

CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO LIXÃO DE JARDIM GRAMACHO: A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE UM *HABITUS* PRECÁRIO E A SUA RELAÇÃO COM A ROTINA ESCOLAR

*Matheus Cabral Ribeiro Corrêa*¹

RESUMO: O presente artigo resulta da minha pesquisa de Mestrado, ainda em processo de realização, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Meu objetivo consiste em dar visibilidade, de maneira preliminar e parcial, visto que a pesquisa está em andamento, à produção cotidiana de um *habitus precário* — que se manifesta em disposições sociais para pensar, sentir e agir precarizadas diante da sociedade e da escola capitalista — de um grupo definido de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho. Parto do pressuposto que as desigualdades escolares estão relacionadas com a estrutura das relações de classe, com defendia Pierre Bourdieu. Tais desigualdades são acentuadas pelo capitalismo periférico brasileiro, dando origem a uma “ralé estrutural”, conforme defendido por Jessé Souza, cujo *habitus* específico não atende às demandas da rotina escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Habitus precário. Rotina escolar. Ralé estrutural. Pierre Bourdieu. Jessé Souza.

CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM THE JARDIM GRAMACHO DUMP: THE DAILY CONSTRUCTION OF A PRECARIOUS HABITUS AND ITS RELATION TO SCHOOL ROUTINE

¹ Mestrando em Educação no Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8787-5445>. Email: cabralepedagogia@gmail.com.

ABSTRACT: This article is the result of my Master's research, which is still in progress at the Faculty of Teacher Training of the State University of Rio de Janeiro. My aim is to give preliminary and partial visibility, since the research is still ongoing, to the daily production of a precarious habitus — which manifests itself in precarious social dispositions to think, feel and act in the face of capitalist society and school — of a defined group of children and adolescents from the Jardim Gramacho garbage dump. I start from the assumption that school inequalities are related to the structure of class relations, as Pierre Bourdieu defended, which are accentuated by Brazilian peripheral capitalism, giving rise to a “structural rabble”, as defended by Jessé Souza, whose specific habitus does not meet the demands of the school routine.

KEYWORDS: Precarious habitus. School routine. Structural rabble. Pierre Bourdieu. Jessé Souza.

NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL VERTEDERO JARDIM GRAMACHO: LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DE UN HABITUS PRECARIO Y SU RELACIÓN CON LA RUTINA ESCOLAR

RESUMEN: Este artículo es el resultado de mi investigación de maestría, que aún está en curso en la Facultad de Formación de Maestros de la Universidad Estatal de Río de Janeiro. Mi objetivo es dar una visibilidad preliminar y parcial, ya que la investigación aún está en curso, a la producción cotidiana de un habitus precario — que se manifiesta en disposiciones sociales precarias para pensar, sentir y actuar frente a la sociedad capitalista y la escuela — de un grupo definido de niños y adolescentes del vertedero Jardim Gramacho. Parto del supuesto de que las desigualdades escolares están relacionadas con la estructura de las relaciones de clase, como defendía Pierre Bourdieu, que se ven acentuadas por el capitalismo periférico brasileño, dando lugar a una “chusma estructural”, como defiende Jessé Souza, cuyo habitus específico no responde a las exigencias de la rutina escolar.

PALABRAS CLAVE: Habitus precario. Rutina escolar. Clase estructural. Pierre Bourdieu. Jessé Souza.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da minha pesquisa de Mestrado, ainda em processo de realização, no programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tal pesquisa, apresentada de maneira preliminar neste trabalho, é motivada em grande medida pela minha experiência como educador social de crianças e adolescentes do bairro de Jardim Gramacho (Duque de Caxias/RJ), local que já abrigou o maior aterro sanitário da América Latina: o lixão de Jardim Gramacho. Apesar de ter sido desativado em 2012, o lixão ainda funciona de maneira clandestina e o trabalho com lixo/reciclagem perpassa a atividade de sobrevivência de grande parte das famílias com as quais trabalho cotidianamente. A minha prática pedagógica é exercida por meio da Instituição Colheita², uma Organização Não-Governamental que atua no bairro desde o fechamento “formal” do lixão, com trabalho pedagógico-social de assistência básica às famílias, desenvolvimento comunitário, segurança alimentar, higiene e reforço escolar com crianças e adolescentes do local.

Atuando como educador social entre 2018 e 2023, deparei-me com uma realidade de miséria material extrema e de “fracasso escolar” generalizado. Morando em barracos de madeira sem saneamento básico, em sua maioria, as crianças e adolescentes da ONG apresentam um quadro educacional trágico: analfabetismo funcional, distorção idade-série, evasão escolar etc., e a maioria de seus familiares cursaram apenas o ensino fundamental (incompleto) e reproduzem uma determinada posição no espaço social: o trabalho com a reciclagem/lixo. Mesmo aquelas famílias que não trabalham com o lixo/reciclagem, em algum momento, manifestam que parentes/familiares já trabalharam com isso, ou que podem vir a trabalhar com isso, assim como o trabalho que exercem atualmente costuma ser precarizado, como serviços gerais de obras e serviços domésticos, que objetivam uma trajetória escolar deficitária. Este

² Os nomes das instituições e dos sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios para manter a segurança e privacidade dos mesmos.

déficit limita essas pessoas às posições desqualificadas e subalternizadas no espaço social, o que certamente não é culpa delas.

Minha análise em torno dessa tragédia escolar parte do pressuposto de que a escola não está apartada da sociedade, ou, de maneira mais específica, da sociedade de classes. Assim, o que é comumente entendido como fracasso escolar das famílias, crianças e adolescentes atendidas na Colheita é resultado das desigualdades de classes, perversamente aprofundada em países periféricos como o Brasil, e não fruto da responsabilidade individual deles e delas ou da incompetência do professor A ou B³. A escola — a escola capitalista, mais especificamente — exige de maneira universal e hegemônica um conjunto de pressupostos psicossociais e socioculturais para garantir o êxito escolar, que não estão disponíveis igualmente a todas as classes. Tais pressupostos são oferecidos, em grande parte, pela socialização familiar (sempre perpassada pela organização de classe) e reforçados/sancionados pela escola no decorrer do processo de escolarização.

Tal maneira de pensar a educação e os seus problemas inspira-se em concepções críticas e inovadoras da pesquisa educacional, dominantes nos anos 70, por meio dos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970) e Baudelot e Establet (1971), que buscaram mostrar como a escola contribui para reproduzir as desigualdades de classe, exteriores e anteriores a ela, de maneira dissimulada e ideológica⁴.

Nesse sentido, apresentarei algumas características do paradigma da “reprodução” desenvolvido por Bourdieu e Passeron, enfatizando que estes autores se dedicaram às análises da instituição escolar e dos processos de organização socioculturais de modo mais detido, quando comparados

³ Aqui marco minha distinção com pesquisas de educação recorrentes em outrora, mas ainda presentes, como as pesquisas de “fracasso escolar” psicologizantes que o atribui a um suposto problema psíquico do aluno e da família; ou as pesquisas tecnicistas que culpabilizam o professor; ou as teorias da *carência cultural* que percebem os usuários “fracassados” da escola como carentes culturalmente. Sobre o estado da arte na pesquisa sobre o fracasso escolar e as necessárias rupturas críticas, reiteramos a importância dos trabalhos de Maria Helena de Souza Patto (1999; 2004).

⁴ Esses foram os paradigmas teóricos que romperam com as concepções de pesquisas educacionais citadas na nota anterior.

com Baudelot e Establet, que representam a vertente materialista/ marxista desse paradigma teórico.

Ainda sobre esse aspecto, apontarei alguns limites das teorias bourdieusiana e a retomada crítica aos trabalhos de Pierre Bourdieu realizada pelo sociólogo brasileiro contemporâneo Jessé Souza. Em seguida, insiro-me nesse conjunto de debates operacionalizando, empiricamente, o aporte teórico e conceitual enunciado, por meio do campo e dos sujeitos da presente pesquisa: as crianças e os adolescentes do lixão de Jardim Gramacho.

A IMPORTÂNCIA DE PIERRE BOURDIEU NOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002), em diversos trabalhos teóricos e empíricos desenvolvidos na França e na Argélia, refinou a teoria social com conceitos e análises inovadoras; além disso, seus estudos sobre a cultura e o sistema de ensino revolucionaram a maneira como percebemos a Educação e a Escola enquanto instituições modernas. Em termos de teoria social, Bourdieu solucionou — segundo o seu intérprete contemporâneo, o sociólogo Jessé Souza — o dilema teórico de sua época, entre o objetivismo e subjetivismo, que acarretava a produção de uma sociologia sem sujeito e de um sujeito sem estrutura (SOUZA, 2018).

Na França, essas posições foram ocupadas paradigmática e respectivamente por Lévi-Strauss e Jean-Paul Sartre, mas seu alcance é muito maior e envolve o extraordinário impacto do estruturalismo nas ciências sociais, por um lado, e as diversas versões da fenomenologia, da etnometodologia e das teorias da escolha racional, por outro (SOUZA, 2018, p. 78)

Para Bourdieu, o indivíduo não é um sujeito autônomo das condições objetivas e socialmente estruturadas, mas também não é um autômato da estrutura, ou seja, há uma “dialética entre estruturas objetivas

e estruturas incorporadas no sujeito” (SOUZA, 2018, p. 78), sintetizada no conceito de *habitus*.

O *habitus* é a internalização das estruturas sociais no corpo dos sujeitos, gerando uma conduta cotidiana e prática, que impacta a estrutura e é impactada por ela. O *habitus* é uma estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, ao mesmo tempo em que é uma estrutura estruturada, um produto da divisão da sociedade em classes, como Bourdieu trata na obra *A distinção*, publicada pela primeira vez em 1979. Portanto, o *habitus* está no indivíduo e é mediado por sua origem social (seu pertencimento de classe), conformando “condições homogêneas de existência” que impõem, como em um sistema condicionado, disposições sociais e propriedades comuns, a exemplo de bens materiais, títulos e práticas culturais (BOURDIEU, 2015, p. 97).

É por meio, principalmente, da socialização familiar, que são gerados os diferentes tipos de *habitus* (SOUZA, 2018), compreendidos “como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe” (BOURDIEU, 2015, p. 97). Nesse sentido, Bourdieu afasta-se também das correntes teóricas do marxismo, que tendem a compreender as classes sociais a partir do lugar que os agentes ocupam na produção capitalista e na divisão social deste tipo de trabalho. Tal noção de classe pouco trata da história que antecede a posição no mercado de trabalho, ou seja, ignora os efeitos dos processos sociais vividos na infância dos sujeitos, que não são apenas econômicos, mas também socioculturais e psicossociais⁵.

Para o autor, os conflitos sociais são dinâmicos e pré-conscientes, muitas vezes. Os indivíduos, dotados de um *habitus* estruturado e

⁵ Seria reducionista afirmar que todo autor que trabalha a partir das teorias elaboradas por Karl Marx tem uma visão economicista do mundo, limitando todo fenômeno social a processos mecânicos e econômicos. Um exemplo disso é Florestan Fernandes, e sua obra *A integração do negro na sociedade de classes*, publicada pela primeira vez em 1964. Além de investigar com outros ferramentais teóricos o que estou chamando de *habitus de classe*, enquanto fenômeno socioafetivo familiar, Fernandes analisa as relações raciais no “meio negro” desde a infância como fenômeno psicossocial e sociocultural, imprescindíveis para compreender a luta de classes brasileira.

estruturante, lutam no interior de um campo social⁶ (tornando-o dinâmico), disputando diferentes tipos de capitais⁷ (não só materiais, como econômicos), que possam melhorar a sua posição no espaço social, por vezes sem perceber os condicionantes sociais/estruturais que guiam as suas ações e escolhas. Esse “refinamento teórico e empírico” de Bourdieu, como destaca Jessé Souza (2022), coloca a percepção da vida social em um lugar de observação privilegiada para a sociologia.

Seguindo esse caminho teórico, Bourdieu debruça-se no desenvolvimento de uma teoria do sistema de ensino, com obras como *Os berdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970). De acordo com Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques M. Nogueira (2007), “o melhor ponto de partida para compreender as ideias de Bourdieu sobre o conhecimento e o saber talvez resida na noção de ‘arbitrário cultural’” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2007, p. 36). A escola, segundo essa noção bourdieusiana, impõe arbitrariamente uma cultura tornada legítima, por meio da autoridade pedagógica da instituição escolar e da ação pedagógica, que consagra os indivíduos oriundos de uma cultura familiar próxima desse arbitrário cultural. O êxito da comunicação pedagógica se dará pela maior proximidade entre a cultura escolar legítima e a cultura familiar do estudante, limitando a escola à reprodução das desigualdades de classe pré-existentes.

A Escola concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar e, de outro lado, as classes sociais, caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 133)

Dessa maneira, o *habitus* de classe, herdado na socialização familiar, será condicionante na eficácia da comunicação pedagógica. Os estudantes

⁶ Um meio social particular com regras próprias e relativamente autônomas.

⁷ Recursos para obtenção de poder no conflito entre as classes.

oriundos de classes privilegiadas são dotados de disposições (linguísticas, estéticas, culturais etc.) que os tornam capazes de decifrar, com êxito e naturalidade, a mensagem pedagógica proferida pela Escola. Além de exigir o domínio de conhecimentos legítimos da Matemática e da Linguagem por exemplo, a escola requer uma maneira específica de se relacionar com tal saber e cultura (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2007). Enquanto os indivíduos privilegiados possuem uma destreza verbal, maior capacidade de abstração e um trato seguro com as exigências escolares, aqueles oriundos de meios populares, distantes da cultura escolar tornada legítima, vivem uma experiência de “marginalização por dentro”: uma espécie de exclusão branda e suave no âmago da instituição escolar (BOURDIEU, 2015). Por ignorar a origem social/familiar dos estudantes e por tratar a cultura escolar como neutra e universal, a Escola lida com as desigualdades escolares como diferenças individuais entre estudantes mais ou menos esforçados e inteligentes (ou seja, como méritos individuais), e não como desigualdades de classes produzidas desde o berço. Nesse processo, ocorre aquilo que Bourdieu e Passeron (2014) também denominaram como “violência simbólica”, pois prometendo a todos e a todas a possibilidade de transformação social por meio da educação gratuita e democrática, a Escola cumpre exatamente o contrário: a manutenção/reprodução das desigualdades sociais, responsabilizando individualmente os mais pobres pelo “fracasso escolar”.

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964; 1970) em torno de uma teoria do sistema de ensino marcam as concepções críticas da pesquisa em educação. Suas pesquisas mostraram que a Escola não é uma instituição neutra e contribui para reproduzir a estratificação da sociedade em classes sociais de maneira dissimulada.

PARA ALÉM DE PIERRE BOURDIEU?

No que diz respeito à pesquisa educacional, os trabalhos de Bourdieu junto a Passeron situam-se, muitas vezes, em uma perspectiva macroestrutural. Devido a isso, os acontecimentos diários e internos da rotina escolar e familiar não eram visibilizados ou tomados como questões

de interesse detido da pesquisa. Para dar ênfase na reprodução social, os teóricos dessa geração focalizavam mais nos resultados educacionais decorrentes da origem familiar do que nos processos domésticos e cotidianos no interior das famílias e da Escola (NOGUEIRA, 2005).

Em suma, se, por um lado, as análises sociológicas realizadas até fins da década de 70 não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos (por meio dos processos de socialização primária), por outro, elas promovem sua diminuição ao deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar, desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica. Significa dizer que o funcionamento interno das famílias — em suas relações com a escola — permanecia como uma caixa preta intocada (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

É nesse sentido que os pesquisadores críticos da educação, após a década de 70, direcionam as suas análises à superação do hiato entre as abordagens macroscópicas e a cotidianidade da vida familiar e escolar dos sujeitos das diferentes classes sociais.

Pesquisadores da escola começaram a procurar acuidade conceitual para chegar ao tecido da cotidianidade escolar em busca das formas como nela seus agentes fazem a história da educação e são feitos por ela no bojo de uma sociedade de classes profundamente desigual (PATTO *et al.*, 2004, p. 78).

Proseguindo com os apontamentos críticos aos trabalhos de Pierre Bourdieu, Jessé Souza, em termos de uma explicação sobre a produção de uma teoria social, sustenta que Bourdieu prendeu-se a um “contextualismo moral” de campos específicos de estudo e análise, como as classes sociais na França ou os subproletários na Argélia, reduzindo-os a disputas instrumentais por poder relativo entre os grupos sociais (SOUZA, 2018). Segundo o autor, essa “prisão ao contexto” e a abordagem instrumental da luta de classes, percebida “como relações especulares, reativas e de

soma zero” (SOUZA, 2004, p. 87), dificultou a percepção de Bourdieu acerca dos aprendizados morais transclassistas da sociedade moderna, que geram consensos morais entre as classes sociais, que não são sempre, como pensava Bourdieu, um “blefe” para justificar a dominação social. Por exemplo, como menciona Souza (2022), a luta por distinção social na França de Pierre Bourdieu é travada dentro de um “patamar de dignidade” universalizado, fruto de aprendizados morais e coletivos e lutas históricas da classe trabalhadora — inexistentes, em certa medida, em países como o Brasil, onde além de lutar por distinção social, algumas classes e frações de classe precisam primeiro lutar pela humanidade, isto é, pela condição moral de ser considerado “humano”.

Jessé Souza quer mostrar que os aprendizados morais podem gerar o questionamento das regras do jogo social, sem cair sempre na arbitrariedade da imposição do poder daqueles socialmente mais legitimados e prestigiados. Há, segundo Souza, um pano de fundo moral no capitalismo, que transcende as barreiras de classe, mas nela se contextualiza. Apesar de Bourdieu ter uma análise contextual atenta, o autor não consegue identificar o “código valorativo” mais abrangente da sociedade moderna para pleitear uma teoria da mudança social (SOUZA, 2022).

O que Bourdieu nega ao relativizar todo juízo moral e mostrar seu caráter meramente instrumental é o fato de que os indivíduos, as classes, as sociedades ‘aprendem moralmente’, ainda que a custo de sofrimentos inauditos... (SOUZA, 2022, p. 174).

Feitas essas problematizações diante do legado de Pierre Bourdieu, farei dois movimentos em torno da pesquisa: 1) reconstruir o conceito de *habitus* para compreender as singularidades do fenômeno das classes em países periféricos, como o Brasil, que possuem bolsões de miséria como o lixão de Jardim Gramacho, contexto no qual a pesquisa se realiza; 2) analisar de maneira preliminar a construção cotidiana no interior das famílias e no dia a dia do lixão — e a sua relação com a rotina escolar — do que estamos chamando de *habitus precário* das crianças e adolescentes de Jardim Gramacho.

O CONCEITO DE *HABITUS* EM JESSÉ SOUZA E A “RALE ESTRUTURAL”

O sociólogo brasileiro supracitado apresenta uma tríade para a compreensão do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, “de tal modo a lhe conferir um caráter histórico mais matizado, acrescentando, portanto, uma dimensão genética e diacrônica à temática de sua constituição” (SOUZA, 2004, p. 86). Assim, a categoria divide-se em três: *habitus primário*, *habitus secundário* e *habitus precário*.

O *habitus primário* é o ponto de partida para compreender os outros dois. De acordo com Souza (2018), por meio de uma releitura crítica da filosofia de Charles Taylor (1997), o pano de fundo moral das sociedades modernas, que conduzem a vida prática de todos e todas, é marcado pela homogeneização de um “tipo humano” tipicamente burguês, baseado em uma “economia emocional”, com racionalidade, cálculo prospectivo, disciplina, autocontrole etc., afirmados na vida cotidiana do mundo do trabalho. Essa orientação valorativa concretizada na vida cotidiana permite, segundo o autor, o compartilhamento entre todas as classes sociais de um “princípio da dignidade”.

As instituições modernas, sobretudo o Estado burocrático e o Mercado de trocas capitalista, irão exigir essa “economia emocional” para qualquer função exercida no mundo do trabalho. As classes, com a sua socialização familiar específica, irão “treinar” os seus membros para a internalização dessa estrutura psicossocial de disciplina, autocontrole, calculabilidade, prospecção, racionalidade etc., visando serem reconhecidas como dignas por exercerem um trabalho produtivo. É a internalização dessa “economia emocional” que Jessé Souza chama de *habitus primário*, minimamente universalizado da classe trabalhadora à burguesia e que representa a concretização do código valorativo do Ocidente nos corpos dos indivíduos. É este pano de fundo moral que não é percebido adequadamente por Bourdieu, segundo o autor⁸.

⁸ Souza destaca que enquanto Bourdieu não percebe a “Topografia moral do Ocidente” como em Taylor, este não consegue analisar os conflitos de classe, no que diz respeito a como esse esquema valorativo se concretiza nas instituições modernas e contemporâneas e “torna-se

Indubitavelmente, esse aprendizado moral não gerou uma igualdade definitiva entre as classes sociais e é exatamente isso que Bourdieu persegue em *A distinção* (1979). Como ressaltou Jessé Souza, Bourdieu demonstra que as classes sociais, mesmo quando abarcadas por um Estado de bem-estar social, produzem desigualdades sutis e hierarquias não menos impactantes, baseadas nas disputas por distinção social.

Essa busca dos grupos e classes sociais pela diferenciação por meio dos diferentes estilos de vida, gostos, hábitos, parceiros amorosos, corresponde ao que Souza (2018) denomina de *habitus secundário*: uma categoria sobreposta ao *habitus primário* e baseada nessa luta por *autenticidade*, como diria Charles Taylor (apud SOUZA, 2018).

Todavia, como nos convoca a pensar o sociólogo brasileiro, a desigualdade social baseada no *habitus secundário* já demonstra um avanço em aprendizados morais e coletivos inexistentes em alguma medida no Brasil, em que todos e todas podem viver a partir de um “patamar da dignidade do produtor útil”. “É precisamente esse processo histórico de aprendizado coletivo que não é adequadamente tematizado por Bourdieu no seu estudo empírico acerca da sociedade francesa” (SOUZA, 2018, p. 238-239). Por fim, temos o conceito que singulariza os conflitos de classe no Brasil e que se aplica às crianças, adolescentes e famílias do lixão de Jardim Gramacho: a categoria *habitus precário*.

Ao estudar sistematicamente a obra de Pierre Bourdieu, no começo dos anos 2000, minha atenção se voltou precisamente a esta questão: e as classes sociais, produto de famílias abandonadas e desestruturadas, que reproduzem através do tempo não as condições para adaptação às demandas do capitalismo, mas, ao contrário, reproduzem, também, por exemplos afetivos entre gerações, sua inadaptabilidade produzida por um “*habitus precário*” sem disciplina e autocontrole, e portanto sem “capacidade de concentração” na escola, por exemplo, e sem pensamento prospectivo, ou seja, incapaz de pensar e planejar um futuro

corpo” nos indivíduos. Portanto, é no diálogo, principalmente, entre esses dois autores, que Jessé Souza desenvolve a sua teoria social.

provável? Afinal, estas são as dificuldades que marcam o cotidiano dos marginalizados brasileiros, cerca de 40% da população. Minha intuição desde sempre foi que este é o grande problema brasileiro e o responsável direto por todas as mazelas: o abandono de quase metade da população brasileira à barbárie sob condições capitalistas (SOUZA, 2022, p. 170).

Esse grupo de indivíduos com *habitus precário* é denominado pelo autor como uma classe social especificamente brasileira: a “ralé estrutural”. O sociólogo explicita em várias obras o tom provocativo do termo “ralé”, no intuito de chamar atenção da sociedade para a miséria das condições de vida das pessoas dessa classe. A “ralé” é, portanto, uma classe “abaixo” da classe trabalhadora, que não compartilha das pré-condições sociofamiliares para internalizar o *habitus primário*, reproduzindo assim a precariedade de seu *habitus* próprio, o que converge no compartilhamento de um estigma de “subgente” (SOUZA, 2018). O autor destaca que na Europa não há uma “ralé estrutural”, sendo apenas marginal e tópica, enquanto no Brasil é um fenômeno de massa⁹, apresentando, assim, um complemento teórico-conceitual para a teoria social de Pierre Bourdieu.

Em síntese, para Jessé Souza, o *habitus precário* é:

Aquele tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que um indivíduo ou um grupo social possa ser considerado produtivo e útil numa sociedade de tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social com todas suas dramáticas consequências existenciais e políticas (SOUZA, 2018, p. 240).

⁹ O fato dessa diferença histórico-social e moral se dá pelo processo de modernização periférica no Brasil conduzido no bojo de uma sociedade escravista (SOUZA, 2018). No entanto, há estudos em torno do “novo capitalismo” que demonstram a tendência atual de produzir “sobrantes” e “descartáveis” (uma “ralé”) de maneira sistêmica até no continente Europeu (MACIEL, 2018). Ademais, a situação dos imigrantes nos países europeus e norte-americanos nos faz refletir em torno da constituição de uma “ralé estrutural” para além dos países de capitalismo periférico.

Os indivíduos da “ralé estrutural” compartilham entre si, por meio de uma socialização familiar precária, um conjunto de disposições sociais (*habitus*), precariamente constituídos, resultado de um abandono estrutural secular, e não por culpa dos seus membros. Os indivíduos dessa classe possuem frágeis disposições sociais para disciplina, autocontrole, capacidade de concentração e visão prospectiva, elementos organizadores da Escola capitalista (SOUZA, 2018). Isso é fruto de uma vida familiar desorganizada, pautada em atividades com pouca rigorosidade disciplinar, com relações instrumentais entre os membros da família, assolada por necessidades imediatas da sobrevivência (como acesso a alimentação e habitação), e dividida pelo estigma da delinquência (tráfico de drogas, prostituição) — estigma que separa as próprias famílias e as atinge enquanto vítimas de um racismo estrutural, posto que isso ocorre com grupos majoritariamente negros (SOUZA, 2018; 2022).

As análises de Bourdieu (2021) em torno dos subproletários na Argélia se assemelha ao estudo empírico de Jessé Souza sobre a “ralé brasileira” (2009), mas, segundo o sociólogo brasileiro, Bourdieu percebia a situação da Argélia (pelo prisma do “contextualismo moral”) como um caso pontual da passagem de uma sociedade rural para a sociedade moderna cidadina, o que limitou a análise bourdieusiana de perceber os padrões de exclusão (e de inclusão no caso Francês) próprios do desenvolvimento capitalista global (SOUZA, 2018). Assim, a “ralé estrutural brasileira” sob condições capitalistas modernas é excluída do mercado de trabalho formalizado e competitivo, não conseguindo ser empregada como operariado, pois, sem um *habitus primário*, torna-se incapaz de exercer a maioria das funções no mundo competitivo capitalista, mesmo as funções mais precarizadas típicas da classe trabalhadora. Os indivíduos dessa classe, em sua maioria, tornam-se analfabetos ou analfabetos funcionais na Escola e não conseguem nem completar o ensino fundamental I (até o 5º ano).

Em *A miséria do mundo* (2012), no capítulo “Os excluídos do interior”, Bourdieu denomina os filhos da classe trabalhadora como *fracassados relativos* da Escola, enquanto Baudelot e Establet, em *A escola capitalista na França* (1971), mostram como a Escola dos filhos da classe trabalhadora forma mão de obra para o trabalho manual. Diante da desigualdade social

brasileira, ousou definir a “ralé” como os *fracassados exemplares* da Escola, que não integram nem a força de trabalho manual. Esta é uma característica que recai sobre os agentes que participam de minha pesquisa no lixão do Jardim Gramacho.

A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DO *HABITUS* PRECÁRIO E A SUA RELAÇÃO COM A ROTINA ESCOLAR

Meu objetivo nessa seção é investigar/analisar como as crianças e adolescentes do grupo escolhido e definido previamente na pesquisa internalizam e desenvolvem, em seu cotidiano familiar, o *habitus precário* e como a sua escolarização diária é afetada por esse *modus operandi*. Assim, o dispositivo metodológico descrito em *Retratos Sociológicos*, de Bernard Lahire (2004), considerado um discípulo de Bourdieu, que busca levar a sociologia bourdiesiana a escalas individuais/microscópicas, pareceu apropriada para os fins desta pesquisa¹⁰. Segundo Lahire, os Retratos Sociológicos visam reconstruir as experiências socializadoras dos agentes, tanto em sentido diacrônico quanto sincrônico, que constituem o “complexo disposicional” do indivíduo, isto é, um conjunto de disposições sociais que organizam tendências comportamentais, esquemas de pensamento, sentimentos e inclinações estéticas. A esse “complexo disposicional”, sobre o qual fala o autor, uni no conceito de *habitus precário* de Jessé Souza, discutido há pouco, e busquei analisá-lo a partir das diversas experiências socializadoras cotidianas de *duas crianças e três adolescentes do lixão de Jardim Gramacho*.

Em virtude da pesquisa empírica ainda em andamento, compartilho de maneira preliminar alguns resultados de análise da pesquisa de campo,

¹⁰ Contudo, apesar de seguir a tradição bourdiesiana, Lahire é um estudioso que rompeu com alguns paradigmas do professor, como a abordagem macroestrutural discutida anteriormente, pois o autor reivindica uma sociologia a escala individual. Como também, Lahire procura investigar as diversas experiências socializadoras como sendo os princípios geradores do *habitus*, tornando a origem familiar menos privilegiada em sua sociologia, tensionando, portanto, com Bourdieu. Para a pesquisa de campo em nossa investigação, acreditamos que as contribuições de Lahire são úteis, visto que, procuramos adentrar no cotidiano do lixão e da rotina escolar de crianças e adolescentes definidos previamente. Tal dispositivo metodológico não contradiz, em nossa compreensão, a perspectiva teórica bourdiesiana discutida até o momento.

a partir do Retrato Sociológico inconcluso do Kauan (13 anos). O menino frequenta a turma do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal João Mendes. De acordo com a definição tecnocrática e pedagógica das Secretarias de Educação, a idade “correta” para frequentar o 3º ano do E.F. é 8 anos, ou seja, o garoto está com distorção idade-série. Kauan é preto de pele retinta, mora em barraco de madeira e a principal fonte de renda da sua mãe é o trabalho no galpão de reciclagem, sem carteira assinada. O local da pesquisa, como já mencionado, é o antigo aterro sanitário de Jardim Gramacho, no município de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro. Kauan é oriundo de uma configuração familiar típica da “ralé estrutural” (SOUZA, 2018) e meu objetivo com o Retrato Sociológico dele é investigar a produção cotidiana do seu *habitus precário* e a sua relação com a rotina escolar.

As seis entrevistas temáticas (LAHIRE, 2004) estão sendo realizadas com a mãe do menino e as observações e etnografias estão sendo feitas na interação com o garoto na rotina da ONG e do colégio. Início o “retrato” do investigado com uma contextualização inicial para depois expor alguns recortes do material das entrevistas com a mãe (entrevista 1 e 2) e das observações e interações na sala de aula da escola com o menino. As falas dos pesquisados reproduzidas na íntegra estão destacadas em itálico para a sua diferenciação, e a separação de uma entrevista da outra foi feita usando o recurso dos asteriscos.

KAUAN

Na aproximação inicial com Valéria (28 anos), mãe de Kauan (13 anos), com o intuito de apresentar a pesquisa e recolher a sua assinatura para o “Termo de Consentimento”, dirigi-me até o galpão de reciclagem onde ela trabalha, dentro do bairro e perto de sua casa. Valéria não tinha celular e os momentos que eu estava no campo de pesquisa, ela estava trabalhando. Por esse motivo, fui ao trabalho dela; já Kauan assinou o Termo na ONG Colheita.

A casa de Kauan e Valéria situa-se ao lado da ONG e para acessá-la é preciso passar pelos “meninos da boca” e um muro de tijolo com

diversos buracos de balas de fuzil, devido ao confronto, quase diário, entre os traficantes e a polícia. Certo dia, os policiais¹¹ derrubaram esse muro para facilitar, acredito, o *panorama* durante a fuga dos traficantes. Contudo, alguns moradores começaram a construir novamente o muro e tiveram que convencer os policiais que a construção é devido ao perigo de “bala perdida”, pois atrás do muro, muitas crianças ficam brincando; além disso, esses moradores também precisaram comprovar que a construção não está sendo feita pelos traficantes.

De fato, atrás desse muro, moram três famílias, com muitas crianças, sendo uma delas, a família de Kauan e Valéria. E sim, muitas crianças brincam no local, o que levou os moradores a construir outro muro — derrubado arbitrariamente pela polícia —, com os seus próprios recursos no intuito de garantir alguma proteção, ou melhor, a sensação de proteção.

Kauan mora nesta região em uma casa de madeira, com a sua mãe Valéria, duas irmãs menores e o padrasto, que estava na prisão no início das entrevistas, mas depois retornou ao lar em liberdade. O padrasto foi preso por envolvimento com o tráfico e, após sair da prisão, retornou para o crime organizado.

Quando Kauan não está na escola e na ONG, ele fica soltando pipa em frente aos “meninos da boca” devido à proximidade com a sua casa e por conta do “céu aberto”, sem os fios emendados passando pelas madeiras que substituem o poste de luz elétrica, ao redor de sua residência. Além disso, o garoto costuma brincar com as suas irmãs e primos no mangue, atrás de sua casa. No tempo livre, Kauan tem o hábito de “catar *pet*” com seu primo para vender, sendo obrigado a esconder o dinheiro de sua mãe, que segundo ele, “*pega tudo para comprar cigarro*”.

Diversas vezes, durante o meu trabalho na ONG Colheita, encontrei Kauan soltando pipa no horário que devia estar na escola; quando o questionava acerca do motivo da sua ausência no colégio, ele não sabia responder, apenas balançava o ombro constrangido. Todavia, em alguns momentos, o menino justificou, dizendo: “*minha mãe estava bêbada, tio*”,

¹¹ As incursões policiais são feitas pela Polícia Militar, Polícia Civil ou Polícia Federal. A entrevistada às vezes confundia a jurisdição. Portanto, nomeei as operações policiais que eu não presenciei, relatadas pela pesquisada e pelo pesquisado, apenas como “policiais”.

“minha mãe disse que não tinha aula”, “Os outros [colegas] enganaram a gente, disseram que não tinha aula”. Kauan, antes da pesquisa iniciar, foi reprovado por falta no colégio, a ponto de a escola denunciar a sua família ao Conselho Tutelar, que segundo a Orientadora Pedagógica: “não deu em nada!”. Em 2022, quando a pesquisa começou, o garoto reprovou mais uma vez por falta (ele teve mais de 50 faltas durante o ano letivo) e por não desenvolvimento das habilidades e aprendizagens exigidas para a aprovação, segundo a sua professora. Em 2023, no primeiro semestre que realizei a pesquisa, aparentemente a assiduidade do menino tinha melhorado e, segundo a sua professora, o Ministério Público “está de olho nele”.

A professora de Kauan na ONG Colheita relatou que houve uma época, antes da pesquisa ter início, que o garoto chegava na aula de manhã com muito sono e parecendo que tinha consumido bebida alcoólica. Um informante próximo de Kauan, durante a pesquisa, afirmou que o garoto consome *Vodka* com energético nos bailes *funks*, me contando que: “a mãe dele que mandou entregar para ele”; ou seja, entregar a bebida alcoólica durante o baile. Kauan negou esse fato relatado por essa pessoa próxima; no entanto, ele realmente frequenta os bailes com a mãe e a prática de consumo de bebidas alcoólicas por menores de idade nesse evento não é incomum.

O garoto, agora com 13/14 anos, frequentou em 2022 e 2023 o 3º ano do Ensino Fundamental da escola municipal João Mendes sem se alfabetizar. Kauan é um menino preto retinto, filho de Valéria, uma mulher negra, e que possui na origem de classe da “ralé”, um fracasso anunciado.

POR DENTRO DA FALA DA MÃE

Na primeira entrevista, com a grade temática “Família”, Valéria afirma que engravidou aos 15 anos de Kauan, seu primeiro filho. Segundo a mãe, a gestação foi uma “benção” que ela “pediu a Deus”. A entrevistada afirma que se soubesse como seria a maternidade, não teria tido filhos, mas ao mesmo tempo, ela não consegue imaginar como a sua vida seria sem aquela primeira gravidez, pois segundo Valéria, “ela era muito perturbada”.

A mãe do menino deu à luz no hospital público Moacir do Carmo na rodovia Washington Luiz.

A entrevistada relata que recebeu muito ajuda da mãe na criação do Kauan. Quando discorre sobre a maternidade, Valéria não menciona o pai do garoto, que conviveu com o filho até os 10 anos. A mãe evitou comentar sobre o motivo do falecimento do pai do menino, pois o filho estava presente na entrevista. Kauan chama a avó de “mãe” também, pois segundo Valéria, “ele via a nós chamando ela de mãe”, e a entrevistada afirma que “não sabia criar um filho”, o que fazia a avó ficar muito presente no cuidado do menino. Para Valéria, a paternidade “tanto faz, tanto fez”, pois ela é mãe e pai ao mesmo tempo, assim como a sua mãe também foi com os cinco filhos que teve. Apesar de apresentar o seu esforço e o de sua mãe como uma virtude, Valéria expressa que a mãe passou sufoco (“*teve tempo de nada, só cuidar da gente... estudou até a 1ª ou 2ª série*”), assim como ela própria também passa diversos “sufocos”. E que sem os filhos tudo poderia ser diferente, apesar de não imaginar como; assim, a função paterna fica livre de ser mencionada na fala da entrevistada, enquanto ela assume virtuosamente por necessidade uma condição precária de maternidade e de trajetória de vida.

Como mãe, a entrevistada deseja que os filhos trabalhem para não se tornarem “vagabundos”, isto é, traficantes, e para não terem a mesma vida que a dela, “batendo lixo”. Para isso, segundo ela, “tem que ter estudo”. Todavia, os relacionamentos amorosos dela são com homens envolvidos com o crime organizado, como o pai das crianças e o padrasto; já a relação com a escola, de acordo com a entrevistada, “não tinha nada de bom”. Conforme já mencionado, Kauan, o seu primeiro filho, foi reprovado na escola duas vezes por frequência e, em vários dias em que faltou no colégio, ficava soltando pipa na rua em frente ao lugar da “boca”, com a mãe muitas vezes em casa, ou seja, sem estar no trabalho.

Certo dia, Kauan me mostrou um desenho de um “fuzil” que fez no caderno da escola. Além do armamento desenhado, havia o desenho de um helicóptero da Polícia sobrevoando a casa do garoto. Segundo a mãe, a Polícia é “abusada”, pois “sai entrando na casa dos outros”. Valéria afirmou que os policiais, certo dia, estavam tentando “arrombar a sua porta”

em busca de mercadorias roubadas e traficantes escondidos, uma situação que pode se tornar muito perigosa para Kauan quando ele estiver mais velho, pois, homens brancos e pretos (estes últimos sendo muito mais ameaçado) no bairro são percebidos como potenciais bandidos/ameaças pelas forças de segurança do Estado. A mãe afirmou que não se envolve com mercadorias roubadas e nem com as fugas dos bandidos.

A renda da família gira em torno de 300 reais por semana com o trabalho de reciclagem no galpão, mais os benefícios do “Auxílio Brasil” que depois voltou a ser o “Bolsa Família”¹². Durante as entrevistas, o marido de Valéria saiu da prisão e continuou a trabalhar no tráfico, mas a renda do seu companheiro não foi mencionada. Além disso, a mãe expressou que Kauan, às vezes, vende *pet* em depósito de reciclagem, ganhando 10/20 reais. Segundo Valéria, ela tem receio de pensarem que o menino está sendo obrigado a trabalhar por causa dela, e relatou que o dinheiro fica todo para o filho. Por outro lado, segundo Kauan, ele precisa esconder o dinheiro da mãe para ela não pegar tudo. O garoto trabalha de maneira voluntária, por gosto, quando chega da escola, nessa prática comum entre as crianças e adolescentes no bairro: a catação de lixo.

Não há nenhum momento em que Kauan realize práticas de leitura de livros ou deveres de casa da escola, pois, segundo sua mãe, “Kauan é mais de brincar”, como se fosse uma vocação ontológica do menino, não passível de intervenção materna. Ao final dessa primeira entrevista, Valéria define “família” como sendo os seus filhos, pois os outros familiares, por mais que ajudem, segundo ela, depois “jogam na cara” ou ficam “fazendo fofoca”. Ademais, quando se encontram e tem “cachaça no meio”, apesar de divertido, o “pau quebra” e a “carga é pesada”. É nessa solidariedade

¹² Não tivemos acesso ao valor, mas sabemos que o valor mínimo atualmente é de 600 reais. “Auxílio Brasil” foi um programa de transferência de renda instituído durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), que substituiu o Bolsa Família. Apesar do valor transferido ter aumentado (600 reais como base), o programa não exigia nenhuma condicionalidade. Em 2023, na gestão do Presidente Lula, eleito pela terceira vez, o “Bolsa Família” é retomado com as condicionalidades: matrícula e frequência na escola, pré-natal e vacinação das crianças, mantendo o valor aumentado pelo governo anterior de Jair Bolsonaro, como o valor mínimo do novo programa.

familiar *agreste*, como nos convoca a pensar Florestan Fernandes (2021), que as relações familiares nessa classe social, segundo a fala da própria entrevistada, se desenrolam. Em razão disso, Valéria evita até pedir ajuda aos parentes, recorrendo, na maioria das vezes, aos projetos sociais.

Na segunda entrevista, sobre o tema “Escola”, em uma segunda-feira às 11 horas, Valéria estava indisposta para conversar. Na noite anterior, ela, os filhos e o marido — recém-saído da prisão — foram ao baile de Dia dos Pais. Nesse dia, as crianças e Kauan faltaram na escola. Valéria estava se queixando de dor na boca e, enquanto falava comigo, retirava os cílios postiços que colocara para o baile. Kauan me disse em outro momento que a mãe bateu a boca na parede porque estava bêbada, por isso a dor.

No início, Valéria estava indisposta para a entrevista; aos poucos, se tornou mais receptiva, com a participação das crianças, o sobrinho e as filhas menores que “quebraram o gelo”. Quando perguntei “*o que você lembra da sua experiência escolar?*”, a entrevistada respondeu: “*lembro nada...*”, eu insisti e ela acrescentou: “*nada de bom. Tudo ruim*”. Após eu pedir alguns exemplos das “coisas ruins”, ela mudou de narrativa, dizendo: “*mentira. Era bom. Escola é boa*”. No entanto, Valéria não desenvolvia a resposta, mesmo com os estímulos que eu oferecia por meio de perguntas de insistência e interações descontraídas com as crianças. Porém, quando o seu sobrinho interferiu comentando da merenda escolar como algo bom, ela sorriu.

Valéria disse que sabia ler, mas durante a entrevista, a filha pequena de 6 anos veio até mim e falou: “*ela não sabe ler*”, deixando a mãe constrangida. Segundo a entrevistada, ela aprendeu a ler sozinha, praticando a leitura com a bíblia. E depois relativizou a fala dizendo que “sabe ler mais ou menos”. A mãe de Kauan precisou “largar a escola” no 6º ano, em razão da gravidez das crianças, mas antes da gestação, a escola já não tinha sentido para ela, como afirmou: “*a escola não tinha nada de bom*”.

Apesar da entrevistada manifestar o discurso oficial da escola como uma instituição para “aprender a ler, escrever e tudo na vida”, parece que ela e os seus filhos vivem uma espécie de *double mind*, uma dupla consciência,

como salientam Bourdieu e Champagne (2012), por não serem aquilo que dizem que eles devem ser.

Kauan entrou na escola aos 6 anos, pois segundo a mãe, não havia vagas em creches e pré-escolas no bairro. Para Valéria, a escola municipal João Mendes, onde ele estuda, é “horrrível”, porque “falta tudo”, como comida e água e “não dá nada direito”, como material escolar. Todavia, durante a minha permanência na escola, não percebi a falta de água no bebedouro das crianças e nem de merenda durante as refeições. Às vezes, não havia água no banheiro dos professores e, com muita frequência, a escola deixava de abrir, comunicando de forma recorrente “não tem aula hoje”, pelos motivos mais diversos, que, infelizmente, não consegui registrar nessa pesquisa.

Entretanto, sobre esse aspecto, um dia me chamou atenção. Era uma sexta-feira ensolarada do dia 11 de novembro de 2022 e a professora de Kauan disse que não ficaria na turma da tarde, que ela iria embora depois do almoço. Segundo a docente, ela estava com a voz ruim. A professora só avisou na hora essa situação, sem apresentar justificativa médica (pelo menos para mim). Ademais, eu não percebi a voz dela adoentada como afirmava. Nesse dia, a turma da “tia...” não teve aula de tarde. Tal situação de “falta do professor” é recorrente na escola, segundo algumas mães com quem conversei, mas não posso afirmar a existência de uma possível falta de ética da professora, a não ser apontando algumas contradições. Sobre o material escolar, as professoras alegam que todos recebem, mas “não cuidam”. Já nos primeiros meses de aula, o caderno de Kauan, por exemplo, estava sem capa, rasgado e manchado, pois, de fato, o “cuidado” é uma prática a qual o garoto não está acostumado.

Perguntei para a entrevistada quais motivos ela acredita que fizeram Kauan repetir de série e ela reconheceu que foram as faltas do filho. Em seguida, Valéria justificou: “*nós mora no perigo. Povo pensa que é mole meter a cara...*”. Realmente, a família do Kauan mora numa área de risco; contudo, todos os dias que o menino faltou ao colégio, durante minha estadia na escola, não houve operação policial; ou seja, a “favela estava mó paz”, como dizem os moradores do bairro. Inclusive, nesse dia da entrevista, as

crianças faltaram porque estavam no baile na noite anterior com a mãe, e não por causa da incursão policial.

Valéria afirma que, para concluir os estudos, a pessoa “tem que querer” e ela deseja que seus filhos tenham “um trabalho de carteira assinada”, “um futuro bom”, “fazendo coisa boa”, “sendo alguém na vida”, “fazendo tudo, menos ficar no lixo”. Contudo, os exemplos práticos no cotidiano familiar parecem “ensinar” o contrário para as crianças e Kauan. Como afirmou Jessé Souza (2018a), é algo da “boca pra fora”.

POR DENTRO DA SALA DE AULA

Como já mencionei, Kauan faltava muito, vindo a reprovar por conta desse motivo. Em virtude da infrequência do menino à escola, o órgão educacional acionou o Conselho Tutelar e, ao que tudo indica, o Ministério Público estava de “olho nele” até o término dessa pesquisa. Segundo a orientadora pedagógica do colégio, a convocação da mãe ao Conselho Tutelar não “adiantou nada”, pois, presumivelmente, não houve nenhuma mudança significativa nessa situação. Em outubro de 2022, Kauan já tinha ultrapassado as 50 faltas permitidas durante o ano letivo, contabilizando 51 ausências à escola.

Nos momentos em que o Kauan estava em sala de aula, o garoto não conseguia acompanhar a turma em sua dinâmica de ensino-aprendizagem, vindo a reprovar também “por conhecimento”, segundo Mirabel, a professora do ano letivo de 2022. Certamente, as faltas frequentes do menino não colaboravam com a melhoria de sua aprendizagem, o que acabava acentuando o seu *habitus precário*.

Do ponto de vista espacial, a turma do 3º ano do ensino fundamental da professora Mirabel, organizava-se por meio de 4 fileiras distribuídas pela sala de aula, mas, constantemente a professora, uma mulher branca, “desmanchava” essa organização tradicional para formar grupos entre os alunos e alunas, visando tornar a aula mais dinâmica e sociointeracionista. Contudo, Kauan parecia ficar “perdido” na velocidade da rotina, que englobava conteúdo que ele não aprendeu e dinâmicas pedagógicas pressupondo um *habitus primário*. A professora dizia “página

137 a 140” do livro e, enquanto muitos já tinham encontrado as páginas e começado a realizar as atividades, Kauan se confundia entre a sequência numérica¹³. Quando o menino encontrava a página, muitas vezes com ajuda de um colega ou da professora, os textos extensos e com poucas imagens faziam Kauan se perder na tentativa de leitura, de modo que, em alguns momentos, ele simulava acompanhar, pela “parte errada”, a leitura do texto feita pela professora ou por um colega. Quando Kauan estava na “parte certa”, ele dispersava durante a leitura e a explicação do texto na maioria das vezes, assim como grande parte da turma. Ainda nesse sentido, quando o garoto, com muita dificuldade, começava a formular uma resposta para alguma questão da atividade, o sinal do recreio tocava ou a professora avançava para outra página, deixando mais uma vez Kauan “para trás”, pois a temporalidade da rotina escolar e o arbitrário cultural não se correspondem com o *habitus precário* do garoto.

Mirabel começou a colocar em prática algumas estratégias para ajudar o menino. Ao formar os grupos sociointeracionistas com os estudantes, durante a realização das atividades pedagógicas, ela dizia: “*Kauan precisa ficar num grupo de leitores!*”, ou seja, em grupos de estudantes que saibam ler para que possam ajudá-lo. Assim, a professora tinha um apoio e podia transitar pela sala de aula com atenção a Kauan. Todavia, em muitos momentos, os estudantes alfabetizados acabavam dando a resposta do exercício para Kauan, que não conseguia acompanhá-los, e, de vez em quando, a professora se aproximava para verificar as respostas. Mirabel me pareceu atenta a Kauan, principalmente por causa da minha presença em sala de aula, pois havia outros estudantes na mesma situação escolar — sobretudo, um adolescente negro muito quieto, que não recebiam a mesma intervenção da professora.

Certo dia, com a turma dessa vez enfileirada, Kauan tentava realizar um exercício de divisão, com a seguinte pergunta: “*Poderíamos dividir todas as 18 bolas igualmente em 4 caixas? Por quê?* Neste momento, a professora Mirabel se aproximou e disse em voz alta: “*Kauan está perdido? Se continuar assim você vai ficar perdido ano que vem de novo, hein! Cadê o desenho das 18 bolinhas para*

¹³ Em alguns momentos, a professora escrevia os números no quadro para alguns estudantes, como Kauan, visualizarem a grafia e conseguirem encontrar as páginas no livro.

distribuir em 4 caixas?” A realização dessa situação-problema envolvendo a divisão matemática, via desenhos, ainda é muito abstrata para o garoto. Sabendo disso, Mirabel pegou tampinhas de garrafas para auxiliar Kauan em seu pensamento ainda concreto e desenhou 4 quadrados na mesa dele, em uma atitude um pouco ríspida, até porque ela estava rabiscando a carteira escolar. De início, o garoto apresentou dificuldade, colocando todas as tampinhas em apenas um quadrado, mas, depois de mais uma intervenção da docente, começou a distribuir corretamente, formando 4 tampinhas em cada quadrado e sobrando duas do lado de fora. Entretanto, após esse exercício, Kauan não conseguiu escrever uma resposta no livro, pois neste momento a professora foi auxiliar outros estudantes; o menino parecia não compreender muito bem a pergunta.

Neste período, Kauan ainda não lia nem escrevia com facilidade. Ele já havia reprovado, mas, mesmo assim, não se alfabetizou. Segundo Mirabel, em alguns dias da semana, ela dividia a turma em “alfabetizados” e “analfabetos” com outra professora para focalizar na alfabetização daqueles e daquelas com dificuldades na leitura e escrita. Essa dinâmica acontecia nos dias em que eu não estava na escola, portanto, não pude acompanhar. Ao mesmo tempo, nesse ano, Kauan ingressou na Turma Paulo Freire no projeto Colheita, no qual ele frequentava assiduamente e só havia 5 adolescentes por turma, possibilitando uma maior atenção do docente aos estudantes. Essas estratégias possibilitaram avanços tímidos do garoto na alfabetização, pois Kauan começou a ler e escrever palavras com sílabas complexas, tendo dificuldades ainda na leitura, escrita e interpretação de frases e textos extensos e com vocábulos da linguagem dominante.

Percebi que Kauan tinha muitas dificuldades para ler e compreender os textos das atividades pedagógicas da escola, especialmente por conta do vocabulário, conteúdo programático e tamanho. A professora, certo dia, disse: *“eles leem, mas não conhecem as palavras, aí não entendem...”*. A professora às vezes se aproximava de Kauan e o ajudava a ler um texto, mas ao final da leitura, ele não entendia nada do que tinha lido. Ademais, a professora mediava a leitura muito rapidamente, tendo em vista o tempo cronometrado de aula e a quantidade de estudantes para dar atenção, o

que muitas vezes fazia com que ela lesse as sílabas ou frases mais difíceis sem deixar Kauan exercitar, sem dar tempo para que ele pudesse tentar ler. O menino, portanto, estava sendo “engolido” pelo *arbitrário cultural* latente na rotina diária do colégio.

Em outro dia do trabalho de campo, Kauan passou 2 horas tentando fazer uma avaliação de português, chegando ao final do tempo sem resolver nenhuma questão. Durante a tentativa de fazer a prova, o garoto ganhou uma bronca em voz alta da professora: “*Kauan, você tá com essa prova há 1 hora e ainda não fez nada?*”. Outros estudantes também apresentavam muita dificuldade na realização das avaliações; citarei dois exemplos: 1) um menino negro quieto, que mencionei acima, também não fez nenhuma questão e não recebeu intervenção da professora – nesse dia, inclusive, ele almoçou em uma mesa sozinho, como se estivesse *invisível* na sala de aula e no refeitório; 2) uma menina negra não conseguiu responder uma questão envolvendo uma situação-problema de matemática, com a seguinte pergunta: “*quantos alunos têm ao todo na escola?*”. A garota calculou os números que não estavam por extenso da questão, realizando a conta corretamente de adição, mas não sabia o que responder porque não sabia ler e nem escrever “direito”. Li a pergunta para ela e, apesar de demonstrar domínio da operação matemática de adição e do comando vocabular para realizar essa conta, como a expressão “ao todo”, a menina demonstrou muita dificuldade na realização do exercício, ficando envergonhada e constrangida com essa situação.

Em alguns casos de exercícios simplificados para os estudantes, com uma linguagem percebida como mais “acessível”, os obstáculos não se ausentavam devido aos pressupostos implícitos para a realização das atividades, tais como: capacidade de realizar uma leitura fluída (destreza verbal), concentração prolongada, pensamento abstrato para interpretar um texto sobre um assunto da cultura dominante ou realizar um problema matemático, conhecimentos prévios das séries anteriores etc.

Considero importante ressaltar também outro aspecto da observação: a professora Mirabel, em um dado momento, explicou a metodologia de alfabetização usada por ela: “*Eu faço muita coisa louca, não uso método. Misturo. Mas vi que funciona*”. Segundo a docente, ela não apresenta sílabas, mas

apenas o alfabeto e vai pelo som das letras, explorando o método fônico e a metodologia da “boquinha”. Por outro lado, as professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano aparentam usar mais o método silábico. A diversidade de metodologias alfabetizadoras, no caso da escola João Mendes, reflete um possível *déficit* no planejamento pedagógico da equipe docente, elucidado pelo desabafo da professora do Kauan do ano letivo de 2023, no qual ela afirmou que as professoras não têm tempo de conversar sobre o que cada uma “está dando”, não conseguem “alinhar os planejamentos”, discutir sobre os processos pedagógicos, em virtude da rotina diária sem tempo vago e dos Conselhos de Classe esporádicos. Assim, parece que cada professora alfabetiza do jeito que “vê que funciona”, sem alinhar o seu planejamento e os processos pedagógicos com as outras séries. Além disso, algumas professoras têm o costume de “culpabilizar” a professora da série anterior que “não sabe alfabetizar” ou “entregou a turma desse jeito, fraca”.

Analisando o caderno escolar de Kauan, notei o esforço da professora Mirabel em ajudá-lo. O garoto tinha um caderno adaptado para ele, em que, no início do ano letivo, a professora passava atividades pedagógicas do 1º ano do ensino fundamental, tais como: consciência fonológica, silabação simples, separação de sílabas, sequência numérica, operações matemáticas (adição e subtração) etc. Entretanto, esses eram “deveres de casa” que Kauan dificilmente cumpriria. Além disso, um bilhete da professora em março apresentava um outro obstáculo, a saber: *“o aluno disse que a mãe fez o dever de casa. Por favor, não fazer, pois, assim ele não aprende”*. Portanto, parece que o esforço de Mirabel não gerou resultados significativos, até porque, em abril, a escola convocou a mãe para conversar sobre a frequência do menino, já deficitária nesses primeiros meses de aula.

Kauan, portanto, aparenta ser “escolarizado” por meio de uma intervenção pedagógica paliativa, pois a mãe entregou a situação ao acaso; a escola, por sua vez, com os seus recursos materiais e simbólicos, rotina, conteúdos programáticos, material didático etc., não foi construída tendo como referência meninos como Kauan, que além de oriundos da “ralé”, não recebem um acolhimento diferenciado do ponto de vista pedagógico na escola. Dessa forma, como tentar recuperar a aprendizagem escolar

do menino enviando tarefas escolares para serem feitas em um contexto familiar desorganizado? Como esperar que Kauan faça os deveres de casa sozinho, pois já “está grande”, sem que ele tenha internalizado disciplina, autocontrole, visão prospectiva, capacidade de concentração? Ou seja, sem que ao menos ele tenha introjetado o *habitus primário*?

Além disso, o livro didático usado rotineiramente estabelecia um repertório linguístico de muitas palavras distantes do vocabulário do Kauan, como também lhe exigia uma capacidade de concentração por tempo muito prolongado durante a realização das atividades, deixando a rotina enfadonha para toda a turma, e mais dificultosa e desafiadora para os estudantes da “ralé”. As tentativas de “ajudar” Kauan limitavam-se ao *arbitrário cultural* da seguinte maneira: havia uma repetição sistemática das mesmas atividades pedagógicas e da mesma maneira de se relacionar com tais atividades, esperando que em algum momento por obstinação, esse saber — e a forma dominante de se relacionar com esse saber — “entrasse” no Kauan; pois, afinal, o “problema” aparenta estar nele, que não consegue decifrar a mensagem pedagógica. A exclusão branda (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012) de Kauan não aparece como uma *falibilidade crônica* (FREITAS, 2009; 2018) própria do sistema de ensino, que é incapaz de minimizar ou superar os impactos da origem social do garoto por não ter sido construído com esse intuito, apesar do discurso oficial e manifesto; mas aparece, por sua vez, na forma de razões pontuais, como uma família negligente ou irresponsabilidade do próprio sujeito. Da mesma forma, a falta de compreensão da dinâmica entre as classes e o processo de escolarização, juntamente com o ressentimento de não conseguir escolarizar o garoto, parece fazer com que a professora, constantemente, canalize as suas angústias incompreendidas na própria vítima, seja o estudante, seja a mãe/família, ou ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, passei por uma reflexão teórica-conceitual a partir do diálogo com diferentes autores, sobretudo Pierre Bourdieu e Jessé Souza, e o estudo de caso sobre a formação do *habitus precário* de um

grupo definido de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho e a sua relação com a rotina escolar, detalhados a partir do “retrato” inconcluso de Kauan.

Oriundos de configurações familiares típicas da “ralé estrutural”, as crianças e os adolescentes pesquisados parecem vivenciar socializações específicas, que incutem neles e nelas um conjunto de disposições sociais precarizado e destoante com o mínimo exigido pelo sistema escolar formal, não só pela rotina escolar, mas pela sociedade contemporânea como um todo, gerando padrões de exclusão e marginalização cada vez mais perversos. A Escola, nestes termos, parece operar por meio de uma “falibilidade crônica” (FREITAS, 2009; 2018), em que falha no processo de disciplinarização e inculcação da cultura dominante, produzindo uma “anormalidade” no interior da Instituição, onde as crianças e adolescentes da “ralé” e os seus professores e professoras vivem o fatalismo de que “não há muito o que fazer”. Dessa maneira, a premissa bourdieusiana de que “o projeto individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe” (BOURDIEU, 2021, p. 107), reforça as críticas ao projeto da Escola capitalista anteriormente tecidas.

REFERÊNCIAS

- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. L. *L'École capitaliste en France*. Paris: Librairie François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. 2. reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais*. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2021.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. *Estudos avançados*, v. 27, p. 133-144, 2013.
- CAMPAGNOLI, Karina Regalio. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os berdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 172 p. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1–6, 2022.
- DE FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. In: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.
- FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. 3 ed. São Paulo: Contracorrente, Cap. 12, p. 303-327, 2018.
- GONZÁLES, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- MACIEL, Fabrício. A generalização da precariedade: trabalho e classes no capitalismo contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 33, p. 755-777, 2018.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marque M. Um arbitrário cultural dominante. *Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação*, p. 36-45, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise social*, p. 563-578, 2005.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

- PATTO, Maria Helena Souza *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 01, p. 51-72, 2004.
- ROCHA, Emerson; TORRES, Roberto. O crente e o delinquente. *In: SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive*. 3 ed. São Paulo: Contracorrente, Cap. 10, p. 225 – 262, 2018.
- SOUZA, Jessé. *A subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: Leya, 2018.
- SOUZA, Jessé. *O brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 19, p. 79-96, 2004.
- SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

Texto recebido em 14/02/2023 e aprovado em 03/08/2023.