



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa

**Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: razões de um
fracasso anunciado**

São Gonçalo

2023

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa

Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: razões de um fracasso anunciado



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C824 TESE	<p>Corrêa, Matheus Cabral Ribeiro. Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho : razões de um fracasso anunciado / Matheus Cabral Ribeiro Corrêa. – 2023. 190f.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Fracasso escolar – Duque de Caxias (RJ) – Teses. 2. Evasão escolar – Duque de Caxias (RJ) – Teses. 3. Aterro sanitário – Duque de Caxias (RJ) – Aspectos sociais – Teses. 4. Crianças – Duque de Caxias (RJ) – Condições sociais – Teses. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB/7 – 6150	CDU 371.212.72(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa

Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: razões de um fracasso anunciado

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Patrícia Elaine Pereira dos Santos
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Elaine Ferreira Rezende de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. David Francisco Lopes Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às crianças e adolescentes de Jardim Gramacho, em Duque de Caxias/RJ.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças, adolescentes e os seus familiares, sobretudo, as mães, do bairro de Jardim Gramacho, por se envolverem e construírem direta ou indiretamente essa pesquisa junto comigo.

Meus agradecimentos aos profissionais da educação, sobretudo, às professoras, da Escola Municipal João Mendes, situada em Jardim Gramacho, pelo acolhimento que recebi e pela contribuição para esse trabalho.

Minha gratidão a ONG Colheita pela oportunidade de trabalho na Instituição, por meio da educação social de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho.

Agradeço a minha orientadora de mestrado, a Prof^ª. Dr^ª Maria Tereza Gourard Tavares, por acolher as minhas inquietações e referenciais de pesquisa, mediando e orientando esse trabalho, com rigorosidade e interlocução dialógica.

Graça pelo companheirismo de Florentino Maria Lourenço, doutorando moçambicano do Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu/UERJ), pela camaradagem e discussões críticas durante a nossa formação conjunta no mesmo curso *stricto sensu* em conexão Brasil-África.

Gratulação pelos apontamentos críticos durante a qualificação e a defesa de mestrado da minha banca examinadora. Como também, agradeço pelas contribuições dos membros do Grupo de estudos e pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC).

Expresso gratidão ao Governo de Luíz Inácio Lula da Silva, eleito pela terceira vez em 2023, pelo o aumento do valor financiado para as bolsas de estudo e pesquisa nas universidades brasileiras, que no meu caso aumentou em 40%. Por meio do financiamento da entidade de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério de Educação (MEC), pude evitar as dificuldades financeiras durante a pesquisa, decorrente do meu trabalho instável e semivoluntário na ONG Colheita/Jardim Gramacho.

Por fim, declaro o afeto e gratidão pela minha família, que precisariam de uma dissertação para serem descritos e compreendidos.

Diante da barbárie, a primeira vítima é a lucidez.

Sueli Carneiro, 2011, p. 182

RESUMO

CORRÊA, Matheus Cabral Ribeiro. *Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho : razões de um fracasso anunciado*. 2023. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A motivação dessa pesquisa procura investigar e compreender as razões do fracasso escolar de crianças e adolescentes de Jardim Gramacho, bairro do município de Duque de Caxias/RJ, que já abrigou o maior aterro sanitário da América Latina. Como educador social há seis anos no local, o fracasso escolar generalizado da população me motivou adentrar nesse trabalho em tela. O nosso objetivo consistiu em analisar como as crianças e adolescentes desenvolvem um *habitus precário* – que atua como frágeis disposições para a disciplina, autocontrole, visão prospectiva, capacidade de concentração e abstração – em seus contextos de sociabilização, sobretudo, de socialização familiar, e como esse *habitus precário* impacta os seus processos de escolarização. Para esse desiderato, nos fundamentamos, principalmente, na teoria de classes de Jessé Souza (2018b) e na teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), partindo da premissa de que a desigualdade escolar reflete a estrutura das relações de classe desiguais, acentuadas em países de capitalismo periférico e escravista, como o Brasil. Diante deste arcabouço teórico, realizamos uma pesquisa empírica baseada no dispositivo metodológico “Retratos Sociológicos” de Bernard Lahire (2004), em que investigamos duas crianças e três adolescentes do lixão de Jardim Gramacho, por meio de entrevistas sucessivas com as mães e observações/interações com os sujeitos da pesquisa na rotina escolar e nos encontros da Organização não Governamental (ONG) Colheita. Constatamos uma posição social extremamente desclassificada dos pesquisados, oriunda de sua origem de classe da “ralé estrutural” (SOUZA, 2018a), manifestada por uma vida familiar desorganizada e disruptiva, com experiências socializadoras de pouca rigorosidade disciplinar, prospecção e desenvolvimento do pensamento abstrato, que relega as crianças e os adolescentes a um fracasso anunciado na escola, onde há um pressuposto dissimulado de que os estudantes adentrem ao colégio com um *habitus primário* (SOUZA, 2018b). Assim, o sistema de ensino estabelece implicitamente um *arbitrário cultural* (BOURDIEU e PASSERON, 2014) e uma *má-fé institucional* (FREITAS, 2018) que atuam como uma exclusão branda, suave e astuciosa dos sujeitos oriundos da “ralé” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012; FREITAS, 2018). Averiguamos também que o quadro de fracasso escolar no Brasil se acentua, porque a Instituição escolar quando se depara com os estudantes da “ralé” torna-se cronicamente falível em uma postura do tipo: “não há o que fazer”, em especial com a precarização estrutural da escola e do trabalho docente no país. Com os “Retratos Sociológicos” conseguimos discutir esse fracasso anunciado na cotidianidade dos sujeitos da pesquisa, isto é, no interior de sua vida familiar e no dia a dia da sala de aula. Por fim, o material empírico desse trabalho, assim como, o seu embasamento teórico, nos levou a refletir preliminarmente acerca das possibilidades do improvável, ou seja, a prospectar uma possível mudança social para as crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho, oriundos da “ralé estrutural”.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Famílias no lixão. Ralé estrutural. Excluídos do interior.

Retratos sociológicos.

ABSTRACT

CORRÊA, Matheus Cabral Ribeiro. *Children and adolescents from the Jardim Gramacho dump* : reasons for an announced failure. 2023. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The motivation of this research seeks to investigate and understand the reasons for school failure among children and adolescents in Jardim Gramacho, a neighborhood in the municipality of Duque de Caxias/RJ, which once housed the largest landfill in Latin America. As a social educator there for six years, the widespread school failure of the population motivated me to get involved in this work. Our objective was to analyze how children and adolescents develop a precarious habitus - which acts as fragile dispositions for discipline, self-control, prospective vision, concentration and abstraction - in their socialization contexts, especially family socialization, and how this precarious habitus impacts their schooling processes. For this desideratum, we base ourselves mainly on Jessé Souza's (2018b) class theory and Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's (2014) theory of the education system, starting from the premise that school inequality reflects the structure of unequal class relations, accentuated in countries with peripheral and former slave capitalism, such as Brazil. Given this theoretical framework, we conducted an empirical research based on the methodological device "Sociological Portraits" by Bernard Lahire (2004), in which we investigated two children and three adolescents from the garbage dump of Jardim Gramacho, through successive interviews with the mothers and observations/interactions with the research subjects in the school routine and in the meetings of the Non-Governmental Organization (NGO) Colheita. We found an extremely disqualified social position of those surveyed, arising from their class origin of the "structural rabble" (SOUZA, 2018a), manifested by a disorganized and disruptive family life, with socializing experiences of little disciplinary rigor, prospecting, and development of abstract thought, which relegates children and adolescents to an announced failure at school, where there is a hidden assumption that students enter school with a primary habitus (SOUZA, 2018b). Thus, the education system implicitly establishes a cultural arbitrariness (BOURDIEU and PASSERON, 2014) and an institutional bad faith (FREITAS, 2018) that act as a soft, smooth, and cunning exclusion of subjects coming from the "rabble" (BOURDIEU and CHAMPAGNE, 2012; FREITAS, 2018). We also verify that the picture of school failure in Brazil is accentuated, because the school institution when faced with students from the "rabble" becomes chronically fallible in a posture of the type: "there is nothing to do", especially with the structural precariousness of schools and teaching work in the country. With "Sociological Portraits" we were able to discuss this failure announced in the daily life of the research subjects, that is, within their family life and in the classroom. Finally, the empirical material of this work, as well as its theoretical basis, led us to reflect preliminarily about the possibilities of the improbable, that is, to prospect a possible social change for the children and adolescents of Jardim Gramacho's garbage dump, who come from the "structural rabble".

Key words: School failure. Families in the dump. Structural riots. Excluded from the interior.

Sociological portraits.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: SENDO EDUCADOR SOCIAL E PESQUISADOR NO LIXÃO	9
1	EFEITOS DE LUGAR: VIVENDO NO LIXO	16
1.1	Contextualizando o Jardim Gramacho	18
1.2	Os sujeitos da pesquisa	20
1.3	Metodologia da pesquisa: os retratos sociológicos e os seus pressupostos	22
2	QUESTÕES DE TEORIA SOCIAL: DIÁLOGOS CRÍTICOS COM JESSÉ SOUZA	32
2.1	Os batalhadores e a ralé	42
2.2	Classe e raça no Brasil	45
2.3	Relações amorosas e sexuais na “ralé”	62
3	A “RALÉ” NA ESCOLA: OS “EXCLUÍDOS DO INTERIOR”	74
3.1	Arbitrário cultural	76
3.2	A má-fé da instituição escolar no Brasil	90
4	OS RETRATOS SOCIOLÓGICOS: A “RALÉ” DENTRO E FORA DA ESCOLA	96
4.1	Kauan e Valéria	96
4.2	Maria e Fabi	111
4.3	Gustavo e Kássia	126
4.4	Maicon, Kátia e Ângela	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ATÉ NO LIXÃO NASCE FLOR?”	171
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – Modelo do termo de assentimento dos participantes menores de 18 anos	181
	APÊNDICE B – Modelo do termo de consentimento para as entrevistas com as mães	183
	APÊNDICE C – Perguntas norteadoras das entrevistas com as mães	185
	ANEXO – Autorização da Secretaria Municipal de Duque de Caxias (SME-DC) para a realização da pesquisa de campo na escola	190

INTRODUÇÃO: SENDO EDUCADOR SOCIAL E PESQUISADOR NO LIXÃO

Para entender e mudar o mundo do aqui e agora é necessário, portanto, ultrapassar a mera ‘piedade cristã’ e compreender os mecanismos sociais que produzem e reproduzem formas permanentes de miséria existencial, política e material.

SOUZA, 2018, p. 103

Essa pesquisa se nutre das inquietações de um pedagogo com referenciais da Sociologia da Educação, das socializações construídas nas militâncias no movimento estudantil; e principalmente, da experiência como educador social no antigo lixão de Jardim Gramacho (Duque de Caxias/RJ), que já foi considerado o maior aterro sanitário da América Latina, desativado formalmente no ano de 2012. Digo, “desativado formalmente”, porque o lixão continua “ativo” de maneira clandestina e informal. Neste bairro, localizado no município de Duque de Caxias (RJ), atuo desde 2018 até o atual momento na Organização não Governamental (ONG) Colheita, trabalhando com reforço e complementação escolar de crianças e adolescentes em situação de extrema pobreza, que representam um grupo da classe social denominada provocativamente pelo sociólogo Jessé Souza (2018a) de “ralé brasileira” ou “ralé estrutural”. Com base em Souza, a grande inspiração teórica e empírica dessa pesquisa, venho buscando problematizar questões que envolvem processos de escolarização de crianças e adolescentes advindos dessa origem social. Nossa motivação consiste em *compreender o fracasso escolar anunciado de um grupo de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho, a partir da análise dos conflitos sociais de classe no Brasil e no bairro*. Para buscar responder a essa motivação, que constitui o núcleo central da dissertação, torna-se fundamental apresentar alguns movimentos teóricos e conceituais preliminares da pesquisa, em especial por conta da pretensão de torná-la mais compreensível do ponto de vista de sua organicidade e fundamentação teórico-metodológica.

De início, gostaria de destacar a justificativa de empregar o termo “ralé” para denominar a classe social dos nossos pesquisados. Acreditamos, em profundo diálogo com Souza (2018a), que alterar certas representações sociais para tons eufemistas pode ocultar a extrema miséria e dramas cotidianos de grupos sociais no Brasil. Como também, segundo Bourdieu (1999), o princípio explicativo dos fenômenos sociais se dá pela construção do sistema das relações

objetivas nas quais os indivíduos estão inseridos e não pela percepção, opinião, atitudes e motivações dos sujeitos. Ou seja, denominar um grupo social como “ralé” pode parecer uma violência aos atores e a sociedade, que podem não gostar de se ver assim e acreditam que mudar o nome de tal fenômeno é suficiente para alterar o próprio fenômeno. Entretanto, a nossa opção política-epistemológica caminha em direção contrária: reduzir os fenômenos sociais a qualquer sentimentalismo, humanismo ou pesquisa de opinião pode colaborar para eternizar a miséria estrutural que se manifesta nas condições objetivas da vida social, independentes da (sua) vontade individual. Assim, quando empregamos o termo “ralé” não estamos querendo humilhar pessoas já tão humilhadas e nem estamos dizendo que “gostamos e defendemos essa realidade social”, mas estamos expressando e analisando, por meio do conhecimento sociológico, as relações objetivas imbricadas na vida cotidiana e prática dos sujeitos de nossa pesquisa. Portanto, a categoria “ralé” é a assumpção de um posicionamento fundamentado no diálogo crítico com Jessé Souza.

Em Jardim Gramacho, local de um antigo lixão “desativado”, a vida não é *cor-de-rosa*. Uma criança que dorme sentada com a mãe em uma casa de um cômodo porque os ratos transitam neles durante a noite, como é o caso de uma criança que atendemos na ONG, não vive apenas como “pobre” ou “cidadão humilde”, mas como uma verdadeira “ralé”, que poucos se importam e percebem, a não ser para “falar por eles” com um sentimentalismo piegas que diz mais sobre si mesmo do que sobre os pesquisados ou para “ouvi-los” considerando o saber imediato e espontâneo deles como a “verdade científica”. Nós, no entanto, pretendemos, ao ouvir e ao falar *com* eles, reconstruir as condições prévias de sua existência e dramas cotidianos, que escapam da (sua) compreensão e controle.

As famílias que estamos pesquisando vivem da “catação de lixo” por pelo menos 3 gerações, em que a maioria possui o ensino fundamental incompleto. A força e a garra para resistir e existir nas condições de miséria de Jardim Gramacho dessas pessoas não devem ser analisadas pelo pesquisador do ponto de vista romântico, que “tende a secularizar a ética cristã da teodiceia do sofrimento que transfigura o sofrimento em virtude, impedindo a percepção da realidade como ela é” (SOUZA, 2022, p. 212), mas pela sistematização das relações sociais passadas e presentes (condições objetivas) que impõe aos nossos pesquisados uma determinada posição social para além da vontade deles. Portanto, não é na “teodiceia do oprimido” (SOUZA, 2018a, p. 104) que a pesquisa em tela buscará alardear, e sim, com a realidade social dos/das pesquisados/as em sua complexidade e totalidade concreta.

Do ponto de vista do meu percurso formativo como pesquisador, a pesquisa de mestrado é um aprofundamento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação de

Pedagogia no Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA), como bolsista integral do Programa de Universidade para Todos (PROUNI), intitulado: “O fracasso da escola pública na escolarização da ‘ralé brasileira’” sob orientação do Prof^o Dr^o Michael George Costa Carneiro. O TCC foi defendido no final 2020, e nessa temporalidade, eu já contabilizava três anos de atuação como educador social na ONG Colheita no lixão de Jardim Gramacho. Ao final dessa dissertação, estarei completando seis anos de atuação nesse campo social, como educador e pesquisador no lixão do Jardim Gramacho. Certa vez, durante o curso de mestrado, ouvi de uma mestranda, ao interpretar meu relato acerca da miséria e o fracasso escolar generalizado do grupo da pesquisa, dizendo *que se você já chega com a expectativa baixa é difícil mudar essa realidade*. Como também, fui interpelado, diversas vezes, pela necessidade de alguns pesquisadores de ler e estudar trabalhos do tipo mais “alegres” e “motivacionais” em torno dessa temática, que extraia o “lado bom” da miséria.

Respondendo o primeiro questionamento, afirmo que é exatamente por acreditar na mudança social que pesquiso esse tema e intervenho como educador social nessa realidade nos últimos 6 anos. Falar da miséria não significa ter expectativa baixa, mas simboliza a revolta justa diante dessa realidade, que não é bonita – respondendo o segundo questionamento, como já provocamos no início da Introdução. De fato, em minha pesquisa e atuação como educador na ONG, compartilho experiências afetivas e motivacionais, que mostram que “até no lixão nasce flor” como disse Mano Brown e como pretendo apresentar no corpo do meu trabalho. Entretanto, para aqueles que na ânsia de extrair alguma “beleza na miséria”, deve se atentar para não romantizar a própria miséria, e acabar por fim, eternizando-a.

Em Jardim Gramacho, deparei-me com a realidade social de classe da “ralé brasileira” e com o trabalho educativo desenvolvido na Instituição Colheita, na qual eu sou educador social, fiquei de frente com o fracasso escolar generalizado dessa categoria social: crianças e adolescentes, em sua maioria, analfabetos funcionais¹ e repetentes², oriundos de famílias que só possuem o Ensino Fundamental (incompleto). O fracasso escolar generalizado ficou mais nítido para mim, durante a pandemia do novo Coronavírus, entre os anos de 2020 e 2021 principalmente. Durante a pandemia da COVID-19, eu trabalhei com o grupo de adolescentes da ONG auxiliando-os nas tarefas da escola. Eles e elas traziam as apostilas e “folhinhas de

¹ Analfabeto funcional é aquele ou aquela que foi alfabetizado rudimentarmente, isto é, sabe ler e escrever, contudo, não consegue interpretar o que lê e escreve. O que eu mais ouvia dos estudantes após lerem um texto era: “Tio, não entendi nada”. Cf. <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/voce-sabe-o-que-e-analfabetismo-funcional>>. Acesso em: 07 jul. 2023.

² Aqueles e aquelas que repetem de série na escola.

exercícios” e os educadores e educadoras mediavam à realização das tarefas escolares. Todavia, a equipe pedagógica, realizou as atividades *para* os adolescentes, pois estes não conseguiam fazer nenhuma tarefa escolar sozinhos, salvo raras exceções³. Com muita demanda de deveres escolares, grande defasagem de conteúdo dos adolescentes, falta de suporte familiar⁴ e poucos educadores e voluntários na Instituição, adentramos em um conflito ético-político de *fazer para* eles e elas, e não *com* eles e elas, de modo a evitar uma possível reprovação em massa do grupo.

Diante desse cenário empírico e de minhas reflexões/leituras, intencionamos com essa pesquisa, como já mencionamos, compreender criticamente o fracasso escolar desse grupo de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho. Oriundos da “ralé estrutural”, essas crianças e jovens, por meio de uma socialização familiar específica desde o nascimento, internalizam um *habitus precário*: fracas disposições para a disciplina escolar, autocontrole, concentração para os estudos, visão prospectiva, capacidade de abstração, que dificultam, e na maioria das vezes impedem, a construção de um plano racional de vida, com calculabilidade e previsão, exigida hegemonicamente pela ordem social competitiva, logo também, pela escola moderna capitalista (SOUZA, 2018a). Nesse cenário o fracasso escolar é anunciado muito antes da criança entrar na escola, por meio da socialização familiar (que não é *culpa* das famílias) e da miséria quase absoluta de suas condições materiais de vida.

Objetivo Geral

Assim, do ponto de vista da pesquisa em tela, delimitamos o seguinte objetivo geral:

- Investigar como as crianças e adolescentes do grupo pesquisado no lixão de Jardim Gramacho desenvolvem/internalizam o *habitus precário* e de que maneira isso impacta a escolarização deles e delas.

Objetivos específicos

Diante do objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como no dia a dia do lar, por meio da socialização familiar, o *habitus precário* é internalizado pelas crianças e adolescentes da pesquisa;

³ Os conteúdos pressupunham conhecimentos prévios de séries anteriores que o grupo não tinha, como uma simples operação matemática de subtração, multiplicação, divisão etc. Contudo, percebemos que a maioria dos exercícios, consistia em um texto (Português, História, Geografia, Biologia) autoexplicativo, com perguntas em baixo sobre ele, exigindo interpretações bem literais, e mesmo assim, a maioria não entendia os textos e nem as perguntas.

⁴ Nesse período pandêmico, por exemplo, duas famílias (mães com suas filhas), que não eram atendidas pela ONG, foram até nós “desesperadas” por ajuda na realização das tarefas escolares. A mãe não entendia os exercícios e a filha não conseguia fazê-los sozinha, portanto, a equipe se mobilizou para ajuda-los. Quando as aulas voltaram presencialmente na escola, essas duas famílias foram incluídas formalmente na Instituição.

- Investigar como os *efeitos de lugar* e origem social/familiar, por meio do *habitus precário*, impactam o cotidiano escolar dos pesquisados;
- Identificar o que a escola pode fazer em seu projeto pedagógico (e se ela tem esse poder) para evitar/mitigar o fracasso escolar anunciado dessas crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho.

Destaca-se que nos objetivos traçados já há uma dura, mas necessária constatação teórica: as crianças e adolescentes apresentam um *habitus precário*; aspecto constatado em meu Trabalho de Conclusão de Curso (CORRÊA, 2020) segundo as premissas de Jessé Souza (2018a). Nesse sentido, faz-se necessário justificar o termo “precário” que estamos utilizando, em diálogo com Souza, para designar o *habitus* do grupo pesquisado. Como nos convoca a refletir Bourdieu (2015a), a estrutura das trocas simbólicas é um sistema de homologia e oposições, no qual, o valor de determinada posição no espaço social é definido pela relação com outras posições. Assim, “por serem apenas o que os outros não são” (BOURDIEU, 2015a, p. 17), o sujeito recebe o seu “valor” na estrutura social. Portanto, a *habitus* do grupo pesquisado é *precário* porque se opõe ao *habitus* dominante das classes privilegiadas.

Deste modo, objetivamos analisar nessa pesquisa, *como* esse *habitus precário* é internalizado pelas crianças e adolescentes nos diversos contextos de socialização, sobretudo, o familiar, e *como* o *habitus precário* impacta a escolarização diária dos pesquisados. Nossa análise das desigualdades estruturais de classe no país adentrará no interior da vida cotidiana dos sujeitos do lixão de Jardim Gramacho.

Para realizar esse percurso investigativo, dialogaremos, sobretudo, com diversos trabalhos teóricos e empíricos de Jessé Souza e Pierre Bourdieu acerca da socialização familiar – mediada pela classe social – dos mais pobres, mais especificamente da “ralé estrutural”, e o padrão das ações das instituições modernas/contemporâneas, com enfoque na escola pública. Adjacente a essa discussão de classe, é imprescindível o debate de raça e gênero, pois os nossos pesquisados, oriundos da “ralé”, são majoritariamente negros e com famílias chefiadas por mulheres. Portanto, gostaríamos de dialogar com Clóvis Moura (2019) na sua *Sociologia do negro brasileiro*; Lélia Gonzáles (2020) em seu *Feminismo Afro-Latino-Americano* e o sociólogo Florestan Fernandes (2021) no seu livro *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, dentre outros pensadores e outras pensadoras.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho em tela ampara-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter participativo, na qual procurei investigar um grupo de cinco (5) participantes, sendo duas crianças e três adolescentes por meio de entrevistas com as mães,

observações participantes na escola/sala de aula e observações/interações como educador social dos pesquisados na ONG Colheita. A fundamentação metodológica da pesquisa baseou-se nos “Retratos Sociológicos” do sociólogo francês Bernard Lahire (2004), conhecido como um dos principais pesquisadores da equipe de Pierre Bourdieu. A nossa ferramenta metodológica buscou reconstruir as disposições sociais, que atuam como tendências e inclinações para o comportamento; esquemas de pensamento, apreciação e ação internalizadas/desenvolvidas nos diversos contextos de socialização da trajetória do indivíduo.

Por meio do trabalho interpretativo e da abstração útil da ideia de “disposição social”, buscamos o social que se tornou psicológico; o contexto internalizado; o passado incorporado (LAHIRE, 2004). Assim sendo, a gênese do comportamento individual dos 5 pesquisados, poderá elucidar a maneira que a origem social da “ralé” se internaliza como padrão objetivo e subjetivo de modo de vida, isto é, como *habitus* (BOURDIEU, 2012a), nos oportunizando pensar/construir, em diálogo com a escola local, um projeto pedagógico que efetivamente possa acolher e produzir condições de ensino e aprendizagem para as crianças e adolescentes de Jardim Gramacho.

Destaca-se que os nomes expostos no decorrer desse trabalho são fictícios, como forma de manter a privacidade e segurança dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa de campo. Assim, o nome das crianças, mães, professores da escola e da ONG, das instituições etc., foram alterados por mim. E todos os sujeitos foram informados dessa alteração.

A pesquisa em termos de sua arquitetura, estrutura-se a partir de uma Introdução, na qual apresentamos a motivação e justificativa desse trabalho, o objetivo geral e os específicos, uma breve fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e a estrutura dos capítulos que apresentam caminhos e problematizações da pesquisa.

No capítulo 1, “Efeitos de lugar: vivendo do lixo”, procuramos apresentar uma reflexão sociológica sobre o espaço físico reificado do lixão de Jardim Gramacho; o levantamento comunitário realizado pela ONG Colheita no bairro; os sujeitos da pesquisa e os caminhos metodológicos da investigação com os seus pressupostos em interlocução primária com a sociologia bourdiesiana.

No capítulo 2, “Questões de teoria social: diálogos críticos com Jessé Souza”, procuramos dialogar com a teoria de classes de Jessé Souza, construída sobretudo por meio de uma revisão conceitual da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, a fim de compreender conceitual e teoricamente a realidade social da “ralé”, a classe social dos sujeitos da pesquisa, como também, buscamos dialogar com a sociologia da raça brasileira para entender a amálgama entre classe e raça no Brasil; aspecto fragilizado na teoria social de Souza e uma demanda

investigava em nossa pesquisa de campo, onde os pesquisados são majoritariamente negros. Ainda nesse capítulo, problematizamos as relações de gênero dentro do contexto de raça e classe da “ralé”, diante das famílias matrifocais e negras da nossa pesquisa.

Em seguida, no capítulo 3, “A ‘ralé’ na escola: ‘os excluídos do interior’” dialogamos, sobretudo, com a teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron em interlocução com a teoria de classes Jessesiana, com o intuito de problematizar o fracasso escolar generalizado dos sujeitos da pesquisa. E por fim, no 4º capítulo intitulado: “Os retratos sociológicos: a ‘ralé’ dentro e fora da escola”, adentramos com mais profundidade no material empírico decorrente da pesquisa de campo do grupo investigado, isto é, as 2 crianças e 3 adolescentes do lixão de Jardim Gramacho e as suas relações com/na família e com/na escola. A encerrar o trabalho, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

1 EFEITOS DE LUGAR: VIVENDO NO LIXO

O nosso pobre é diferente
Coordenador pedagógico e
articulador social da ONG Colheita

O bairro de Jardim Gramacho, no município de Duque de Caxias, baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro, como referimos anteriormente, já abrigou o maior lixão da América Latina. Após o fechamento “oficial” do lixão em 2012, pouca coisa mudou para os moradores da região. Ainda há muito lixo e galpões de reciclagem clandestinos ou não no bairro. Jardim Gramacho é um *espaço físico*, uma localização, um lugar, que representa a reificação de um *espaço social*, como nos ensina Bourdieu (2013). O “lixão” é uma “metáfora espontânea” da posição no espaço social das pessoas que ali vivem. A objetivação e naturalização de relações sociais passadas e presentes criam o “cartão postal” do lixo no Rio de Janeiro, mesmo após o fechamento “oficial” do aterro sanitário de Jardim Gramacho.

Bourdieu (2013, p. 136) define o espaço social como: “espaço abstrato constituído pelo conjunto dos subespaços ou dos campos (campo econômico, campo intelectual etc.), dos quais cada um deve sua estrutura à distribuição desigual de uma espécie particular de capital [...]”. Esse espaço social, sempre em disputa segundo o autor, apropria-se de um espaço físico, e nele se distribuiu um conjunto de bens e serviços que aproximam ou distanciam os agentes e grupos sociais a partir do tipo de capital que estes possuem (capital econômico, cultural, social, linguístico etc.)⁵. Portanto, o espaço físico é sempre uma construção social (BOURDIEU, 2013). O bairro é constituído por galpões de reciclagem clandestinos, mesmo após o fechamento “oficial” do lixão, porque a distribuição desigual dos tipos diferentes de capitais “acorrenta a um lugar” (BOURDIEU, 2013, p. 137). Como disse Fabi, mãe da Maria, uma das entrevistadas que serão apresentadas na seção “Retratos Sociológicos”: “*Eu já acostumei. Já se mudei para outros lugares e não consegui. Voltei de novo. Eu nunca trabalhei com outras coisas [reciclagem] e todo lugar que eu vou morar não tem. Então, eu prefiro tá aqui onde eu tenho o meu trabalho*”.

⁵ Veremos no capítulo II deste trabalho em tela, que a incorporação dos diferentes tipos de capitais é condicionada pelo *habitus* de classe: um princípio gerador das práticas sociais em cada *campo/espaço social* (BOURDIEU, 2015b), que pré-molda as possibilidades objetivas de vida e as relações sociais dos indivíduos/classes sociais (SOUZA, 2018b).

O espaço físico apropriado pelo espaço social é o lugar onde se exerce e se afirma o poder, de forma muitas vezes sutil, pela violência simbólica, como destaca Bourdieu. Dois corpos biológicos podem habitar o mesmo espaço físico, mas estarem distantes socialmente, o que pode gerar discriminações e estigmas. Certa vez, na ONG onde trabalho, alguns adolescentes estavam fazendo um curso de qualificação do Ensino Social Profissionalizante (ESPRO)⁶ para seu encaminhamento ao mercado de trabalho e diziam recorrentemente que se sentiam “burros” diante dos colegas, que eram muito “ágeis e espertos”. Ainda nesse exemplo, certo dia, alguns adolescentes da ONG foram convocados para um encontro no centro de Duque de Caxias/RJ desse curso e, segundo o coordenador, a Colheita precisou “vestir eles” e ensiná-los como “sentar”, “falar”, “se expressar”. O motivo não era que eles não tinham roupas ou não soubessem se expressar, mas a questão principal consistia em que o capital simbólico e linguístico, nos termos bourdieusiano, exigidos pelo espaço físico apropriado do ESPRO não haviam sido internalizados pelos adolescentes. De modo que, uma adolescente após o encontro, escreveu uma carta de desabafo ao coordenador dizendo que riram do jeito que ela fala, do cabelo dela etc., vivendo o que Bourdieu (2013) denominou de “degradação simbólica” ou “efeito de gueto”. Com isso, o meu coordenador me chamou atenção: *“o nosso pobre é diferente. Eles foram para Caxias; não foram para Copacabana. Caxias! Pobres também! Mas não conseguiram se enturmar”*.

Esse efeito de gueto, que consiste em uma degradação simbólica, perpassa os agentes privados dos capitais necessários para participar do jogo social, e assim, acabam partilhando entre si a excomunhão e o autopreconceito. Ao contrário do “efeito de clube” que cria as redes invisíveis de solidariedade entre os agentes detentores dos capitais dominantes (capital simbólico, linguístico, cultural, econômico), o “efeito de gueto” é a famosa inquietação de sentir-se um “peixe fora d’água” e/ou a incômoda sensação de sentir-se um indivíduo de “menos valor”.

Ademais, o espaço físico apropriado pode repelir explicitamente (e não necessariamente de maneira branda como o exemplo acima), os “indesejáveis”, isto é, aqueles e aquelas que não apresentam os capitais aprioristicamente demandados como indispensáveis. Como destaca o sociólogo francês (BOURDIEU, 2013), esse espaço social objetivado estrutura-se por esquemas de preferência e estruturas mentais organizados a partir dos diferentes tipos de capitais, e assim, repelem aqueles despossuídos de todo tipo de capital considerado legítimo. A título de ilustração, exponho uma entrevista televisiva dos anos 90 no Brasil sobre a ida dos

⁶ Disponível em: <<https://www.espro.org.br/>>.

pobres a praia, disponível no *You Tube*⁷. Uma mulher carioca, branca e de classe média, com *cara de nojo* produziu a seguinte fala:

Botaram os ônibus horrorosos, que saiam umas pessoas completamente horríveis de dentro dos ônibus e vão lá sujar a praia. É gente sem educação mesmo. Não pode tirar a pessoa do Méier, do Mangue e levar para a praia de Copacabana... Pra mim tem que cobrar entrada...a gente que vai comer farofa com galinha. Vai matar as pessoas de nojo.

A reportagem segue expondo o pobre nos ônibus lotados, nas “algazarras”, “palavrões”, “baixaria”, “galinhagem” e “delinquência” (até a polícia aparece escoltando os ônibus). O espaço físico, então, como apresentado, é uma projeção do espaço social (BOURDIEU, 2013). Jardim Gramacho é a “cidade do lixo” como aparece nas diversas reportagens sobre o bairro, porque há nesse lugar uma classe que é considerada um “lixo social” para a sociedade brasileira, pois reproduzem um *habitus precário*, que dificulta, e as vezes impede, a incorporação em medida significativa de qualquer forma de *capital* valorizado socialmente.

1.1 Contextualizando o Jardim Gramacho

Como já apresentei anteriormente, venho trabalhando desde 2018 como educador social no bairro de Jardim Gramacho, localizado em Duque de Caxias/RJ, na ONG Colheita. No ano de 2019, realizamos um levantamento comunitário sob a direção da assistente social da instituição para recolher dados quantitativos, acerca de aspectos da comunidade, tais como: moradia, trabalho e renda, escolaridade, características individuais dos moradores do lugar etc. Foram ouvidas 346 pessoas distribuídas em quatro comunidades (sub-bairros) de Jardim Gramacho: “favelinha” (28 residências visitadas); “Maruim” (25 residências visitadas); “Remanso” (14 residências visitadas) e “Sobral” (7 residências visitadas).

Esses dados mapeiam as necessidades da comunidade e servem para instituição como parâmetro de direcionamento de suas ações educativas, de assistência social, saúde etc. Entre as informações quantitativas desse levantamento, destaquei algumas consideradas importantes para contextualizar a pesquisa em tela, isto é, como uma apresentação inicial de Jardim Gramacho. Mas antes disso, segue abaixo um mapa da localização geográfica do bairro:

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5IGzSEVIoM4>>. “Os pobres vão a praia: a reportagem mais absurda da TV dos anos 90”.

Mapa 1 – Localização geográfica do bairro Jardim Gramacho



Fonte: Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/06/03/fechado-lixao-de-gramacho-precisara-de-ao-menos-15-anos-para-ser-recuperado.htm>>.

Levantamento comunitário da Colheita:

Moradia

A maior parte dos entrevistados, em um universo de 346 pessoas como já mencionado, declararam que sua moradia é posse (aproximadamente 42%) e outra parte expressiva disse que é proprietária da casa (mais ou menos 41%). Praticamente a metade dos entrevistados mora em casas de madeira (em torno de 49%) e o restante (cerca de 48%) de alvenaria. Na maioria das residências pesquisadas moram cerca de 5 pessoas, com predominância de 3 a 4 cômodos, porém existe um número expressivo de moradias com 1 cômodo apenas (18%). Somente 4% das moradias possuem esgoto sanitário, 13% água tratada para o consumo e 3% fornecimento regular de luz elétrica.

Perspectivas comunitárias

A maior parte dos entrevistados alegaram os serviços de saúde e segurança como principais necessidades da comunidade.

Faixa etária

Foi constatado a presença de uma população jovem entre 5 e 17 anos (mais de 50%), sendo menos de 5% os moradores com mais de 66 anos.

Perspectivas pessoais

30% desejam um trabalho como principal necessidade pessoal e 29% uma “carteira assinada”. O restante se dividiu em “saúde” e “casa própria”.

Trabalho e Renda

Cerca de 24% dos entrevistados trabalham apenas com reciclagem e mais ou menos 25% disseram ser “do lar”. A maior parte (aproximadamente 40%) alegaram profissões diversas classificadas como “outros”, tipo pedreiro, serviços gerais e operador de máquina. Grande parte (63%) recebem menos de 1 salário mínimo que na época era R\$998,00 e muitos na pesquisa declararam o “Bolsa Família” como a renda mensal (a maioria dos beneficiados recebiam em torno de R\$ 200,00 e R\$299,00 na época).

Grupos de suporte

Para atender as necessidades dos filhos e filhas, os entrevistados alegaram que procuram a Igreja, a família ou o centro comunitário. Não foi citado nenhum órgão do governo, como hospitais e as escolas do bairro.

Escolaridade

Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, 73% tinham o ensino fundamental incompleto e nenhum havia completado o ensino médio. Entre os adultos, 77% tinham o ensino fundamental incompleto e apenas 4% haviam terminado o ensino médio. O levantamento comunitário não expõe a quantidade de adultos e jovens que foram entrevistados dentro do universo de 346 pessoas contempladas na pesquisa.

1.2 Os sujeitos da pesquisa

Como já mencionado, o campo dessa pesquisa é o antigo aterro sanitário de Jardim Gramacho e os sujeitos pesquisados são as crianças e adolescentes, nos quais tenho contato desde 2018, por meio do trabalho educativo/pedagógico da ONG Colheita. Esses sujeitos

frequentam a instituição de segunda a sexta no contraturno escolar, nela lancham e almoçam; alguns mais necessitados tomam banho; todos e todas realizam atividades pedagógicas, lúdicas e artísticas. Recebemos crianças e adolescentes de diversos sub-bairros do Jardim Gramacho, conhecidos como “favelinha”, “maruim”, “quatro rodas”, “remanso”, “sobral” etc. Eles e elas precisam ir com a camisa do projeto como forma de identificação e segurança, pois há muitas operações policiais e confronto cotidianos entre traficantes e policiais no bairro, uma vez que a instituição se localiza na esquina de um dos pontos da “boca de fumo”, literalmente onde “a bala come”.

Quando a família matricula seu filho ou filha na ONG Colheita recebe da instituição, além do apoio pedagógico/educativo das crianças e adolescentes, assistência social como cestas básicas, suporte para emitir identidade ou cadastrar-se em programas sociais, confecção de currículos, doações de roupas, agasalhos e utensílios domésticos bem como a possibilidade de construção de casas de alvenaria (caso more em casas de madeira) com o financiamento do projeto Colheita. A miséria econômica das famílias é muito grande e a falta de acesso ao básico como água e esgoto tratado também.

Em relação à escolarização, as crianças e adolescentes apresentam grande defasagem escolar⁸ e seus familiares, em sua maioria, possuem o ensino fundamental incompleto. Todas as crianças da ONG estão matriculadas na escola (é pré-requisito para ingressar no projeto que estejam frequentando o colégio)⁹. Esses sujeitos são oriundos da “ralé brasileira” (SOUZA, 2018a) e a sua situação econômica e educativa é fruto do abandono secular de famílias inteiras, deixadas a própria sorte na luta para se integrar à sociedade de classes brasileira.

Na pesquisa de campo desse trabalho, selecionei entre o grupo duas crianças e três adolescentes matriculados na ONG e na mesma escola afim de investigar suas trajetórias de escolarização e experiências socializadoras a partir do procedimento teórico-metodológico dos “Retratos Sociológicos” (LAHIRE, 2004) de cada um¹⁰. O grupo investigado é constituído por

⁸ Analfabetismo funcional, analfabetismo, distorção idade-série, defasagem em noções básicas de conteúdos escolares tradicionais, como as operações matemáticas, construção de frases, produção textual etc.

⁹ Houve um caso ano passado (2021) de uma adolescente que foi incluída na Colheita aos 12 anos, mas nunca havia frequentado a escola. Tendo conhecimento disso e da história da família, a assistente social e a coordenação pedagógica da Instituição se mobilizaram para efetivar a matrícula da menina. Constantemente a equipe técnica compartilhava conosco, educadores e educadoras a dificuldade de realizar tal ato, pois segundo eles, a mãe não se importava muito, a diretora parecia apresentar *uma certa má vontade* e faltava documentação de identificação da garota. No fim, emocionados, nos contaram que conseguiram e a professora da menina mandou uma foto do primeiro dia dela em uma sala de aula.

¹⁰ Mais adiante, justificaremos a escolha desses 5 pesquisados, assim como, elucidaremos os procedimentos metodológicos.

uma menina de 10 anos, a Maria, e um menino de 12 anos, o Gustavo; uma adolescente de 18 anos, a Kátia, e outros dois adolescentes, o Kauan de 13 anos e o Maicon de 17 anos¹¹.

Esses sujeitos da pesquisa estão “atrasados” na escola, isto é, fazem parte do grupo que apresenta na linguagem tecnocrática das Secretarias de Educação, uma *distorção série-idade*, o que significa que não estão na série estipulada como “correta” para as suas idades, segundo o padrão hegemônico de série-idade requerido pelo ensino público brasileiro. A Kátia “largou a escola” por causa de uma gravidez aos 15 anos, e o restante frequenta o colégio como “repetentes” e “semianalfabetos” ou “analfabetos funcionais”. Por meio dos “Retratos Sociológicos”, que elucidarei no próximo tópico, buscamos compreender na teoria e empiria a construção social do fracasso escolar desses 5 pesquisados oriundos da “ralé brasileira”.

Em minha pesquisa de campo, não realizei nenhuma fotografia do bairro por questões de segurança: os sujeitos pesquisados moram em áreas onde o tráfico tem o domínio territorial, controlando diuturnamente o bairro com os seus “meninos armados”, que além da venda de drogas, também são responsáveis pela “segurança” de cargas roubadas escondidas. A proibição de fotos é ordem dada pelo crime organizado, que se acautela acerca da possível localização dos seus fuzis, armas e mercadorias roubadas por meio de fotos compartilhadas. Além disso, há locais onde funciona ilegalmente alguns “lixões”, como próximo de onde a Maria reside, sendo proibido também qualquer registro de fotografia.

1.3 Metodologia da pesquisa: os Retratos Sociológicos e os seus pressupostos

Se uma ciência do mundo social é possível, isto pode acontecer por meio da interpretação (a objetivação, a comparação, o corte etc.) daquilo que fazem e dizem os atores, o que desemboca obrigatoriamente em um discurso diferente daquele que estes são capazes de fazer de forma espontânea. Nem desprezo, nem opressão, mas a pesquisa de uma verdade para além da evidência.

LAHIRE, 2004, p. 25

¹¹ Os pesquisados tinham um ano a menos quando a pesquisa iniciou. Essa idade exposta é a faixa-etária do final da pesquisa.

A provocação do sociólogo francês contemporâneo Bernard Lahire (2004) na epígrafe, nos chama atenção para nossos fundamentos e dispositivos metodológicos, que visam reconstruir o mundo social a partir do discurso consciente e intencional dos agentes/atores sobre si mesmos. Para o autor, o discurso dos agentes é permeado por “racionalizações protetoras” que legitimam/justificam a vida que se leva e grande parte de sua prática social é vivida pela não-consciência: “O ator não tem consciência das determinações internas e externas que o levaram a agir como agiu, a pensar como pensou, a sentir como sentiu...” (LAHIRE, 2004, p. 23).

Da mesma forma, o filósofo brasileiro Hermano Roberto Thiry-Cherques (2006) ao analisar a obra sociofilosófica de Pierre Bourdieu – um grande mentor de Bernard Lahire – enfatiza que para o sociólogo francês “os atos e os pensamentos dos agentes se dão sob constrangimentos estruturais” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30) e, com isso, as opiniões dos agentes sobre a vida que levam ficam presos a uma *doxa*, um senso comum desenvolvido em cada campo social/espço social. Assim, a explanação do mundo social para Bourdieu não se dá “pela concepção dos seus participantes (com perguntas do tipo ‘o que você pensa sobre...’) e sim pela interpretação das causas estruturais que escapam a consciência” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 45). Em outras palavras, os sociólogos franceses (Bourdieu e Lahire) querem dizer é o seguinte: a pesquisa empírica deve “descortinar” o que está por trás do que é dito e vivido pelo agente de maneira espontânea; o dispositivo metodológico que visa analisar as práticas sociais dos agentes deve buscar as causas estruturais, muitas vezes “invisíveis” aos atores, que deram origem a vida social do indivíduo, ao *habitus* que os constituem.

Os agentes sociais não têm a ciência infusa do que eles são e do que eles fazem; mais precisamente, eles não têm necessariamente acesso ao princípio do seu descontentamento ou do seu mal-estar e as declarações mais espontâneas podem, sem nenhuma intenção de dissimulação exprimir uma coisa bem diferente do que eles dizem na aparência (BOURDIEU, 2012a, p. 707-708).

A pesquisa social, como a nossa, deve agir contra a ilusão da transparência e do saber imediato, como nos ensina Bourdieu (1999; 2012a), pois se o mundo social fosse transparente e os atores tivessem a consciência dos condicionantes estruturais ou, como prefere Bourdieu, das condições objetivas que determinam a sua vida, não haveria dominação social. Por isso, o pesquisador social deve “ajudar o pesquisado a dar a sua verdade ou, melhor, a se livrar da sua verdade” (BORDIEU, 2012a, p. 709), pois é na apreensão da lógica social, da estrutura do espaço social, dos traços sociológicos, das relações objetivas passadas e presentes etc., que moldam o discurso e o saber espontâneo dos agentes, que poderemos construir um

conhecimento crítico da realidade social estudada. É na análise sociológica da “voz do agente”, que poderemos fazer surgir a “voz da ciência” (BOURDIEU, 2012a).

De fato, tal postura metodológica pode parecer para alguns pesquisadores uma “violência aos atores”, pois estão presos a uma demagogia racional que reproduz um desejo ingênuo de perceber os sujeitos sociais como senhores e possuidores de si mesmos e de suas verdades. O pesquisador que se prende na autenticidade do testemunho do pesquisado pode acabar criando um retrato do sujeito da pesquisa feito pelo próprio sujeito da pesquisa, e com isso, “numa relação de troca, cada um engana um pouco ao se enganar a si próprio” (BOURDIEU, 2012a, p. 703).

Diante disso, como o objetivo nesta pesquisa é investigar/analisar como as crianças e adolescentes do grupo pesquisado internalizam/desenvolvem um *habitus precário* e como a sua escolarização é afetada por esse “modus operandi”, o procedimento metodológico Retratos Sociológicos de Bernard Lahire (2004) e a herança sociológica deixada por Pierre Bourdieu (1930-2002) nos pareceram mais apropriada. 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 atuam como tendências comportamentais, esquemas de pensamento e sentimentos, inclinações etc. Esse “complexo disposicional” de que nos fala o autor, estamos unificando no conceito de *habitus precário* de Jessé Souza, buscando analisá-lo a partir das diversas experiências socializadoras de duas crianças e três adolescentes do lixão de Jardim Gramacho.

Sobre os procedimentos metodológicos

Em consonância com a estrutura teórico-metodológica dos Retratos Sociológicos de Lahire (2004), fizemos 6 entrevistas sobre 6 temas – esferas de atividades – com a mesma pessoa previamente definida na pesquisa¹². No nosso caso foram as mães dos pesquisados, com o intuito de reconstruir as experiências familiares, afetivas e sociais da criança ou adolescente desde o nascimento. Cada entrevista contemplou uma grade temática, que delimitou o seu tema; foram estas: Família; Escola; Trabalho; Relações raciais e de gênero; Lazer-Cultura e Corpo e Sexualidade¹³. As perguntas foram direcionadas para as experiências do/da pesquisado/da

¹² Apenas uma mãe, a Valéria, que não conseguimos realizar todas as entrevistas pelos motivos que serão apresentados na seção dos Retratos Sociológicos (capítulo 4).

¹³ Seis temas propostos por Lahire (2004) e reproduzidos aqui, com uma modificação: a grade “sociabilidade” foi substituída pela grade “Relações raciais e de gênero”, pois nossos pesquisados são todos negros e as suas famílias

dentro do universo de experiências socializadoras delimitadas pela “grade da entrevista” e seguiu a reflexão exposta no início desse capítulo: interpretar/analisar o que está por trás do discurso que os atores fazem sobre si mesmo e suas vidas. A duração das entrevistas girou em torno de vinte a quarenta minutos, nos possibilitando obter cerca de duas a três horas de relato oral de cada mãe. Os intervalos entre uma entrevista e outra levaram um a dois meses, com a intenção de refletir sobre o material recolhido para reformular (ou não) algumas perguntas, e também, possibilitar algumas tensões no discurso das entrevistadas, que pela distância de tempo entre as entrevistas, podem esquecer do que falaram na entrevista anterior e acabar criando algumas contradições em suas falas/oratórias. As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas na casa dos entrevistados, onde outras situações do ambiente familiar da criança ou adolescente pesquisado – não planejadas no roteiro da entrevista – puderam ser vivenciadas/observadas pelo pesquisador.

Além disso, como salienta o sociólogo francês, o pesquisador também deve observar os participantes de maneira informal durante a rotina deles e delas. Para isso, usamos um “diário de campo” para realizar anotações do tipo etnográficas das observações e interações diretas com o/a pesquisado/a durante a atuação no campo de pesquisa, que no meu caso ocorreu três vezes na semana nos dois turnos (manhã e tarde), como educador social na ONG, onde todos os pesquisados frequentam. As anotações do tipo etnográficas consistem na observação densa dos/das pesquisados/as durante a aula, as brincadeiras no pátio, o horário do lanche e no refeitório, e os acontecimentos no bairro (operação policial, bailes *funks*, brigas, eventos, brincadeiras de rua, relatos da vida doméstica etc.).

Por fim, não menos importante, as observações e interações com os pesquisados ocorreram durante a rotina escolar no período de 5 meses (outubro, novembro e dezembro de 2022 e março e abril de 2023). O pesquisador participou da rotina da sala de aula uma vez na semana no ano de 2022 e duas vezes na semana em 2023, junto com o professor e as turmas na qual os pesquisados frequentaram. Para isso, também foi utilizado um “diário de campo”, em que foram realizadas anotações etnográficas do pesquisado em suas relações com o cotidiano da sala de aula e demais espaços da escola, tais como interações com os colegas e com professores, interações com as práticas escolares e produção do conhecimento, interações com os colegas de turma em diferentes espaços escolares, interações com os demais funcionários da

são chefiadas por mulheres (mães/avós). O tema da sociabilidade iremos contemplar na grade “Lazer-Cultura”. Acreditamos que essas temáticas podem abarcar as mais diversas experiências socializadoras, na família e em outros contextos sociais, dos sujeitos da pesquisa.

escola, participação nas atividades extraclasse, recreio e deslocamentos casa-escola-escola-casa, casa-bairro.

Do ponto de vista de protocolos éticos da pesquisa, salientamos novamente que, os nomes dos entrevistados e pesquisados, assim como, o nome da escola municipal e da ONG, são fictícios como forma de manter a privacidade e segurança perante as informações coletadas. Tal procedimento foi esclarecido para todos os envolvidos da pesquisa.

Sobre a escolha dos pesquisados

O trabalho como educador social na ONG Colheita em Jardim Gramacho deu-me um conhecimento mais particularizado sobre as famílias e as crianças e adolescentes da Instituição, oportunizando a eleição de alguns critérios para a definição dos pesquisados. O principal critério que adotamos foi a “situação escolar” no que diz respeito ao analfabetismo e a distorção-idade série, mas também, a “situação familiar” como o tipo de moradia (barraco) e as necessidades materiais e simbólicas da família¹⁴. Apesar de não adotar a **cor da pele** como critério – pois o nosso objetivo é investigar a constituição do *habitus precário* – a situação escolar e familiar me levou a questão étnico-racial, pois todos os/as pesquisados/as escolhidos são negros/as. Dos cinco sujeitos pesquisados/as, quatro são negros de pele retinta e um é pardo. Abaixo, compartilho as informações iniciais que me levaram a definir os sujeitos dessa pesquisa, lembrando que as idades expostas se referem a faixa-etária com que os/as pesquisados/as possuem na altura que termina a pesquisa com duração de mais de um ano:

- Kauan: 13 anos, considerado analfabeto pelas educadoras da ONG Colheita quando o selecionamos, e cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Tinha reprovado algumas vezes por falta na escola. Mora em um barraco de madeira e papelão junto com a mãe, duas irmãs mais novas e o padrasto que estava preso até ano passado por envolvimento no tráfico de drogas, mas quando foi solto em 2023, retornou para o crime organizado. O “barraco” localiza-se dentro de um beco que é um dos pontos onde ficam os traficantes do bairro.
- Maria: 10 anos, considerada analfabeta pelas educadoras da ONG quando foi escolhida para a pesquisa e cursando o 3º ano do Ensino Fundamental na mesma sala do Kauan. Mora em um barraco de madeira com a mãe, o padrasto, a comadre da mãe, o irmão mais velho de 12 anos e os dois filhos da comadre, uma menina de 7 meses e um menino de 2 anos. No

¹⁴ Nesse critério recorria bastante a assistente social da Instituição, que me informava sobre as necessidades materiais da família e o tipo de relação mãe-filho, como a informação sobre a mãe do *Kauan*, que foi denunciada pela escola e pelos vizinhos ao Conselho Tutelar por conta das faltas do menino no colégio e por negligência. Relato/informação que influenciou a escolha desse pesquisado, junto com a sua situação escolar de distorção idade-série e analfabetismo.

decorrer da pesquisa, a mãe dela brigou com a comadre (e não quis revelar o motivo para nós) e a expulsou de casa, com os filhos. Segundo a professora da Maria na ONG Colheita, “*ela tem um péssimo comportamento; atrapalha a aula; é muito difícil de lidar e não faz nada na escola*”.

- Maicon: 17 anos, considerado analfabeto pelas educadoras da ONG quando o selecionamos cursava o 4º/5º do Ensino Fundamental em uma turma de aceleração da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse pesquisado, eu conheci de perto porque foi meu aluno no meu primeiro ano de voluntariado na Instituição em 2018. Faltava muito às aulas na ONG e não interagia com nenhum dos colegas por ter uma autoestima baixa. Mora em barraco de madeira com a mãe, o pai e seis irmãos (há mais irmãos que já cresceram e saíram de casa). Maicon é irmão de Kátia.
- Kátia: 18 anos, engravidou aos 15 anos. Irmã de Maicon e mora com o namorado – o pai da criança¹⁵ – desde quando souberam da gravidez. Foi minha aluna em algumas aulas durante a pandemia da COVID-19 em 2021 e pude constatar que é analfabeta funcional, pois não conseguia interpretar nenhum texto ou questão de exercício pedagógico. Em 2022, ela foi obrigada a abandonar a escola em virtude da maternidade.
- Gustavo: 12 anos, considerado semianalfabeto pelas educadoras da ONG Colheita quando o selecionamos, e cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Mora de aluguel em uma casa de alvenaria, com a mãe, pai, irmã mais velha e quatro irmãos mais novos (duas meninas e dois meninos).

Esse grupo é uma amostra e certamente há outras crianças e adolescentes em situações semelhantes, que não serão investigados em meu trabalho de pesquisa. Em virtude da densa pesquisa empírica de entrevistas sucessivas, de participação da rotina escolar, de anotações etnográficas durante o meu trabalho na ONG, elegemos apenas esses 5 pesquisados. O diálogo com as professoras e a assistente social foram fundamentais na escolha, pois esses nomes foram lembrados por elas de imediato, quando apresentei a pesquisa de campo. Assim, acreditamos que são crianças e adolescentes com as características do *habitus precário* decorrentes da origem social da “ralé estrutural” e que seus Retratos Sociológicos irão colaborar para atingir os objetivos traçados nessa pesquisa.

¹⁵ No decorrer da pesquisa, o casal sofreu um acidente de moto, no qual, o esposo faleceu. Tal tragédia será detalhada na seção dos Retratos Sociológicos.

Reduzindo a violência simbólica nas entrevistas e na pesquisa de campo na escola

Bourdieu (2012a), sempre muito rigoroso aos pressupostos tácitos das ciências sociais, compartilha a necessidade de reduzir a violência simbólica durante as entrevistas, que podem afetar as respostas dos sujeitos e os próprios sujeitos da pesquisa. A relação social estabelecida pelas entrevistas “é uma intrusão sempre um pouco arbitrária” (BOURDIEU, 2012a, p. 695), sobretudo, se a posição dentro do espaço social entre o pesquisador e o pesquisado forem muito distantes. Com isso, a diferença de capital cultural, linguístico e simbólico, por exemplo, nessa relação de troca, pode gerar constrangimentos e censuras auto protetoras por parte do pesquisado.

Portanto, o pesquisador, segundo o sociólogo francês, deve evitar a desatenção e dispersão durante a entrevista e sinais de reprovação do que está sendo exposto pelo sujeito, assim como, o uso da língua legítima que podem embaraçar o pesquisado. O autor propõe uma “comunicação não-violenta” (BOURDIEU, 2012a, p. 695) em que o pesquisador irá adotar a linguagem do pesquisado, evitando o seu ponto de vista e sentimental. Assim, por meio de expressões de interesse, como acenos de cabeça, postura corporal, falas como “Sim!”, “Oh!” etc. o pesquisador deve conduzir as entrevistas.

A minha proximidade das famílias que se deu através do trabalho educativo na Instituição Colheita desde 2018, facilitou na construção de confiança e familiaridade entre mim e as entrevistadas (as mães), que me receberam com carinho e generosidade em suas casas para as entrevistas. Como pesquisador e pessoa humana, fiquei comovido com a gentileza das mães/mulheres em me acolher nas entrevistas, mesmo após um dia inteiro de labuta ou no intervalo do almoço de seus trabalhos árduos nos galpões de reciclagem do bairro. E foram seis entrevistas que exigiam tempo, respeito e escuta sensível. As mulheres negras/mães se esforçavam para oferecer um lugar para me acomodar durante a entrevista e pediam aos filhos e filhas para “não atrapalharem muito” porque “estavam conversando”; no entanto não faltaram momentos em que as crianças interferiam da conversa espontaneamente, orientação que não adiantou tanto (e que bom!) porque as crianças participaram observando, fazendo carinho em meu cabelo e até respondendo algumas perguntas para a mãe, que se alegrava com algumas respostas. Não atrapalharam nem um pouco, certamente.

Outro aspecto que colaborou com a redução da violência simbólica foi a vestimenta usada durante as entrevistas: o uniforme comum da Colheita, que consiste na camisa institucional, bermuda e chinelo, o que reduz, certamente, a arbitrariedade simbólica decorrente da imposição do vestuário legítimo das classes privilegiadas. Ainda nesse sentido, o uso da linguagem dos pesquisados, como gírias, modos de falar e expressões próprias das pessoas do

bairro foram utilizadas por mim como forma de neutralizar a imposição da língua legítima – uma tarefa facilitada pela experiência prévia de educador social no local. Assim, “o temor do desprezo de classe” (BOURDIEU, 2012a, p. 699) do pesquisado deve ser evitado pelo pesquisador, pois as pessoas como os moradores de Jardim Gramacho, sentem e vivem o drama de uma sociedade desigual, que os relega a morarem e viverem no lixo, nesse sentido, o pesquisador que chega com uma vestimenta legítima, uma linguagem erudita e pouco contato prévio com os moradores pode dilacerar os laços de solidariedade imprescindíveis ao andamento desse tipo de pesquisa e gerar uma “degradação simbólica” nos sujeitos da pesquisa. De fato, as perguntas das entrevistas e a presença do pesquisador possuem um efeito arbitrário inevitável, contudo, chamamos a atenção para a tentativa de redução da violência simbólica nessa relação social.

Além disso, a presença do pesquisador na rotina da escola dos pesquisados é uma presença arbitrária que pode constranger ou coagir as professoras e professores e os demais funcionários do colégio. Diante disso, optei por não utilizar um caderno de anotações durante a pesquisa para reduzir a violência simbólica, de modo em que, as anotações foram feitas pelo celular de maneira sutil e pontual e depois repassadas para o diário de campo fora do campo de pesquisa. O material empírico foi recolhido em conversas informais – sem a presença de cadernos e questionários – e observações participantes, que em alguns momentos, durante a pesquisa, foram registradas em meu celular. Ainda nesse sentido, a minha presença na escola se tornou menos arbitrária por ser o “Tio da ONG Colheita”, que está na escola para “somar” e “ajudar” e não necessariamente “julgar” e “vigiar”, como pode parecer a presença de muitos pesquisadores e pesquisadoras em pesquisas do mesmo gênero. A familiaridade e as relações foram estreitadas mais ainda quando ia com os pesquisados da escola para a casa deles como forma de obter mais material empírico – íamos conversando e as vezes tomávamos um açaí. Como também, houve dias, depois da aula, que fui com a turma do Gustavo jogar bola no “campinho”, o que criou, ao meu ver, nas crianças e adolescentes e no próprio pesquisado, uma euforia e admiração porque o “Tio jogou bola com a gente”; aspecto que contribuiu para a redução da violência simbólica e formação de laços de confiança e solidariedade.

Por fim, gostaria de destacar o enorme carinho e comprometimento que os profissionais da escola municipal pesquisada tiveram com esse trabalho de pesquisa. Os educadores e profissionais da limpeza, cozinha e inspetoria da instituição receberam-me com gentileza e deram-me autonomia para circular pela escola e recolher as informações pertinentes para o trabalho, seja por meio de perguntas e questionamentos, seja pela observação direta. A dedicação dos docentes em prol de uma educação pública de qualidade, democrática e para

todos, ficou evidenciada para nós, o que reforça o caráter dissimulado da reprodução social realizado pela escola – que iremos discutir – em que professores e alunos são “engolidos” pelas desigualdades estruturais da sociedade brasileira, latentes no dia a dia, e não manifestadas nos discursos oficiais e conscientes das leis e dos próprios profissionais do sistema de ensino.

A construção social do fracasso anunciado

O material empírico recolhido durante a pesquisa de campo passou por um trabalho cuidadoso e reflexivo de análise buscando os princípios geradores – condições sociais de produção – do comportamento (*habitus*) das crianças e adolescentes pesquisados. As maneiras de ver, sentir e agir são frutos de uma repetição sistemática de experiências socializadoras dentro de um campo social – microcontexto – vivenciadas pelo indivíduo (LAHIRE, 2004). O fracasso do grupo pesquisado parece ser anunciado desde o nascimento por experiências socializadoras que constroem neles e nelas tendências comportamentais avessas ao que é exigido hegemonicamente pela escola e a sociedade competitiva capitalista. Thiry-Cherques (2006, p. 31, grifos do autor) ao sintetizar a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu, nos oferece um resumo do nosso trabalho metodológico:

O esquema que leva a análise empírica é sistêmico. Deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um /campo/, um segmento do social, cujos /agentes/, indivíduos e grupos têm /disposições/ específicas, a que ele [Bourdieu] denomina /*habitus*/. O campo é delimitado pelos valores ou formas de /capital/ que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito /estratégias/ não-conscientes, que se fundam no /*habitus*/ individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as /posições/ particulares de todo /agente/ na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o /*habitus*/ socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o /*habitus*/.

Assim, visamos por meio desses referenciais teóricos-metodológicos compreender a dinâmica social em que as crianças e adolescentes, e suas mães/família, estão inseridas, na qual, possuem como “armas” na “luta de classes” um *habitus precário* que parece anunciar o fracasso escolar e de vida, excluindo-os cotidianamente da possibilidade de incorporar *capital* legítimo no interior de um campo social/espço social; o que nos parece relegá-los ao abandono e exclusão sistemática na sociedade de classes, competitiva e capitalista brasileira. Acreditamos que “o projeto individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe” (BOURDIEU, 2021, p. 107). Portanto, o fracasso anunciado do grupo

pesquisado representa a reprodução do fracasso coletivo de toda uma classe social: a “ralé brasileira”.

O trabalho empírico proposto dispensa qualquer forma de “glorificação do oprimido” (SOUZA, 2022, p. 204), como já destacamos, pois, a miséria para nós não é bonita. As alegrias, vitórias, os sorrisos e afetos que certamente existem nessa classe não retiram a condição inóspita que são obrigados a viver e, que o pesquisador precisa compreender e tornar uma denúncia político-epistemológica sem “romantizar” ingenuamente o inaceitável. O pesquisador social que analisa o mundo social a partir do discurso intencional e consciente dos agentes – no sentido da provocação do início desse capítulo – pode ficar preso no idílio que os/as oprimidos/as constroem sobre as suas vidas, pois em condições de miséria o que resta é o devaneio e a esperança mágica (BOURDIEU, 2021). Por exemplo, veremos no decorrer desse trabalho, que todas as mães investigadas desejam um futuro próspero para os filhos, mas isso não significa que esse futuro está sendo construído, dentro das lógicas da prospecção, do cálculo e da previsão, imposta pelo sistema moderno/capitalista de maneira seletiva, isto é, não-universalizada para todos os grupos sociais (BOURDIEU, 2021). Sonhar com um futuro sem uma construção racional e prospectiva no presente pode ser um mero devaneio de quem possui poucas chances objetivas de melhoria de vida e de quem vive das urgências da sobrevivência humana; uma condição típica dos indivíduos da “ralé”.

Como também, à primeira vista, podemos acreditar que mesmo em condições de miséria temos mães protetoras, famílias unidas e pais cuidadosos – o que realmente existe, mas não de maneira estrutural -, mas percorrendo as contradições daquilo que o oprimido fala e vive, isto é, superando as aparências imediatas, percebemos que a violência estrutural simbólica e material em que as famílias estão submetidas propicia diversas violações dos direitos da criança/adolescente realizadas pela família; violações que a mãe/pai vivenciam em seu dia a dia pela violência do bairro, pela pobreza, racismo e abandono estatal; percebemos pouca solidariedade familiar, que quando há é uma “solidariedade agreste” (FERNANDES, 2021). Dramas vividos em sua maioria no “silêncio do barraco” e que podem escapar ao pesquisador que toma como verdade aquilo que o oprimido fala de si próprio.

Por fim, é importante salientar que, os Retratos Sociológicos não possuem a intenção epistemológica de buscar mensurar a dor moral dos sujeitos pesquisados, mas se propõem a investigar sociologicamente e com profundidade, o quão destrutivo podem ser os efeitos da miséria social a qual estão submetidos pela sua posição de classe da “ralé” e os impactos subjetivos e objetivos nos processos de escolarização do grupo pesquisado.

2 QUESTÕES DE TEORIA SOCIAL: DIÁLOGOS CRÍTICOS COM JESSÉ SOUZA

A história de todas as sociedades que já existiram
é a história de luta de classes

MARX; ENGELS, 1998, p. 9

O pressuposto dessa pesquisa em torno do fracasso escolar das crianças e adolescentes de Jardim Gramacho nos remete a teoria de classes sociais. A desigualdade escolar está relacionada, para nós, com as desigualdades de classe. Faz-se necessário, portanto, discutir teoria de classe sociais – o objetivo desse capítulo – e teoria do sistema de ensino – o objetivo do próximo capítulo, o que nos dará um conhecimento crítico para analisar e compreender o material empírico decorrente da pesquisa de campo, pois “é somente quando se opera num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar” (BOURDIEU, 2012, p. 706).

A teoria de classes que fundamenta a nossa pesquisa é a desenvolvida pelo sociólogo brasileiro contemporâneo, Jessé Souza. O sociólogo e pesquisador é um dos autores mais lidos atualmente e possui extensa produção acadêmica na área da teoria social. Segundo o professor David Francisco Lopes Gomes da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, o projeto teórico de Jessé Souza realiza uma guinada teórica nos anos 2000 com a publicação de “A modernização seletiva” (SOUZA, 2000) estabelecendo, assim, três pilares de sua teoria social: uma teoria da modernidade, uma teoria das classes sociais e uma teoria da relação entre ideias e práticas sociais (GOMES, 2019). Em nossa pesquisa, realizamos um corte epistemológico desse projeto teórico para dialogar apenas com a teoria das classes sociais do autor, tendo em vista os objetivos desse trabalho em tela. No entanto, com a necessidade de um maior aprofundamento da teoria social do sociólogo brasileiro, ver os trabalhos de Gomes (2023) que realizam uma revisão crítica de literatura do projeto teórico de Jessé Souza.

Souza constrói a sua teoria de classes em diálogo com dois principais autores, o filósofo neo-hegeliano Charles Taylor e o sociólogo Pierre Bourdieu (GOMES, 2019). Assim como Bourdieu, o sociólogo brasileiro se coloca como um grande teórico das classes seguindo a linha bourdiesiana, avançando no debate ao teorizar a dimensão simbólica/moral em países de capitalismo periférico e ex-escravista, como o Brasil, por meio do diálogo, sobretudo, com Taylor.

Deste modo, seguiremos três caminhos sucessivos para elucidar a teoria de classes de Jessé Souza: 1º) definir como Jessé Souza conceitua uma classe social com base teórica em Pierre Bourdieu; 2º) apresentar a ampliação conceitual que Jessé Souza realiza de Pierre Bourdieu a partir de Charles Taylor; 3º) caracterizar a “ralé estrutural” de Jessé Souza, que representa a classe social de origem do público da nossa pesquisa.

O que é uma classe social para Jessé Souza?

De acordo com o sociólogo brasileiro em diálogo com o sociólogo francês, as classes sociais são formadas e reproduzidas por um processo de socialização familiar desde a mais tenra idade, na qual, a criança internaliza, por meio dos estímulos de pai e mãe (ou quem assume a função), um *habitus*, que atuam como tendências e inclinações para o comportamento; estruturas cognitivas, apreciativas e motivadoras, que pré-moldam as possibilidades objetivas e subjetivas da trajetória de vida dos indivíduos e classe social que pertencem (SOUZA, 2018b).

Como destaca o autor, o *habitus*, conceito extraído dos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu (2015b), é a mediação da estrutura social e da subjetividade humana, é uma estrutura estruturada e estruturante, é a história social tornada corpo biológico. O *habitus* de um indivíduo é condicionado pela classe social, que diferencialmente disponibilizam um conjunto de bens materiais e simbólicos, internalizados ou apropriados pelos indivíduos, desde a socialização familiar primária (de classe) e reforçados pelos tipos diferenciais de socialização escolar, também mediada pelo pertencimento de classe. O indivíduo, a partir de sua origem de classe, internaliza de modo pré-reflexivo desde “o berço”, uma série de esquemas de apreciação e avaliação do mundo (*habitus*) que servirão de filtro para as suas experiências sociais. O *habitus* é o “princípio não escolhido de todas as escolhas”, como enfatiza Jessé Souza (2018b), em correspondência direta ao professor Pierre Bourdieu.

O *habitus*, portanto, assume a forma na socialização familiar e escolar e forja o *capital cultural* do indivíduo e da classe social, que para Souza (2015, p. 232) “é constituído por ambas as coisas: tanto as condições afetivas e psíquicas para o aprendizado quanto pelo aprendizado em si do conhecimento julgado útil”. Assim sendo, segundo o autor, o *habitus* e o tipo de *capital* condicionam as possibilidades objetivas do indivíduo e classe social que pertence, diante do mercado de trabalho competitivo/capitalista. Para elucidar essa discussão, retomamos a “fórmula geradora” de Pierre Bourdieu, em *A distinção*, obra publicada pela primeira vez em 1979, a saber: [(*habitus*) (*capital*)] + campo = prática. O campo é um meio social particular para Bourdieu, no qual o indivíduo a partir de seu *habitus* e *capitais* dará materialidade em sua prática social. Nesse sentido, o *habitus* e os tipos de *capitais* incorporados

pelo indivíduo/classe social, resultarão em determinadas práticas sociais em determinados *campos sociais*, como resultado dos condicionamentos, principalmente, da socialização familiar desde o nascimento, que é senão a característica primordial da origem de classe.

Assim, cada classe social terá uma socialização familiar específica, que condicionará a trajetória individual e coletiva de seus membros e de sua classe (SOUZA, 2017). Certamente, o autor como um leitor dedicado de Pierre Bourdieu, considera em consonância com o sociólogo francês, que a origem social/familiar oferece uma possível trajetória coletiva aos seus membros; contudo, as relações diferentes de cada indivíduo com o mundo social podem gerar *desvios* em relação ao “destino coletivo” da classe de origem (BOURDIEU, 2015b). Dessa maneira, quando o autor chama atenção aos condicionamentos de classe/socialização familiar *não desconsidera os desvios* que possivelmente podem ocorrer na trajetória individual do membro de uma classe, mas enfatiza, sobretudo, as reproduções sociais que eternizam a *miséria estrutural* de uma classe inteira. Os processos de socialização familiar – mediados pela classe social – são “condições homogêneas de existência” (BOURDIEU, 2015b, p. 97), que impõem um sistema de disposições sociais (*habitus*) e propriedades comuns, como bens materiais e títulos, que limitam ou não as chances e oportunidades dos indivíduos na sociedade competitiva capitalista.

Para além de Bourdieu

Jessé Souza realiza uma ampliação conceitual original do conceito de *habitus* em Bourdieu com o intuito, segundo ele, de compreender as singularidades dos conflitos de classe no Brasil.

O sociólogo brasileiro apresenta uma divisão tríade 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). Ao invés de utilizar o conceito de *habitus* genericamente como faz o sociólogo francês, o autor historiciza essa categoria para apontar as singularidades do *habitus* de uma classe social específica típica de países de capitalismo periférico. Assim, o conceito dividiu-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 (2018b), por meio de uma releitura crítica da filosofia neo-hegeliana de Charles Taylor (1997), o pano de fundo moral das sociedades modernas, que conduzem a vida prática de todos, é marcado pela homogeneização de um “tipo humano” tipicamente burguês baseado em uma “economia emocional”, como racionalidade, cálculo prospectivo, disciplina,

autocontrole etc., afirmados na vida cotidiana do mundo do trabalho. Souza em diálogo com Taylor apresenta a “Topografia moral do Ocidente”, que na “homogeneização de um tipo humano” se concentrou em dois principais componentes valorativos: o princípio da interioridade e o princípio da afirmação da vida cotidiana. A noção de interioridade surge primeira por influência cristã-filosófica, que diz respeito a uma construção religiosa de um “mundo interior” dentro de nós, uma “alma”, que nos diferencia dos animais que são apenas “corpo”. A matéria é desencantada pelo cristianismo, em prol da construção de uma vida pulsante em nosso interior, que nos guiará a salvação e a santidade (SOUZA, 2018b).

O autor destaca a influência de Santo Agostinho nessa empreitada valorativa, a partir de sua apropriação da filosofia platônica. A virtude platônica de domínio dos impulsos do corpo pela razão é o caminho da salvação institucionalizado pela Igreja Católica. Uma vida virtuosa passa a ser aquela que o nosso interior (nossa alma/razão) não se deixa levar pelos prazeres e agressividades do corpo.

A vista disso, a separação do “corpo” da “alma”, em que esta precisa dominar aquele, começa a ser gestada pelo mundo religioso e depois é radicalizada pelo mundo secularizado. O autor destaca o filósofo René Descartes, entre outros, que cria a imagem cartesiana do “agente racional” que entroniza a disciplina como a lei primeira da organização social (SOUZA, 2018b). No mundo moderno secularizado, o “caminho da salvação”, isto é, uma vida digna e boa de ser vivida, é destinado aqueles que se auto objetificam, que assumem o controle racional e instrumental de sua vida. Esse indivíduo, valorizado pelo modo de produção capitalista, com noções histórica e socialmente construídas de calculabilidade, prospecção, autocontrole e disciplina é a identidade moderna que Taylor, como destaca Souza, chamou de Self-pontual.

Nesse sentido, para Taylor (1997), afirma Souza (2018b), a Reforma Protestante (1517) é parteira do mundo moderno capitalista e por meio dela o Self-pontual é direcionado para o mundo do trabalho. Os protestantes burgueses sacralizaram a vida prática do trabalho (princípio de afirmação da vida cotidiana) deslegitimando a vida contemplativa da Antiguidade clássica. A partir da Reforma, o indivíduo racional gestado pelo cristianismo, alcançará a vida virtuosa por meio do trabalho diário e esforçado. Não é preciso mais ir ao templo para ver Deus, pois ele está no ambiente de trabalho, nas “boas obras”. Essa redefinição valorativa, como destaca Jessé Souza, é revolucionária, visto que oferece possibilidade de reconhecimento social e autoestima para a maior parte da população que sempre trabalhou duramente para garantir a subsistência, e não mais apenas aos padres, monges e guerreiros que viviam de honra e privilégios de sangue. Nesse sentido, o Self-pontual Tayloriano é direcionado ao mundo do trabalho para gerar riqueza, reconhecimento e autoestima.

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 Mercado de trocas capitalista, irão exigir essa “economia emocional” para qualquer função exercida no mundo do trabalho e 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. A internalização dessa “economia emocional” por socialização familiar de classe, é que permite ocupar funções no mercado de trabalho produtivo e compartilhar com a sociedade o “princípio da dignidade”. Diante do exposto, podemos compreender de que forma o conceito que Jessé Souza chama de *habitus primário*, é minimamente universalizado da classe trabalhadora à burguesia, representando a concretização nos corpos dos indivíduos do código valorativo do Ocidente¹⁶.

Quadro 1

<p>Indubitavelmente, esse aprendizado moral não gerou uma igualdade definitiva entre as classes sociais e é exatamente isso que Bourdieu persegue no célebre trabalho sobre <i>A distinção</i> (1979). Como também, não gerou uma civilização mais sadia se recorrermos a teoria psicanalítica, por exemplo, como em Freud (2011), Marcuse (1972) e Fromm (1959). Ademais, a sociologia da raça no Brasil, como em González (2020) e Moura (2019) para citar dois exemplos, mostra que a civilização foi um processo racista conduzido pelo homem branco europeu, em que os aprendizados morais que estão sendo expostos, foram usados como ferramentas <i>racionalizadoras</i> para legitimar a colonização das populações negras/africanas, pois, nos processos de colonização, o africano foi destituído pelo europeu de sua <i>alma</i>, sendo, portanto, transformado historicamente em <i>corpo animalizado</i>, em contraposição ao <i>espírito</i> branco/europeu, dotado de razão, o que para o código valorativo do Ocidente tornou-se uma espécie de <i>racismo primordial</i> herdado pela “ralé estrutural” (SOUZA, 2021).</p>

Jessé Souza afirma que Bourdieu mostrou como as classes sociais, mesmo estando em um contexto de Estado de bem-estar social constroem desigualdades mais sutis (mas não menos impactantes), baseadas na luta por distinção social. Essa busca dos grupos e classes sociais pela

¹⁶ O autor destaca que as análises de Taylor não são direcionadas a “luta de classes”, no que diz respeito em como esse esquema valorativo se concretiza nas instituições modernas e contemporâneas e “tornar-se corpo” nos indivíduos. Esta tarefa só foi possível com o diálogo que Souza já realizava com Bourdieu.

diferenciação social por meio dos diferentes estilos de vida, gostos, hábitos, parceiros amorosos corresponde ao que Souza denomina de *habitus secundário*: uma categoria “acima” do *habitus primário* baseada em uma luta por autenticidade, como diria Charles Taylor.

Nesse sentido, segundo o sociólogo brasileiro, a busca por autenticidade, tardiamente criado, desdobrou o princípio da interioridade. Junto com o Self-pontual, surgiu uma resposta contraditória e complementar contra a mecanização e instrumentalização da vida humana, provocada por essa personalidade moderna, histórica e socialmente construída. De acordo com Souza, no final do século XIII, com o romantismo alemão e consolidando-se na segunda metade do século XX com as vanguardas artísticas, o que Taylor chamou de “expressivismo”, ressignificou o mundo dos sentimentos. A vida para os “expressivistas” não pode ser mecânica e sem sentimento, como era até então; é preciso nomear as sensações e expressá-las e buscar ser diferente e autêntico. O trabalho deve ser uma expressão de nossos sentimentos e não algo sem sentido, rotineiro e instrumental. Enquanto o Self-pontual gerava um “ideal de dignidade”, baseado na figura do “agente racional”; o expressivismo germinava a busca por um “ideal de autenticidade” (SOUZA, 2018b), calcado na autodescoberta e expressividade autêntica e diferenciada ou, como nos mostrou Bourdieu, em uma luta por distinção social.

Todavia, como nos convoca a pensar Souza, 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”. Porém, “é precisamente esse processo histórico de aprendizado coletivo que não é adequadamente tematizado por Bourdieu no seu estudo empírico acerca da sociedade francesa” (SOUZA, 2018b, p. 238-239). O sociólogo brasileiro sustenta a ideia de 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, 2018b). Segundo o autor, essa “prisão ao contexto” e abordagem instrumental da luta de classes percebida “como relações especulares, reativas e de soma zero” (SOUZA, 2004, p. 87), dificultou Bourdieu na percepção dos aprendizados morais transclassistas da sociedade moderna como um todo. 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 condição ontológica de sua humanidade, isto é, a condição moral de ser considerado “humano”. Segundo Jessé Souza, “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).

Dessa maneira, ao utilizar o conceito de *habitus* genericamente com enfoque na luta por distinção social, Bourdieu não consegue perceber a construção histórica e permanente de um tipo de *habitus* de classe, que diante do código valorativo do Ocidente, reproduzem uma sub-humanidade. Por isso, o sociólogo francês percebe, segundo Souza (2022), a condição de subproletários argelinos como uma situação passageira que logo seria incorporada pelo sistema capitalista moderno, e não como característica própria do sistema capitalista global que mantém uma “ralé” de indivíduos, sem a estrutura de classe para a internalização do que estamos chamando de *habitus primário e secundário* em seus países satélites. Ou seja, enquanto na França, a luta por distinção social media os conflitos de classe, no Brasil, por conta de nossa formação social e estrutura societária, há uma luta mais virulenta antes dessa, a luta pela humanidade, em que milhares de pessoas não compartilham entre si as condições de classe para “tornar corpo” o código valorativo do Ocidente, sendo condenadas a um processo de animalização, isto é, a condição moral de não-gente.

Assim, temos o conceito que singulariza os conflitos de classe no Brasil, a categoria “abaixo” do *habitus primário e secundário*, a saber: o *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 precondições 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 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, como já discutimos na introdução do trabalho. A “ralé” é, portanto, uma classe social, “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, 2018b), pois o “princípio da dignidade do produtor útil” não está ao alcance dessa classe. O autor destaca que na Europa não há uma “ralé estrutural”, sendo apenas marginal e tópico, enquanto no Brasil é um fenômeno de massa¹⁷, apresentando assim, um complemento teórico-conceitual para a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu.

Em síntese, para o sociólogo brasileiro, o *habitus precário* significa:

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, 2018b, p. 240).

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 responsabilidade dos seus membros. Os indivíduos dessa classe possuem frágeis disposições sociais para a disciplina, autocontrole, capacidade de concentração, visão prospectiva, 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 (alimentação, habitação etc.), divididos entre si pelo estigma da delinquência (tráfico de drogas, prostituição) que separa as famílias e, por fim, mas não menos importante, vítimas do “racismo racial” (SOUZA, 2018a; 2021).

Assim, a “ralé estrutural” brasileira produzida sob condições capitalistas modernas é excluída do mercado de trabalho formalizado e competitivo, não conseguindo ser empregada nem como “exército industrial de reserva”, pois sem um *habitus primário* tornar-se incapaz de exercer qualquer função no mundo competitivo capitalista. 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) na maioria das vezes. O público da minha pesquisa, quase todos negros, por exemplo, reproduzem por pelo menos 3/4 gerações, como já mencionamos, o trabalho com a catação/reciclagem de lixo, sem mudança significativa nessa posição social; um “destino coletivo” anunciado desde o berço, resultado de um abandono estrutural e perverso oriundo do processo de escravização e modernização periférica brasileira.

¹⁷ 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, 2018b). 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).

Diante do exposto, em seu extenso percurso de estudos e pesquisas, Souza (2017; 2018a), portanto, definiu quatro grandes classes sociais no Brasil, a saber: a elite dos proprietários; a classe média; os batalhadores e a ralé estrutural. A seguir, caracterizo sinteticamente essas classes sociais com base nos estudos de Jessé Souza.

- **Elite dos proprietários:** os antigos senhores de terra e de gente que preservaram o controle dos donos dos meios de produção e das propriedades. Conhecida pelo marxismo como “burguesia”. Essa classe social, que segundo o autor, corresponde a apenas 1% da população, controla hoje o capital financeiro. A sua principal característica é o monopólio do poder econômico. Salienta-se que há uma fração dessa classe formada por uma elite industrial, com origem histórica, majoritariamente estrangeira. Essa classe social, com suas frações de classe, é majoritariamente branca.
- **Classe média:** dividida primeiro entre “alta classe média” (CEO de um banco por exemplo) e “massa da classe média” (profissionais liberais etc.). Composta por cerca de 20% da população e com quatro principais frações de classe dentro da “massa da classe média”, que não irei aprofundar nessa pesquisa. Origem histórica variada entre elementos nativos da antiga elite agrária e também por imigrantes dos trabalhos liberais mais qualificados. Caracterizada de maneira geral pelo monopólio das pré-condições de incorporação do capital cultural valorizado – *habitus* de classe que garante o êxito escolar. É a classe por excelência do sucesso acadêmico e profissional, que monopoliza o capital cultural e as suas recompensas, como uma maior renda, empregos melhores, prestígio e reconhecimento. Uma classe social majoritariamente branca.
- **Batalhadores:** antiga classe trabalhadora industrial, que assume uma nova forma no capitalismo flexível/financeiro atual. O autor chama de “nova classe trabalhadora precarizada” (SOUZA, 2012) com o intuito de se contrapor ao senso comum acadêmico da época que chamaram essa classe de “nova classe média brasileira”. Segundo o autor, essa “nova classe trabalhadora” não é só brasileira, é global, e produto do capitalismo pós-fordista, com sua produção “flexível” e seu “novo espírito”, baseado na ideologia do “seja patrão de si mesmo”. Uma classe de pequenos empreendimentos familiares, “autônoma”, sem vínculo sindical, precarizada e que se vê como “colaboradora” do Capital. Constituída por frações da antiga classe trabalhadora e da “ralé” em ascensão. O sociólogo destaca que essa classe emergiu durante os anos 2000 no Brasil com as políticas públicas do lulismo/petismo, mas não configuram uma “nova classe média”, pois como vimos, a classe média caracteriza-se pelo monopólio das pré-condições familiares de incorporação do capital cultural legítimo e valorizado. O que tivemos e temos no Brasil foi/é uma classe

trabalhadora precarizada, com acesso ao consumo. Certamente, ainda existe a tradicional classe trabalhadora industrial, mas de maneira reduzida. Esta, historicamente, constituiu-se por imigrantes europeus, como italianos, portugueses, japoneses etc. Os “batalhadores” é uma classe majoritariamente mestiça.

- **Ralé estrutural:** oriunda da escravização brasileira e composta por mais ou menos um terço da população. Constituída pelos negros recém-libertos da escravização e dependentes de toda ordem, em que o abandono “ao próprio azar” foi o verdadeiro “mérito” da abolição da escravatura. Limitados historicamente à prestadores de serviços pessoais ou a delinquência definida socialmente, a “ralé” é uma nova maneira de manter a escravidão no “coração” da população brasileira. O abandono dessa classe impede os indivíduos de incorporar capital cultural valorizado e de obter qualquer tipo de solidariedade de classe, pois todas as classes acima da “ralé”, inclusive, os “batalhadores”, vão procurar se distinguir. Afinal, ninguém deseja ser visto com(o) um “sub-humano”, que é a maneira que essa classe é percebida e tratada pela população brasileira. Ademais, o racismo dificulta ao máximo qualquer forma de mobilidade social dos indivíduos dessa classe e relega-os a genocídios recorrentes provocados pelas forças de “segurança” em uma espécie de “deixar viver ou deixar morrer”, como denuncia Sueli Carneiro (2011) em diálogo com Michel Foucault. A autora chama atenção também para a “hierarquia cromática” no Brasil, onde parece que quanto mais preto, mais abaixo na hierarquia social; aspecto que converge para o nosso campo de pesquisa e pesquisados, onde 4 deles, são pretos retintos. Portanto, como discutiremos adiante, raça e classe, precisam “andar juntas” para analisar as desigualdades estruturais no Brasil, sobretudo, em Jardim Gramacho, onde essa pesquisa se realiza.

Diante do exposto, Jessé Souza se insere na contemporaneidade como importante teórico das classes sociais, sobretudo, em contextos de capitalismo periférico. A ampliação conceitual de Pierre Bourdieu e a investigação empírica da “ralé estrutural” realizadas pelo autor, apresentam-se como grandes ferramentas teóricas e conceituais para a pesquisa social das classes no Brasil e para a investigação dos demais problemas da sociedade, como por exemplo, o fracasso escolar, a temática dessa pesquisa.

2.1 Os batalhadores e a ralé

Dentro do espaço físico apropriado (BOURDIEU, 2013), que é Jardim Gramacho, contexto de nossa pesquisa, há duas grandes classes populares protagonizando os dramas, histórias de vida, cotidianos do bairro, fracassos escolares, que em diálogo com Souza (2011; 2012; 2018b), estamos denominando de “batalhadores” e “ralé”. Nesse sentido, faz-se necessário distinguir essas duas classes sociais, com fronteiras entre si fluidas.

Os primeiros são marcados basicamente por um *habitus*, baseados em uma “ética do trabalho duro e esforço pessoal” por meio de sacrifício familiar, dupla e muitas vezes tripla jornada de trabalho e estudo, socialização religiosa como fonte de autoestima, automotivação e solidariedade social/familiar e rigorismo econômico, isto é, capacidade de fazer poupança (SOUZA, 2011; 2012). Os “batalhadores” para o autor contam com o que ele chamou de *capital familiar*, o que na “ralé” não foi encontrado diante da prevalência da *anomia familiar* por razões histórico-sociais, que estamos investigando nessa pesquisa. Souza (2011; 2012) destaca que os “batalhadores” vieram da antiga classe trabalhadora fordista, como mencionamos, e de frações da “ralé”; o que demonstra a fluidez das fronteiras entre essas duas classes e que não há classe condenada em ser “ralé”, sobretudo, por culpa própria, mas, certamente, em virtude de um projeto político intencional e dissimuladamente articulado.

Pobres economicamente, mas que ascenderam por meio de muita labuta, os “batalhadores” correspondem a nova classe trabalhadora precarizada, que internalizam na maioria das vezes capital cultural de caráter técnico para disputarem minimamente um “lugar no sol” na sociedade de classes (SOUZA, 2011; 2012) e compartilham a “dignidade do produtor útil”, como vimos anteriormente, oriunda de seu *habitus primário* (SOUZA, 2018b).

Há nas famílias dos batalhadores uma maior organização familiar do ponto de vista do equilíbrio emocional e existencial dos seus membros, como nos convoca pensar Lorena Freitas (2018), colaboradora da pesquisa empírica de Jessé Souza sobre a “ralé brasileira”. A autora define da seguinte maneira o que estamos chamando de organização familiar:

Quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças. Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as

demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil (FREITAS, 2018, p. 304-305).

Assim, os pais (ou quem assume a função) conseguem transmitir aos seus filhos e filhas por meio de exemplos atrelados ao discurso, diversos valores de “trabalho duro”, esforço pessoal, disciplina, autocontrole financeiro, solidariedade familiar, segurança existencial e crença na capacidade individual de cada membro da família. Os “batalhadores”, como salientou Souza (2012), compensam a ausência significativa de capital econômico e cultural, com uma enorme disciplina no trabalho regular; na racionalização metódica do presente em prol de uma possível melhoria de vida no futuro e na solidariedade afetiva e material de cada membro doméstico. O resultado disso, muitas vezes, é a internalização pelos membros da classe/família de um *habitus primário* marcado por uma ética do trabalho duro, esforço pessoal e autoconfiança, e a incorporação de capital cultural de caráter técnico, que garantem a inserção (precarizada) dessa classe no mercado competitivo de trabalho (SOUZA, 2012; 2017).

Além disso, os *efeitos de lugar*, isto é, a localização onde as famílias se encontram também influência na socialização familiar de classe que os indivíduos estão submetidos. Ricardo Visser, que também participou de pesquisas empíricas com o professor Jessé Souza, mas desta vez para o livro *Batalhadores brasileiros* (2012) do autor, em seu artigo *A socialização disciplinar da família batalhadora* (2015), destaca que nos ambientes rurais, muitas vezes, as famílias conseguem manter um controle social maior entre os seus membros, pois a desclassificação social se impõe de maneira mais brutal nas grandes cidades, com suas rotas do grande tráfico de drogas e armas; complexidade organizacional com grandes exigências de qualificação/especialização para o mercado de trabalho e imposição maior do capital econômico como mediador de todas as relações sociais.

Assim, salienta o autor, a constituição de famílias típicas da “ralé estrutural” é um fenômeno dos grandes centros urbanos brasileiro, enquanto no meio rural há uma preservação maior do seio familiar, favorecendo assim, a formação de “batalhadores”. Todavia, essa afirmação não anula o fato de existir famílias das duas classes – com fronteiras entre si sempre muito fluídas – nos dois ambientes, rurais e urbanos, mas chama atenção para a divisão social do trabalho das grandes cidades que impõe uma “concorrência extremamente inflacionada” (VISSER, 2015, p. 328), na qual, dificulta as chances de organização social/familiar das classes desfavorecidas, com uma posição estável e contínua no mercado de trabalho, gerando muitas vezes famílias mais desestruturadas e desclassificadas socialmente (como as da “ralé”) com um grande inimigo sempre à espreita: a possibilidade de “cair na vida do crime”, de ser “capturado” pela diferentes formas de recrutamento dos poderes paralelos, como o tráfico organizado.

Dessa maneira, os “batalhadores brasileiros” se caracterizam pela possibilidade via laços afetivos na socialização familiar da incorporação de uma “ética do trabalho” transmitida de pais (ou quem assume a função) aos filhos por meio de práticas de “cuidado, atenção, carinho, mas também a imposição da autoridade simbólico-moral” (VISSER, 2015, p. 322). Uma prática social aprendida desde muito cedo e totalizadora na vida dos indivíduos dessa classe, pois o “tempo livre” pode ser a “oficina do diabo” e atrai-los para a delinquência, então, a autoridade materna/paterna conduz cotidianamente a orientação valorativa dos seus filhos em torno do trabalho e, muitas vezes, as crianças começam cedo a trabalhar junto com os pais em pequenos empreendimentos, atendendo as expectativas dos familiares e ajudando com as despesas da casa. Enquanto na classe média, o trabalho é uma reconversão dos estudos (VISSER, 2015) dentro de uma trajetória relativamente linear, nos “batalhadores” o trabalho é a verdadeira “escola da vida”, vivenciado de maneira fracionada com os estudos.

Do ponto de vista de uma caracterização da “ralé”, essa classe situa-se “abaixo” dos “batalhadores” e é marcada pela desorganização familiar estrutural (SOUZA, 2018a). Segundo Souza, a desestruturação das famílias da “ralé” é econômica, moral e sociocultural. Advinda da escravização brasileira de quase quatro séculos, a “ralé” marca a extrema desigualdade social e o abandono secular dos ex-escravizados após a abolição formal da escravatura (1888) em nosso país. A socialização familiar na “ralé” (e não é *culpa* das famílias) incute nos indivíduos um *habitus precário*, que condiciona o fracasso escolar generalizado dessa classe, os reduzindo a “tração muscular” sem nenhum tipo de capital cultural legítimo e valorizado (SOUZA, 2018a). A “ralé”, portanto, é (re)produzida como “mero corpo” pela origem social, fracasso escolar generalizado e exclusão do mercado de trabalho formalizado.

Na organização familiar da “ralé”, as famílias são majoritariamente monoparentais, com muitos filhos, e com mudanças frequentes do membro masculino (SOUZA, 2012; 2017; 2018a) e assoladas pelas necessidades imediatas de sobrevivência e pelo estigma da delinquência (como a prostituição, o tráfico de drogas e o alcoolismo). Há uma certa ausência ou dificuldade de diálogo e escassos exemplos dos familiares de disciplina no trabalho, como um valor moral e ético, limitando os estímulos aos filhos apenas a um discurso da “boca pra fora” (SOUZA, 2017; 2018a). Novamente, Ricardo Visser (2015), nos ajuda a compreender melhor essa questão. O autor em diálogo com Michel Foucault e Axel Honneth discorre acerca da “disciplina e amor como elementos fundadores da ação social” (VISSER, 2015, p. 338).

Para o autor, a disciplinarização dos corpos possui um componente moral de inventividade não percebido por Foucault, na qual, o corpo disciplinado pode conduzir-se em direção a uma conduta de contestação e expressão criativa e não somente docilidade. Nesse

aspecto, a capacidade inventiva dentro dos limites do poder disciplinador é melhor levada a cabo quanto mais o indivíduo vivenciar a experiência do cuidado materno/paterno, sobretudo, na primeira infância, segundo Visser, em diálogo agora com Honneth. Os laços de confiança/segurança existencial entre o bebê/criança e a mãe/pai na interação primária geram no pequeno ou pequena uma capacidade de estar só, isto é, segundo os autores, uma confiança em si mesmo (autoconfiança). O que Honneth não percebe, de acordo com Visser, é que essa autonomia é controlada/disciplinada nas socializações posteriores, na socialização primária, como apresentamos acima. “Deste modo, cuidado e disciplina convivem num espaço de tensões valorativas e avaliativas constantes” (VISSER, 2015, p. 342). Assim, a singularidade da “ralé” nos parece ser:

que a autoridade simbólica parental não está em condições nem de garantir as circunstâncias positivas da simbiose primária com o bebê e muito menos de compô-la com uma socialização disciplinar, visando formar um patrimônio de disposições apto ao sucesso escolar ou a se tornar um trabalhador produtivo (VISSER, 2015, p. 342)

Os efeitos desse tipo de socialização familiar apresentada de maneira preliminar acima – e que as razões histórico-sociais serão detalhadas no próximo capítulo – culminam na constituição de um *habitus precário*, que dificulta, e às vezes impede, a incorporação de capital cultural legítimo, eternizando essa classe e seus indivíduos à reprodução da miséria, que parece não ter fim e que parece ser “culpa deles”. Tal aspecto não constitui um destino de classe inexorável, mas sim uma construção social urdida histórica, ideológica e sociologicamente, e constatada na empiria da pesquisa de campo.

2.2 Classe e raça no Brasil

Preto, pobre é parecido, mas não é igual.

MV Bill – Só Deus Pode Me Julgar

Os antecedentes históricos do tipo de desorganização social e a constituição de um *habitus precário* na “ralé” por meio da origem social/familiar, que estamos discutindo, foi bem analisado por Florestan Fernandes em seu clássico *A integração do negro na sociedade classes*, publicado pela primeira vez em 1964. Após mais de quarenta anos, Jessé Souza (2018a)

recupera esse estudo, constatando, infelizmente, poucas mudanças nesse quadro de anomia social e pauperização da classe social chamada pelo autor provocativamente de “ralé brasileira”, que ainda é majoritariamente negra. Fernandes (2021) expõe em seu estudo empírico, o abandono dos libertos após abolição formal da escravatura em 1888 diante da emergência da ordem social competitiva e a revolução urbana, a partir do século XIX, tendo São Paulo como centro.

Nesse período, o processo biológico, social e histórico de “branqueamento” da população brasileira ditado pelas classes dominantes, brancas e colonialistas, segundo Fernandes, era de fazer desaparecer/diluir o “sangue negro” em detrimento da prevalência da “raça branca”, por meio de imigrações europeias; explicações psicobiológicas da suposta inferioridade do negro; crivos socioeconômicos e psicossociais de recrutamento profissional nas quais a população negra não havia sido preparada para tal ou se julgava *racistamente* que não era preparada por natureza própria; falta de acesso à saúde gerando óbitos por tuberculose, lepra e sífilis; moradias insalubres e precárias como os cortiços, gerando todo tipo de “vida anômica” na população negra, como a desorganização da vida sexual em que as crianças (meninos e meninas) presenciavam as relações sexuais dos adultos da família e dos vizinhos e eram abusadas sexualmente por esses familiares e pela vizinhança de maneira sistemática e naturalizada (FERNANDES, 2021) – aspectos de que corroboro em minha pesquisa de campo.

De fato, longe de ser da “natureza dos negros” esse “estilo de vida”, como enfatiza o autor, essa desorganização social crônica foi uma construção social e histórica, refletida e intencional das classes brancas e privilegiadas no Brasil, os antigos escravocratas, que transformaram o negro em marginal na sociedade capitalista periférica/dependente.

Em a *Sociologia do Negro Brasileiro* (2019) de Clóvis Moura, o autor nos convoca a pensar nesse sentido:

Como vemos, se de um lado os negros egressos das senzalas não eram incorporados a esse proletariado nascente, por automatismo, mas iriam compor a sua franja marginal, de outro, do ponto de vista ideológico, surgia, já como componente do comportamento da própria classe operária, os elementos ideológicos de barganha social apoiados no preconceito de cor (MOURA, 2019, p. 94)

Contudo, o sociólogo comunista brasileiro supracitado, apresenta a forma como os negros eram tão capacitados, em certas vezes mais, do que os imigrantes, ao exercerem qualquer função do mercado de trabalho capitalista incipiente, anterior a abolição da escravatura, em que como escravizados ou libertos, realizavam diversas funções de trabalho desde a chegada ao Brasil até a esteira do capitalismo comercial do século XIX no Brasil.

Os negros não eram somente os trabalhadores do eito, que se prestavam apenas para as fainas agrícolas duras e nas quais o simples trabalho braçal primário era necessário. Na diversificação da divisão do trabalho eles entravam nas mais diversas atividades. Especialmente no setor artesanal. Em alguns ramos eram mesmo os mais capazes como, por exemplo, na metalurgia, cujas técnicas trazidas da África foram aqui aplicadas e desenvolvidas. Na região mineira, por exemplo, foram os únicos que aplicaram e desenvolveram a metalurgia. Tiveram também a habilidade de aprender com grande facilidade os ofícios que aqueles primeiros portugueses que aqui aportaram trouxeram da metrópole...

Mas os negros também tiveram ampla e brilhante participação nas atividades de todos os ofícios mecânicos exercidos entre nós, quer como escravos, quer como libertos, ora como oficial ou simples ajudante, e até mesmo como mestres...

Tanto na época colonial como na última fase da escravidão, o escravo negro se articulava em diversos níveis da estrutura ocupacional, desempenhando satisfatoriamente os mais diferenciados misteres (MOURA, 2011, p. 96-97, grifos nossos).

Nesse sentido, o autor chama atenção para a passagem do modo de produção escravista para o modo de produção capitalista dependente, em que “o equilíbrio se parte contra o escravo que é desarticulado e marginalizado do sistema de produção” (MOURA, 2019, p. 98) e se inaugura o *segundo tráfico*, de acordo com o autor, por meio da política imigratória. Diversos especuladores, fazendeiros e o próprio Estado brasileiro (este a partir de 1884) lucravam com a imigração, principalmente por meio de juros e dívidas cobradas aos imigrantes para realizar a sua vinda ao Brasil; uma comissão paga com o trabalho mal remunerado, em condições espoliantes, e que geraram diversas revoltas populares dos trabalhadores imigrantes.

As oligarquias brasileiras lucravam com a política imigratória e com isso criavam diversos mecanismos facilitadores para a importação de imigrantes e dificultosos para a compra de escravo, como meio de estimular o trabalho livre e a substituição da mão de obra escravizada vigente.

As elites dominantes, através de vários mecanismos protetores do imigrante e de medidas restritivas à compra interna de escravos, através do tráfico interprovincial, conseguiram, finalmente, que o imigrante fosse um trabalhador de aluguel mais barato do que a compra onerosa (por onerada) do escravo e, nesse universo de transação capitalista, o fazendeiro do café aceita o imigrante (MOURA, 2019, p. 122)

Clóvis Moura apresenta, a cidade de São Paulo, como o lócus desse processo, corroborando com Florestan Fernandes, e destaca que onde essa política imigratória não teve força, como no Nordeste, o escravizado ou o liberto conseguiu se integrar, sem demonstrar qualquer incapacidade ou ócio, embora tenha sido obrigado a viver numa *economia de miséria* (MOURA, 2019). Assim, a substituição do negro no processo de produção capitalista dependente não se deu porque ele era incapaz ou avesso ao trabalho, mas pelo motivo lucrativo da imigração e pelo racismo da elite brasileira, que a partir, sobretudo, do século XIX cria

diversas ideologias racistas para legitimar o processo de abandono da população negra e tentativa de branqueamento do Brasil, principalmente após a abolição, onde o negro deveria se transformar em marginal, ou como estamos provocando nessa pesquisa, em uma “ralé”.

O pensamento social brasileiro se responsabilizou em oferecer o conteúdo ideológico para legitimar esse processo histórico e na esteira do racismo biológico do século XIX, citando Nina Rodrigues e Oliveira Vianna, por exemplo, dentro desse ideário, o negro é transformado mais uma vez em *besta*, incapaz de participar da vida moderna/civilizada.

A nossa civilização é obra exclusiva do homem branco. O negro e o índio, durante o longo processo da nossa formação social, não dão, como se vê, às classes superiores e dirigentes que realizam a obra da civilização e construção, nenhum elemento de valor. Um e outro formam uma massa passiva e improgressiva, sobre que trabalha, nem sempre com êxito feliz, a ação modeladora da raça branca (VIANNA, apud, MOURA, 2019, p. 47).

Como vimos na discussão acerca da “Topografia moral do Ocidente”, o processo civilizatório pode ser compreendido como a *espiritualização* de determinados grupos e classes em detrimento da *animalização/desumanização* do outro. Mesmo vivido, muitas vezes, mais como mito do que realidade, há um esforço deliberado das classes dominantes de separar ontologicamente os seres humanos, em que a existência sub-humana da “ralé estrutural” atualmente no Brasil, demonstra um dos efeitos práticos e perversos desse processo histórico colonial/branco.

De acordo com Moura (2019), Fernandes (2021) e González (2020), é com a abolição da escravatura em 1888 que se intensifica o processo de marginalização e animalização da população negra sendo relegada sistematicamente a ser *exército industrial de reserva* ou *massa marginal crescente* no bojo da instauração do capitalismo industrial e depois monopolista no Brasil moderno. Quando Lélia González (2020, p. 289) afirma o seguinte: “que esse operariado brasileiro ainda é uma classe minoritária, porque, dentro desse sistema em que nós vivemos, nós sabemos que existe uma massa marginal crescente que nem chegou à categoria de operário”, a autora chama atenção para a constituição histórica-social do que estamos denominando de “ralé estrutural”.

Com a lei áurea, há um *boom* na política imigratória, sobretudo, no eixo Rio-São Paulo, e o esforço das elites racistas em pauperizar a população negra. As duas principais ocupações da mulher negra no pós-abolição, segundo Lélia González (2020), será a empregada doméstica ou a “mulata produto de exportação” – as vezes ocupada pela mesma pessoa que tinha essas duas opções impostas para atender os desejos e necessidade dos brancos e ricos: trabalho braçal

e sexo. A cor da pele como denuncia González era um dos critérios de seleção para o mercado de trabalho: “a seleção racial já pode ser notada em anúncios de emprego que exigem ‘boa aparência’. Essa expressão, como sabemos muito bem, significa “não aceitamos negros” (GONZÁLEZ, 2020, p. 67). Portanto, como estamos vendo, a desorganização social da classe que estamos chamando provocativamente de “ralé”, majoritariamente negra, foi/é um processo racista, intencional e histórico.

A cor da pele era (e ainda é) determinante mesmo nos casos dos negros e mestiços que conseguiam/conseguem se organizar para o estilo urbano de vida (FERNANDES, 2021), que lutavam/lutam diariamente para não caírem em um “estado de anomia total” (MOURA, 2019), o que fez/faz homens e mulheres negros a viverem/viver de expedientes e “bicos” pelo resto da vida. Como o caso de um informante relatado por Fernandes (2021) que conseguiu uma vaga em escritório de banco, mas quando mudou o gerente sofreu humilhações de todo o tipo; como também outro caso de um bom pedreiro frentista, vindo da Bahia onde teria aprendido o ofício desde menino, que precisou trabalhar uma semana em experiência porque o mestre de obra não acreditava que ele fosse capaz de fazer aquele serviço (FERNANDES, 2021). Como no início do século XIX até final do século XX, em que haviam estabelecimentos educativos por todo o Brasil, que proibiam o ingresso de alunos/alunas negros, como relatado por Clóvis Moura (2019), que os comparavam à doentes com moléstias contagiosas. E na década de 80 do século XX, em que surgiram as teses de esterilização da população negra, um pensamento que, infelizmente, tive que escutar de uma educadora na ONG Colheita durante a pesquisa, em pleno século XXI: “*Eu acho que tinha que esterilizar essas mulheres para pararem de terem filhos. Só assim mesmo!*”. Como expressou Sueli Carneiro (2011, p. 182), no extrato em epígrafe desse trabalho: “diante da barbárie, a primeira vítima é a lucidez”.

Nesse sentido, constata-se que,

a inferiorização do negro no nível da renda, no mercado de trabalho, na posição social e na educação são incontestáveis. Mas, como já dissemos também, essa situação deve-se, fundamentalmente, aos mecanismos de barragem que desde o Brasil-Colônia foram montados para coloca-los espaços sociais restritos e controláveis pelas classes dominantes (MOURA, 2019, p. 131).

Diante disso, percebemos a importância da questão racial na luta de classes brasileira, pois mesmo que os imigrantes também tenham sido espoliados, em situações semelhantes da senzala, segundo Moura, eles tiveram vantagens em virtude da origem racial. Da mesma forma que o pobre branco hoje em dia, continua recebendo um “dividendo racial”, como nos convoca a pensar Lélia González (2020), por ser branco. A “magia cromática” (MOURA, 2019) é esse

fenômeno sócio-histórico que relega a população negra as posições mais subalternizadas dentro do espaço social dividido em classes. Em virtude disso, a população de Jardim Gramacho, no antigo maior lixão da América Latina, onde a pesquisa se realiza, é quase toda negra. Classe e Raça se encontram nessa dialética perversa e racista, (e em pleno século XXI!).

Uma crítica a Jessé Souza

Aqui, gostaríamos de apontar uma fragilidade teórica, ao nosso ver, do sociólogo que inspira esse trabalho, o professor e pesquisador Jessé Souza, que parece não conseguir lidar com a centralidade do tema da raça no Brasil em detrimento do grande enfoque que dá a questão da classe social. O autor em *A subcidadania brasileira* (2018) aborda o racismo contra os negros e negras como uma ferida adicional ao racismo de classe contra a “ralé de todas as cores”. Souza (2018b) quer mostrar - e é muito louvável e crítica essa proposta - que a não internalização de uma “conduta de vida” específica, ou seja, *habitus*, sempre mediado pela classe social/origem familiar – o que estamos investigando nessa pesquisa – gera humilhações, exclusões e até assassinatos recorrentes, pois aqueles e aquelas que não se comportam da maneira exigida são percebidos como “menos gente”, “selvagens”, “animais”. Assim, a “ralé”, que também há brancos pobres e miseráveis, carrega essa chaga.

Todavia, como mostramos com Moura (2019), Fernandes (2021) e González (2020), muitas vezes, a exclusão e as humilhações de grupos sociais específicos eram apenas pela **cor da pele**. Não importava se o negro ou negra tinha internalizado o “padrão comportamental” da sociedade, pois as empresas, como citamos, colocavam nos anúncios de vagas de emprego que só aceitavam gente de “boa aparência”, o que implicitamente significava: só aceitamos brancos. Nessa situação, por exemplo, a questão de classe era relativamente suprimida enquanto a questão de raça prevalecia, gerando vantagens e privilégios do branco pobre em relação ao negro pobre. Como também, o negro e negra, como vimos anteriormente, podia estar estabelecido em um emprego e um funcionário/empregador branco sentir o prazer sádico de humilhá-lo por ele apenas ser negro e isso gerar a sua demissão.

Ademais, do ponto de vista estrutural da sociedade brasileira, na nossa democracia frágil e inconclusa, o racismo se entranha em todos os aspectos da vida cotidiana, definindo os graus de violência que estão submetidos a população negra, pobre e favelada, como também a população indígena. Verifica-se, por exemplo, no fato do exército brasileiro ter o aval de dar 80 tiros “por engano” em um carro de uma família negra a caminho de um chá de bebê¹⁸. Evaldo

¹⁸ Disponível em: <<https://www.brasilefato.com.br/2019/04/15/artigo-or-80-tiros-por-engano/>>.

dos Santos Rosa de 51 anos foi assassinado pelo exército em pleno domingo do ano de 2019, enquanto dirigia o carro com sua família. O desespero de sua mulher ao sair do carro e ver seu marido morto e o veículo com 80 tiros “por engano” não pode ser tratado como uma “ferida adicional”, já que assassinatos pelas forças armadas de pessoas negras “por engano” é recorrente no Brasil¹⁹.

Ainda nesse sentido e dialogando com o material empírico da pesquisa, em Jardim Gramacho, um pai de família e trabalhador pode ter a sua casa invadida pela Polícia Militar, Civil ou Federal com risco de ser assassinado e com a certeza de “levar uma surra” por ser “confundido” com os traficantes, apenas por ser um homem negro. Uma mãe negra do bairro, teme a todo momento a abordagem policial aos seus filhos, sobretudo, aos meninos negros mais velhos “*porque pensam logo que é bandido*”. As famílias negras de Jardim Gramacho moram em um território que é fruto de racismo ambiental e a sua posição no espaço social é limitada sim pela hierarquia cromática (CARNEIRO, 2011), pois as crianças/adolescentes pesquisados nesse trabalho, com “fracasso escolar” quase absoluto, são negros retintos. A cor da pele ganhou vida própria no Brasil, de modo em que, a trajetória de um indivíduo dentro de sua origem social e *habitus* específico, será marcada a todo momento pela cor da pele, e o espaço físico apropriado, muitas vezes, possui um degradê. Essas questões fundamentais são secundarizadas por Jessé Souza.

Portanto, prosseguindo na argumentação, o direcionamento por parte do poder público de recursos materiais e simbólicos e a solidariedade e mobilização política da sociedade civil são marcados a todo momento pelo racismo, o que significa ausência de comoção coletiva e respaldo por parte da sociedade, quando ocorrem chacinas e genocídios em territórios ocupados pela população negra e indígena, quando o deleite em humilhar um negro ou negra (in)dependente de uma situação social/econômica é o princípio; e também quando não há efetivamente políticas públicas de médio e longo prazo para solucionar a pauperização da população negra, como por exemplo, a realidade social e material secular de Jardim Gramacho, onde o poder público se apresenta livre de dever.

Nesse sentido, suplantar a questão racial e fazer prevalecer a questão, mesmo central, da “luta de classes” se enquadra no que Lélia González (2020) chamou de “racismo por

¹⁹ Rodrigo Alexandre da Silva Serrano, homem negro, foi morto pela Polícia Militar no Rio de Janeiro, pois os policiais acharam que seu guarda chuva era um fuzil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html>. As estatísticas apontam que Negros são 77% das vítimas de homicídios no Brasil. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml>>.

omissão”. A autora percebe alguns condicionantes dos conflitos de classe dentro do sistema capitalista, mas chama atenção a sua divisão racial e sexual no Brasil. O negro e a negra foram excluídos da “ordem social competitiva” porque não tinham internalizado o padrão de organização da vida urbana, fruto de um abandono social (FERNANDES, 2021), **mas também pelo motivo racista de não serem brancos**. Além do mais, a mulher negra, como aponta González, sempre foi tratada como um objeto sexual e de trabalho doméstico para além de qualquer capacitação que conseguisse realizar.

Mas, na verdade, a opressão racial nos faz constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício. Claro que, enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração e superexploração do negro, a maioria recebe seus dividendos do racismo a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Isso significa, em outros termos que se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo) excetuando sua filiação racial entram no campo competitivo, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos (GONZÁLEZ, 2020, p. 187).

O próprio Jessé Souza em trabalhos posteriores, como *A elite do atraso* (2017) percebe o engano que cometeu ao tratar o racismo de cor como adicional e secundário ao racismo de classe, pois em países com passado escravocrata, segundo ele, por mais que existam minorias de todas as cores entre os humilhados e excluídos, o negro é o elemento principal e uma forma de perpetuar o sentimento covarde, sádico e truculento do escravismo brasileiro (SOUZA, 2017). Por isso, o autor começou a denominar a “ralé estrutural” como uma *classe/raça* (SOUZA, 2021).

Entretanto, apesar da vigorosa e necessária discussão acerca das classes sociais no Brasil do autor (teoria fundamental para nossa pesquisa) e da autocrítica feita, ainda nos parece debilitado, carecendo de aprofundamento, o debate sobre a experiência em *ser negro e negra* em uma sociedade racializada e misógina como a nossa. O autor realiza uma tentativa de discutir a questão racial na obra *Como o racismo criou o Brasil* (2021), mas nos pareceu uma teoria crítica sobre *o que é o racismo* e não sobre *o que é ser negro/negra* no Brasil. A escravização brasileira (e o autor sabe bem disso) transforma o *racismo de cor* como a principal forma de manifestação racista no Brasil. Portanto, devemos compreender outras formas de manifestação racista, como o *racismo de classe* que sofre a “ralé”, sem perder de vista o atravessamento da questão racial. Corroborando mais ainda com as nossas afirmações, convido Sueli Carneiro em seu livro *Racismo, Sexismo e Desigualdade social no Brasil* (2011), no qual, a autora, expressiva militante do movimento negro, expõe diversos indicadores sociais acerca

da população negra que são incontestáveis e nos obrigam enquanto pesquisador e pesquisadora a nos aprofundar na questão racial, o que foi secundarizado por Souza (2021) na ânsia de teorizar sobre a genealogia de “todos os racismos”.

Por fim, com o intuito de não abusar da paciência do leitor ou leitora, Jessé Souza possui um artigo que traz no título o grande imbróglio de suas análises: *Raça ou Classe?* (SOUZA, 2005). Acreditamos nesse trabalho que a pesquisa sobre as desigualdades no Brasil não deve escolher entre um **ou** outro, e sim articular uma análise entre um e outro constructo teórico, ou seja, entre **classe e raça**, compreendendo-as como marcadores sociais fundamentais, sobretudo, para se entender o problema do fracasso escolar anunciado de crianças e jovens pesquisados no Jardim Gramacho, em Duque de Caxias/RJ. E que continuamos na tentativa de compreender retomando a questão do *habitus precário*, em diálogo com o autor criticado.

Habitus precário

O abandono secular dos negros, mestiços e a minoria de brancos pobres após abolição da escravatura (1888), como estamos vendo, gerou uma “ralé estrutural”, com uma desorganização social crônica, por meio de uma “anomalia familiar” (SOUZA, 2018a).

Não foi a família que se desintegrou, como instituição social, e em consequência emergiram certas inconsistências na socialização dos indivíduos; mas, a própria família que não se constituiu e não fez sentir seu influxo psicossocial e sociocultural na *modelação da personalidade básica*, no controle de comportamentos egoísticos ou antissociais e na criação de laços de solidariedade moral. Comprova-se isso, historicamente, por uma simples referência à política central da sociedade senhorial e escravocrata brasileira, *que sempre procurou impedir o florescimento da vida social organizada e da família como instituição integrada* no seio da população escrava (FERNANDES, 2021, p. 179, grifos nossos).

Souza (2022) em seu mais novo livro *O Brasil dos humilhados*, discorre de maneira didática os efeitos da ausência da família como instituição social integrada, que culmina em um *habitus precário*. De início, o autor desabafa e problematiza que “nada pior – nem mais irritante para mim – para a mudança efetiva e prática da pobreza do que a ‘glorificação do oprimido’” (SOUZA, 2022, p. 204). O professor e pesquisador quer dizer que eufemizar a realidade social de miséria e abandono dos oprimidos, como não chamar de “família desestruturada” ou negar a “anomalia social” dessa classe não é defendê-los. “A pobreza não é bonita” (SOUZA, 2022, p. 204) e pretendo deixar isso claro com essa pesquisa, e principalmente, com os “retratos sociológicos” na última seção desse trabalho.

Não há “beleza” ou “estrutura familiar” alguma em uma filha que é expulsa de casa pela mãe por quase sofrer abuso sexual do padrasto, como é o caso de Kássia, uma das mães

entrevistadas dessa pesquisa. Segundo sua própria narrativa, a mãe era submissa ao marido e ele impôs a matriarca duas opções após a tentativa frustrada de estuprar Kássia, que na época tinha 14 anos: as filhas ou ele. A mãe escolheu o marido. Longe de ser uma situação pontual, é algo sistemático na “ralé estrutural” o abuso sexual dos menores e a convivência da mãe (SOUZA, 2022)²⁰.

Ademais, não há beleza em crianças analfabetas ou semianalfabetas, que é o caso de todos os pesquisados desse trabalho, que constantemente faltam à escola por diversos motivos (jamais por *culpa* deles) que veremos adiante. Crianças que vão ao baile *funk* e fazem sexo escondidos da mãe, como o caso do Gustavo de 12 anos, que segundo a sua narrativa, ele “arrasta as novinhas” nos bailes²¹. Portanto, Souza (2022) enfatiza a necessidade de encarar a realidade social dos oprimidos de maneira crítica e fundamentada empiricamente e não de forma ufanista. **A miséria não é bela** e ela destrói no Brasil cotidianamente milhares de projetos de vida de crianças e jovens pobres, e na sua maioria negros e negras, que vivem nas periferias das grandes metrópoles brasileiras. Diante disso, o autor discorre um pouco sobre o material empírico de suas pesquisas em torno da “ralé brasileira” em várias obras (SOUZA, 2017; 2018a; 2022), o que dialoga em profundidade com o nosso contexto e sujeitos da pesquisa. Abaixo apresento alguns exemplos:

- **Triade emocional – disciplina, autocontrole e visão prospectiva:** a desorganização social imposta à “ralé” não consegue inculcar em seus membros essa “triade emocional” (SOUZA, 2018a), que culminaria, segundo o autor, no “planejamento racional da própria vida”. Nos Retratos Sociológicos que realizamos – e que serão expostos detalhadamente no último capítulo desse trabalho -, todas as mães diziam e desejavam “um futuro melhor” para os filhos, contudo, a pesquisa empírica nos mostrou, que apesar do desejo, a conduta cotidiana de algumas famílias na luta pela sobrevivência e a precariedade do amparo institucional não têm possibilitado a construção racional e paulatina desse “futuro melhor”.

²⁰ Diversas vezes fui interpelado com o seguinte questionamento: “Ah! Mas abuso sexuais acontecem em todas as classes”. Certamente, não estamos negando esse fato. Todavia, chamamos atenção para a sistematização de tal relação abusiva e instrumental que ocorrem no “silêncio do barraco”. As classes sociais mais estruturadas possuem maiores recursos institucionais/familiares para evitar ou reagir a essa situação inaceitável, enquanto na “ralé” as relações abusivas se tornam corriqueira e naturalizadas de maneira estrutural, no qual, além do estupro como o pior efeito, há a sexualização precoce das crianças desde a mais tenra idade. Ademais, como o “habitus” também é um princípio de solidariedades e preconceitos, o “habitus precário” da “ralé” relega os indivíduos dessa classe a uma ausência de solidariedade e comoção coletiva por parte da sociedade diante de seus dramas cotidianos.

²¹ A mãe afirma que o Gustavo é “safado” e muito “pra frente”, mas não acha que ele já pratica sexo com copulação. A mãe afirma que o menino já assiste pornô e certo dia estava “chupando o peito da menina” dentro de casa. Salienta-se que Gustavo estava com 11 anos nessa época.

- **Noção de temporalidade:** as necessidades imediatas da “ralé” – como ter um mínimo de renda para se alimentar diuturnamente – e as instabilidades profissionais de sua condição de classe, desenvolvem um tipo de relação com o tempo baseada em uma “prisão no aqui e agora” (SOUZA, 2018a), na qual, impede/dificulta o desencadeamento de pressupostos para o amanhã. Bourdieu (2012a) mostra que, esse tipo de relação temporal típica dos subproletários baseada na “falta de controle do presente”, acaba por realizar uma “demissão do futuro”. Como exemplo disso, durante as minhas entrevistas, um fato (que se repetiu com algumas entrevistadas) me surpreendeu bastante, quando fiz a seguinte pergunta: “*você acha que o ensino médio muda alguma coisa na vida da pessoa?*” e a pergunta que recebi de volta foi mais importante que qualquer resposta para mim: “*ensino médio, o que é isso?*”. Certamente, as mães/famílias desejam que os filhos façam faculdade e tenham um “bom emprego”, mas isso precisa ser construído no presente como um pressuposto para chegar nesse futuro sonhado racionalmente, senão se torna um mero devaneio perdido no tempo de miséria em que se vive.
- **Capacidade de concentração:** Souza (2017; 2018a) mostra que a capacidade de concentração é uma construção de classe. Na ONG Colheita, uma situação é muito comum entre os educadores e educadoras: as crianças e adolescentes possuem dificuldade para lerem um texto de uma lauda (acham que é “muita coisa”) e quando terminam de ler não entendem absolutamente nada. Eles e elas só “querem brincar o tempo todo” como relatam as professoras da ONG e quando é para fazer o dever não conseguem “se concentrar nem por 5 minutos”. A esfera lúdica baseada em atividades de mero entretenimento, como nos convoca a pensar Rocha e Torres (2018), e quando são totalizadoras na rotina do indivíduo, criam uma relação com a vida de pouca rigidez disciplinar e cognitiva, em que o divertimento despreocupado no “agora” compõe o *habitus precário* dos indivíduos da “ralé”. As crianças e adolescentes não conseguem se concentrar na aula “nem por 5 minutos” porque a *diversão despreocupada* possui uma centralidade na rotina diária deles e delas, parecendo não desenvolver as habilidades e competências exigidas pela escola de maneira hegemônica, como soltar pipa o dia todo, por exemplo. Não há em sua rotina familiar um momento de estudo ou de leitura de um livro. A rotina fora da escola e da ONG é baseada em brincadeiras de rua e a rotina do final de semana no evento mais desejado e esperado durante toda semana pelos moradores: o baile *funk*²². Quando fui realizar a segunda entrevista com a Valéria, mãe do Kauan, em uma segunda feira às 11 horas, ela

²² Organizado sempre pelos traficantes locais e frequentado pelas crianças e adolescentes, muitas vezes com a própria família.

tinha acabado de acordar e me contou que estava no baile *funk* e o Kauan estava com ela, juntos com as irmãs menores. Nesse dia, os 3 filhos, incluindo o Kauan, que é o mais velho com 13 anos, não foram a escola porque estavam no baile *funk* no dia anterior. Na mesma entrevista, como um exemplo emblemático para essa nossa análise, a mãe me respondeu que o Kuan fica soltando pipa o dia todo, quando perguntei sobre a rotina dele no momento em que não está na escola e no projeto Colheita. Essa fala criou, inclusive, uma contradição com a resposta de uma pergunta anterior, quando indaguei se o Kauan faz os deveres de casa e Valéria respondeu que sim. Ao questionar em que momento ele faz os deveres de casa já que solta pipa o dia todo, ela não soube responder.

Quadro 2

Certamente, gostaria de delimitar melhor essa questão para não surgirem interpretações equivocadas. Não estou criminalizando os bailes *funks* ou as pipas. Estou destacando, que quando essas brincadeiras e diversões tomam maior o tempo dos sujeitos investigados, surge uma questão que merece aprofundamento, pois nos parecem dialogar pouco com as exigências cognitivas que marcam o *ethos* escolar. Da maneira que são praticadas em Jardim Gramacho, como mero entretenimento e sendo totalizadoras no dia a dia do indivíduo, parecem estimular poucas “perícias cognitivas”, usando as palavras e reflexões de Rocha e Torres (2018) como a capacidade de concentração. É claro que indivíduos de classe média também soltam pipa e frequentam bailes, mas durante a sua rotina há um tempo reservado para os estudos, e outras atividades lúdicas para além da pipa e dos bailes como diversão despreocupada e totalizadora, são realizadas, como aulas de música, dança, esportes diversos etc., que exigem maiores “perícias cognitivas” para serem praticados, como disciplina diária e a “sucessão evolutiva” (ROCHA e TORRES, 2018) dos exercícios e atividades que, encaminham paulatinamente o aluno/aluna a novos aprendizados com maiores complexidades a cada dia. Certamente, a prática de soltar cafifa e os “passinhos” de funks realizados em “bailes de favela” podem assumir uma conotação mais sofisticada em termos cognitivos, corporais e lúdicos, como em campeonatos e torneios envolvendo tais atividades, entretanto, à maneira como são praticadas no bairro da pesquisa envolvem apenas o entretenimento despreocupado, parecendo gerar desvantagens sociocognitivas das crianças do local em relação a outras crianças de outros contextos de classe e espaços sociais.

- **Autoconfiança de classe:** a percepção da criança em “saber-se amado” como um “fim em si mesma” gera nela uma autoconfiança; um sentimento de valor próprio, imprescindível para a sociedade de classe, competitiva e capitalista (SOUZA, 2018a). A “ralé brasileira”, como destaca o autor, estimula em seus indivíduos uma “insegurança generalizada”. Maicon, um dos pesquisados desse trabalho, enquanto conversava comigo em sua casa, escutou do pai o seguinte: *“Aí Tio [o pai se referia a mim], ensina alguma coisa para esse menino aí porque ele é muito burrinho”*. Uma fala semelhante foi dita pela sua irmã mais velha, Kátia, em sua presença, enquanto nós três mantínhamos um papo informal. Valéria define seu filho Kauan, como “apático”, “sem iniciativa” e “devagar demais”. O relato da professora do Kauan na Instituição Colheita é elucidativo: *“O Kauan descobriu ano passado [2021] que pensava. Ele escreveu uma sílaba certa e ficou dançando de alegria enquanto a turma batia palma; aí ele virou e me disse ‘tia eu tô pensando....’*. O garoto parece que descobriu nessa aula que era capaz de realizar uma atividade pedagógica corretamente e, com isso, receber carinho e reconhecimento da professora/turma por isso. Maria, outra pesquisada, segundo relato da mãe Fabi em umas das entrevistas, foi criada pela prima da mãe dos 5 meses até os 6 anos porque Fabi não tinha tempo, decorrente do trabalho, de cuidar da filha; quando Maria completou 6 ou 7 anos, a prima “entregou de volta” porque estava fazendo a prima dela “brigar com o marido”. Além disso, Maria ingressou na escola aos 8 anos direto em uma turma de 3º do Ensino Fundamental por conta da falta de vagas, sem saber ler e escrever, segundo relato de sua mãe. A desorganização familiar imposta à “ralé”, pelo abandono social e político estrutural, parece dificultar a formação de lares equilibrados emocionalmente para a criança, que independente se ela é criada por pai/ mãe ou parentes, ela saiba que não será abandonada, ou em outras palavras, “entregue de volta”. Como também, uma realidade social mais organizada não permitiria uma criança entrar somente aos 8 anos na escola, sendo analfabeta, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Ainda nesse sentido, o abandono político da “ralé” dificulta a formação de solidariedade familiar, onde a criança não seja definida como “burrinha” ou “apática” por familiares que não conseguem acolher as demandas afetivas infantis, porque eles mesmos, muitas vezes, não foram acolhidos quando criança pela família e sociedade, e quando adultos continuam sem receber tal carinho e afeto. A autoconfiança é em grande medida uma construção de classe produzida majoritariamente pela socialização familiar. Certamente, as relações/situações expostas acima refletem a ausência de políticas públicas e abandono estrutural de uma classe inteira por parte do Estado brasileiro, e não uma responsabilidade individual das famílias.

- **Desorganização da vida sexual:** Florestan Fernandes na década de 60 notou e Jessé Souza nos anos 2000 reforçou a questão da eclosão sexual como uma questão de classe da “ralé”. “O sexo se erigiu na única área livre de exercícios das aptidões humanas e numa esfera lúdica da cultura” (FERNANDES, 2021, p. 176). De fato, essa questão não é de natureza biológica, mas psicossocial e sociocultural. Sobre isso, já mencionei a tentativa de estupro que o padrasto de Kátia tentou infringir nela e as relações sexuais que seu filho de 12 anos, o Gustavo, já praticou e pratica. Olhares maliciosos e práticas de abuso sexual de homens mais velhos, que deveriam proteger a criança e adolescente, são corriqueiros, como no relato de Ângela, que expôs o medo que tinha dos olhares maliciosos de seu padrasto, quando ela era uma criança. Como mais um exemplo dessa desorganização sexual, o filho mais velho de Ângela, segundo um informante, tinha um hábito na adolescência de fazer “boquetes” nos meninos do bairro, inclusive nos traficantes. As práticas sexuais são realizadas sem nenhuma proteção ou orientação dos riscos que esse tipo de relação com o próprio corpo e o corpo do outro pode causar, como as possíveis doenças ou abusos que a relação sexual com um desconhecido ou vários desconhecidos ao mesmo tempo podem gerar, ainda mais sendo uma criança. Ainda sobre isso, chegou até a mim, um triste relato acerca de um estupro coletivo que uma ex-adolescente da ONG Colheita sofreu. Segundo o informante, ao ir em um baile em outra favela teve de ser protegida pelos traficantes de lá por conta de “alguma merda que teria se metido” (não tive conhecimento do que foi), os bandidos disseram que ela teria que “recompensá-los” e a estupraram. O informante disse que ela já tinha um hábito de realizar “pequenas prostituições”, mas não sabe se o envolvimento dela com esses bandidos têm a ver com isso. A instrumentalização dos corpos, principalmente feminino, no nível dessa desorganização sexual que estamos expondo, é resultado do abandono e da miséria da “ralé” e da dominação masculina que iremos discutir adiante.

Esses conjuntos de esquemas comportamentais e sociocognitivos elucidados acima, entre outros, constituem o *habitus precário* que nos fala Souza (2015; 2017; 2018b). Esses processos de socialização e internalização do *habitus precário* dentro do espaço social do lixão nos parece produzir indivíduos inadaptados a vida moderna/contemporânea; excluídos da ordem social competitiva. Com *habitus precário* e falta de intervenção política de médio e longo prazo, as crianças e adolescentes de Jardim Gramacho parecem não conseguir incorporar *capital cultural* sancionado coletivamente, e assim, se habilitam para se tornarem o “lixo social” do Brasil; aqueles e aquelas exploradas a preço vil, humilhados e assassinados diariamente.

Uma crítica ao capitalismo identitário

O sistema capitalista não é ingênuo. Ele possui uma capacidade de adaptação predatória em relação aos protestos e críticas que recebe. Luc Boltanski e Ève Chiapello (2011) denominaram como uma capacidade antropofágica do capitalismo, “que ‘engole’ a linguagem de protesto e da libertação para transformá-la e utilizá-la para legitimar a dominação social e política a partir do próprio mercado” (SOUZA, 2021, p. 32).

Assim, sem transformar a matriz econômica injusta e desigual do sistema, o capitalismo assimila individualmente os oprimidos e municia as ideias progressistas de engodos neoliberais. Com isso, o que era para ser emancipação social, torna-se mais uma artimanha para a reprodução das desigualdades. Por exemplo, enquanto a “ralé” se reproduz estruturalmente, como uma classe de *lixos sociais*, as elites “incluem” um ou dois negros na apresentação de programas de TV e constroem quadros de debates sobre pautas identitárias, baseados em costumes culturais, dificilmente *tocando* em assuntos de ordem econômica, fabricando, com isso, uma aparência de “combate ao racismo”. Como também, enquanto o ensino público é sucateado pela ausência relativa do Estado, que a todo momento é assediado pelas forças econômicas, o alto empresariado (essas mesmas forças econômicas) constroem programas sociais, editais e até escolas assumindo um papel aparente de benevolência pela “responsabilidade com a educação” dos mais pobres e negros.

Por fim, enquanto o maior banco privado do Brasil, o Itaú-Unibanco, como outros bancos também, abrem editais para personalidades negras, LGBTQIAPN+ etc., desenvolvendo diversos projetos educativos com populações pobres, eles apoiam e lucram como nunca, durante governos fascistas e elitistas, como o de Jair Bolsonaro (2018-2022)²³, em que esse mesmo público-alvo dos bancos, retorna ao “mapa da fome” e vivencia uma escalada de ódio contra minorias sem precedentes.

De fato, a nossa contestação não se refere aos aprendizados e conquistas genuínas, como nos apresenta Nilma Lino Gomes (2017) em sua obra “*O movimento negro educador*”, na qual, a autora nos mostra que os movimentos sociais, sobretudo, negros, educam a sociedade civil e as suas instituições com aprendizados coletivos reais, que não representam um *blefe* para justificar a dominação social, pois são verdadeiras mudanças sociais. No entanto, a nossa crítica refere-se a maneira com que o sistema capitalista neoliberal pode se apropriar das nossas reivindicações progressistas e antirracistas para benefício próprio. Desacreditamos, que a

²³ Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Banqueiros-pedem-uniao-para-apoiar-Bolsonaro-e-suas-reformas-contra-os-trabalhadores>>. Disponível em: <<https://averdade.org.br/2022/09/mesmo-com-o-pais-em-crise-bancos-enchem-o-bolso-no-brasil/>>.

igualdade racial/social possa ser possível dentro de uma lógica individual, fragmentada, e, muitas vezes, teatral conduzida pelos grandes centros de concentração de poder.

Nesse sentido, as pautas identitárias legítimas, podem ficar reféns do teatro neoliberal (COULDRY, 2008). De que maneira? Assimilando indivíduos negros/negras, por exemplo, para defenderem as pautas identitárias, o seu “lugar de fala”, mas dentro da lógica do capitalismo neoliberal. Destacamos, na esteira dessa argumentação, um caso emblemático, como esforço de elucidação. Trata-se do vídeo-propaganda da empresa de transporte de aplicativo 99, realizada pela filósofa negra renomada, Djamila Ribeiro, reforçando e defendendo o processo de flexibilização do trabalho e a ideologia neoliberal do “empreendedorismo”; aspectos que representam as empresas de aplicativos de transporte. E não para *por aí*; caso alguém ouse questionar essa publicidade, pode ser silenciado, pois a filósofa por ser mulher e negra sabe o que está falando devido ao seu *lugar de fala*, então, não há o que questionar, ao ponto que qualquer crítica pode se tornar inválida e passível de ser acusada como alinhada à branquitude intolerante com a opinião de uma mulher negra. Tal exemplo, reflete o uso neoliberal/autoritário das pautas identitárias e, nesse caso, também, do conceito *lugar de fala*, em que ambos, pois então, podem sucumbir as artimanhas neoliberais²⁴. Deste modo, por exemplo, as grandes empresas jamais solicitarão consultoria ou participação em marketing, do educador popular, negro e comunista, Jones Manoel, pois o projeto político que ele defende para o país é o oposto da Djamila, apesar dos dois serem negros²⁵.

Á vista disso, gostaríamos de nos deter mais um pouco nessa questão acerca da posição política e intelectual da filósofa Djamila Ribeiro e as artimanhas neoliberais por trás do conceito de “Lugar de fala”, pois “o lobo neoliberal, para melhor explorar e oprimir, tem que assumir as vestes a voz da sua vítima, ou seja, literalmente seu *lugar de fala*, para fingir que se transformou na boa vovó” (SOUZA, 2022, p. 15, grifo do autor). A obra *Lugar de fala* (2019) de Djamila Ribeiro é um livro quase isento de crítica, pois como a narrativa é construída no livro e na esfera pública, a filósofa Djamila por ser mulher e negra, é a instância autorizada e consciente para falar sobre as questões raciais, de gênero e sociais, visto que ocupa todos esses “lugares”, logo, sabe do que está falando e representa os oprimidos.

Com isso, algumas questões se colocam aqui. Primeiro, as mulheres negras de Jardim Gramacho parecem ser bem diferentes de mulheres negras como a Djamila Ribeiro, pois a posição no espaço social que cada uma ocupa, é distinta, apesar de compartilharem a mesma

²⁴ Disponível em: <<https://www.pstu.org.br/sobre-a-propaganda-de-djamila-ribeiro-a-empresa-99/>>.

²⁵ No vídeo: “Crítica ao conceito de lugar de fala” do canal do *YouTube* de Jones Manoel, ele apresenta o que está por trás de figuras como Djamilla Ribeiro, com as suas pautas identitárias e revisa o conceito de “lugar de fala”.

raça e gênero. Sobre esse “lugar social”, a autora menciona vagamente e de maneira abstrata a em seu livro supracitado, sem vinculá-lo a classe, com as suas socializações familiares distintas (SOUZA, 2021). Desse modo, acaba parecendo que o mundo é apenas dividido entre mulheres/homens e negros/brancos, com “identidade grupais” distintas e desigualmente reconhecidas. Assim, aparenta que o problema do capitalismo é apenas identitário e que uma mulher negra do lixão sofrerá a mesma coisa que uma mulher negra de classe média. Parece não existir burguesia e capitalismo para a filósofa, pois ela só menciona homens brancos abstratamente sem situá-los em sua origem de classe (burguês ou trabalhador?) e não problematiza o modo de produção capitalista, desigual e racista, que faz uma mulher negra da “ralé” viver experiências distintas e peculiares de outras mulheres negras em outras classes sociais, que apenas o reconhecimento de identidades grupais não soluciona.

Segundo ponto é que, o mundo social para a autora parece ser muito transparente, já que os oprimidos, por serem oprimidos, são os que melhor compreendem o que vivem. Ribeiro destaca que a “consciência discursiva” é determinada pela posição no lugar social, mas ela não define adequadamente o que é lugar social, visto que, só percebe os atributos de raça e gênero em sua análise, sem incluir a classe. E em seguida, autora se contradiz dizendo, que nem todos os negros compreendem criticamente a questão racial. Veja bem, não estamos contrapondo o fato de os oprimidos terem o seu o *lugar de fala* – experimentamos isso com os “retratos sociológicos” durante essa pesquisa -, mas estamos contestando o seguinte: se os oprimidos podem não ter consciência da *doxa* que rege a sua vida, mas as narrativas devem partir deles, quem, então, pode falar?

Para a autora, parece não existir qualquer contradição em admitir, primeiro, que existem indivíduos negros sem qualquer consciência do seu espaço social e, mais adiante, dizer que cada lugar social “determina” um lugar de fala e um discurso distintos a partir do pertencimento racial, além de reivindicar que a história seja contada da “nossa perspectiva”. Quem é, afinal, o “nós” aqui? Esse é o grande não dito do discurso de Djamila. Ora, se os indivíduos negros podem não conhecer nada acerca de seu próprio espaço social, mas as narrativas verdadeiras devem ser contadas a partir de quem ocupe esse espaço, a única resposta possível é que o intelectual negro, certamente a própria Djamila, é na verdade a única instância autorizada a realizar esse discurso (SOUZA, 2021, p. 23).

Deste modo, o sistema econômico neoliberal vigente pode privilegiar alguns indivíduos negros e negras (em detrimentos de outros) com origens sociais distantes da “ralé” e empanturrados de engodos neoliberais, para representarem e falarem pela maioria abandonada e condenada ao silêncio. Os “escolhidos” podem acabar nem ouvindo os “não-escolhidos”, posto que, por acreditarem que estão em um suposto lugar de “sofrimento absoluto” e entendem

o drama de todas as pessoas. Ademais, o sistema neoliberal, assimila individualmente e por mérito, os negros e negras, ou seja, só terá o *lugar de fala*, quem se esforçar e se dedicar o bastante, já que o problema não é de classe também, mas apenas identitário. Além disso, o *lugar de fala* só consegue ser exercido com maestria naqueles e naquelas cooptados pelo Capital por mérito/esforço ou não, isto significa que, os negros inseridos em movimentos sociais anticapitalistas e os negros em estado de anomia social, como no lixão de Jardim Gramacho, dificilmente conseguirão exercer o seu *lugar de fala*, podendo ficar reféns de representantes eleitos pelo sistema econômico, que nem sempre representarão, de fato, os oprimidos.

2.3 Relações amorosas e sexuais na “ralé”

Como já registrado no presente trabalho, as famílias da “ralé estrutural” são majoritariamente matrifocais, chefiadas pelas mães/avós, que em sua maioria são mulheres negras; característica também comum das famílias de Jardim Gramacho, espaço físico apropriado, onde a pesquisa se realiza. A condição de classe, raça e gênero da mulher negra da “ralé” apresenta-se como uma experiência de instrumentalização do corpo hiperssexualizado, desde a mais tenra idade, no qual têm nos “olhares maliciosos” ou abusos sexuais dos homens adultos da família ou vizinhança uma de suas primeiras e cruéis “faces”. Ademais, a maioria privada de qualquer forma de reconhecimento social por meio de uma condição tripla de exploração (classe, raça e gênero), busca na “esfera erótica” uma forma de preencher o vazio existencial que, no entanto, “as escraviza num jogo ininterrupto de sedução e conquista no qual nunca deixam de ser objetos” (SILVA; TORRES; BERG, 2018, p. 163).

A mulher negra como destaca e denuncia Djamila Ribeiro (2019) em diálogo com Simone Beauvoir (1980) e Grada Kilomba (2008) é o “outro do outro”; o que significa estar numa condição de submissão diante dos homens e das mulheres brancas, que as isola das fontes de reconhecimento e autoestima. Segundo a autora, por não ser homem e nem branca, a mulher negra assume um *status* de “dupla carência” – eu diria de tripla pela condição de classe quando se trata da mulher negra da “ralé”, como elucidarei adiante, aspecto não contemplado pela filósofa. Mas prosseguindo no raciocínio de Djamila Ribeiro, enquanto a mulher branca oscila em seu *status* por ser mulher, mas branca; a mulher negra é relegada muitas vezes a solidão,

pois os homens brancos e negros, em grande parte, ainda disputam as mulheres brancas²⁶ e estas podem “rivalizar” com a construção social misógina que as objetifica, assumindo de vez em quando a condição de *sujeitas*, seja pelos afetos recebidos dos homens, seja pelas conquistas profissionais, mobilizadas e estimuladas pelo movimento feminista.

Essa afronta à dominação masculina é tornada possível, por um lado, pela posição no espaço social dessas mulheres, muitas vezes oriundas das classes médias, em que conseguem se inserir no mundo competitivo por meio dos estudos, como também, vivenciam desde a mais tenra idade, na maioria dos casos, relações familiares e sociais não-instrumentalizadas de seu próprio corpo, possibilitando muitas vezes, a ressignificação e resistência a tentativa de sua objetificação:

É certamente nas frações de maior “capital cultural” da classe média, muito diminuta no Brasil, que o sexo pode ser uma “brincadeira” e o desejo sexual ser assumido de forma mais relaxada e sem comprometer o valor social das meninas. São essas meninas “bem-nascidas”, ao experimentarem desde cedo um afeto seguro com os homens, que podem, com a incorporação de “qualidades espirituais” na escola e nos diversos ambientes de treinamento estético, ter o sexo como brincadeira, ainda que eventualmente se machuquem, como também ocorrem em outras brincadeiras. São elas que podem viver a liberação sexual como conquista, sabendo que não precisam apostar e nem defender a vida no sexo porque possuem outras fontes de afeto, como as amizades, e de reconhecimento social através dos estudos e da carreira profissional. Isso mostra que uma atitude reflexiva em relação ao desejo só é viável quando ele pode ser realizado sem que a “submissão na cama” represente degradação fora dela. A liberação sexual só favorece uma relação de reciprocidade afetiva entre homem e mulher quando a socialização de classe (familiar) das mulheres trouxe como herança a experiência e a certeza de uma oferta afetiva independente de favores sexuais (SILVA; TORRES; BERG, 2019, p. 183).

Por outro lado, a estrutura das relações de classe que fazem parte as mulheres de classe média, em um país racializado como o nosso, mescla-se com a estrutura das relações raciais, na qual, as mulheres dessa classe são majoritariamente brancas e usufruem de vantagens nas relações amorosas e sexuais (como econômicas e sociais também certamente) por conta da sua origem étnico-racial, o que pode ser ilustrado pela expressão popular racista e misógina, recorrente em outrora, que dizia: “branca para casar, mulata para ‘fuder’ e negra para trabalhar”, sendo a condição de *mulata* uma categoria própria do Brasil que define a mulher negra brasileira como um objeto meramente sexual dos homens nacionais e estrangeiros (GONZÁLEZ, 2020).

²⁶ Aspecto sempre contestado pelo Movimento Negro, como por exemplo, na capa histórica do periódico do MNU de 1991 que dizia “Reaja a violência racial: ‘beije sua preta em praça pública’” e exibia uma foto de um casal heterossexual negro se beijando, como forma de valorizar a relação amorosa e sexual entre pessoas pretas. Como diz também, a música Ponta de Lança, lançada em 2017 pelo rapper negro Rincon Sapiência, que expressa os efeitos dessa luta histórica: “Faço questão de botar no meu texto, que Pretas e Pretos estão se amando”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U9I-PNoslxA>>.

Dessa maneira, sendo o “outro do outro”, a mulher negra, muitas vezes, não consegue rivalizar contra a dominação masculina (branca ou negra), que a objetifica ao seu bel prazer, ora como corpo hiperssexualizado, ora como mão de obra barata e explorada, em grande maioria, em serviços domésticos nas residências das mulheres brancas de classe média “feministas” ou “fascistas”; ambas se emancipando em certa medida as custas da exploração da mulher negra como salientou Lélia González (2020).

Diante disso, o que resta muitas vezes para as mulheres negras – e nesse caso delimito na experiência das mulheres negras da “ralé” do meu grupo pesquisado – é entrar no jogo amoroso e sexual, com seu corpo exposto e vulnerável aos ditames e desejos masculinos, sem ter outras fontes de prazer e reconhecimento social e limitada a experiências amorosas e sexuais instrumentais – quando o afeto é apenas um meio para o puro gozo imediato. Com isso, “o suposto ‘prazer típico’ dos pobres, a válvula de escape do sexo que ainda restaria aos desprovidos de outras fontes de prazer, se mostra para as mulheres como um dos mais amargos desprazeres” (SILVA; TORRES; BERG, 2018, p. 163). Com efeito, muitas dessas mulheres iniciam uma gravidez na adolescência em sua maioria com o abandono paterno e/ou vivem um desencanto frequente em suas relações amorosas, diante de meninos/homens que as tratam como um “pedaço de carne”. “Em qualquer momento arbitrário, o sexo pode se transformar numa gestação que quase sempre transforma meninas ‘gostosas’ e cobiçadas em jovens mães descartadas por seus maridos e candidatas ao abuso de todos os homens” (SILVA; TORRES; BERG, 2019, p. 175)²⁷.

A instrumentalização do corpo feminino hiperssexualizado é mais virulento diante da condição de classe da “ralé”, pois as condições objetivas e subjetivas das mulheres negras dessa classe parecem oferecer poucas possibilidades de compreensão das relações sexuais/amorosas, que as objetificam e *anunciam* muitas vezes o seu abandono, cujo os efeitos parecem ser a pouca mobilidade social, a solidão da adolescente mãe preta na criação do filho e/ou filha e a dificuldade de construir relações amorosas e sexuais recíprocas para além do puro gozo e mero interesse sexual desigualmente vividos, segundo o sexo. Gostaria de ilustrar com o relato de um informante recolhido em 18/11/2022 por nossa pesquisa de campo. Chegou até mim a gravidez de uma adolescente de 14 anos, da ONG Colheita, fruto de uma relação consensual com um homem maior de 18 anos. O rapaz era um ex-presidiário (preso por envolvimento com o tráfico) e namorado de uma ex-adolescente do projeto, maior de 18 anos como ele. Ao saber da traição/gravidez, a jovem/mulher expulsou o homem de casa e disse para o informante que iria

²⁷ Ângela, uma das mães entrevistadas, explica essa situação com uma metáfora: “*a manga é muito bonita quando tá no pé. Mas depois que chupa é descartada*”.

“dar a volta por cima” terminando o curso de enfermagem. Concluiu dizendo que teria ido até a menina e ficado espantada porque a garota morava em um barraco e estava se *achando* por ter engravidado do rapaz e afirmou que “jogara na cara da garota” que ele não dava nada para outra filha que já tinha, imaginasse para ela. “*Mas ela continuou se achando...*” disse a jovem.

Esse relato é elucidativo por vários aspectos. A postura da mulher traída que decide romper a relação com o rapaz e buscar a superação nos estudos, sublimando as possíveis angústias e gerando um mínimo de autoestima nessa situação merece uma primeira análise. Essa jovem faz parte da primeira geração de adolescentes que concluíram o percurso na ONG e representa um número muito pontual de meninas que prosseguiram com os estudos após o ensino médio. Seu curso está sendo pago por uma voluntária da nossa Instituição e na conclusão do mesmo, ela enfrenta todos os obstáculos advindos da condição de classe, raça e gênero, gerando um medo dos educadores da jovem acabar se tornando o que Bourdieu (2012a) chamou de *fracassados relativos*, isto é, aqueles e aquelas cujo diploma vale tão pouco comparado com o diploma dos indivíduos oriundos de espaços sociais de privilégios, e por fim, a jovem continuar trabalhando com o que ela trabalha desde sempre: a catação de lixo em um transbordo de Jardim Gramacho, mesmo tendo cursado e concluído o técnico de enfermagem.

Todavia, o que desejo destacar é a possibilidade de compreensão crítica das relações amorosas dessa jovem, ao meu ver, proporcionada pelo movimento no espaço social por meio dos estudos. “Dar a volta por cima” para ela é terminar o curso de enfermagem – o que demonstra uma aproximação afetiva e responsabilidade moral com os estudos como fonte de autoestima e emancipação – e a coragem de romper a relação demonstrando uma não-dependência simbólica-moral com o rapaz e um espanto com a normalidade que a adolescente de 14 anos estava levando essa situação²⁸. No caso da menina grávida de 14 anos, como é muito comum em Jardim Gramacho, ela se relacionou com um homem maior de idade e ex-traficante (não sei se o rapaz continuou no crime organizado após sair da prisão) e segundo o relato, a garota estava “se achando” por isso, o que para nós parece representar o que Bourdieu (2012b) em diálogo com Sandra Lee Bartky (1990) chamou de “erotização das relações sociais de dominação”, isto é, o desejo que algumas meninas – dentro do mercado de trocas simbólicas baseado em relações de gênero que as objetifica – podem sentir por homens em posições dominantes/de poder, como um tipo de “masoquismo da condição feminina”.

²⁸ No entanto, segundo uma informante, a jovem depois de um tempo voltou a se relacionar com o rapaz e certo dia apareceu “careca” na comunidade, resultado de uma prática de punição dos meninos em raspar o cabelo das garotas, por causa de alguma “merda que se meteu”.

No mesmo sentido, o rapaz maior de idade exerce a sua virilidade na forma de *libido dominantis* (desejo do dominante) e *libido dominandi* (desejo de dominar)²⁹ em uma garota de 14 anos, engravidando-a e sem compromisso e responsabilidade com a menina e o bebê após o gozo, literal. Ele, assim, “brinca de ser homem” (BOURDIEU, 2012b) ao “coleccionar os cabaços” (FERNANDES, 2021), reiterando o modelo dominante do poder patriarcal.

A futura mãe/adolescente pareceu sentir os efeitos da relação amorosa/sexual que teve precocemente e de maneira instrumental, quando a barriga começou a crescer, pois a viu diversas vezes na Instituição conversando com a Assistente Social usando um pano ou o braço para esconder a barriga que estava aumentando, expressando certo desconforto e vergonha, e sempre sozinha com uma amiga, jamais com o pai do bebê. Sofrer esse abandono e resistir a ele por necessidade, nem sempre significará a compreensão crítica das relações amorosas/sexuais cindidas pela dominação masculina e pela condições de mulher preta da “ralé” e nem a tomada de consciência e senso prático de mudança diante disso, pois parece que naturalização das causas sociais dessa realidade estabelece uma espécie de *amor fati* (BOURDIEU, 2012b), um amor ao destino social, ou seja, uma entrega mais ou menos voluntária ao futuro pré-determinado arbitrariamente, como expressou a Valéria, mãe do Kauan, uma das mães entrevistadas, a respeito da pergunta que fiz sobre ela ter desejado ou não a gravidez aos 15 anos e ela respondeu que desejava e até pedia a Deus. Ao propor um exercício a Valéria de imaginar como seria a vida dela se não tivesse engravidado, ela não soube formular um outro destino social para ela, disse que “não sabe” porque era “muito perturbada”, insinuando que a gravidez pudesse ter sido uma espécie de termômetro para “acalmá-la”. Parece que Valéria abraçou o destino social, o *amor fati*, que faz o sofrimento e as dificuldades parecem uma ordem natural da sua vida, na qual, ao mesmo tempo que reclama de ter tido filhos cedo, não consegue imaginar um outro destino, caso não tivesse os filhos. A ordem social incidida pelas relações de gênero acentuada em nosso contexto de raça e classe condena as mulheres pretas de Jardim Gramacho a um ciclo vicioso de sexualização e instrumentalização do seu corpo, gravidez precoce com abandono simbólico e físico do Pai e baixíssima mobilidade social decorrente do fracasso escolar generalizado – as mulheres em sua maioria não conseguem concluir o ensino fundamental, sendo um dos motivos a gravidez na adolescência.

As adolescentes/mulheres negras da “ralé” possuem obstáculos de viver a sexualidade como uma “brincadeira sem consequências mortais” (SILVA; TORRES; BERG, 2018, p. 163) e muitas vezes as suas relações amorosas e sexuais deixam marcas profundas em seu corpo,

²⁹ Bourdieu (2012, p. 98).

como estamos discutindo. A instrumentalização de um corpo hiperssexualizado é uma condição de classe, raça e gênero que se impõe a essas adolescentes/mulheres que sem outras fontes de reconhecimento e autoestima, parecem nos mostrar diante do grupo pesquisado que continuarão sem entender a dinâmica dos afetos, que a conquista de uma relação amorosa completa, sem dualidades e binarismos estereotipados podem oferecer. Da mesma maneira, os homens negros hiperssexualizados dessa classe, com o monopólio da violência simbólica diante da posição de gênero, reproduzem as relações instrumentais nas quais são vítimas e algozes ao mesmo tempo.

Assim, o grupo pesquisado parece não compreender a dinâmica de uma relação amorosa recíproca que “é o olhar que vai de uma face a outra; que mostra reconhecimento afetivo e não só desejo sexual; porque a face é a dimensão do corpo que reúne os melhores atributos de uma relação não instrumental” (SILVA; TORRES; BERG, 2018, p. 176).

Habitus sexuado

A construção social da sexualidade legítima, segundo Bourdieu (2012b), é resultado de um longo processo de inculcação, na qual meninos e meninas estão submetidos desde a educação primária (familiar) com reforço de outras instâncias socializadoras secundárias, como Escola, Igreja, Mídia etc., em que é inscrito nos corpos biológicos uma ordem social na forma de princípios de ação, sentimentos e pensamentos, isto é, *habitus*, mediatizados pela visão androcêntrica. O *hêxis* corporal (BOURDIEU, 2012b) socialmente constituído, apresenta-se nos meninos como uma *virilidade* e nas meninas como *feminilidade*, que se torna uma “segunda pele”, ou seja, deixa de ser uma exterioridade apenas para ser a própria interioridade do indivíduo. Assim, agir de acordo com seu *habitus sexuado* é ser coerente consigo, é ser digno como o homem e a mulher que as estruturas sociais e o mercado de trocas simbólicas estabeleceram como legítimos.

Essa afirmação é para demonstrar que: “as paixões do *habitus* dominado (do ponto de vista do gênero, da etnia, da cultura ou da língua), relação social somatizada, lei social convertida em lei incorporada, não são das que se podem sustar com um simples esforço de vontade, alicerçado em uma tomada de consciência libertadora” (BOURDIEU, 2012b, p. 51). O que elucida as indignações de muitos voluntários e professores que passam pelo projeto Colheita e pela Escola e “não entendem essas garotas e meninos”, que por mais que “a gente converse, oriente, a menina aparece grávida”. O *habitus* não se transforma da noite para o dia e como se torna um *ethos* do indivíduo/classe, uma espécie de espírito, uma natureza social naturalizada, recebe do próprio dominado uma aliança para eternizar a própria dominação. O dominado age coerente com as suas disposições mais íntimas e profundas incorporadas em um

longo processo de socialização com pessoas que amamos e confiamos (pai e mãe principalmente, ou quem assume a função), podendo ser ele mesmo ou ela mesma, de modo em que, ao fazer isso, o indivíduo age em consonância com as estruturas sociais de dominação.

A educação primária em nosso contexto de pesquisa divide os papéis de gênero desde cedo, com os meninos exercendo a *virilidade* na rua/trabalho e as meninas a *feminilidade* em casa no cuidado das crianças menores. Diversas vezes na ONG, tivemos meninas faltando à aula recorrentemente porque estavam “olhando o irmão mais novo” (e são muitas crianças por família), enquanto seu irmão (menino) da mesma idade, dificilmente assumia esse papel – relegado pela própria mãe, que no caso, contribuía, certamente sem perceber, para a própria dominação de gênero. Além de internalizar desde cedo o que é considerado “feminino” – como o cuidado doméstico – a menina perde as aulas e o tempo de estudo e lazer, sendo limitado ao ambiente doméstico, enquanto os meninos ficam “soltos por aí”.

Os meninos têm que realizar para cortar a quase-simbiose original com a mãe e afirmar uma identidade sexual própria é expresso e explicitamente acompanhado, ou mesmo organizado, pelo grupo que, em toda uma série de ritos de instituição sexuais orientados no sentido da virilização e, mais amplamente, em todas as práticas diferenciadas e diferenciadoras da existência diária (esportes e jogos viris, caça etc.) encorajam a ruptura com o mundo materno; ruptura da qual as filhas (bem como, para sua infelicidade, os “filhos de viúva”) estão isentos — o que lhes permite viver em uma espécie de continuidade com a mãe (BOURDIEU, 2012b, p. 35-36).

No mesmo sentido, a dinâmica dos bailes *funks* no bairro – evento mais aguardado pelos moradores e moradoras – manifesta a divisão de gênero onde o jogo de sedução desigual é vivido na forma de “apelo sexual”, em que as meninas “rebolam no pau” e “sentam gostoso” e os meninos “passam o rodo nas novinha”. Em diálogo com Rocha (2018), não pretendemos realizar nenhum moralismo contra “taras sexuais” ou “cultura popular” como os bailes *funks* de periferia, mas apresentar uma análise sociológica que mostre como as atividades sexuais em alguns bailes, sem generalizar, muitas vezes, refletem uma condição social com poucas fontes de reconhecimento, na qual, o corpo hiperssexualizado e o sexo bruto se tornam o único recurso de prazer/estima e neles se manifestam as desigualdades de gênero. Assim,

não a sua pobreza em dinheiro, mas antes de tudo a insegurança existencial dessas pessoas diante de um universo de insígnias de dignidade humana e nobreza cultural (conhecimento incorporado, gostos sofisticados), as quais elas preenchem pouco ou sequer preenchem, faz com que elas busquem fontes substitutas de autoafirmação” (ROCHA, 2018, p. 411)

Portanto, o “apelo sexual” nos bailes de Jardim Gramacho – como os adolescentes relatam diariamente com enorme alegria aos educadores do projeto – representa uma experiência sexual não-sublimada em outras fontes de prazer, o que relega as crianças desde cedo a praticarem atos sexuais em que os meninos podem exercer a *libido dominandi* e as meninas “barganharem” com o seu corpo por uma atenção/reconhecimento, sem compreenderem as relações de exploração e instrumentalização de seus corpos e sentimentos nessa dinâmica amorosa/sexual.

Quadro 3

Vale nessa discussão, realizar uma pequena digressão histórica para elucidar as relações sexuais cindidas pela divisão desigual de gênero, que estamos expondo, na qual, singularizam-se pela formação histórico-social do Brasil. Lélia González (2020) nos chama atenção para o abuso sexual sistemático da mulher negra escravizada durante o Brasil colônia, realizado pelos senhores de escravos. A família patriarcal resumia-se na exploração do trabalho escravo e nas relações sexuais arbitrarias impostas pelos desejos sexuais do patriarca numa espécie de *sadomasoquismo social* (SOUZA, 2017). As famílias negras (e indígenas) eram desarticuladas, usurpadas e estupradas de maneira sádica e grotesca, gerando *perversões* nas relações sociais coloniais, em que os filhos dos senhores de escravos, sobretudo, os meninos, aprendiam desde cedo a abusar das mulheres negras e a violentar de várias maneiras os escravos numa espécie de gosto do mando e deleite em ser mal, como relata Gilberto Freyre (2006) em *Casa-Grande e Senzala*. Não por acaso, após a abolição da escravatura, a branquitude se esforçará em manter o seu livre gozo, na figura da “mulata produto de exportação”, ou da empregada doméstica abusada pelo patrão branco (GONZÁLEZ, 2020). Florestan Fernandes nos mostra que a prostituição não foi uma profissão por excelência da mulher negra, pois quem quisesse se relacionar com uma mulher negra bastava “dar em cima” da empregada ou da vizinha. Todavia, o autor demonstra também que algumas “mulatas” na aflição econômica, recorriam a algumas prostituições ocasionais ou serviços sexuais com homens brancos. Ainda nessa infeliz análise, o abandono e desarticulação das famílias negras, com essa exploração sexual/social dos tornados objetos de puro gozo e ferramentas de trabalho desqualificado, cria um estado de anomia entre a população negra, como estamos expondo e como foi denunciado por Florestan Fernandes na década de 60. O autor aponta para a *eclosão sexual* no meio negro onde crianças eram abusadas pelos adultos da família ou vizinhos de maneira corriqueira: “vi o negão pegar o garoto e arromba-lo” (FERNANDES, 2021, p. 175). As moradias precárias, a privação

socioeconômica, a objetificação sexual por ideologias sexistas e racistas (“mulheres negras são mais quentes na cama” e “negão tem um pênis maior” etc.) e a necessidade de autoafirmação, transformam o corpo humano numa área livre para a experiência de alguma forma de prazer e/ou reconhecimento social. Outro aspecto, que vale ressaltar, é na ausência de garantias sociais e na competição amorosa desigual com os brancos, muitos homens negros sucumbem ao alcoolismo em uma espécie “sucedâneo do suicídio – uma aniquilação lenta do ego” (FERNANDES, 2021, p. 193). A realidade sexual/amorosa em Jardim Gramacho que estamos expondo, é resultado dessa história de abandono sistemático e objetificação sexual, em que homens e mulheres da população negra são vítimas. A “ralé” de Jardim Gramacho parece viver realidades sociais semelhantes da “ralé” exposta por Florestan há mais de 50 anos atrás, o que põe a nu o sistema covarde que vivemos e que muitas vezes se apresenta como “antirracista”, porque inclui um ou dois jornalistas negros para apresentar um programa de televisão ou propaganda do banco ITAÚ e Bradesco, em um nítido processo de *aculturação* e *assimilação individual* dos negros para manter a estrutura desigual/racista do modo de produção capitalista periférico/dependente. Certamente, a *familia Marinho* da Rede Globo nunca se preocupou com Jardim Gramacho, mesmo com a sede do jornal O Globo se encontrando a 20 minutos a pé do maior lixão da América Latina, formalmente desativado.

Sujeito homem, pegada de cria

Em Jardim Gramacho, as posicionalidades de gênero dentro do contexto de classe e raça reduzem, muitas vezes, as mulheres/adolescentes/crianças que vivem (ou não) a vida sexual ativa em “corpo hiperssexualizado” para ser consumido e possivelmente descartado pelos meninos/homens. “Safadas” é um dos adjetivos para designar as meninas/mulheres “sexualmente ativas” proferido pelos meninos/homens e por outras meninas/mulheres, que “para não serem estigmatizadas como ‘putas’, ‘safadas’ e ‘vagabundas’, precisam se transformar e, ‘santas sofredoras’, que abrem mão não apenas de sua sexualidade como de toda sua felicidade mundana” (SILVA; TORRES; BERG, 2018, p. 176).

Assim, o jogo de sedução pode se dar numa espécie de “entrega ou recusa”, um tipo de comportamento coquete (SIMMEL, 2006), que pode relegar as mulheres/meninas – dentro do mercado de trocas simbólicas cindido pela divisão sexual – “querer agradar” e despertar o desejo masculino, seja pelo ato de conceder, seja pelo de recusar. Com isso, a “safada que rebola no baile”, por exemplo, pode estar realizando um movimento corporal que simbolicamente contém o “sim” e o “não” para poder “se envolver com a tropa” e as “santinhas”, que muitas vezes só são “santas na Igreja”, também demonstram com a saia longa e a camisa sem decote,

a recusa, mas ao mesmo tempo, a entrega, por ser a antítese das “piranhas”, por ser uma “mulher de verdade para casar”³⁰.

Esse último aspecto é tão importante para as mães de Jardim Gramacho, que ao ser questionadas sobre a pior coisa que esperam de uma filha, responderam: “que seja puta...piranha...prostituta...”, de modo em que, Ângela, mãe do Maicon e da Kátia, elucidou para nós: “*eu não aceito ser prostituta...Filha minha destruindo lar dos outros...Minha mãe me ensinou que o que é dos outros não é seu*”.

Em seguida, ela definiu a prostituição como “*ficar com o marido dos outros e se prostituir*” demonstrando um anseio não com a profissão de prostituta que suas filhas possam exercer, mas com um comportamento de qualquer mulher, seja prostituta ou não, de “pegar o que não é seu”, isto é, segundo ela, o seu marido. A posição do homem/dominante relega muitas vezes a mulher a viver uma dependência simbólica, como um estado permanente de insegurança, pois o seu corpo objetificado para o desejo masculino percebe o corpo de outra mulher da mesma forma, como uma concorrente na satisfação libidinal do homem – o que fragiliza a solidariedade feminina e amplia a dominação masculina.

Quadro 4

Essa *doxa* do comportamento coquete, da “necessidade de agradar” (SIMMEL, 2006) o homem, certamente, é constantemente contestado pelo movimento feminista e o feminismo negro, buscando fortalecer a sororidade e a dessexualização dos corpos femininos, indicando por exemplo, que o “rebolado” durante uma dança não é um convite sexual para os homens e algumas “paqueras” precisam ser isentas de assédios e sexismos, como também, nenhuma mulher deve viver para “agradar macho”. Nesse sentido, as meninas/mulheres podem ganhar força coletiva e individual para romper com as relações instrumentais do seu corpo, sexistas e racistas, impostas por uma ordem social androcêntrica e branca, que muitas vezes, fazem elas próprias se objetificarem. De fato, como anuncia Simmel (2006, p. 100): “a importância do prazer se estende a momentos tanto mais afastados, alusivos, simbólicos, do domínio erótico, quanto mais refinada e culta for a personalidade”. Ou seja, a posição no espaço social, como já mencionamos, pode provocar um outro tipo de relação com o próprio corpo e o corpo do outro; em outras palavras, com a vida erótica, que ressignifique os rituais amorosos entre os sexos para formular uma nova perspectiva de relação sexual – o que para as mulheres negras da “ralé”

³⁰ Salienta-se que as falas entre aspas expostas nesse trabalho foram recolhidas na pesquisa de campo.

no Jardim Gramacho, desprovidas de quase tudo, é extremamente difícil. Essa é a nossa compreensão.

Os meninos “crias” de Jardim Gramacho aprendem desde muito cedo a tratarem as mulheres/meninas pelo prisma da dominação/violência masculina, que tem no exemplo citado no capítulo anterior do estupro coletivo, um dos mais cruéis efeitos. Nos bailes, Gustavo (12 anos), um dos nossos pesquisados, vangloria-se por “pegar várias novinhas”. O garoto pratica relações sexuais com as meninas bem antes de completar essa idade, com o apoio implícito da mãe, que por mais que não saiba disso, segundo ele, sempre afirma como o Gustavo “é assim mesmo, safado e sem vergonha”, sem ter nenhum tipo de orientação moral-simbólica por parte dela para mudar esse comportamento (*habitus*), pois parece ser algo naturalizado para um menino de 12 anos.

Além disso, os “crias” em Jardim Gramacho são extremamente homofóbicos. Parece que a posição no espaço social do grupo pesquisado, os deixa mais reféns das estruturas sociais. Os meninos “sujeito homem” desde muito cedo, possuem uma reação agressiva e debochada com a possibilidade real ou imaginária de um menino assumir uma sexualidade definida como “feminina” ou vice e versa. Uma vez quando fui dar aula na ONG com um short acima do joelho, fiquei sendo “zuado” por Gustavo e seus amigos o dia todo, pois segundo eles, short curto é “short de mulherzinha”. Como também, há meninos gays e meninas lésbicas na Instituição que são constantemente discriminados pelos meninos e meninas que seguem a sexualidade definida como legítima, inclusive, com gestos e falas fundamentalistas, como apontar o dedo e dizer que é “coisa do demônio”. A *virilidade* masculina, nesse caso, precisa se autoafirmar o tempo todo expurgando qualquer mancha feminina e controlando a sua posição dominante na relação sexual. Portanto, “a virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo” (BOURDIEU, 2012b, p. 67).

Por outro lado, a *feminilidade* do sexo feminino, quanto mais internalizada nessa espécie de “ação psicossomática que leva a somatização da lei social” (BOURDIEU, 2012b, p. 87-88), por diversas experiências socializadoras, mais a mulher agirá para defender essa posição, mesmo que desfavorável a ela, pois assim, estará agindo de acordo com a sua “natureza”. É a incompreensão do *habitus* como um princípio gerador das práticas e dos sentimentos, que leva muitas pessoas não compreenderem o porquê de algumas mulheres e outros grupos sociais oprimidos, agirem a favor da sua própria dominação. E é por meio do *habitus precário* que a

realidade desigual de gênero e raça das meninas/mulheres de Jardim Gramacho se acentua ainda mais.

3 A “RALÉ” NA ESCOLA: OS “EXCLUÍDOS DO INTERIOR”

A Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada.

BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 484

A nossa análise em torno do tema “fracasso escolar” parte do pressuposto de que a Escola não está apartada da sociedade, sendo mais específico, da sociedade de classes. Assim, a “tragédia escolar” das famílias, crianças e adolescentes dessa pesquisa é resultado das desigualdades de classes, que no Brasil se mesclam com as desigualdades raciais, e jamais fruto da responsabilidade dos indivíduos ou da incompetência do professor A ou B. Aqui, marcamos a nossa distinção com pesquisas de educação recorrentes em outrora, mas ainda presentes atualmente, como as pesquisas de fracasso escolar psicologizantes que atribui o fracasso escolar a um suposto problema psíquico do aluno e da família; ou as pesquisas tecnicistas que culpabilizam o ensino do professor; ou as teorias da carência cultural que percebem os usuários “fracassados” da escola como carentes culturalmente. No que concerne ao estado da arte na pesquisa sobre o fracasso escolar e as necessárias rupturas críticas, reiteramos a importância dos trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1999; 2004).

A nossa grande inspiração na maneira de pensar a educação e os seus problemas inspira-se em concepções de pesquisa educacional críticas e inovadoras, dominantes nos anos 70, por meio dos trabalhos, por exemplo, de Bourdieu e Passeron (1970) e Baudelot e Establet (1971), que buscaram mostrar como a Escola, enquanto Instituição escolar pode contribuir para reproduzir as desigualdades de classe, exteriores e anteriores a ela, de maneira dissimulada e ideológica. Levamos a cabo neste trabalho, o paradigma da “Reprodução” de Bourdieu e Passeron (1970) por acreditarmos que esses autores se empenharam mais na análise dos processos socioculturais da Instituição Escolar e das socializações familiares das classes sociais, do que a versão materialista-histórica de Baudelot e Establet (1971).

Do ponto de vista sociológico e inovador, Bourdieu e Passeron rompem com os paradigmas teóricos em torno do sistema de ensino, dominantes na época, mas ainda presentes atualmente, nos quais, Maria Helena Souza Patto, como mencionamos, apresenta criticamente o estado da arte, que achamos desnecessário reproduzir neste trabalho. Todavia, de início, vale ressaltar a nossa retomada crítica do paradigma crítico-reprodutivista dos autores.

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 são tão visibilizados, ou tomados como questões de interesse 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 na 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)

Assim, a abordagem macroestrutural de Bourdieu e Passeron com ênfase na Reprodução (que certamente ocorre), resultou, muitas vezes, em uma “generalização abusiva” como destacam Nogueira e Nogueira (2007), de modo em que, a possibilidade de mudanças sociais por meio da Escola ficou interdita na pesquisa educacional, visto que, a instituição escolar somente reproduz os saberes e conhecimentos das classes dominantes de maneira instrumental e utilitarista.

Assim, sem abrir mão da abordagem macroestrutural dos autores, acreditamos que o dispositivo teórico-metodológico dos “Retratos Sociológicos” de Bernard Lahire (2004) é capaz de superar esse “hiato” entre a análise macrosociológica e a cotidianidade da vida

familiar e escolar. E a retomada crítica de Pierre Bourdieu, que estamos fazendo sobretudo por meio da teoria de classes de Jessé Souza, nos ajuda a pensar na singularidade do fracasso escolar brasileiro e na possibilidade de transformação social.

Portanto, apostamos na retomada crítica desse paradigma teórico, muitas vezes, simplificado por pesquisadores e pesquisadoras da educação, que o reduzem a um reprodutivismo estático e acrítico; o que certamente não representa os trabalhos dinâmico, contextuais e críticos de Bourdieu e Passeron. Além disso, apontar o caráter dissimulado da reprodução social efetuado pela Escola, como fazem magistralmente os autores, parece que abre uma “ferida narcísica” em alguns pesquisadores e pesquisadoras, que acreditam ingenuamente no caráter emancipatória do sistema de ensino, mesmo cindido por uma sociedade de classes capitalista, extremamente desigual e racista. Parece que Bourdieu e Passeron colocaram um espelho em frente à Escola e seus profissionais, e alguns não gostaram da imagem que viram, o que certamente pode gerar o ímpeto de tentar quebrar o espelho.

Denunciar a colaboração da Escola para a perpetuação das desigualdades de classe (e no nosso caso também as desigualdades raciais) não é um ataque pessoal a prática docente da escola A ou B e do professor ou professora C ou D. Como também, não significa que não ficamos “felizes” com os casos de sucesso escolar nas classes populares efetuados pela labuta familiar e escolar dos mais pobres. A pesquisa crítica da “tragédia escolar” da “ralé” de Jardim Gramacho, que estamos propondo, transcende essas ingenuidades e sentimentalismos piegas.

3.1 **Arbitrário cultural**

De acordo com Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques M. Nogueira (2007), pesquisadores renomados da Sociologia da Educação no Brasil e estudiosos da sociologia bourdiesiana, “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 bourdiesiana, 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* pré-estabelecido. 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, desenvolvido pela socialização familiar, sobretudo primária, será condicionante na eficácia ou não da comunicação pedagógica. Os estudantes oriundos das classes privilegiadas são dotados de disposições - *habitus* - linguísticos e culturais capazes de decifrar a mensagem pedagógica da Escola, com êxito e naturalidade. 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 por socialização familiar prévia (de classe) possuem uma destreza verbal, 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; são os “excluídos do interior” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012). Por ignorar a origem social/familiar dos estudantes e por tratar a cultura escolar como neutra, universal e a única possível, a escola, muitas vezes, acaba percebendo, as desigualdades escolares como diferenças individuais de estudantes e famílias mais ou menos esforçados, dedicados e inteligentes (méritos individuais) e não como desigualdades de classes produzidas desde o berço e reforçadas pela Instituição escolar dissimuladamente, para além da vontade e esforço individual dos agentes educacionais e dos estudantes e suas famílias.

Esse processo, Bourdieu e Passeron denominaram de “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, mesmo que o discurso oficial e manifesto do sistema de ensino jamais explicita essa realidade e mesmo que os docentes dificilmente desejem isso. As práticas de exclusão e marginalização por dentro das escolas públicas ocorrem de maneira branda e sutil na contemporaneidade, ou seja, de maneira imperceptível, tanto para quem detém o monopólio legítimo da violência simbólica (Escola/autoridade pedagógica do professor) quanto para quem sofre a violência (os estudantes, sobretudo, da “ralé”). Portanto, ambos são vítimas de uma lógica pedagógica excludente e arbitrária, que se apresenta como democrática e justa.

O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os

conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. Em suma, a crise crônica da instituição escolar representa o lugar, e é a contrapartida dos ajustes imperceptíveis e muitas vezes inconscientes, das estruturas (BOURDIEU e CHAMPANGE, 2012, p. 482-483).

Se no alvorecer do sistema público brasileiro, como veremos na próxima seção, a Escola excluía explicitamente os mais pobres através do acesso e depois pela reprovação em massa, na contemporaneidade com a relativa universalização do acesso e programas de não-repetência, a exclusão é diluída no tempo como meio “para adiar o balanço final, o minuto da verdade, onde todo o tempo passado na instituição escolar irá lhe parecer tempo morto, tempo perdido” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012, p. 484). As aspirações e possibilidades de mobilidade social abertas pelo acesso ao ensino público são renunciadas no decorrer do processo de escolarização pelos estudantes e pela própria Escola, em contextos de extrema desigualdade social, como nessa pesquisa, operando uma espécie de “falibilidade crônica” (FREITAS, 2009); algo do tipo: “não há o que fazer”.

Notamos durante a pesquisa de campo na escola municipal João Mendes, instituição na qual os sujeitos dessa pesquisa estão matriculados, que os estudantes pobres, mas com características do *habitus primário* típico da origem social “batalhadora”, apesar da sua submissão (in)voluntária ao *arbitrário cultural* pré-estabelecido, podem retirar algum proveito inventivo desse processo de escolarização, como o planejamento racional do futuro dentro dos ditames culturais, recebendo um dividendo da escola por ser um estudante “esforçado”, tanto por meio de práticas de elogios quanto pelo investimento de atenção e ensino por partes dos profissionais de educação, que parecem demonstrar uma maior solidariedade, pois apesar desses estudantes terem dificuldades, eles se esforçam e se comportam como a escola idealiza e deseja muitas vezes. Por outro lado, os estudantes com características do *habitus precário* da “ralé”, muitas vezes, são entregues ao acaso porque a professora “não sabe mais o que fazer” e/ou prefere “resguardar a sua saúde mental” diante de uma realidade de ensino-aprendizagem cronicamente falível.

Dessa maneira, em síntese, quando há a correspondência quase perfeita entre a cultura familiar (*habitus* de classe) e a cultura escolar (*arbitrário cultural*) parece que temos o “estudante brilhante”. Quando a distância dessa correspondência aumenta, eis que surgem os “estudantes esforçados”, que também fracassam em massa, mas possuem a capacidade inventiva decorrente da internalização desse arbitrário e processo de disciplinarização, mesmo que realizado de maneira contraditória; em outras palavras, possuem mais condições objetivas para serem *as razões do improvável* do sucesso escolar nas camadas populares. Por fim, quando

a falha é quase total entre o *arbitrário* e o *habitus*, a escola cria um “estigma da anormalidade” (FREITAS, 2009), relegando os estudantes da “ralé” a evasão escolar, repetência crônica, analfabetismo e analfabetismo funcional em massa.

A Escola enquanto instituição com monopólio da violência simbólica, que impõe um modo de inculcação da cultura dominante, por meio da comunicação pedagógica/autoridade pedagógica reconhecida como legítima, e, portanto, dissimulada, isto é, com a sua verdade objetiva desconhecida pelos sujeitos, reproduz as hierarquias sociais exteriores na forma de hierarquias escolares/culturais no âmago da Instituição escolar (BOURDIEU e PASSERON, 2014). Portanto, se a Escola não cria as desigualdades sociais entre as classes, ela também não tem colaborado de uma maneira estrutural, com a sua atenuação; pelo contrário, têm se mostrado como Instituição legítima de consagração das desigualdades de berço/classe, sobretudo, no contexto de nossa pesquisa, onde muitas famílias de Jardim Gramacho, oriundas da “ralé”, reproduzem por 3/4 gerações, o fracasso escolar generalizado.

Quadro 5

Salienta-se acerca do cuidado e atenção na análise dos desvios do destino coletivo de classe, ou seja, os casos de “sucesso escolar” das classes populares, pois podem representar uma translação e não uma transformação social, como destacaram Bourdieu e Passeron no último capítulo de *A reprodução* (2014). Isto significa que, a mobilidade social corre o risco de ser individual e controlada pelo próprio sistema econômico, em que os “casos de sucesso” podem representar processos de assimilação individual dos oprimidos, como forma de atenuar a “luta de classes” e também como controle das posições sociais privilegiadas no espaço social, por meio da mobilidade controlada, em que os indivíduos das classes populares que conseguiram sobreviver ao funil pedagógico terão a escolha (não-escolhida?) de cursos menos prestigiados, como por exemplo, o técnico de enfermagem, ao invés do curso de Medicina. Tal aspecto foi constatado em minha pesquisa de campo, onde dois adolescentes da ONG Colheita, com configurações familiares típicas da “ralé”, conseguiram concluir o ensino médio e foram cursar o técnico de enfermagem que está sendo pago por voluntários da ONG, sendo exemplos de orgulho e inspiração para a família e os profissionais da Instituição, mas representando também, ao nosso ver, uma translação das contradições de classe, pois um adolescente de classe média, geralmente não cursará um técnico de enfermagem e sim um curso de Medicina ou Direito nas Universidades mais prestigiadas do Brasil. Os jovens da ONG estão cursando um técnico em uma instituição privada, pouco valorizada e reconhecida, ao mesmo tempo em que,

um deles divide o tempo de estudo com o trabalho no lixo, em um “transbordo” em Jardim Gramacho, o que deixa os educadores do projeto com receio da jovem continuar trabalhando com reciclagem, mesmo tendo terminado o técnico de enfermagem, tornando-se o que Bourdieu e Champagne (2012) chamaram de *fracassado relativo*. Ademais, é importante atentar-se também para o fato de muitos casos de sucesso escolar nas classes populares acabar sendo de indivíduos oriundos de famílias “batalhadoras” e não de famílias da “ralé”, pois ambas vivem em condições precárias e com fronteiras muito fluídas entre si, o que pode colaborar para as artimanhas neoliberais do capitalismo periférico brasileiro, que aproveita dos casos de sucesso controlado nas classes populares para criar uma aparência de diminuição das desigualdades sociais e raciais, enquanto a “ralé”, como classe/raça estruturalmente desumanizada, continua a se reproduzir.

Ainda nesse sentido, mais uma vez destacamos, que a problematização proposta não exclui casos de sucesso escolar nas camadas populares nem as práticas pedagógicas populares e emancipatórias que “pipocam” pelo país. Como também, não estamos realizando um juízo de valor de quem se importa ou não com a educação básica ou de quem se dedica ou não ao seu trabalho pedagógico. O nosso objetivo é analisar - sem a pretensão de sermos repetitivos - o fracasso escolar anunciado da “ralé brasileira”, sobretudo, a “ralé” de Jardim Gramacho, constituída por criança, adolescentes e suas famílias, majoritariamente negros, onde a escolarização formal precária se apresenta com fato incontestável, para além da vontade/esperança individual de cada um, e com isso, a nossa discussão teórica e empírica (“retratos sociológicos”) representam ferramentas analíticas diante do problema da pesquisa, que não se detém a narrativas motivacionais pontuais, pois em Jardim Gramacho a miséria estrutural secular é a nossa principal demanda investigativa.

Conteúdo latente do arbitrário cultural

Nesta seção, gostaríamos de expor alguns exemplos empíricos de como se manifesta no cotidiano escolar, a relação dos estudantes da “ralé” com a cultura dominante imposta pela Escola por meio da autoridade/comunicação pedagógica e a sua maneira de se relacionar com o saber.

- **Disposições lógicas e linguísticas:** em diálogo com Bourdieu e Passeron:

Sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e em particular através da aquisição da língua materna ou a manipulação dos termos

e das relações de analogia, criam-se *disposições lógicas* que são dominadas pelo estado prático, disposições essas mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos ou as classes, que predis põem inegavelmente para o *domínio simbólico das operações implicadas por uma demonstração matemática assim como pela decifração de uma obra de arte* (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 65, *grifos nossos*).

Durante o ano de 2021, no período da pandemia da COVID-19, as crianças, adolescentes e adultos de Jardim Gramacho que estavam matriculados na escola, recebiam apostilas impressas do colégio, com exercícios a serem feitos em domicílio e devolvidos para a correção da professora ou professor. As crianças e adolescentes do projeto Colheita levavam as atividades até a ONG para realizá-las com a mediação do educador/educadora. Entretanto, a equipe pedagógica da Instituição ficou impactada com a dificuldade deles e delas para realizar qualquer exercício pedagógico com autonomia e compreensão crítica, além da enorme dificuldade apresentada para compreender o que estava sendo proposto pela escola. A maioria, quase todos, quando terminavam de ler um texto de um parágrafo ou uma lauda, diziam: “Tio, não entendi nada!” ou “Tio, já esqueci tudo que li”. Muitas vezes, a interpretação de texto exigida era literal, ou seja, as respostas estavam dentro do próprio texto, mas eles e elas não entendiam as perguntas e nem o texto. Para atividades relacionadas à matemática, eram propostas tarefas de raciocínio lógico-matemático, haviam atividades de equações, mas a maioria não dominava as quatro operações matemáticas, principalmente multiplicação e divisão, mas também as operações de subtração e adição com reserva ou agrupamento (conhecido como “vai um” / “sobe um”). Ademais, as apostilas também contemplavam problemas matemáticos que podiam ser resolvidos apenas com raciocínio lógico, sem precisar de contas, fórmulas ou equações, contudo, as crianças e adolescentes em sua maioria não conseguiam a **abstração** necessária para interpretar e solucionar um problema matemático. Como chamamos atenção em diálogo com Bourdieu e Passeron (2014), as disposições lógicas e linguísticas capazes de interpretar textos, problemas matemáticos e até obras de artes da cultura tornada legítima são apreendidos por meio da língua materna por socialização familiar, muitas vezes por contação de histórias, hábito de leitura, estímulos a imaginação e a fantasia, rotina de dever de casa e principalmente a apropriação da linguagem com suas expressões e vocábulos tornado legítimos pela cultura dominante. Trago como exemplo, durante a pesquisa de campo na escola municipal João Mendes, as dificuldades do Kauan diante de disposições lógicas e linguísticas, que foram expostas em situações na turma do 3º ano de 2022, tais como: a professora lia um texto e perguntava: “*qual o assunto do texto?*” e Kauan não sabia responder, por três motivos, acredito eu: o garoto não sabia o que significava “assunto”, o que dificultava

a compreensão da pergunta; o texto as vezes era repleto de palavras fora do repertório linguístico dele, como “calotas polares”, “geleiras”, “reivindicar” etc., o que dificultava a compreensão do texto; e por fim, durante a leitura do texto pela professora, provavelmente o Kauan se dispersou na maior parte do tempo, pois leituras de textos extensos ou curtos não é uma realidade cotidiana em sua rotina doméstica, ainda mais se o texto for “chato”, isto é, sem significado existencial, como é em muitos momentos na rotina escolar. Outro exemplo: um exercício sobre “consumo consciente” apresentava a imagem de uma sala de estar com a televisão ligada sem ninguém assistindo e a professora perguntou ao Kauan se o uso dessa energia elétrica estava correto e olhando para a imagem, ele respondeu junto com a turma, que não o esperou responder sozinho: “*não*”. Para ver se o Kauan entendeu mesmo o exercício, a professora pediu para ele explicar o motivo e o menino não soube formular uma resposta. O garoto precisava decodificar a imagem exposta, interpretando de acordo com o conteúdo explicado anteriormente pela professora, o que foi dificultoso para ele, que não consegue prestar atenção na explicação, entende poucas palavras do vocabulário da professora e possui dificuldades de se expressar oralmente com a destreza verbal exigida pela escola. A resposta não veio, seja por não entendimento, seja por vergonha e baixa autoconfiança. Em relação as operações matemáticas, o quadro piora, pois o Kauan não consegue a abstração necessária para resolver mentalmente uma conta de adição simples, quiçá armar e efetuar uma conta de divisão no papel ou na “cabeça” com reflexividade e autonomia lógica. Apesar da professora propor diversas estratégias para ajudar o menino, usando tampinhas de garrafa para facilitar o cálculo ou mandando exercício de dever de casa com contas de adição e subtração à nível da 1ª série, pouco avanço é atingido. Os deveres de casa, muitas vezes, não são feitos ou são realizado pela mãe dele (um bilhete da professora no caderno dele dizia assim: “*o aluno disse que a mãe fez o dever de casa. Por favor, não fazer, pois assim ele não aprende*”); como também, o ritmo da escola, com suas metas de conteúdos por cada bimestre em cada ano, impossibilita a professora de “voltar o conteúdo” ou “ir mais devagar”, mesmo que a maioria da turma revelasse necessitar de mais uma revisão. Mais um exemplo nesse esforço de elucidação, encontra-se na sala de aula na turma da EJA de 2022 dessa mesma escola, onde o Maicon frequenta. O professor da turma, certo dia, passou alguns problemas matemáticos e destacou um deles com a seguinte pergunta: “*Quanto gastará quem comprar 1 kg de batata e 2 kg de cenoura?*”. Os valores por quilo estavam no quadro, mas Maicon não conseguiu fazer. Não entendeu a questão. Outro problema: “*Quanto gastará quem comprar duas dúzias de ovos e meia dúzia de bananas?*”. Os valores de cada dúzia estavam escritos no quadro. O jovem me perguntou quanto é uma dúzia e meia dúzia e eu lhe respondi, mas ele resolveu o problema somando $24 + 6$. Há um raciocínio lógico

no fato de somar 24 (duas dúzias) e 6 (meia dúzia), entretanto, não era esse o problema da questão.

- **Capacidade de abstração:** cito duas frases da professora do 5º ano da turma de 2023 da escola municipal João Mendes, onde Gustavo estuda: *“Eles leem palavras, mas eles não sabem ler”* e *“Eles não conseguem a abstração para fazer uma conta de matemática”*. A professora expressou com descontentamento essas duas frases que dialogam com a nossa análise, dizendo também que é um desperdício o conhecimento dela, oriundo de seu doutorado em andamento, pois *“eles não absorvem nada”*. A explicação da docente sobre os motivos dessa realidade é feita por comparação com seus netos. Diversas vezes, a professora menciona em sala de aula para toda a turma, o exemplo dos seus netos que leem desde pequeno, que um deles faz literatura e francês, que em sua casa ler faz parte da vida e que a turma e as famílias do bairro deveriam aprender isso. Tamanha falta de sensibilidade e compreensão política de seu papel reflete os ressentimentos e elitismo reprimidos da pequena-burguesia/classe média que se enxerga como referência para tudo e também aponta para o desconhecimento das raízes histórico-sociais dos desafios encontrados em sala de aula no processo de escolarização da “ralé”; o que resulta em explicações simplistas e elitistas, como “problemas dessa geração”, “Tik Tok” ou “essa gente não tá nem aí”. Certamente, o hábito de leitura desde cedo, o contato com o capital linguístico dominante, o preparo das crianças para o mundo escolar (a professora disse que deu um livro a sua neta quando ela completara um ano e meio), estimula a capacidade de abstração exigida pela cultura legítima. Todavia, é raro um barraco em Jardim Gramacho que tenha livros, o que foi constatado pela ONG Colheita em visitas domiciliares. Mesmo que os livros sejam disponibilizados pela escola, a leitura e a escrita precisariam ser vividas desde cedo no ambiente escolar e familiar para ser “tornada corpo” na criança, o que não é comum nas famílias da “ralé”. Portanto, as crianças com dificuldades na abstração em sala de aula, muitas vezes, são submetidas a uma comparação injusta e desonesta pela professora, que possui como referência a sua própria família de classe média, branca e cujas condições materiais de existência não podem ser comparadas com os seus estudantes, moradores/as do lixão de Jardim Gramacho.

Classe e Raça no chão da escola

Os estudantes das turmas da escola municipal João Mendes são majoritariamente pretos e pardos, ou seja, negros. Durante a pesquisa de campo, acompanhei a rotina de cinco turmas

do colégio, onde as quatro turmas do Fundamental I, em um universo de 22/25 alunos, apenas 3/4 eram brancos, e a turma da EJA com 12/15 alunos só contabilizavam 2/3 estudantes brancos, aproximadamente. A seguir, destaco algumas reflexões teóricas sobre classe e raça no chão da escola, diante do material empírico:

- **Representatividade e condições objetivas:** no corredor da escola municipal João Mendes, pude ver murais com representatividade negra, indígena e feminina, representando a diversidade dos povos originários, a independência do Brasil com a participação das mulheres, como Leopoldina e Maria Felipa, fotos da visita ao Museu da História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), temáticas sobre a história da África e suas belezas etc. Na turma da EJA em 2022, o professor em uma das aulas, assistiu com a turma um documentário dos Racionais sobre racismo e violência. No 5º ano de 2023, a professora levou o livro “Quarto de despejo” da Carolina Maria de Jesus para mostrar a turma e comentar sobre a obra/autora, entre outros exemplos. A escola e as turmas da pesquisa parecem que discutem temas indiscutíveis em outrora, simbolizando conquistas importantes da luta do movimento negro e feminista no chão da sala de aula. No entanto, nas turmas que acompanhei, parecem ser temáticas tratadas de maneira pontual, visto que, o que vigorou na maior parte do tempo foram os conteúdos programáticos tradicionais do ensino sem diálogo com a realidade local e com as questões de raça e gênero, e com prazos cronometrados para serem lecionados dentro do calendário de provas imposto arbitrariamente a professores/as e estudantes. Quando não havia agenda avaliativa como nas turmas iniciais do Fundamental, tínhamos os livros didáticos com conteúdos e linguagem em sua maioria arbitrários para serem aplicados. Já nas “folhinhas de exercícios” de autoria da professora e do professor, como maneira de reforço e fixação do conteúdo, também não dialogavam com a realidade social do bairro e as temáticas de raça e gênero, a não ser os textos de história ou geografia que vez ou outra discutiam violência urbana ou cultura africana. De uma maneira geral, a rotina em sala de aula resumia-se em Português e Matemática descontextualizada com a realidade social do bairro e étnico-racial do país. Essas aulas em alguns momentos eram atravessadas por rodas de conversa, palestras, passeios, construções de murais e contações de história, com representatividade e feminismo. Certamente, representatividade importa, mas precisa vir acompanhada das condições objetivas, pois os sujeitos da “ralé”, sobretudo, os que estamos acompanhando, precisam ter as condições materiais, culturais e simbólicas para almejar racionalmente os “sonhos coletivos” propostos pela discussão dessas temáticas imprescindíveis. Em outras palavras, ao acabar a roda de conversa, o passeio e ao trocar os murais, como os estudantes

oriundos da “ralé” estarão construindo a possibilidade de se tornarem um Silvio Almeida ou Maju Coutinho? Como se tornar um Emicida ou Djamila Ribeiro reprovando em massa e evadindo o colégio? Como essa escola que apresenta a emancipação racial e feminina constrói esse *ideal* com os piores índices educacionais, diante das vinte e cinco escolas do primeiro distrito, há quase uma década, segundo uma professora do colégio que trabalha há nove anos no local? Como Kauan, Maria, Maicon, Kássia e Gustavo ao escutarem a “história não contada” do país, podem começar a contar a sua história de ascensão social? Por que a Prefeitura de Caxias incentiva essas discussões com material pedagógico e passeios culturais, mas não constrói mais creches em Jardim Gramacho ou aumenta o salário docente que arrasta 7 anos sem reajustes, como política pública “antirracista” também? Pois afinal, muitas educadoras da escola são professoras negras e muitas famílias negras de Jardim Gramacho não são contempladas pela creche pública. Por que o *arbitrário cultural* continua tão presente ainda na rotina escolar, mesmo diante dos aprendizados coletivos que estamos passando? Assim, convocamos a atenção para o que pode parecer emancipação, mas ser apenas engodo neoliberal, como forma de amenizar a luta de classes e “acalmar os ânimos” dos movimentos contestatórios.

- **Habitus e racismo de classe:** na turma do 5º ano de 2023, que acompanhei, ficou explícito o racismo de classe inarticulado da educadora doutoranda, que a todo momento comparava os alunos com os seus netos, que fazem francês, literatura e leem desde pequeno, “coisa que *essa gente* não faz e precisa aprender” (a professora se referia as famílias e estudantes de Jardim Gramacho com o termo “essa gente”, pois não é *a sua gente*?). Certa vez, a docente se referiu ao Gustavo, estudante que acompanho, da seguinte maneira: “*as vezes, ele parece ser tão inteligente. Às vezes...Ele deve ter problema. Ele tem laudo? Essas mães não levam as crianças ao médico!*”. Novamente, o termo “essas mães” está sugerindo que não engloba a própria docente como mãe, já que os netos e os filhos são tão *perfeitos* na escola? Por outro lado, certo dia, duas ex-alunas, negras, vieram visitar a professora que as abraçou com carinho e disse para elas de modo que a turma ouvisse: “*Vocês são muito inteligentes. Meu orgulho!*”. Ainda nesse sentido, há meninas e meninos negros nessa mesma sala que sabem ler, conseguem acompanhar o conteúdo e possuem “bom comportamento”, que apesar de serem obrigados a escutarem os sermões da professora a toda instante, sabem que a maioria das “brincas” não são direcionados para si. Estes recebem mais elogios e atenção, inclusive, são os que sentam mais perto da professora; são “os melhores alunos” da turma em que dificilmente a educadora suspeitará que eles “têm problemas”. Dessa maneira, chamamos atenção para a importância do *habitus*, resultado da socialização familiar, diante da rotina

escolar, que parece valorizar e idealizar a todo instante o *habitus primário*. Os estudantes com características do *habitus precário* sofrem constantemente um racismo de classe; por outro lado, aqueles com *habitus primário*, sendo negros ou brancos, parecem possuir vantagens na hierarquização escolar. Em uma turma como essa, onde quase 90% são negros, há estudantes negros, tanto com *habitus primário* quanto *precário*, o que nos convoca a pensar nas discriminações baseadas na classe, isto é, no *habitus*.

Todavia, a amálgama com a raça se encontra no momento em que a maioria dos estudantes discriminados pelo *habitus precário* são negros; aspecto que a professora da turma do 3º ano de 2023, que acompanho, não percebe, quando elogia os alunos com bom comportamento (cerca de 2/3 alunos), chamando-os de “anjos” e “uns amores” (todos brancos) enquanto aponta o dedo para outro dizendo: “*esse aí não tem menor condições*” (criança negra). Essa mesma educadora me disse, certo dia, que em março já sabe quem não vai para o 4º ano e por coincidência (ou não) aponta para alguns estudantes, todos negros. Entretanto, as crianças negras comportadas e dedicadas, como estamos destacando, recebem o carinho, elogio e atenção, enquanto as crianças negras com *habitus precário* como o Kauan escuta o seguinte: “*menino, você já tá grande e nessa turma de pequeno. Já é a segunda vez que você repete. Como vai ser? Você quer ir para o tráfico?*”. A professora me contou essa conversa que teve com ele demonstrando “pena” e “compaixão”, mas sem compreender as relações objetivas em torno desse caso de fracasso escolar, como em outros casos na turma, que apenas a “pena” não é suficiente para resolver ou atenuar. A educadora, uma mulher negra, é atravessada pelas contradições das relações de classe e raça do país e pela decadência do sistema público, sobretudo, dessa escola, percebida como “a pior escola do bairro”, onde ela trabalha por contrato há nove anos e que reclama exaustivamente da falta de amparo da gestão/direção do colégio. As educadoras que me receberam, foram acolhedoras e demonstraram interesse na minha pesquisa, fazendo perguntas e pensando junto comigo o fracasso escolar dessa escola. Quando eu finalizei a pesquisa de campo, disseram que sentiriam saudades e pediram para eu enviar o trabalho finalizado a elas. Ficou claro para mim, a dedicação das docentes, que são o tempo todo “engolidas” pelas desigualdades de classe e pela falibilidade crônica do ensino público brasileiro. Como também percebemos, a necessidade de grupos de estudos para discutir o problema do fracasso escolar pela perspectiva da sociologia da educação crítica, pois as professoras demonstraram senso comum diante do tema e/ou uma “psicologização” do problema, o que representa uma maneira superada de pensar o fracasso escolar (PATTO, 1999). O resultado

disso, como estamos vendo, é a (re)produção inconsciente de racismos no interior da escola/sala de aula.

- **A cor da meia noite:** Maria (10 anos) tem a “cor da meia noite”, como *Sulwe* no livro infantil de Lupita Nyong’o. A Maria é uma criança preta com a pele mais escura da sala do 3º ano. Quando perguntei a educadora se há outra menina com a tonalidade de pele como a dela, a professora demonstrou surpresa por talvez nunca ter pensado nisso e em seguida disse que não. Enquanto os estudantes brancos podem ficar “relaxados com a cor” (ROCHA, 2018) por se constituírem como “universais”, os estudantes/sujeitos negros são lembrados o tempo todo em nosso país da sua *mancha indelével*, como denunciou José Bonifácio na nossa primeira constituinte de 1822/23. No caso de Maria, como deve se dar a sua *autorrelação prática* (HONNETH, 2009) sendo a menina “mais negra” da sala em um país como o nosso? Na sala de aula dela, durante a minha estadia, não houve nenhuma discussão sobre o colorismo ou demais temáticas raciais, envolvendo cabelos, protagonismo negro, história africana pela perspectiva afrocentrada, a própria tonalidade de pele retinta da menina etc., o que leva ao risco de um “racismo por omissão” (GONZÁLEZ, 2020). Apenas uma vez, a educadora conversou com a turma sobre o racismo, baseada no senso comum e em ideologias liberais, como dizer que “todos são iguais” e que “ela ama todos do mesmo jeito”, o que não reflete a realidade prática do país e da sala de aula. Portanto, destaca-se novamente, a importância da formação docente, pois se a escola não “cria o racismo”, ela não pode ajudar a reproduzi-lo, mesmo que muitas educadoras e educadores não tenham, certamente, essa intenção.
- **“Eu sou preta!”:** durante o Conselho de Classe (COC) do dia 25/04/2023 da escola pesquisada, uma professora negra da Educação Infantil (turma de crianças de 5 anos) fez o seguinte relato: *eu li para a turma o livro O pequeno Príncipe Preto e quando acabou, umas quatro meninas pretas se revoltaram e gritaram: “eu sou branca! Eu não sou preta!” e no ímpeto da raiva tentaram arrancar o livro da minha mão dizendo que não gostaram. No dia seguinte, uma delas veio com os cabelos todo arrumado, aí eu me aproximei, elogiei os cabelos delas e perguntei: “minha linda, me diz, você acha que é branca ou preta?”. Ela respondeu que ninguém nunca disse a ela isso, mas acha que é preta. Após isso, as outras meninas revoltadas começaram a dizer que são pretas também...”. Tal relato emocionou os ouvintes do COC e mostrou a importância de uma pedagogia sensível as relações raciais em sala de aula e no país. Além disso, percebi durante o Conselho de Classe e as observações na escola, que a temática racial estava mais presente com as professoras negras do colégio, pois no COC, a única vez que se problematizou essa questão foi na fala dessa*

professora negra. Como também, notei as outras educadoras, durante a reunião, se referindo aos estudantes negros como “moreninhos” ou “escurinhos”, enquanto essa educadora negra, que citamos, enfatizou em alto e bom som: “PRETOS!”, resgatando a identidade racial negada historicamente. Havia outras professoras negras no colégio e no COC, que não problematizaram ou relataram questões raciais com as suas turmas, assim como, quase todas as professoras brancas também não tocaram no assunto, a não ser na construção dos diversos murais e dos passeios feitos pela equipe pedagógica como um todo, como mencionamos; o que indica a necessidade de *letramento racial* para educadores pretos e brancos, destacando que parece haver uma maior sensibilidade e comprometimento com essa temática nos educadores/as negros/as.

Condições objetivas e esperanças subjetivas

Bourdieu e Passeron (2014, p. 247) nos convocam a pensar que: “os indivíduos nada esperam que não tivessem obtido e nada obtiveram que não tivessem esperado” e desenvolvem a argumentação acerca da relação entre condições objetivas e esperanças subjetivas no decorrer do capítulo 4 da obra supracitada. Os autores demonstram que os indivíduos antecipam subjetivamente aquilo que as condições objetivas pré-determinaram. Assim, quando Maicon (17 anos), em nossa pesquisa, decide sair do projeto Colheita na metade do ano de 2022 e está pensando abandonar a escola, na qual, ele cursa o 4º/5º ano do ensino fundamental, e diz para a mãe dele que: “*qualquer coisa tem o galpão [trabalho com reciclagem] mãe*”, ele está “abraçando” subjetivamente o destino social imposto pelas condições objetivas.

Felizes, pois, as pessoas ‘modestas’ que, em sua modéstia, não aspiram no fundo a mais nada, senão ao que elas já têm e bendita seja a “ordem social” que não pretende a desventura deles ao convidá-los a destinos muito ambiciosos, tão mal adaptados às suas aptidões quanto às suas aspirações (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 247).

Desse modo, o *amor fati* é o amor ao destino social, a esperança subjetiva diante daquilo que está condicionado e é percebido pelos sujeitos intuitivamente. A desesperança consigo mesmo, nesse caso, é resultado de “uma antecipação inconsciente” das sanções sociais reservadas seletivamente perante as classes sociais em disputa, que aparecem para a sociedade e para o próprio sujeito muitas vezes como uma “escolha” individual e autônoma; como uma necessidade transformada em virtude.

Na esteira dessa argumentação, a pesquisa de campo na escola João Mendes, participando da rotina da turma de jovens e adultos do Maicon, durante os últimos meses de

2022, nos surpreendeu em relação ao *blefe permanente* que foram as aulas, uma espécie de “grande mentira” consentida pelo professor e os alunos, uma entrega ao *amor fati* de ambos os lados. A turma majoritariamente negra era composta em sua maioria por adolescentes acima de 16 anos, algumas idosas e um homem adulto. As aulas tinham a duração de 2h30 de segunda a sexta e toda vez que eu estive presente parecia que vivia uma eterna repetição das aulas anteriores: os estudantes chegavam dando “boa noite” parecendo cansados e/ou desanimados ou apenas conversando baixinho e rindo com os colegas; sentavam em fileiras e enquanto uns começavam a copiar a matéria que já estava no quadro, outros ficavam mexendo no celular e conversando; a sala ficava em silêncio (ou silenciada?) e o professor começava a explicar o conteúdo, mas a maioria ainda estava copiando e mal prestavam atenção, enquanto outros nem tinha aberto o caderno ainda; depois o educador saía de sala constantemente ou ficava mexendo no celular intervindo muito pouco na realização da atividade – um homem negro adulto, certo dia, sentado em frente à mesa do docente, com bastante dificuldade, ficou a aula toda sem nenhuma intervenção do professor -; durante a realização do exercício quase ninguém sabia resolvê-lo e a aula terminava com o professor colocando a resposta no quadro e a maioria copiando sem entender o conteúdo. Em 2h30 de aula, a turma só “fazia” um exercício de uma disciplina, como por exemplo, um texto de geografia de cinco linhas seguido de três perguntas – e a maioria apenas copiava.

Em uma das aulas, um adolescente entrou na sala de aula, olhou para o quadro e perguntou: “*de novo?*” e o professor respondeu: “*enquanto vocês fizerem errado...*”. O jovem e o educador se referiam as contas de multiplicação e divisão expostas no quadro, com apenas um algarismo, como por exemplo, 470×2 e $729 : 4$, para serem resolvidas com o “*arme e efetue*”. O professor esperava talvez um aprendizado via “*osmose*”, sendo irônico, pois parece que os seus estudantes jovens, adultos e idosos “erram” até aquele dia por falta de mais exercícios como este. Nesse dia, o educador, que fez curso de Formação de Professores (antigo curso Normal) e licenciatura em matemática se dedicou bastante à explicação didática da operação matemática da divisão, contudo, apenas uma adolescente, negra, com bastante dificuldade conseguiu resolver o exercício, com a solicitação de minha ajuda, pois o professor saía de sala o tempo todo.

Portanto, o que me pareceu implicitamente, é uma triste constatação: de que professor e aluno estão mantendo uma relação em que ambos sabem que não há futuro. Por isso, Maicon, um jovem de 17 anos cursando uma turma de 4º/5º ano na EJA, sente vontade o tempo todo de sair da escola e já almeja o trabalho na reciclagem. É diante desse *amor fati* observado nessa escola, na qual o educador sai da sala o tempo todo, quase não intervém durante a resolução

das atividades feitas pelas senhoras, pelo homem adulto e pelos adolescentes, exceto quando solicitado por uma jovem da turma “bem esforçada e inteligente”. As condições objetivas impõem uma esperança subjetiva que não quer ir muito longe.

Certamente, a motivação da turma pode ser compreendida como “pragmática”, isto é, interessada apenas em buscar o diploma para melhorar a sua condição de empregabilidade, o que já seria um avanço. Todavia, o caminho do jeito que está sendo percorrido é longo e cheio de espinhos e ao final, nos parece que continuarão sem muitas garantias, com o *fracasso relativo* à espreita. Essa turma representa o projeto mais bem acabado da *má-fé da instituição escolar* no Brasil em nível macro/micropolítico, representando os “excluídos do interior” que nos falam Bourdieu e Champagne (2012).

3.2 A má-fé da instituição escolar no Brasil

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.

FREITAS, 2009, p. 8

O desenvolvimento histórico da instituição escolar no Brasil é estruturalmente excludente. Lorena Freitas (2009; 2018) em diálogo com a historiadora da educação Otaiza Romanelli (2005) demarca a modernização de 1930 como o marco de expansão do ensino público brasileiro por conta da demanda por qualificação técnico-científica exigida pelo modo de produção capitalista industrial. Os setores médios, segundo a autora, pressionaram o Estado para expandir a oferta da educação gratuita visando se qualificar para ocupar as melhores posições no mercado de trabalho e o crescimento econômico e expansão do mercado capitalista obrigaram o poder público a ampliar a oferta também para as camadas populares visando mão de obra técnica e pouco qualificada para servir os destinos do capitalismo. O sistema público

de ensino, então, desde o seu nascedouro, mostrou-se seletivo, peneirando os estudantes de acordo com a origem social: a classe média usava o ensino gratuito básico como meio para ingressar no ensino superior; a classe trabalhadora reprovava em massa recorrendo muitas vezes ao ensino paralelo (SENAI e SENAC) e a “ralé” nem acessava a instituição escolar (FREITAS, 2018).

As classes médias foram os “suportes sociais” para a modernização periférica brasileira exigindo e construindo um aparato institucional moderno, com base em suas disposições sociais (*habitus*), isto é, tendo a si própria como referência. A instituição escolar criada *pela e para* a classe média agirá desde então por meio de um *má-fé institucional* perante as classes populares, sobretudo, diante da “ralé”, exemplificado pelas altas taxas de reprovação dos mais pobres e dificuldades de acesso, que afligem o ensino público da década de 1930 até 1980 e depois pelos baixíssimos índices de aprendizado, novamente dos mais pobres, nos anos 2000 com o ensino fundamental minimamente universalizado (FREITAS, 2018).

A *Má-fé institucional* é, portanto:

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 micropoder, 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. (FREITAS, 2018, p. 317).

Portanto, a *má-fé institucional* atua no âmbito macro e micropolítico, e não é um fenômeno restritamente da Instituição escolar, mas de todas as Instituições modernas, que se constituíram pelo padrão de ação institucional excludente e seletivo, como o sistema judiciário, penal, de saúde pública etc. (SOUZA, 2018a). O século XX é marcado, quase todo, por políticas públicas voltadas a qualificação da classe média e a proteção relativa do trabalhador precarizado (este submetido a *má-fé institucional* também). Ou seja, as ações do Estado com “dois pesos e duas medidas” eram direcionadas aos estratos sociais que compartilhavam a *dignidade do produtor útil* e o *habitus primário* histórica e socialmente construídos, deixando de fora a “escória” da sociedade brasileira, a “ralé”, limitada a prestação de serviços pessoais, catação de lixo, mendicância etc.

É somente no processo de redemocratização e reforma constitucional no Brasil e na América Latina, durante a década de 1990 e anos 2000, que a “ralé brasileira” começa a ser contemplada pelas políticas públicas.

Esse período, após ditaduras militares, marca uma tendência política nos países latinos de diminuição da miséria extrema em prol do desenvolvimento social, por meio do Estado de bem-estar. Na efervescência política a partir dos anos de 1990, as denúncias dos movimentos sociais começaram a se tornar efetivas as políticas de Estado de diminuição das desigualdades sociais e raciais, como salienta Nilma Lino Gomes (2017) no que diz respeito às políticas de igualdade racial reivindicadas secularmente pelo movimento negro, e Julião e Chein (2015) acerca dos programas de transferência condicionada de renda, como Bolsa Família, que ambiciona a diminuição da miséria extrema e ampliação do atendimento educacional e de saúde as famílias mais pobres, por meio da transferência monetária com condicionalidades.

Nesse período, há também a ampliação quantitativa e qualitativa do ensino gratuito, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que vigorou de 1997 a 2006, e depois foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), de 2007 até o atual momento, que promoveram a ampliação das redes municipais de ensino no Brasil³¹ e a universalização do acesso, como também a adoção dos programas de progressão continuada discutidos desde a década de 80 a fim de melhorar o fluxo escolar.

À vista disso, nota-se que a *má-fé institucional* da Escola, apresentada nessa seção, começa nesse momento a operar de maneira branda, diluindo no tempo, a exclusão dos excluídos (BOURDIEU, 2012a), pois a “ralé” começou a ingressar em massa no ensino público e a permanecer por mais tempo nele, mas isso não gerou uma melhora em sua escolarização. Apesar da universalização do acesso, das políticas de permanência, e de leis em prol da igualdade racial, o sistema de ensino parece continuar a operar por meio da *má-fé institucional*, expressada veemente pela *falibilidade crônica* das escolas públicas brasileira, na qual, os indivíduos oriundos da “ralé” saem da escola como “fracassados” e responsabilizados pelo próprio fracasso, pois dessa vez, tiveram aparentemente as suas chances, e não souberam aproveitar.

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012, p. 485).

³¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>.

Assim, a “ralé brasileira”, mesmo acessando e permanecendo por mais tempo no ensino regular público, continua com a escolarização precária. A “não-aprendizagem” é um dos principais desafios da educação pública brasileira na contemporaneidade (FREITAS, 2018). O professor da turma do 4º ano de 2022 na escola municipal João Mendes disse que em algumas escolas, há reuniões internas para decidir se aprova de série o aluno mesmo “sem saber nada”, tendo em vista o término dele mais rápido, pois não há muito o que fazer (*má-fé institucional e falibilidade crônica*). Esse educador, sendo o 4º professor dessa turma em menos de 3 meses, porque ninguém “aguentou ficar”, deixava os meninos jogarem bola na sala “porque falar não adianta” e a “direção nunca vem aqui”, com isso, ele prefere “resguardar a saúde mental” para não ficar que nem a professora da sala ao lado com crises de ansiedade. A *má-fé institucional* no âmbito micropolítico está relacionada, muitas vezes, com a mobilização de recursos materiais e simbólicos no cotidiano escolar, que podem ser tão negligentes a ponto de uma turma escolher qual professor deve ou não ficar na escola, como essa turma do 4º ano, que segundo a diretora do colégio, “*se a turma não for com a cara do professor, já era*”. Aspecto que, segundo ela, pode ser solucionado “conquistando a turma”; diligência não realizada por três educadores que passaram pela mesma. A direção, a coordenação ou a orientação pedagógica, durante a minha estadia na turma em dias muito difíceis para o professor, com muita agitação, bagunça, desrespeito, agressões verbais, improdutividade etc. não ofereceram nenhum amparo ao docente e o próprio docente *empanturrado* da forma tradicional de dar aula, a famosa “aula chata”, tornava o ambiente ainda mais enfadonho. Certamente, a “conquista da turma” mostrava-se dificultosa.

Como nos convoca a pensar Freitas (2018, p. 324) parece “que o que reina nas escolas públicas é um sentimento de impotência, mal-estar, desinteresse e desânimo coletivo, e os profissionais da educação não sabem o que fazer, pois, por mais que se esforcem, não conseguem lutar contra a força contrária que advém da própria instituição”.

Nessa turma que mencionamos, esse educador disse que pela aprendizagem construída não aprovaria nenhum estudante para a série seguinte. Durante toda a tarde de horário letivo, os estudantes não conseguiam concluir a única atividade do dia, simples e curta, seja porque não sabiam fazer, seja porque não queriam fazer. Um texto de cinco linhas com cinco perguntas ou dez exercícios de adição e subtração para armar e efetuar demoravam a tarde toda para serem copiadas do quadro para o caderno, muitas vezes, sem serem resolvidas. Tal situação de não-aprendizagem na escola foi acentuada pelos impactos da pandemia da Covid-19, em que mais da metade das turmas não tinham as condições tecnológica-materiais para as aulas *online* e nem pedagógicas, ou socioculturais para estudar/resolver as apostilas didáticas em casa com a

família; o que levou, segundo uma professora do colégio, a aprovação automática de todos “sem saberem nada”. Para as educadoras da escola municipal João Mendes, esse fato histórico da pandemia, aprofundou as dificuldades de aprendizagem e de comportamento idealizado, pois os estudantes voltaram para as aulas presenciais sem organização, disciplina, interesse, conhecimento básico, atenção etc., segundo as docentes.

Desse modo, chamamos a atenção para a citação seguinte:

Como se constrói “afetivamente”, ou seja, de modo “invisível” toda uma numerosa classe de humilhados e ofendidos? O que não é percebido pela generalização liberal do *homo economicus* é flexível e racional das classes médias para toda a sociedade é que as pessoas nascem dentro de um contexto familiar e social muito concreto e peculiar. Como vimos sobejamente na nossa pesquisa empírica, para a “ralé” esse contexto é disruptivo e tende precisamente a reproduzir sua própria exclusão. O que a classe média aprende na escola é uma mera extensão das virtudes que já estavam sendo aprendidas desde o berço. Como esse aprendizado se dá por identificação afetiva com as figuras paternas (ou as que cumprem esse papel), ele adquire a forma de uma “segunda natureza”, a qual é percebida como óbvia, não consciente e já dada. O processo de construção afetiva e social de tipos humanos tão diferentes, que é a base para a compreensão de toda a dinâmica social, é simplesmente obscurecida (SOUZA, 2018, p. 440, grifos do autor).

Portanto, a construção social de “vencedores” e “perdedores” desde o berço, no interior concreto e peculiar das famílias de classe, precisa ser tematizado criticamente, o que não é feito quando relativizamos a condição social extremamente desigual de cada origem social e nem quando romantizamos o sistema de ensino e os seus profissionais. Às vezes, na ânsia de “vencer a miséria” pelo discurso, cria-se uma narrativa idealizada que não corresponde à realidade concreta e cotidiana.

Essa tragédia escolar, por exemplo, é vivida na família do Kauan por pelo menos 4 gerações e é resultado da *má-fé institucional*. Em nível do Estado, há ausência de creches e pré-escolas suficientes em Jardim Gramacho, o que obrigou o Kauan ter a sua primeira experiência escolar apenas aos 6 anos. No âmbito do micropoder, temos o fato do garoto estar com 13 anos em uma turma de 3º do Ensino Fundamental, como diversos outros “Kauan” na sala dele, enquanto os anos passam sem nenhuma melhora efetiva da situação escolar dele, onde o tempo vivido na rotina escolar parece um tempo morto, inútil. O padrão de *má-fé da instituição escolar* transcende a boa vontade docente de muitos professores e professoras, que muitas vezes não conseguem lutar contra a força da própria estrutura de ensino público do Brasil e, acabam se escondendo por trás da “ideologia do mérito” como forma de canalizar a frustração de seu fracasso, como educador ou educadora, na escolarização da “ralé”.

A ideologia do mérito serve ao propósito de autojustificar esse ressentimento não articulado: agora ele pode se travestir na indignação pequeno-burguesa diante da ralé que “não se esforça o suficiente” para ter sucesso, como eles próprio fizeram para adquirir o pouco conhecimento que possuem. Além disso, por oferecer condições de trabalho precárias – pouco investimento, baixos salários, pessoal mal preparado, falta de material, burocracia lenta etc. -, é a própria instituição a grande responsável pela violência simbólica que parte dos professores dispensam aos seus alunos: é o seu funcionamento precário que acirra a violência que muitas vezes os primeiros direcionam aos segundos (FREITAS, 2018, p. 323)

4 OS RETRATOS SOCIOLÓGICOS: A “RALÉ” DENTRO E FORA DA ESCOLA

O material empírico da pesquisa, nessa seção, faz parte da discussão teórica precedida, na qual, alguns recortes empíricos do trabalho de campo já foram apresentados. No entanto, em seguida, detalhamos com mais profundidade a nossa empiria. Começamos cada “Retrato” com uma breve contextualização inicial para depois expor o material das entrevistas com a mãe (“*Por dentro da fala da mãe*”) e as observações e interações no colégio (“*Por dentro da sala de aula*”)³².

4.1 Kauan e Valéria

Na aproximação inicial com a Valéria (28 anos), mãe do 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 até ao trabalho dela. Já Kauan, assinou o Termo na ONG Colheita, na qual eu trabalhava como educador social³³.

A casa de Kauan e Valéria situa-se ao lado da ONG Colheita 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 policiais³⁴ derrubaram esse muro para facilitar, acredito eu, 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, e também, precisaram comprovar que a construção não está sendo feita pelos traficantes.

³² Salienta-se, novamente, que todos os nomes são fictícios.

³³ No final do primeiro semestre de 2023, quando a pesquisa estava se encerrando, a ONG precisou demitir grande parte dos educadores/as sociais por conta de uma crise financeira e fui um dos demitidos. Em virtude disso, continuei a pesquisa, mas dessa vez sem o vínculo institucional e rotina de trabalho no projeto Colheita.

³⁴ As incursões policiais são feitas pela Polícia Militar, Polícia Civil ou Polícia Federal. As entrevistadas às vezes confundem a jurisdição. Portanto, as operações policiais que eu não presenciei, relatadas pelas pesquisadas e pesquisados, estarei nomeando como “policiais” apenas.

De fato, atrás desse muro, moram três famílias, com muitas crianças, sendo uma delas, a família do Kauan e Valéria. E sim, muitas crianças brincam no local, o que levou os moradores a construírem 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. Como também, o garoto costuma brincar com as suas irmãs e primos no mangue, atrás de sua casa. Além disso, Kauan no “tempo livre” possui o hábito “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 e quando o questionava acerca do motivo da sua ausência ao colégio, ele não sabia responder, apenas balançava o ombro constrangido. Todavia, em alguns momentos, o menino justificou, dizendo: “*minha mãe estava bêbada tio*”, “*minha mãe disse que não tinha aula*”, “*Os outros [colegas] enganaram a gente, disseram que não tinha aula*”. Kauan, antes da pesquisa se 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 obteve 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 realizamos a pesquisa, parece que a assiduidade do menino tinha melhorado e parece que, segundo a sua professora, o Ministério Público “*está de olho nele*”.

A professora do Kauan na ONG Colheita relatou que houve uma época, antes da pesquisa iniciar, 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, a bebida alcoólica durante o baile. Kauan negou esse fato relatado por essa pessoa próxima, no entanto, o Kauan realmente frequenta os bailes com

a mãe e a prática de consumo de bebidas alcóolicas 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 da 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 do Kauan, o 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 Cargo na rodovia Washington Luiz.

A entrevistada relata que recebeu muito ajuda da mãe na criação do Kauan. Valéria não menciona o pai do garoto, que conviveu com o filho até os 10 anos, quando discorre sobre a maternidade. 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 da 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”*), 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 e a relação dela com a escola, de acordo com a entrevistada, “não tinha nada de bom”. Kauan, o seu primeiro filho, como mencionamos, foi reprovado na escola duas vezes por frequência e

em vários dias em que faltou o 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 que fez no caderno da escola de um “fuzil”. 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 firmou que os policiais, certo dia, estavam tentando “arrombar a sua porta” em busca de mercadorias roubadas e traficantes escondidos, uma situação que se tornará muito perigosa para o Kauan quando ele estiver mais velho, pois como mencionamos, homens brancos e pretos (este último 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”³⁵. Durante as entrevistas, o marido dela saiu da prisão e continuou a trabalhar no tráfico, mas a renda do seu companheiro não foi mencionada. Além disso, a mãe expressou que o 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 também relatou que o dinheiro fica todo para o filho. Por outro lado, segundo o 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 seu domicílio que Kauan realize práticas de leitura de livros ou deveres de casa da escola, pois segundo a sua mãe, “Kauan é mais de brincar”, como se fosse uma vocação ontológica do menino, não passível de intervenção materna. Por fim 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 familiar *agreste*, como nos convoca a pensar Florestan Fernandes (2021), que as relações familiares nessa classe social, segundo a fala da

³⁵ 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.

própria entrevistada, se desenrolam. Em razão disso, Valéria evita até de pedir ajuda aos parentes, recorrendo aos projetos sociais, na maioria das vezes.

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 o Kauan faltaram a 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.

Como disse, Valéria estava indisposta para a entrevista e aos poucos se tornou mais receptiva, com a participação das crianças, o sobrinho e as filhas menores que “quebraram o gelo”. Quando perguntei de início: “*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 através 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 a mim e falou: “*ela não sabe ler*”, deixando a mãe constrangida. Segundo a entrevistada, ela aprendeu a ler sozinha, lendo a bíblia. E depois relativizou a fala dizendo que “sabe ler mais ou menos”. A mãe do 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 salienta 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 “horrível”, 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 à escola deixava de abrir, o recorrente “não

tem aula hoje” na escola João Mendes, 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 do Kauan e Maria 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 alguma justificativa médica, pelo menos para o pesquisador. 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 que conversei, mas não podemos afirmar acerca 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”. O caderno do Kauan, por exemplo, já nos primeiros meses de aula estava sem capa, rasgado e manchado, pois, de fato, o “cuidado” é uma prática na qual o garoto não está acostumado.

Perguntei para a entrevistada sobre quais motivos ela acredita que fez o Kauan repetir de série e ela reconheceu que foi 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 a minha estadia na escola, não estava tendo 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 o Kauan. Como afirmou Jessé Souza (2018a) é algo da “boca pra fora”.

Em nossa terceira entrevista, com a temática “Trabalho”, iniciei perguntando sobre o trabalho da mãe e da avó de Valéria. Ambas, segundo a entrevistada, trabalharam na cooperativa do aterro sanitário de Jardim Gramacho, quando o “lixão” funcionava de maneira formal. Valéria, por sua vez, trabalha com a reciclagem/lixo nos galpões do bairro, uma das heranças do fechamento “cosmético” do aterro sanitário. Este tipo de trabalho, ela exerce desde os 15 anos, quando Kauan nasceu. A carga horária dela é de 7h20 até às 17h, tendo 1 hora de almoço e um momento de lanche e de segunda a sexta. O galpão é bem perto de sua casa. O

trabalho não é com carteira assinada e a remuneração é de 300 reais por semana. Segundo Valéria, o galpão que ela trabalhava (ela muda constantemente de depósito) pagava 250 reais para os trabalhadores “novatos” e 300 reais para os “antigos”. Devido a isso, ela e algumas trabalhadoras e trabalhadores se mobilizaram para exigir ao patrão a equivalência salarial, até porque, muitos galpões do bairro já estão pagando 300 reais para todos os funcionários. Tal exigência foi conquistada.

Os galpões de reciclagem não são homogêneos, segundo Valéria: alguns tem cobertura, outros não; alguns o patrão obriga a trabalhar na chuva, outros possuem o direito de esperar a chuva passar; alguns pagam 300 reais, outros 250/280 reais; alguns não dão nada, outros dão até férias; alguns são de segunda a sexta e outros vão até sábado por meio período etc., o que leva as mães a mudarem frequentemente de depósito em busca de melhores condições e relações de trabalho. Além disso, há lugares de “transbordo”, onde o lixo vem tudo misturado, como também, de lixo podre, nos quais, segundo a entrevistada, são trabalhos bem piores.

No galpão de Valéria, trabalhando com o “material limpo da cidade”, ela separa as garrafas *pet* por cor, furando-as para retirar o ar de dentro delas, e, em seguida, um funcionário, geralmente homem, coloca numa “prensa” as garrafas, criando “cubos” de garrafas de plástico impressadas. Valéria está satisfeita com o galpão atual, pois parece que receberá décimo terceiro e uma cesta básica ao final do ano, o que a deixa muito contente.

Segundo a entrevistada, caso pudesse mudar de emprego, trabalharia com faxina, seja em empresas ou como diarista, mas com a carteira assinada. Valéria elegeu, inclusive, essa profissão, como o emprego dos seus sonhos. Para ela, é preciso fazer um currículo e esperar as crianças crescerem para conseguir conquistar esse sonho. Contudo, além das crianças serem pequenas e ela não saber fazer um currículo (algo que a ONG Colheita costuma ajudar), o “olho grande” das pessoas, segundo Valéria, não deixa ela “ir pra frente”. Como afirmou: “*povo não gosta de ver ninguém bem*”. A entrevistada trabalha desde os 15 anos com o lixo/reciclagem e afirmou que na época do lixão era bem melhor, pois “*você dava um catadinha, já tava com dinheiro na mão*”. E elegeu a reciclagem como a principal forma de “fazer dinheiro” em Jardim Gramacho.

Sobre o Kauan, Valéria sonha com ele em uma carreira militar na Marinha do Brasil, porque ela acha muito bonita a roupa de marinheiro.

Passamos para quarta entrevista, com a grade temática “Lazer-Cultura”. Valéria me recebeu cedo, antes de ir ao trabalho. Após liberar o Kauan para ir para a escola (ele vai andando com os primos/irmãs), a mãe me concedeu a entrevista, enquanto escutava uma música gospel.

Nas entrevistas anteriores, a trilha sonora também estava presente, ora na casa da entrevistada, ora na residência dos vizinhos, com ritmos de *funk*, pagode ou louvor.

Valéria parece que possui poucas amizades, porque “não dá muita confiança aos outros” e citou apenas um rapaz, um amigo que trabalha com ela no galpão, como companhia para o lazer. Este rapaz participou da entrevista 1, junto com ela, contribuindo com as respostas. Para a entrevistada “não tem quase nada para fazer em Jardim Gramacho” e as suas experiências de entretenimento foram delimitadas em: ficar em frente de sua casa conversando, consumir bebidas alcóolicas, ir à praça, geralmente com esse rapaz. Apesar da entrevistada, quando busca se divertir, ficar rodeada de pessoas, ela afirma que prefere “ficar no seu canto” para “não arrumar problema”.

Kauan vive a experiência lúdica com os primos e colegas, geralmente soltando pipa, jogando bola e “saindo para a rua”, de modo mais frequente. Há também o brincar no mangue atrás de sua casa. Valéria, quando o filho era menor, às vezes ia na “pracinha” para ele brincar no balanço etc., sendo este o único lugar que ela relatou, como um ambiente de momento lúdico com o filho. A mãe e o filho parecem que não tiveram experiências de lazer fora de Jardim Gramacho ou com mais diversidade dentro do próprio bairro. Valéria não se lembra de passeios na época que frequentou a escola e também não se recorda de passeios do Kauan pelo colégio. Durante a pesquisa de campo na escola, houve um passeio para o Museu Aeroespacial e uma festa do dia das crianças, mas nesses dois eventos de lazer-cultura, o garoto não participou, pois faltou a escola, sem nenhum motivo aparente. E quando questionada, a mãe não consegue explicar o porquê da falta.

Kauan vivenciou experiências lúdico-culturais na ONG Colheita. Diferente da escola, dificilmente ele faltava aos encontros na ONG. Pelo projeto, ele foi para o Bioparque, praia, cinema e museus. As professoras do colégio acreditam que ele não falta à ONG, porque o projeto “dá as coisas”. Tal afirmativa é legítima, porque a rede de assistência básica da Instituição favorece a participação das famílias, ao ponto da assistente social ser obrigada a marcar o dia de distribuição das cestas básicas junto com a reunião de responsáveis, impondo como pré-requisito para receber a cesta, a participação na reunião, senão a presença das mães/responsáveis é muito reduzida no conselho pedagógico, mesmo ocorrendo em dias que muitas mães não trabalham, como o sábado³⁶. Ademais, algumas famílias “são abençoadas”, como costumam dizer, com a construção de casas de alvenaria, financiadas pela Instituição; dentre outros benefícios como presentes e festas. Segundo o articulador social da ONG, é uma

³⁶ A ausência do responsável com justificativa abona a falta.

prática recorrente e enraizada no bairro, o *assistencialismo*, o que estimula nas famílias essa postura instrumental, com as instituições.

Prosseguindo na entrevista, parece que a ONG Colheita é uma das únicas instituições no bairro que realiza um trabalho pedagógico em consonância com a rede de assistência social das famílias, pois Valéria mencionou mais dois projetos do bairro, que, segundo ela, só “trazem doação”, isto é, em sua maioria, só fornecem cestas básicas. Ademais, outros projetos que tenho conhecimento como educador social no território, reforçam essa afirmação da entrevistada, assim como, o articulador social da ONG Colheita também define: “*a maioria é assistencialismo. Ninguém quer ensinar as crianças a ler e escrever*”. Alguns projetos que não se sustentam apenas com cestas básicas, oferecendo também atividades artísticas e esportivas, sendo dificultoso encontrar uma ONG com o caráter pedagógico-escolar, como a ONG Colheita. O que pode existir, mas não foi identificada na fala da entrevistada e do articulador social de território do projeto Colheita.

Adiante, Valéria afirmou que vai à Igreja “buscar a benção de Deus”. Mas parece que a sua frequência nos cultos é esporádica, pois ela disse que só vai “às vezes” e “depende”. Com isso, a religiosidade para a entrevistada parece assumir um caráter de “pronto socorro” (ARENARI e TORRES, 2012), aonde ela vai para “ficar mais tranquila” de vez em quando. Ou seja, a sua prática religiosa não fornece suportes emocionais e sociocognitivos para a reordenação do *habitus*, como ocorre em muitas famílias pobres, sobretudo, “batalhadoras” (ARENARI e TORRES, 2012). Por meio de etapas sucessivas e diárias, estimulando uma nova conduta de vida, entre “grupo de irmãos” e “agentes institucionais”, o fiel consegue prospectar o futuro racionalmente, através de uma espécie de “profecia exemplar do dia a dia” (ARENARI e TORRES, 2012). Mas no caso da Valéria, parece que a rotina religiosa fracionada e sedativa, não transmite ensinamentos práticos de mudança do *habitus*, mas apenas (re)produz a crença inconsciente de que a “benção de Deus” virá de forma “mágica”, sendo o culto, apenas um momento de “alívio emocional” e não de ensinamentos sociocomportamentais. Por isso, Valéria coloca a “culpa” sempre em algo externo e sobrenatural como o “olho grande” das pessoas, visto que, o seu *habitus precário* se autorreproduz e se autojustifica.

Valéria foi a única mãe com quem não conseguimos realizar as seis entrevistas. Quando a gente ia iniciar a entrevista de número 5, ela se mudou para outra casa com as crianças pequenas, deixando o Kauan morando com a tia dela, em uma casa ao lado da antiga residência dele. Parece, segundo informantes, que o marido “envolvido” na “vida errada”, ficou “endividado” (não sabemos com quem e porquê) e “arranjando problema”, o que os obrigou a

sair do local. Como a mudança da família estava recente e a pesquisa caminhava para o final, optamos em não procurá-la, pois pareceu que ela precisava de privacidade e tempo para se organizar, além da necessidade de priorizar a segurança deles e do pesquisador. A tia da Valéria afirmou que se propôs ficar com o Kauan até ele terminar os estudos, pois “*logo agora que ele está aprendendo as coisas*”³⁷. Assim, ofereceu-se para cuidar do menino, o que ocorreu em junho de 2023, próximo do fechamento da pesquisa.

Por dentro da sala de aula

Estive na sala de aula do Kauan no final do ano de 2022 (outubro, novembro e dezembro) e início do ano de 2023 (março e abril) por cerca de duas vezes na semana. O garoto frequentou durante esses dois anos o 3º ano do ensino fundamental na escola municipal João Mendes, mudando apenas a professora.

Kauan, como já mencionamos, faltava muito, vindo a reprovar por conta desse motivo. A escola acionou o Conselho Tutelar e parece que o Ministério Público estava de “olho nele” até o término dessa pesquisa, em virtude da infrequência do menino à escola. Segundo a orientadora pedagógica do colégio, a convocação da mãe ao Conselho Tutelar não “adiantou nada”, pois parece que 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 a professora do ano letivo de 2022, a professora Mirabel. Certamente, as faltas frequentes do menino não colaboravam com a melhoria de sua aprendizagem, o que acabava acentuando o seu *habitus precário*.

Começaremos a análise do material empírico decorrente da pesquisa de campo na escola pelo ano letivo de 2022.

A turma do 3º ano do ensino fundamental da professora Mirabel, uma mulher branca, do ponto de vista espacial, organizava-se por meio de 4 fileiras distribuídas pela sala de aula,

³⁷ Em 2022, Kauan participou da “Tropinha Paulo Freire” na ONG Colheita, que consistia em uma turma de alfabetização de adolescentes, com a metodologia Paulo Freiriana. Nessa turma, eu era o idealizador e educador social, o que possibilitou acompanhar alguns avanços do adolescente. Ademais, desde que a pesquisa começou, Kauan parece ter recebido mais atenção em sala de aula, pelo menos nos dias que o pesquisador estava no campo de pesquisa. Afirmando isso, porque ao acompanhar a rotina da sala de aula, percebi diversos meninos e meninas em situações escolares semelhantes do Kauan, mas que não recebiam a atenção, como o pesquisado estava recebendo (ou começou a receber). Esses aspectos, portanto, parecem ter gerado alguns aprendizados, mesmo que ainda representem aquisições mínimas em relação ao que é exigido pelo *arbitrário cultural* do sistema de ensino. Destaca-se que nas considerações finais, refletiremos, de maneira preliminar, sobre alguns aspectos voltados a possibilidade de mudança social em diálogo com os “Retratos Sociológicos”.

mas constantemente a professora “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, com conteúdos 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, o Kauan se confundia entre os números, nos quais, a sequência numérica ainda não tinha sido internalizada em seu pensamento pouco abstrato³⁸. Quando o menino encontrava a página, muitas vezes, com ajuda de um colega ou da professora, os textos extensos e com poucas imagens fazia Kauan se perder na tentativa de leitura, de modo em que, em alguns momentos ele simulava acompanhar a leitura do texto feita pela professora ou um colega pela “parte errada”. Quando Kauan estava na “parte certa”, ele se dispersava durante a leitura e 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 o 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 realizar 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 ao Kauan. Todavia, em muitos momentos, os estudantes alfabetizados acabavam dando a resposta do exercício para o Kauan, que não conseguia acompanhá-los, e de vez em quando a professora se aproximava para verificar as respostas. Mirabel me pareceu atenta ao Kauan, principalmente por causa da minha presença em sala de aula, pois haviam 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? Porquê?* 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 em! Cadê o desenho das 18 bolinhas para distribuir em 4 caixas?*” A realização dessa situação-problema envolvendo a divisão matemática, via desenhos, ainda é muito abstrata para o garoto.

³⁸ Em alguns momentos, a professora escrevia os números no quadro para alguns estudantes, como o Kauan, visualizarem a grafia e conseguirem encontrar as páginas no livro.

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, Kauan não conseguiu escrever uma resposta no livro, após esse exercício, pois neste momento a professora foi auxiliar outros estudantes e ele parece que não compreendeu muito bem a pergunta.

Neste período, Kauan ainda não lia e escrevia com facilidade. Ele já havia reprovado, mas mesmo assim não se alfabetizou. Segundo Mirabel, em alguns dias da semana, ela dividia a turma com outra professora em “alfabetizados” e “analfabetos” 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 haviam 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 do Kauan e o ajudava a ler um texto, mas ao final da leitura, ele não entendia nada do que tinha lido. Como também, 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 o 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 ficou 2 horas para tentar 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 e 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”. A pergunta eu li para ela. 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, por meio dos 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.

Um outro aspecto que considero importante ressaltar 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 parecem que usam 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 tem 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 processos pedagógicos com as outras séries. E outra questão, 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 do 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 em nível de 1º ano do ensino fundamental, tais como:

consciência fonológica, silabação simples, separação de sílabas, sequência numérica, operações matemáticas (adição e subtração) etc., entretanto, eram “deveres de casa”, nos quais, Kauan dificilmente cumpria as tarefas. Além do mais, 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, parece que é “escolarizado” por meio de uma intervenção pedagógica paliativa, pois a mãe entregou ao acaso e a escola com os seus recursos materiais e simbólicos, rotina, conteúdos programáticos, material didático etc. não foi construída, tendo como referência meninos como o Kauan, que além de oriundos da “ralé”, não recebem um acolhimento diferenciado do ponto de vista pedagógico na escola. Assim, como tentar recuperar a aprendizagem escolar do menino enviando tarefas escolares para serem feitas em um contexto familiar desorganizado? Como esperar que o Kauan faça os deveres de casa sozinho, pois já “está grande” sem ele ter internalizado disciplina, autocontrole, visão prospectiva, capacidade de concentração, ou seja, sem ter introjetado o *habitus primário* pelo menos?

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, no entanto, sendo mais dificultosa e desafiadora para os estudantes da “ralé”. As tentativas de “ajudar” o 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 essas atividades pedagógicas, esperando que em algum momento por obstinação, esse saber e a forma dominante de se relacionar com esse saber “entre” no Kauan, pois afinal, o “problema” parece estar nele que não consegue decifrar a mensagem pedagógica. A exclusão branda (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012) do Kauan não aparece como uma *falibilidade crônica* própria do sistema de ensino, incapaz de minimizar ou superar os impactos da origem social do garoto, pois não foi construído com esse intuito apesar do discurso oficial e manifesto, mas aparece como razões pontuais de 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 canalize as suas angústias incompreendidas na própria vítima constantemente, seja o estudante, seja a mãe/família, ou ambos.

Adentrando no ano de 2023, Kauan estava novamente no 3º ano do ensino fundamental, mas dessa vez no turno da manhã com a professora Simone, uma mulher negra. A professora recebeu o menino dizendo o seguinte: *“Menino você já está grande e nessa turma de pequeno. Já é a segunda vez que você repete. Como vai ser? Você quer ir para o tráfico?”*. Certamente, uma fala de “boas-vindas” permeada de *má-fé* (FREITAS, 2018), isto é, atravessada por determinismos racistas e incompreensão de seu papel político-pedagógico.

Ainda nesse sentido, a professora Simone expressou outras falas nas quais a turma ouvia atentamente, tais como: *“Matheus, essa turma não era assim, eram ótimos. Agora são esses bandos de lixos!”* e *“Tu sabe que em março já sabemos quem não vai para o 4º ano? Aquele lá ó, sem menor condições!”*.

A professora costumava corrigir os deveres de casa sem se incomodar se apenas dois ou três estudantes participavam da correção. Geralmente, Kauan aproveitava para copiar as respostas do quadro, já que o dever ele não tinha feito em casa. Havia estudantes que nem copiar, copiavam. E a professora não “dava muita bola” para eles, pois como vimos em sua fala acima, ela já entregou ao acaso alguns meninos e meninas. Em seguida, a professora passou uma atividade de sequência numérica até o número 50, na qual o Kauan conseguiu realizar corretamente, demonstrando um pequeno avanço decorrente da labuta ambígua das professoras.

Simone oscilava entre a “pena” e “raiva” dos estudantes. Ora eram “coitadinhos” da miséria, ora eram o “bando de lixo”. Contudo, a professora elegeu explicitamente 2/3 estudantes favoritos que são os seus “amores” e que fazem tudo “bem feito” – dois eram brancos.

A listar algumas atividades pedagógicas propostas pela professora durante a minha estadia, tais como: separação e classificação de sílabas, criação de frases com uma palavra norteadora, ditado, substantivo próprio e comum, operação matemática de adição com dois algarismos e com reserva etc., o que pode ter parecido um *dejavú* para o Kauan que novamente precisou realizar as mesmas atividades da mesma forma para ver se “agora vai”, ou seja, para ver se agora ele aprende. As atividades eram propostas por folhas de exercícios ou expostas no quadro para serem copiadas, com uma pequena explicação oral da professora de maneira monótona e monocórdica. Na explicação da docente, Kauan se dispersava e na realização das atividades, ele fazia algumas questões apenas, o que o obrigava a constantemente copiar a resposta do quadro durante a correção. Destaca-se que as palavras usadas nos exercícios de alfabetização e letramento e as atividades de lógica-matemática eram genéricas, sem nenhuma aproximação com a realidade social local e atravessamentos de questões étnico-raciais e de

gênero. O saber e, sobretudo, o modo de se relacionar com o saber, definidos arbitrariamente, não se tensionavam em nenhum momento nessa turma.

Apesar de tudo, Kauan parecia mais atento e maduro nesse ano, ganhando alguns elogios da professora Simone e da família, como a tia e a mãe. Em 2023, a frequência do garoto tinha melhorado, assim como, o seu relatório individual de aprendizagem e comportamento. A insistência da escola em relação às faltas do menino atingiu a responsabilidade do Ministério Público que começou a monitorar a presença do garoto no colégio. As professoras em suas intervenções pedagógicas ambíguas, isto é, atravessada por contradições, conseguiram timidamente algum avanço no aprendizado do Kauan, às custas de experiências pouco agradáveis ao menino, mas que ainda representam avanços ínfimos em relação ao *arbitrário cultural*. Mesmo assim, o fracasso escolar de Kauan ainda segue sendo anunciado.

4.2 **Maria e Fabi**

Fabi (31 anos), mãe de Maria (10 anos), aceitou participar da pesquisa pelo *WhatsApp*. Ela assinou o “Termo de consentimento” na primeira entrevista e Maria assinou na ONG junto comigo. Maria e Fabi moram mais distante do projeto Colheita, perto de um local onde funciona um lixão clandestino. Ambas alertaram que eu não poderia tirar nenhuma foto perto da sua casa, por conta desse lixão, mesmo sem demonstrarmos o interesse para tal. Uma moradora do bairro disse que há um “dono” desse lugar, que recebe dinheiro para os caminhões despejarem lixo no local e depois também lucra com a venda dos lixos/destroços.

Maria mora em uma casa de madeira com a mãe, o padrasto, a comadre da mãe, o irmão mais velho de 12 anos e os dois filhos da comadre, uma menina de 7 meses e um menino de 2 anos. No decorrer da pesquisa, a mãe dela brigou com a comadre (e não quis revelar o motivo para nós) e a expulsou de casa, juntamente com os seus filhos.

O local onde moram Maria e Fabi costuma receber diversas entidades assistencialistas, com a doação de cestas básicas, em virtude, acredito eu, de ser um dos lugares onde funcionava o aterro sanitário, o que deslumbra a “alma” dos caridosos. Inclusive, há uma foto no *Google* quando pesquisamos: “lixão de Jardim Gramacho”, no qual aparece a Maria pequena. A mãe da menina já precisou pegar legumes em um dos “transbordos” do bairro – local que recebe restos de comida misturados vindos do mercado – em virtude da necessidade financeira. Apesar do lugar receber bastante doações de cestas básicas, Fabi afirma que, hoje em dia “não tem

tanto como antes” e, às vezes, como relata: “*eles pedem para cadastrar. Ai eu vejo a fila, não tenho paciência e vou embora*”, o que acaba acentuando as necessidades materiais e de sobrevivência efetiva da família.

Quando Fabi soube que eu ficaria na sala de aula da escola da sua filha, demonstrou felicidade e disse: “*vamos ver se agora vai!*”, esperando uma possível melhora na escolarização da filha, em virtude da minha presença no colégio. Maria é uma menina preta retinta com cabelo crespo, filha da Fabi, uma mulher preta. A garota frequentou a mesma sala do Kauan em 2022, o 3º ano do ensino fundamental, repetindo a série junto com ele em 2023.

Por dentro da fala da mãe

Em nossa primeira entrevista, com a temática “Família”, Fabi relata, que o pai biológico da Maria “foi embora, sem dar satisfação” quando faltava três dias para ela nascer. A mãe a criou sozinha, colocando o pai na justiça depois de sete anos apenas. Hoje, a pensão é descontada direta na renda do pai e ele deveria “pegar a Maria” uma vez por mês aos domingos, contudo, “só pega quando quer” e a Maria “nem dá confiança”, ou seja, não quer e não faz questão de se aproximar do pai.

Maria é a terceira filha de Fabi. A mãe deu à luz primeiro ao irmão mais velho de 12 anos e depois partejou uma garota, na qual, a mãe delegou aos cuidados de “uma menina”, enquanto ela labutava. Todavia, em certo momento, segundo a mãe, a pessoa não quis devolver a criança, o que obrigou Fabi a “colocar na justiça”, mas perdendo o caso. A entrevistada alega que a pessoa a difamou na justiça, dizendo que é “usuária”, “alcólatra” etc., o que Fabi negou, apesar de afirmar que “bebia” antes, mas “agora deu um tempo”. A mãe relata que foi ao “Fórum”, mas nem deram atenção a ela, o que a indigna, pois os documentos da filha estão com ela até hoje e a garota a reconhece como “mãe”, mas Fabi não consegue retomar a guarda da criança. Sem mais esclarecimentos sobre o caso, que nos pareceu muito confuso e pouco esclarecido, Fabi afirma que continuará na tentativa de recuperar os cuidados da filha, que atualmente está quase completando 12 anos de idade.

A primeira gestação de Fabi, a gravidez do Marcos, foi desejada por ela. Segundo a sua mãe, ela precisava “parar com a bagunça”. Ela estava com 17 anos e ganhou o Marcos aos 18 anos de idade. O quarto filho da entrevistada também foi um menino, que tragicamente faleceu por afogamento. Os quatro filhos de Fabi foram de três relacionamentos diferentes, que não possuem contato íntimo atualmente. Para a entrevistada, a gravidez na adolescência foi sadia para ela, pois senão “a farra nunca acabaria”.

A gestação da Maria foi “normal”, segundo Fabi, e com suporte da sua irmã. Maria também nasceu no hospital público Moacir do Carmo por cesárea (como todos os filhos de Fabi) e com plantões médicos atenciosos, segundo a mãe.

Maria é uma “criança difícil”, segundo Fabi, diferente dos irmãos. A mãe relata: “*se der mole. Ela levanta a mão para bater na Emily*”. Emily é a comadre da mãe que “tomava conta” da Maria. A entrevistada narra que já foi na escola três vezes, por conta do comportamento da Maria, que “*joga a mochila no chão e quer que a professora pega. Não faz dever e não quer aprender nada... que arranca as capas do caderno*”. A professora da Maria, na ONG Colheita, sempre se queixava do comportamento da menina durante as reuniões pedagógicas diárias da Instituição. Para Fabi, a filha sempre foi assim e ela não sabe o porquê.

Maria foi criada pela prima da mãe dos 5 meses até os 6/7 anos, até a prima “entrega-la de volta”, pois a Maria estava “fazendo a prima brigar com o esposo dela”. A menina, portanto, foi morar com a mãe biológica, mas ainda tem o costume de chamar a prima de Fabi e o esposo dela de “Mãe” e “Pai”. A entrevistada nos conta que nesse período da primeira infância da filha, ela acordava às 4 horas da manhã para trabalhar com reciclagem no Jacarezinho/RJ e, por isso, não tinha tempo para ficar com a menina. Receosa de deixar com uma “estranha” como fizera com a segunda filha, Fabi optou em deixar com a prima, como alguém de confiança, que até hoje, “*vira e mexe, ela vem e pega a Maria*”, insinuando uma relação saudável entre eles.

Fabi é pernambucana. Mas se apegou a Jardim Gramacho, onde mora desde o primeiro ano de vida. A mãe afirma que o motivo do “apego” deve-se ao fato de ela estar “acostumada” com as pessoas do bairro e ter o seu trabalho “garantido”, pois a entrevistada nunca trabalhou com outra coisa além da reciclagem.

Fabi passa mais tempo com os filhos aos finais de semana, período em que “fazem um almoço”, “um churrasquinho”, “uma brincadeira” e, às vezes, vão à casa da sogra ou à pracinha. A Fabi evita deixar a Maria por muito tempo na “rua”, segundo o seu relato, por causa de dois motivos principais: 1º motivo, as influências das meninas muito “avançadas”, isto é, que já conhecem mais ou menos ou por inteiro o “mundo do sexo”; 2º motivo, devido ao perigo do confronto entre traficantes e policiais, no entorno de sua casa, visto que ao redor pode servir como rota de fuga para os “meninos”. Apesar do esforço, Fabi relata que Maria não obedece e sempre quando pode vai pra rua “*com essas menininhas aí*”.

A entrevistada se esforça para os filhos não “caírem na vida errada”, evitando as brincadeiras com “arminha de brinquedo na cintura” ou com “coisas avançadas”, como o sexo. A mãe afirma que os filhos só vão praticar essas brincadeiras se ela não ver, pois Fabi fica “de

olho neles”, apesar de trabalhar o dia inteiro durante a semana, contando de vez em quando com ajuda da mãe, a avó das crianças.

Fabi conta, que conversa com a Maria para que ela estude como o irmão mais velho, que está no 6º ano e cursando um preparatório militar. A mãe deseja que a filha passe de ano para entrar no mesmo curso que o irmão, o qual, a entrevistada paga sozinha “sem pedir 1 real para o pai dele”. O curso, segundo ela, custa 315 reais por mês, em 14 parcelas, em que, duas prestações já foram quitadas. O irmão mais velho, o Marcos, estudou na mesma escola da Maria, passando para o colégio estadual, ao lado da antiga escola, para cursar o ensino fundamental 2 (do 6º ao 9º ano), representando *a priori* uma “razão do improvável” (LAHIRE, 1997)³⁹.

Maria, ao contrário, diz para mãe constantemente: “*eu não vou mais para a escola*”. Com isso, a mãe precisa “colocar ela pra aula” pela manhã, antes de ir ao trabalho. Maria geralmente vai de bicicleta ao colégio. Fabi quando conversa com a filha sobre a importância do estudo sempre coloca o irmão mais velho como exemplo, acreditando que é só a Maria colocar na “cabeça dela” que ela “tem que estudar”.

A renda familiar, atualmente, divide-se da seguinte maneira: 320 reais mensais da pensão da Maria; 250 reais semanais do salário da mãe no depósito de reciclagem; 400 reais semanais do trabalho como motorista de caminhão do esposo de Fabi e o “Auxílio Brasil” que não tivemos acesso ao valor⁴⁰. Fabi relata que não participava do “Bolsa Família”, antes do Auxílio Brasil, e não sabemos se ela entrou no “novo Bolsa Família”, após o Auxílio Brasil ser encerrado. Para a mãe, essa renda “dá pra sobreviver”, como também, é possível até pagar um curso preparatório para o seu filho primogênito. O investimento de parte da renda familiar no estudo do filho, parece demonstrar o desenvolvimento de uma ação racional prospectiva por parte da mãe, que ao racionalizar o presente, direcionando o dinheiro para uma temporalidade particular, como *o investimento no estudo do filho mais velho em 14 prestações*, permite o desencadeamento de novos sentidos no horizonte temporal da sua família (VISSER, 2015). Assim, o seu filho mais velho parece que, *a priori*, possui as características do *habitus primário*, apesar da sua origem de classe da “ralé”. E a “ação racional” desenvolvida pela mãe atestam

³⁹ Apesar dos casos de sucesso escolar nessa classe não serem o enfoque da pesquisa, buscaremos refletir sucintamente, em diálogo com a empiria, sobre essa questão nas considerações finais, como já mencionamos. Até porque não realizamos o “Retrato Sociológico” do Marcos neste trabalho e nem de outras crianças e adolescentes em situações relativas ou absolutas de “sucesso escolar”, pois diante do público da pesquisa o *fracasso anunciado* se mostrou, quantitativamente, mais latente e difícil de ser superado.

⁴⁰ Mas sabemos que o mínimo era 600 reais, podendo chegar a 1.200 reais, como em casos de “mãe solo” em “vulnerabilidade social”.

acerca das estratégias e mobilizações de *famílias da ralé* que podem provocar “rachaduras” na reprodução social⁴¹.

Entretanto, apesar das trânsfugas de classe, como o que parece ser o caso do irmão mais velho, Maria representa, até agora, a trajetória coletiva típica dos membros da “ralé”. Mesmo com a singularidade do “Retrato Sociológico” da menina, a sua trajetória escolar se assemelha aos destinos coletivos impostos aos sujeitos da “ralé”. Maria reprovou na escola pela segunda vez, segundo a sua professora, “por conhecimento”. A menina não falta ao colégio como o Kauan, apesar de manifestar grande número de faltas, mas reprovou de série junto com ele, pelos motivos que ora se assemelham, ora se diferem, mas parecem se encontrar no mesmo ponto, a saber: *o fracasso escolar anunciado*.

Por fim, Fabi narra em relação a sua família, que prefere “ficar no seu canto”, porque é algo “dela mesmo”. A aproximação com os familiares, segundo ela, ocorre com mais frequência quando alguém está *passando necessidade*. Mas no dia a dia, ela explica com um exemplo: “*eu e minha mãe só se dá assim. Ela mora ali em frente, mas ela lá na casa dela e eu aqui*”.

Na segunda entrevista, com a grade temática “Escola”, Fabi nos conta que estudou até o 8º ano. A entrevistada afirma que saber ler “mais ou menos” e na época da escola “*dava muito trabalho, era igual a Maria*”. Perguntei a Fabi sobre o que ela lembra dos/das professores/as e ela respondeu: “*eles eram muito ruins pra mim e eu era muito ruim para eles*”. A comadre da mãe, que participava de vez em quando da entrevista, riu dessa afirmação da Fabi e afirmou que também era da “turma da bagunça” na escola. As crianças também estavam assistindo a entrevista, inclusive Maria. A entrevistada narra que “não gostava de fazer nada” e por conta disso os professores “pegavam em seu pé”. Já a comadre relata que a mãe foi chamada para o Conselho Tutelar, pois ela “fugia muito da escola” e a supervisora “implicava” com ela dizendo: “*por que você vem para a escola se não vai estudar?*”.

Fabi e a comadre afirmaram que a escola serve “pra aprender”, mas elas que não queriam “fazer nada”. A entrevistada precisou abandonar o colégio, quando ficou grávida pela primeira vez, sem retornar para concluir os estudos posteriormente. Fabi assenta que uma “escola boa” é aquela que o “professor fica em cima”, como fizeram com o Marcos. Para ela, a professora da Maria (estamos no ano de 2022 nessa entrevista) “não tem atitude com ela”. A mãe diz: “*na nossa época mandavam para a secretaria e só saía quando a mãe fosse buscar. Hoje em dia não*”. Todavia, a própria Fabi relatou que já foi chamada três vezes na escola pelo

⁴¹ “Rachaduras” possibilitadas também, certamente, pela ação da escola em sua *autonomia relativa*.

comportamento da filha e em sua época os professores “pegavam no seu pé”, mas mesmo assim, ela não conseguiu realizar um percurso de sucesso, exitoso na escola.

A comadre relata que “mandava para o psicólogo” na época do colégio “para ver se tinha problema”, e quando perguntei se com ela havia mesmo “problema”, a comadre disse que não.

Mari, segundo a mãe, está de “castigo” pelo mau comportamento e por não fazer o dever da escola. *“Ela vai para escola e não faz um cabeçalho. Diz que não deu tempo de copiar do quadro”*. Fabi não possui o hábito de leitura em casa, assim como, a comadre. Quando Maria morava com a prima da mãe, ela frequentou uma creche, mas segundo a entrevistada: *“lá ela quebrou o vidro da porta. Cuspiu na professora...Por isso também que minha prima de devolveu ela”*. Depois disso, pela falta de vagas nas escolas do bairro, Maria só entrou na escola aos 7/8 anos, quando a mãe pediu ajuda para a “menina da ONG” e com isso conseguiu colocar a filha no colégio. A filha, segundo a entrevistada, queria muito entrar na escola nessa época, mas agora que entrou “não quer nada”.

Em seguida, a comadre chamou atenção para uma questão em relação à escola. Ela diz: *“mas tem crianças e crianças. Tem crianças que eles escolhem ajudar e outra que eles largam de mão”*. Fabi desabafa, dizendo que a Maria não deveria ter entrado diretamente no 3º ano se não sabia ler e escrever.

Apesar da mãe afirmar que a filha faz os deveres de casa do colégio, a professora da Maria na ONG diz o contrário. Segundo a docente, uma colega da mesma sala da Maria, na escola, leva o “dever de casa” todo dia para o projeto Colheita para fazer junto com a professora, enquanto a Maria “nunca leva”, dizendo “que não tem dever”. Contudo, a mãe afirmou: *“mas tem dever todo dia”*. Parece que a Maria decide por conta própria o que quer ou não fazer, apesar de todos saberem que há dever todo dia, como a mãe e a docente da ONG. No decorrer dessa entrevista, Maria sentiu a necessidade de expressar a seguinte fala, que merece atenção: *“mãe, esqueci de levar o dever hoje para ONG Colheita”*⁴².

Outra questão convocou a minha atenção. Fabi não sabia o que era o “ensino médio”. Esse fato pode representar determinadas condições objetivas na vida da mãe, que transformam

⁴² Acreditamos que há um certo componente afetivo estimulando Maria a repensar o comportamento, ilustrado por essa afirmação. Fabi expressou, logo após a pesquisa iniciar, que a filha começou a melhorar o comportamento na escola. Consideramos que a menina pode ter percebido uma importância social e simbólica relacionada ao mundo escolar, pois as pessoas que ela gosta e admira, como a mãe e o “tio da ONG” estão engajados no seu aprendizado por meio de exemplos práticos, tais como o fato de eu ir até a casa dela entrevistar a mãe; a mãe parando o trabalho para me atender; a “tia da escola” mais atenta a ela; o pesquisador acompanhando a rotina da sala de aula etc., o que pode ter oferecido, além do desejo de que ela aprenda, suportes socioafetivos para ela realmente ter condições de aprender. Quando iniciei a pesquisa de campo na sala de aula, Maria desenvolveu o costume de me mostrar o “dever feito e corrigido” todos os dias, no início da aula.

o presente em uma “prisão no aqui e agora” (SOUZA, 2018a), em que o sujeito desenvolve pouco o *pensamento prospectivo*, apesar da relação de Fabi com o Marcos demonstrar o contrário⁴³. Fabi também testemunha que nem sempre fazer faculdade ou curso técnico “melhora a sua vida”, pois, segundo ela, há tanta gente que estudou, pagou faculdade e quando terminou, ficou desempregada. Por isso que a mãe gosta de Jardim Gramacho e da reciclagem, pois o trabalho é “garantido”.

Prosseguindo para a terceira entrevista, com a grade temática “Trabalho”, nota-se uma semelhança muito próxima da narrativa de Valéria, exposta na seção anterior, no que diz respeito às relações trabalhistas, remuneração, rotina etc., sendo, portanto, desnecessário repetir aqui.

Porém, ao discorrer com mais profundidade sobre as relações de trabalho, Fabi exemplificou com seu o conhecimento prático, a *mais-valia* do Capital. Ela narra: “*a gente trabalha muito mais e ganha muito pouco. Eles ganham muito mais que a gente [os patrões], mas só mandam enfardar e vende. No caso, eles mandam 250 pra nós e ganham em cima disso. Os fardos saem lá por toneladas. Eles ganham por toneladas. A gente tava fazendo 12 mil toneladas por semana. Bota aí...*”

Além do trabalho com reciclagem, Fabi realiza o trabalho doméstico não-remunerado no próprio lar, com a ajuda dos filhos e do marido quando ele está em casa. Segundo a mãe, o esposo costuma dizer para ela que é melhor ficar em casa, “cuidando do lar”, do que “ralando” no galpão, onde o patrão lucra em cima dela. Parece que a entrevistada pode escolher, caso queira deixar o trabalho, pois o emprego do marido e as outras fontes de renda da família podem “sustentar o lar”. Durante as entrevistas, Fabi saiu do emprego uma vez. Segundo Maria, a mãe “saiu do depósito para trabalhar nas eleições” e segundo a mãe, ela foi “mandada embora”. De fato, Fabi trabalhou nas eleições, mas não sabemos se ela se demitiu ou foi demitida.

A entrevistada se queixa que antigamente aparecia muita gente para ajudar na sua casa, “dando cesta, vinho e ajudando as crianças”, mas depois de algumas “leis na favela” (não ficou claro quais leis eram, mas acredito que seja a obrigatoriedade de cadastro etc.), diminuiu muito a ajuda.

Quando perguntei sobre qual seria o emprego *dos sonhos* de Fabi, ela disse que não abre mão da reciclagem. É o que ela gosta, está acostumada e trabalha desde os 13/14 anos. “*Meu*

⁴³ Essa ação racional praticada a pouco tempo pela mãe em relação aos estudos do filho, parece oferecer um contexto de aquisição de novas disposições sociais ou de atualização de disposições sociais “adormecidas” (LAHIRE, 2004), o que só é possível compreender melhor, por meio do “retrato sociológico” da mãe, que não realizamos, por conta do enfoque na criança e adolescente.

negócio é a reciclagem mesmo!”. No entanto, ao final das entrevistas, Fabi nos contou alegre que conseguiu um emprego no “mercadinho”, onde ela passou a ganhar 400 reais por semana, sendo a primeira vez que não trabalhará com a reciclagem.

Segundo a mãe, por ela gostar de animal e de criança, costumava dizer para a Maria se tornar uma enfermeira ou veterinária. E hoje, Maria parece que deseja ser enfermeira, até porque também, ela “gosta muito de criança”.

A mãe relata, ao final dessa entrevista de número 3, que já teve uma “barraquinha” onde vendia biscoitos, guaravitas etc., na qual, ela “relaxou” e acabou fechando o pequeno negócio, que “dava um dinheiro bom”⁴⁴.

Sobre o trabalho do tráfico, Fabi nos conta que os sobrinhos estão “metidos nisso”. A “delinquência” definida socialmente, se expressa no caso dos meninos pelo trabalho no tráfico, e das meninas pela prostituição, e de ambos pela mendicância (SOUZA, 2018a). Essa realidade desarmoniza os laços familiares da “ralé”, em que os irmãos, mãe, pais, avós, parentes são divididos entre os “honestos” e os da “vida errada”. Assim, os familiares “honestos” precisam educar as crianças por meio da imagem negativa do próprio membro da família, além da criança cotidianamente ter o risco de viver o luto da morte do parente, mesmo que tenha ou não contato próximo com o mesmo. No caso da família do Kauan, no “Retrato” anterior, a distinção social em relação ao tráfico não é tão sólida por causa do exemplo da mãe, mas o garoto escuta na ONG, na escola etc., o que o faz viver uma ambiguidade em relação ao que dizem e fazem às pessoas próximas dele, como o pai, padrasto, mãe, professor, professora...

Enquanto, os “batalhadores” retiram uma maior solidariedade familiar para evitar a delinquência, pois possuem condições objetivas sólidas para tal, a “ralé” é desagregada por essa condição marginal, que possui mais chances, nessa classe, de separar as famílias física e/ou simbolicamente.

Por fim, sobre o trabalho da avó da Maria, mãe de Fabi, a entrevistada nos conta que ela já trabalhou em “casa de família” e no “antigo lixão”. Já a bisá de Maria, Fabi afirma que não

⁴⁴ Essa experiência de administrar um pequeno negócio explica um pouco o uso racional do dinheiro, investido no estudo do filho mais velho. Levando em consideração o texto de Márcio Sá e Felipe Cavalcante Barbosa, intitulado “O batalhador feirante e a sua administração” para o livro *Batalhadores brasileiros* (2012) de Jessé Souza, parece que Fabi internalizou algumas disposições sociais típicas do Batalhadores, como “disposições administrativas” para organização, coordenação e planejamento e “disposições econômicas” para o cálculo e poupança, que atualizam/reestruturam o seu *habitus*. Por isso, a mãe afirma com precisão, as 14 parcelas de 315 reais do curso do filho mais velho, em que duas já foram quitadas “sem pedir 1 real” para o pai do garoto. No entanto, Fabi também vive dramas típicos da “ralé”, talvez por não ter internalizado de maneira mais efetiva algumas disposições, como “disposições para autossuperação”, como o ascetismo, pois ela afirma que “desanimou” do comércio que “fazia uma grana” porque o carro “quebrou” e também transparece que projeta o futuro, como uma mera repetição do hoje, como faz com o trabalho de reciclagem quase totalizador em seu horizonte temporal.

conheceu, pois ela se mudou de Pernambuco para o Rio de Janeiro, com um ano de idade, portanto, não teve contato com a avó.

Em nossa quarta entrevista, com o tema “Lazer-Cultura”, Fabi nos conta que gosta de sair para a “balada”, mais especificamente, o “baile das antigas”, com uma amiga. Esse baile acontece no bairro, na praça, e costuma tocar mais as músicas da década de 80/90. A entrevistada afirma que atualmente não curte mais, como antigamente, os bailes *funks* do bairro, porque “é muita droga, tiro” e as “músicas de hoje em dia”, ela não gosta. Disse que já curtiu muito “essa vida”, mas agora não quer mais. Segundo Fabi, a filha não vai com ela nos bailes, porque ela não deixa e a menina nem tem vontade de ir. A mãe possui pouca diversidade de amizades, só citando essa amiga como uma camarada, pois “*aqui [Jardim Gramacho] pra ter a amizade nós precisa saber com quem nós anda*”, relata a entrevistada.

Em relação ao esposo, declara Fabi: “*só dentro dentro de casa. Pra sair é uma cachoeira, uma praia...*”⁴⁵. Segundo ela, o marido é assim mesmo, gosta de ficar em casa, não curte “balada”. Contudo, ele é muito ciumento e não a deixa sair na maioria das vezes. Fabi só sai com a amiga, segundo a sua narrativa, quando eles estão “brigados”, que ele vai para a casa da mãe e ela sai assim mesmo, impondo-se.

Maria adora jogar “Taco” e futebol com os meninos “grandes”. A mãe afirma que só restringe as amizades da filha com as meninas “mais avançadas”, como já mencionamos. Fabi relata que Maria é muito inconstante, às vezes “tá bem” e “do nada” briga com as meninas e sai da brincadeira. Quando a filha era cuidada pela prima de Fabi, durante a primeira infância, ela costumava brincar na roça, pois a residência da mãe adotiva localiza-se em Piabetá, no município de Magé (RJ).

A família de Fabi não possui uma rotina na Igreja. Segundo a mãe, ela vai quando “dá vontade de ir”. No culto, a “palavra de Deus” faz muito bem para ela. As crianças, portanto, também vivem essa rotina religiosa esporádica.

Em seguida, a mãe relata e denuncia a abordagem policial no bairro. Certo dia, a polícia entrou na casa dela com fuzil, enquanto a família dormia. “Cismaram” que o marido dela era do tráfico e “meteram a porrada nele”, para só depois ao ver uma foto, perceberem que se “enganaram”. Todavia, sabemos que não se trata de “engano”, mas de prática racista institucionalizada no *modus operandi* das Polícias do nosso país, principalmente em favelas, periferias e lixões. Esse abuso e violência ocorrem “no silêncio do barraco”.

⁴⁵ A família costuma ir na praia de Copacabana e nas cachoeiras de Piabetá.

Seguindo na entrevista, Fabi afirma que os conflitos com o marido, amizades etc., geralmente são resolvidos “virando a cara” e se afastando um pouco, sem violência física. Mas depois, há reaproximação. No caso de Maria, ela diz que nem deixa a filha se envolver em brigas. Quando percebe que “as meninas querem confusão”, já pega a Maria e se distancia. Todavia, parece que na escola, Fabi não consegue controlar as brigas da filha, pois Maria se envolveu em algumas. Salienta-se que houve uma mudança muito grande no comportamento da menina, como relatamos, percebido pela própria mãe, depois que a pesquisa de campo se iniciou.

Fabi mencionou dois projetos sociais no bairro, que oferecem reforço escolar para as crianças, além da ONG Colheita, e também, cursos de “montar armário”. Por fim, a mãe relata que nunca foi a um museu, nem na época da escola. De acordo, com a sua narrativa, ela “não gostava de lugares assim”. Quando havia passeios na escola, ela faltava escondido da mãe. Além disso, a entrevistada afirma que nunca praticou atividades artísticas como dança, pintura, música etc. Já a Maria, pôde visitar museus por meio da Instituição escolar e a mesma oferece aulas de ballet, que a princípio Maria não participa e não sabemos o porquê.

As entrevistas 5 e 6 realizamos no mesmo dia, em virtude do tempo da pesquisa que se encaminhava para o fim. Os temas destas interlocuções comportam a grade-temática: “Relações raciais e de gênero” e “Corpo e Sexualidade”.

No início da primeira temática citada acima, pedi para Fabi mencionar duas pessoas famosas que ela acha bonita e ela disse: “Bruno Gagliasso” e “Juliana Paes”, dois artistas brasileiros de novelas e filmes. Bruno é um homem branco, com cabelo liso e olhos azuis e Juliana é uma mulher mestiça, com cabelos cacheados. A entrevistada, portanto, apresenta como referência de “beleza”, os padrões estéticos “brancos” do ator Bruno, mas também, uma afinidade com a estética mestiça representada pela atriz Juliana⁴⁶. E também, a referência de corpos magros.

Entretanto, ao pedir a opinião da mãe sobre a característica mais bonita de Maria, ela disse: “*a cor! Foi meu sonho de ter!*”. Maria é uma menina preta retinta. Com isso, diante de uma sociedade, como a brasileira, que se esforçou e se esforça para “branquear” a população em todos os “poros”, escutar a opinião de Fabi em uma órbita menos *brancocentrada*, apesar da referência ao Bruno Gagliasso, é inspirador. O orgulho de Fabi pela cor da filha parece que

⁴⁶ Certamente, por conta do *colorismo* no Brasil, a atriz Juliana Paes pode ser considerada uma mulher branca na opinião pública. Contudo, a representatividade estética dela remonta a mestiçagem, assim como os vários papéis que interpretou na televisão. Sobre isso: <<https://www.geledes.org.br/declaracao-de-juliana-paes-e-o-feminismo-que-precisa-ir-alem-argumento-raso/>>.

é internalizado por Maria, pois certa vez, eu perguntei a ela: “*você sabe que você é linda?*” e ela respondeu: “*sim!*”

Em seguida, a mãe definiu “racismo” para nós: “*racismo é quando começa a chamar a pessoa de ‘macaco’...Só porque somos pretos, somos muito criticados. Pretos pra eles é ladrão*”, eu perguntei: “*pra eles quem?*” e ela continuou: “*pro povo! Você entra numa loja o segurança já segue. Uma vez eu xinguei um!*”. Adiante, perguntei: “*brancos são racistas?*”, Fabi respondeu: “*nem todos!*”, a seguir, fiz mais uma pergunta: “*negros são racistas?*” e a mãe afirmou: “*não!*”.

Prosseguindo na conversa, Fabi nos contou do preconceito da Polícia, que em Jardim Gramacho o “*esculacho*” ou o “*assassinato*” é a regra, sendo o homem negro, adolescente ou adulto, mais vulnerável que o homem branco. Todavia, a entrevistada alega que mulheres em Jardim Gramacho também podem ser “*paradas*” pela Polícia, “*achando que é drogada*” ou que está portando drogas ilícitas.

A principal forma de desrespeito entre homens e mulheres em Jardim Gramacho, segundo Fabi, é a infidelidade no relacionamento heterossexual monogâmico. “*Mulher que quer pegar o marido dos outros*” e “*homens que dão em cima de mulher casada*”. Isso parece gerar uma insegurança permanente na entrevistada em ter o seu casamento destruído. Para Fabi, em relação aos relacionamentos amorosos/sexuais dos/das filhos/as, ela se preocupa menos com o mais filho mais velho, por dois motivos: 1) por ser menino e 2) por já ter quase 14 anos. Ela disse rindo que o Marcos estava até “*namorando em casa*” e “*tomou um chifre*” ainda pouco da menina. Já a Marcela, por ser menina, “*é muito pra frente*”, pois as amigas já chamam para namorar se não “*ficar de olho*”.

Chegando ao final da primeira temática dessa entrevista, Fabi alega sem graça que “*só gosta de preto!*” e depois começa a rir com vergonha. Ela estava respondendo à pergunta sobre o que a atrai em um homem.

Iniciando o diálogo sobre o segundo tema dessa entrevista sobre Corpo e Sexualidade, Fabi declara que nunca praticou nenhum tipo de esporte e Maria praticava capoeira em uma Igreja, deixando de participar das aulas por falta de *quimono*. Sobre a alimentação da família, Fabi alega que muitas vezes recorreu ao “*transbordo*” por necessidade, como já mencionamos. E parece que, às vezes, a mãe prefere pegar a comida no transbordo, do que se cadastrar nas entidades assistencialista do local, pois ela não tem paciência para a fila e as burocracias, nos levando a refletir sobre até que ponto, consumir os alimentos do transbordo, é uma necessidade ou um hábito que se naturalizou. Ou os dois. No local desse tipo de lixo, a saber, “*restos de comida do mercado misturados*”, Fabi costuma pegar legumes. Segundo a entrevistada, ela lava,

ferve, congela e depois cozinha as hortaliças que pegou. A retirada do alimento é gratuita, “*quem quiser pode ir lá e pegar!*”.

Em seguida, Fabi nos conta que conversa mais com Marcos sobre sexo, pois Maria ainda é muito nova e é mais “esperta” que o garoto nesse requisito, então, a mãe prefere não “despertar o interesse”. Entretanto, essa postura da mãe pode refletir a divisão de gênero no bairro, em que os homens exercem a *libido dominandi* de maneira voraz. Assim, Marcos já namora por ter 13 anos ou por ser menino? E Maria é mais “esperta” ou *precisa ser esperta* para não ser “engolida” pelos homens? Parece, então, que a mãe afirma a *virilidade* masculina por naturalizar a sexualidade ativa do Marcos e reforça a *feminilidade* por tentar controlar a sexualidade da Maria. Esse aspecto é ilustrado pelo relato da mãe, quando nos contou sobre o dia que a Maria usou um “short curto” na praça e os homens adultos ficaram olhando para a menina de 10 anos. Após isso, Fabi jogou fora a bermuda.

Sobre a homossexualidade, a entrevistada não demonstrou preconceitos, dizendo que para ela “*é normal*”, até se fosse os seus filhos. Em relação ao aborto, Fabi disse ser contra, porque a criança “não pede pra vir ao mundo”, portanto, é só “não ter filhos”. E em seguida, a mãe se usa como exemplo, dizendo que “nunca precisou fazer”, insinuando que assumiu todos os quatro filhos.

Dando continuidade à sua defesa pela política contra aborto, Fabi afirma que até em casos de estupros, ela é contra. A entrevistada alega: “*deixar vir. Não pede [a criança] pra vir ao mundo não*” e continua: “*Às vezes a pessoa fala assim ‘ah eu fui estuprada!’ , mas normalmente não foi. Foi porque quis.*”. Essa última fala reflete a postura que apontamos, na qual para Fabi, o “problema” parece ser a sexualidade das meninas e não dos homens.

Outro aspecto que sobressai é o fato da mãe assumir a condição precária de maternidade que teve, como uma virtude, colocando-se como exemplo para afirmar a sua posição contrária ao aborto. Se ela não precisou abortar e criou os quatro filhos desde os 17 anos, porque as outras pessoas *precisam* abortar? Ainda mais nas condições materiais que ela teve na criação de cada criança, então, é só “*deixar vir*”. A entrevistada não comenta a oposição ao aborto pelo motivo da prática ser crime no Brasil ou por adotar uma posição fundamentalista, mas porque parece ser algo *desnecessário*, já que é só “criar” os quatro, cinco, seis ou mais filhos que vierem. E quando diz que a “criança não pede para vir” e se não quiser ter filhos é “só não ter”, Fabi demonstra uma tentativa de controlar no discurso, aquilo que a entrevistada acredita ter controlado na prática, pois ela só teve filhos “porque quis”, sem perceber que na verdade não se tratou tanto de uma “escolha” dela. Ou seja, ela “deixou vir” porque as suas opções foram limitadas pela sua posição social.

Por dentro da sala de aula

Estive na sala de aula da Maria no final do ano de 2022 (outubro, novembro e dezembro) e início do ano de 2023 (março e abril) por cerca de duas vezes na semana na escola municipal João Mendes. A menina era da mesma sala do Kauan e reprovou junto com ele, frequentando o 3º ano do ensino fundamental por duas vezes, mudando apenas a professora.

Em 2022, no meu primeiro dia de pesquisa, a turma foi para um passeio escolar ao Museu Aeroespacial da Força Aérea Brasileira (FAB) no Rio de Janeiro e a gestão do colégio gentilmente autorizou a minha participação no passeio.

Durante a ida ao museu no ônibus escolar, duas meninas negras sentadas uma do lado da outra sentiram vontade de vomitar e a professora Mirabel entregou um saco de lixo, pedindo para as meninas dividirem o “saco de vômito”. As garotas envergonhadas e com nojo fizeram o que a professora exigiu. Em seguida, a docente afirmou: *“Galera que passa mal no passeio tem que ficar fora da lista na próxima vez!”*. Parece que até um ato involuntário, como o vômito, é passível de tentarem corrigir e controlar por meio de *má-fé*. Prosseguimos a viagem com muita animação no transporte, em direção a um museu militar, que vangloria a força bélica do país, em que muitas vezes é usada para matar as crianças, adolescentes e adultos em Jardim Gramacho. Os estudantes batiam “continência” para os militares em um ato de brincadeira, admiração e respeito, manifestando a ingenuidade infantil, mas também demonstrando que as coisas podiam ser diferentes, com a força militar sendo usada, de fato, para proteger o povo.

Uma vez dentro do museu, a professora Mirabel chamava atenção para a importância de ler os painéis das exposições para entender a história contada, mas o grupo alfabetizado achava “muita coisa” e os analfabetos, como Maria, não liam, porque não sabiam. Mirabel em alguns momentos fazia a leitura para a turma, que se dispersava constantemente.

Em seguida, entramos na “sala das mulheres na aviação” e escutamos um discurso empoderado da tenente-guia sobre a participação feminina das mulheres na FAB. Depois, a Tenente convidou as meninas para tirar foto no painel com as aviadoras. Entretanto, todas as fotos das aviadoras eram de mulheres brancas e de classe média, marcando uma distinção com a raça e classe predominante das meninas da turma, sobretudo, da Maria, uma menina preta retinta da “ralé”. Após a turma sair da sala, questionei a Tenente: *“Só mulheres brancas?”* e a Tenente demonstrou muita surpresa com a minha pergunta e respondeu: *“Realmente não sei te dizer, mas vou procurar saber sobre isso. No quartel nós temos uma Tenente negra, mas não tenho conhecimento para afirmar sobre mulheres negras na aviação. Mas acho que não tem...”*

O discurso da Tenente e a proposta dessa sala de mulheres na aviação são importantíssimos, contudo, universalizar a experiência de ser mulher a partir de mulheres

brancas de classe média reproduz desigualdades e racismos, o que nos obriga a ficarmos críticos e vigilantes (GONZÁLEZ, 2020).

Durante a exposição, Maria me chamou para observá-la lendo. A menina apontou e leu: “PARIS”, na espera de um reconhecimento afetivo da minha parte por ela está conseguindo ler. Como mencionamos, o suporte socioafetivo proporcionado pela pesquisa, estimulou e amparou a menina no processo de escolarização. Maria desejava mostrar que estava aprendendo, pois agora tinha mais condições objetivas para tal. Ademais, ela pôde perceber a importância moral do estudo, porque houve uma grande mobilização de pessoas que ela ama e admira para acompanhá-la na escola. Diferente de Kauan, Maria possuía uma maior organização familiar que potencializou esse *efeito* da pesquisa de campo⁴⁷.

Adentrando na escola, certo dia, durante a aula de educação física, uma menina puxou a Maria pelo braço até chegar perto do professor e disse: “o *fulano* chamou a Maria de ‘macaca’”. O educador não conversou com ela sobre isso e apenas disse que ia “falar com o menino” e após as meninas se afastarem, chamou o garoto no canto e “bateu um papo” com ele. A garota, alvo da injúria racial, sorria e não demonstrava (aparentemente) algum ressentimento acerca do ocorrido, contudo, não podemos acreditar que tais relações raciais não possam impactar a subjetividade da menina em sua autoestima e autoconfiança. Será que o fato de a denúncia ter sido realizado pela amiga ao invés dela não demonstra alguma perda de autoconfiança? Será que pode simbolizar a experiência corriqueira de *recalcamento* desse tipo de situação? Por que o professor conversou com o menino, mas não se atentou para ver se a Maria estava bem com o comentário racista? Será que o menino negro ao discriminar racialmente uma menina “mais negra” que ele, adquire um “dividendo racial” (GONZÁLEZ, 2020) se sentindo, talvez, “menos negro”?⁴⁸

Em sala de aula, Maria costumava receber as respostas dos exercícios pelas colegas, que soletravam para ela, pois ainda não dominava as sílabas. Durante a correção do dever de casa, Maria apagava as respostas que tinha acabado de copiar do colega em sala de aula, pois achou que estava errado. Não tive tempo de conferir, mas de qualquer forma ela não fez, copiou do colega, estando “errado” ou “certo”. A professora perguntou a ela: “*Maria tá entendendo?*” e a menina respondeu: “*Não!*”. Então, a professora ordenou: “*Então presta mais atenção agora!*”. Em outra atividade, a professora passou para outra página, mas a página anterior da

⁴⁷ Salienta-se que Maria apresentou uma mudança de comportamento mais acentuada no ano de 2023, ou seja, foi um processo vagaroso.

⁴⁸ Maria é uma menina preta retinta e o garoto possui uma pele mais clara, sendo o corpo dela, portanto, o com mais traços “negroides”.

Maria estava em branco, ou seja, sem nada feito, pois não conseguiu fazer sozinha. Nesse dia, a professora repetiu umas cinco vezes a seguinte frase: “*Maria presta atenção!*”, pois a menina se dispersava muito. Ainda nesse dia, Maria foi até a mesa da professora mostrar uma atividade do livro realizada por ela e a docente disse: “*Maria, sinceramente, você não tá nem aí. Tá tudo errado!*”.

Mirabel me disse que é preciso realizar um planejamento individualizado para Maria, mas ela não tem tempo para isso, recusando-se a fazer nos finais de semana em prol da sua “saúde mental”. Assim, a menina desanima, segundo a docente, porque não consegue acompanhar a turma na leitura, na realização das tarefas e na concentração durante a explicação. Maria, apesar da maior assiduidade em relação ao Kauan, reprovou pela não-aprendizagem.

No meu retorno à escola no ano de 2023, Maria expressou muita alegria ao me ver. Ela correu e me abraçou, dizendo que estava com saudades. Durante as minhas observações, ela chamava a minha atenção, por exemplo, quando se deslocava pela escola, para que eu possa acompanhá-la e não a perder de vista, do tipo: “vem Matheus, estou indo para lá...”. Maria criou a disciplina de chegar na sala de aula e começar a copiar o cabeçalho para adiantar, porque ela demorava muito para realizar cópias, em virtude do semianalfabetismo, que a obrigava copiar letra por letra do quadro. Quando eu chegava na sala, ela corria para me mostrar um ditado ou outro exercício realizado por ela e corrigido pela professora, esperando pelo meu *feedback*, ou seja, pelo meu reconhecimento e acolhimento.

Contudo, não era todo exercício que Maria conseguia fazer e não era a todo momento que a menina conseguia acompanhar a aula. Na maioria das vezes, a professora Simone passava o dever no quadro e aguardava a turma copiar. Após isso, começava a explicar o conteúdo, mas Maria ainda estava copiando a atividade, porque se dispersava e pelo motivo de precisar copiar letra por letra. E geralmente, durante a correção dos exercícios da aula, somente dois meninos (brancos) participavam da correção com engajamento e compreensão do conteúdo e esse número reduzido de participação não incomodava a professora, que parecia naturalizar a ausência do restante da turma na correção “coletiva” das tarefas. Por exemplo, durante a explicação do conteúdo sobre “substantivo próprio e comum” com a participação de 2/3 alunos da turma, a professora mencionava um nome e aguardava a “turma” classificar oralmente em “próprio” ou “comum”. No entanto, a docente não reparava a Maria dispersa e sem responder, pois, estava em sintonia apenas com os estudantes mais escolarizados. Após isso, a professora Simone colocou as respostas do exercício no quadro e Maria copiou sem entender o conteúdo.

Em outro dia, Simone entregou uma folha com operações matemáticas de adição com dois algarismos e com reserva para serem resolvidas pelos estudantes. Maria conseguiu “armar” a conta, mas não sabia resolver com autonomia. A docente convidou à menina em sua mesa e começou a resolver as operações com ela. Após o recreio, a professora entregou mais exercícios como esse e parece que Maria começou a entender o conteúdo, fazendo sozinha e pedindo a minha ajuda de vez em quando. A menina realizava a operação usando os “dedos” e a “cabeça”, demonstrando um desenvolvimento paulatino do pensamento abstrato. Destaca-se a atenção que Maria recebeu da professora por causa da minha presença, pois outros estudantes com dificuldades ficaram sem intervenção da docente durante a atividade.

Em suma, os/as estudantes ficavam enfileirados em todas as aulas, com atividades pedagógicas e formas de se relacionar com as atividades pedagógicas definidas arbitrariamente. Ademais, a professora agia muitas vezes por *má-fé*, pois oscilava entre a pena e a raiva dos estudantes marginalizados, ao mesmo tempo em que tinha eleito explicitamente, os/as seus/suas estudantes preferidos. A escola, sobretudo a gestão escolar, por sua vez, parece manter em seu âmago uma massa de estudantes não-escolarizados em um quadro estruturado e estruturante de não-aprendizagem, que, segundo Simone, representa o pior índice das vinte e cinco escolas do primeiro distrito. Diante disso, a escola parece organizar pouquíssimos grupos de estudos e conselhos de classe para repensar as suas práticas pedagógicas, pois de acordo com a docente, esses encontros são esporádicos e as professoras não conseguem “alinhar” o planejamento, compartilhar ideias e práticas durante a rotina escolar, ficando isoladas uma das outras. Por fim, no que diz respeito ao âmbito macro estrutural, a prefeitura de Caxias estava há 7 anos sem reajuste do salário dos professores, o que representa um sucateamento do trabalho docente e precarização do/a professor/a, e a Secretaria de Educação do município parece estabelecer um cronograma de atividades, avaliações e conteúdos que parecem idealizar uma escola com estudantes distintos daqueles de Jardim Gramacho. Assim, o sistema de ensino em consonância com a estrutura das relações de classe, em nossa pesquisa de campo, mostrou-se dissimuladamente seletivo, como estamos apresentando e discutindo.

4.3 Gustavo e Kássia

Ambos moram na mesma rua da ONG Colheita em uma casa de tijolo alugada. Recolhi a assinatura do Gustavo (12 anos) para o “Termo de consentimento” durante as aulas no projeto,

e da Kássia (31 anos) sua mãe, após o horário de trabalho dela. O garoto mora com a mãe, o pai, a irmã mais velha e quatro irmãos mais novos (duas meninas e dois meninos). Quando fui levar o “Termo” para Kássia, uma situação perigosa e arriscada se desenrolou. Neste momento, um caminhão roubado entrou no bairro, sendo estacionado perto de onde estávamos, e a Polícia estava vindo atrás da carga furtada. Os traficantes encapuzados gritavam para os moradores descarregarem o caminhão, ou seja, pegarem para si a mercadoria, mesmo sem pagar (os bandidos costumam vender por preço mais barato) e, com isso, muitos moradores se apropriaram dos produtos roubados – uma prática recorrente no bairro.

Durante a agitação, as educadoras da ONG entraram para a Instituição e Kássia me convocou para entrar na casa dela, pois era arriscado e perigoso voltar correndo para o projeto. Entretanto, duas funcionárias da ONG, que são moradoras do bairro, bateram na porta de Kássia e gritaram: “*Matheus, sai daí agora! Você não pode ficar aí, tem muita carga roubada e você é homem, a polícia vai te levar!*”⁴⁹. Nesse momento, retornei correndo com elas para o projeto. De fato, havia carga roubada escondida na residência.

A família de Kássia não tem envolvimento com o tráfico, segundo moradores do local, e também, a orientação simbólica-moral dela com os filhos criminaliza o “movimento”. A mãe afirma que é “coisa errada” e não vale a pena, pois “morre cedo” para ganhar muitas vezes “cinquenta reais”. Contudo, segundo Kássia, há dias que os traficantes “liberam de graça as cargas” pelo motivo que expomos anteriormente e, assim, recebendo mercadorias de graça, Kássia usufrui como oportunidade de ganhar um dinheiro extra, vendendo o produto, por meio dessa prática tão recorrente e natural no bairro.

Gustavo, seu filho, possui fama de “garanhão” e “safado” no bairro. O “rei delas!”. O garoto me contou que já “arrasta as novinhas no baile”. Isto significa, segundo ele, que já realiza práticas sexuais, mas não sabemos se há copulação. Gustavo me disse que a mãe não sabe, apesar dela reconhecê-lo como “safado”.

Gustavo, um menino pardo, filho de Kássia, uma mulher branca, e de Roberto (39 anos)⁵⁰, um homem negro, parece que possui a família mais estruturada em comparação com

⁴⁹ Essa fala demonstra a preocupação com a maneira que o gênero masculino é percebido no bairro pelas polícias, como ameaça/traficante. Salienta-se que sou um homem branco, portanto, imagine o risco que um homem negro deve correr no território? Sobressai o fato de que o pai do Gustavo, “trabalhador honesto”, isto é, sem envolvimento com o tráfico, é um homem preto, o que nos leva a refletir em torno dos riscos impostos pela ordem social racista e dos riscos que a própria família se coloca.

⁵⁰ Estamos mencionando o Pai biológico de Gustavo e também de Maicon e Kátia (o retrato sociológico posterior). Ambos moram com eles e são “presentes”. Contudo, durante o meu trabalho como educador social no bairro há 6 anos, não tive quase nenhum contato com a figura paterna das crianças e adolescentes. Somente com as mães, avós e tias. Na fala das entrevistadas e dos pesquisados, há pouca menção ao Pai. O que se reduz mais ainda no caso de Kauan e Maria, que não tiveram a presença do Pai biológico, apesar de “se darem bem com o padrasto”, que

os outros pesquisados, o que refletiu no processo de escolarização dele, com mais avanços do que os demais. O garoto foi aprovado no 4º ano do ensino fundamental em 2022, transitando para o 5º ano em 2023. Apesar do Gustavo não ter a escolarização mínima para o 5º ano, segundo a sua professora, que inclusive acha que ele “tem problema”, o garoto conseguiu ter uma distorção idade-série menor, pois parece que as relações familiares que vivenciou, desde o berço, foram mais organizadas em termos materiais e socioafetivos. Por fim, nessa breve contextualização, chama atenção o fato de que o pesquisado menos desamparado diante da realidade social da “ralé” é pardo, enquanto os mais abandonados e desestruturados são negros retintos, apontando para a “hierarquia cromática” que nos fala Sueli Carneiro (2011).

Por dentro da fala da mãe

Na primeira entrevista, com a grade temática “Família”, Kássia nos conta que os cinco filhos, dos seis que ela tem, foram com o marido dela. A primeira filha, a Isabela, nasceu quando Kássia tinha 17 anos. Segundo a mãe, ela foi “burra” porque não “se preveniu” o suficiente. A gestação acabou com a juventude dela, ela precisou sair do colégio e começar a trabalhar, de acordo com o seu relato. Contudo, Kássia afirma que “aceitou de boa”, porque já era casada e tinha o seu marido. As gestações posteriores, segundo a mãe, foram desejadas por ela, a não ser a última, ocorrida durante a pesquisa de campo, que pegou Kássia de surpresa.

A mãe consegue imaginar como seria a sua trajetória se não tivesse engravidado aos 17 anos: “*eu já tava formada*”. Para Kássia, isso mudaria o seu “modo de vida” para melhor, pois ela tinha um sonho de cursar enfermagem. Ela afirma que o pai ia até ajudá-la, mas não ajudou quando ela engravidou, porque ela precisou “largar os estudos” para começar a trabalhar, com reciclagem.

Kássia morava com a avó e quando iniciou a gestação foi morar com o marido em uma casa cedida pela sogra no quintal da família. Ela afirma que sair de casa foi uma escolha dela, porque já estava grávida. A entrevistada narra que antes de morar com avó, ela morava com a mãe e o padrasto. Segundo ela, “*minha mãe me botou pra fora de casa quando eu tinha 14 anos por causa do meu padrasto que tentou me estuprar. Queimou minhas roupas, me bateu. Ele [o marido] pulou o muro e me socorreu. Aí foi quando eu conheci ele...*”. Eu perguntei: “*Mas porque a sua mãe te colocou para fora de casa?*” e Kássia respondeu: “*porque ela era submissa a ele. Ele batia nos meus irmãos de borracha. Aí ele falou: ‘você escolhe. Ou eu ou os seus filhos’. Aí ela escolheu ele, e me botou pra fora*”.

também é pouco mencionado pelos envolvidos na pesquisa. Portanto, estamos justificando a presença reduzida da figura paterna nessa pesquisa de campo.

Nessa entrevista, Roberto, o pai do Gustavo, estava em casa e participava timidamente. Deixava mais a Kássia responder e só falava quando eu me dirigia a ele, mas geralmente reforçando o que a mãe já tinha comentado. Roberto preparou um copo de refrigerante com gelo e me entregou com gentileza, enquanto realizava a entrevista.

A gravidez do Gustavo, segundo a mãe, foi desejada, inclusive o gênero, porque dessa vez o casal queria um menino. Kássia afirma que recebeu mais ajuda da família do esposo. A entrevistada conta que recebia pouca ajuda da mãe, pois ela é “usuária de droga” e relata que uma vez, durante a estadia no hospital para dar à luz a um dos filhos, a mãe roubou o seu dinheiro para comprar drogas. E nos conta também que, por parte da sua avó, ela não recebeu muita ajuda porque *“eles são metido à besta. Até hoje, eles lá e eu cá!. Na verdade, na verdade, é eu e meu marido...”*.

Assim, o que parecia, à primeira vista, ter sido um acolhimento da avó, transforma-se na fala da entrevistada. Segundo ela, a avó acolheu mais por obrigação, porque ela não tinha para onde ir e na casa da avó “ela fazia tudo”, ou seja, realizava diversos trabalhos domésticos. A mãe só mencionou o pai, quando disse que ele iria ajudá-la a cursar enfermagem, mas depois não voltou a citá-lo.

Dentro de casa, Kássia relata que Gustavo é “problemático”, “abusado” e “marrento” e briga o tempo todo com a irmã mais velha, a Isabela. *“Os dois parecem cão e gato!”*. A mãe afirma que precisa interferir “descendo o pau” neles. E que o Gustavo é autoritário, por isso, às vezes *“dá umas cacetadas básicas nele”*. Gustavo fica a maior parte do dia fora de casa, no projeto Colheita e na escola, sendo o final de semana, o momento que fica mais tempo com a mãe e o pai ou as noites da semana que encontra mais a mãe, pois o pai chega tarde em casa. Em outros momentos do dia, o garoto interage mais com os irmãos dentro de casa.

Na primeira infância do Gustavo, a mãe afirma que passava mais tempo com ele, pois estava desempregada, com dificuldade de “arrumar serviço”, como também, relata que o filho foi uma criança “muito doente”, que ficava internado na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) recorrentemente, com “problemas respiratórios”, “tomando soro”, “tomando sonda” etc.

Nos períodos de saúde do filho, ele frequentava a creche e depois ficava com a mãe em casa. Kássia nos conta que não é uma mãe de “ficar em cima”, por isso, não percebeu muito as dificuldades escolares do Gustavo e afirma que ele está com dificuldade na alfabetização por falta do apoio dela. Ela explana que prestou mais atenção na Isabela, *“não sei se porque é menina e eu tenho mais coisa com ela”*, dizendo que a filha é “muito inteligente” e aprendeu a ler e escrever muito rápido. A mãe alega que só começou a “reparar” o Gustavo quando ele entrou na ONG há dois anos atrás e chamamo-la para conversar. O garoto entrou no lugar da

irmã mais velha, porque ela precisou “olhar as crianças” para “ajudar a mãe”. A partir disso, Kássia nos conta que começou em casa a “elogiar a letra do Gustavo”, a comentar sobre as notas da prova etc., e nesse momento também, eu e o coordenador pedagógico do projeto Colheita levávamos o garoto à escola, após ele almoçar e tomar banho na ONG, para garantir a presença diária dele no colégio, pois ele costumava faltar sem a mãe saber. Além disso, a professora do Gustavo, a professora Bia, do 4º ano do ensino fundamental (uma das professoras, nessa turma teve 4 professores, pois ninguém “aguentava ficar”), dialogava comigo e o coordenador pedagógico em relação ao processo de escolarização do menino, demonstrando interesse no estreitamento das relações entre a professora do colégio, a família e os professores do projeto social. Gustavo parecia gostar da rotina de almoçar e tomar banho na ONG para depois ir “com os tios à escola”⁵¹.

Em seguida, a mãe nos conta que comprou uma geladeira “novinha” e outros móveis e eletrodomésticos, com os 1.200 reais que pegou do auxílio emergencial durante 6 meses. Ela justifica: “*a gente é pobre se não tiver um pouquinho de conforto né...*”.

A entrevistada passa mais tempo em casa aos fins de semana, assim como o seu marido, e a família costuma sair, quando “sobra dinheiro”, para a praça do bairro ou para visitar a mãe na Vila Sarapuí em Caxias. Quando estão em casa no “tempo livre”, ficam um “pentelhando” o outro, ou, às vezes, a família tem “crises de risos”, segundo a mãe, porque as crianças são muito “palhaças”. E realmente, essa é outra característica do Gustavo, pois ele costuma arrancar risadas dos professores e professoras com muita facilidade, com o seu jeito “palhaço” e “marrento”.

Kássia gosta de morar em Jardim Gramacho e destacou os aspectos bons e ruins. Segundo ela, de ruim, a entrevistada mencionou os “tiros” e os meninos do tráfico que às vezes “querem mandar nas coisas” e de bom destacou os projetos com muita gente “que ajuda”.

⁵¹ Não conseguimos fazer isso com o Kauan que morava na mesma rua, porque ele ia à escola de manhã, antes da ONG abrir. A ausência do garoto no colégio só era percebida quando chegávamos na Instituição para iniciar os trabalhos diários. Percebe-se, em relação ao Gustavo, a rede de apoio mais sólida que ele teve, desde o lar, passando pela ONG e chegando em uma professora específica do colégio. Gustavo em 2022, aos 11 anos, não sabia ler nem escrever, apenas reconhecia algumas sílabas. Era um semianalfabeto e não recebia muita atenção da mãe. A intervenção da ONG (Gustavo, como Kauan, também participou da “tropinha Paulo Freire”) em parceria com a professora Bia foi fundamental para organizar a rotina de estudo do garoto e “despertar” (se é que podemos dizer assim) a Kássia para a escolarização paulatina do menino. Após a saída da professora Bia, porque “não aguentou” a turma, apesar de ter sido a professora que “durou mais” tempo, o avanço do Gustavo na escola estagnou novamente, pois o professor novato que chegou foi *engolido* pelo 4º ano. O garoto foi alfabetizado na ONG Colheita, mas no ano seguinte, cursando o 5º ano na escola, a série exigiu muito mais do que a alfabetização e ele não conseguiu acompanhar. E ao mesmo tempo, nesse ano, a ONG precisou demitir alguns educadores em virtude de crise financeira, estagnando também o seu trabalho pedagógico, reduzido em 2023 ao trabalho de caráter lúdico-entretenimento.

Kássia agradece muita as doações, destacando para os “legumes”, que “vire e mexe” recebe da ONG Colheita.

Adiante, perguntei para Kássia: “*como mãe qual a pior coisa que você espera de um filho?*”. E ela respondeu que, no caso da Isabela, a “pior coisa” seria ser avó cedo, ou seja, a filha engravidar precocemente, o que é muito comum no bairro. No caso do Gustavo, a “pior coisa” seria entrar para o crime⁵². Esse aspecto demonstra uma divisão de gênero, dentro do contexto de classe e raça, pois a filha reduzida a *corpo sexualizado* no bairro, parece receber a gravidez precoce, como quase um destino. Enquanto os meninos também reduzidos a *corpo*, mas, nesse caso, assumindo uma posição dominante, de poder, possuem o crime à espreita. Ademais, Gustavo sendo “mais safado” do que a Isabela não preocupa a mãe em relação a paternidade, no entanto, a Isabela, apesar de “muito tranquila”, deixa a mãe muito mais aflita.

Assim, parece que as meninas podem viver o dilema *coquete*, de “entrega” ou “recusa” do corpo para se autoafirmar. Todavia, quanto mais a menina é socializada, em uma experiência familiar relativamente organizada, parece que ela pode se autoafirmar em outras esferas de atividades, tais como o estudo, o “ser inteligente” no caso da Isabela, resistindo a objetificação sexual. Segundo a mãe, a filha, com 14 anos, ainda é virgem, e não quer ter relações sexuais agora não, sendo uma menina bem seletiva. Kássia afirma o quanto conversa com a menina sobre o caráter “sagrado” que tem o seu corpo, que não deve ser “dado para qualquer um”. Com isso, retomo a citação de Simmel (2006, p. 100): “a importância do prazer se estende a momentos tanto mais afastados, alusivos, simbólicos, do domínio erótico, quanto mais refinada e culta for a personalidade”.

No caso de Gustavo, Kássia alega que é mais difícil conversar com ele. O filho costuma dizer: “*eu sou homem mesmo, tenho que pegar mesmo [as meninas]*”. O que acaba sendo naturalizado por Kássia, por ele ser menino e “sem vergonha mesmo”, mas também, por ela se importar mais com a primogênita - aspecto reconhecido pela mãe na entrevista.

Após essa questão, sobre a “pior coisa” que os entrevistados esperam de um filho, perguntei: “*e a melhor coisa?*”. Kássia respondeu que é terminar os estudos e ver a Isabela de “branco”, casando.

Prosseguindo com a entrevista, a mãe nos conta que sabe ler e seu esposo também. No entanto, ela não tem hábito de leitura sozinha e nem com os filhos, pois “não tem paciência”. Gustavo também não realiza práticas de leitura em casa. Por fim, Kássia define a sua família, anterior aos filhos e ao marido, como uma “não-família”, dizendo que a mãe era “drogada”, o

⁵² Perguntei ao pai em seguida, que muito tímido corroborou com a resposta da esposa.

irmão “vagabundo” que morreu no tráfico, o outro irmão preso e o pai que não “ligava pra ela”. A entrevistada expressa o que defendemos durante esse trabalho de pesquisa, que a *miséria não é bela*. E apesar dos “Retratos Sociológicos” apontarem para algumas situações e relações que podem aludir que “até no lixo nasce flor”, a miséria estrutural da “ralé” precisa ser tematizada sem romantismo e superficialismo, pois os/as próprios/as oprimidos/as reconhecem a barbárie estrutural.

Na segunda entrevista sobre o tema “Escola”, Kássia nos conta que “deixou a escola” no 6º ano por conta da gravidez. Depois, a mãe retornou ao colégio cursando o “supletivo” (7º e 8º ano juntos), mas em seguida “deixou pra lá”, porque “não tinha paciência” para continuar e “precisava trabalhar”. Ela diz: *“ou estudava ou trabalhava... Aí ficava muito cansada. Aí não tinha paciência pra estudar...”*. A entrevistada alega que saber ler “até demais”

Kássia afirma que a sua época da escola foi tranquila, “teve bons professores”, mas ela que quis “largar” mesmo. A mãe alega que tinha muita dificuldade com português e matemática, *“aí ficava estressada”* e por mais que os professores ajudassem era algo “dela mesmo”, ou seja, ela não conseguia aprender. Com a gravidez, a impaciência consigo mesma em relação aos estudos se acentuou, então, ela evadiu o colégio. Kássia relata que “tinha problema” e, em seguida, explica o motivo de tal afirmação: *“eu lia, lia, lia e chegava naquela hora eu esquecia...”*. A mãe relata que recebeu muita ajuda de um diretor do colégio, que era professor de história, demonstrando gratidão. De resto, Kássia não lembra mais nada de “interessante” da sua experiência escolar.

Uma escola “boa” para a entrevistada é aquela que ajuda “ter um futuro melhor”. Adiante, a mãe se queixa da falta de vagas nas escolas do bairro, pois tem um filho dela com 8 anos sem matrícula no colégio. E agradece pela Isabela estar alfabetizada, apesar de ter entrado somente aos 7 anos na escola. A filha, segundo a mãe, lê bem, escreve bem e tem a letra bonita. Todavia, no caso do Gustavo, o garoto apresenta muitas dificuldades.

Como mencionamos, a família da Kássia e do Gustavo parece ser a mais organizada nos termos em que delimitamos nessa pesquisa. Apesar da mãe possuir uma história familiar típica da “ralé estrutural”, Kássia parece oferecer um contexto familiar menos disruptivo para os filhos. A solidariedade com o marido é fundamental nessa empreitada, assim como, a maior aproximação afetiva com o mundo escolar que a entrevistada possui. Salienta-se que Kássia é uma mulher branca, portanto, será que podemos imaginar uma maior solidariedade no colégio e em outros campos sociais devido a sua cor da pele? Tal aspecto não podemos afirmar em virtude da falta de material empírico, todavia assinalamos por ser um fato digno de estudo

sociológico. A maior coesão familiar, contudo, não impede Kássia de viver dramas típicos da “ralé”, mostrando a fluidez das fronteiras entre as classes. O filho Gustavo só começou a ser “reparado” pela mãe, em relação a sua escolarização, aos 11 anos. E em outros comportamentos, Gustavo segue “solto”, como nas relações sexuais com as “meninhas”.

Prosseguindo com a entrevista, a mãe se queixa dos professores da escola da Isabela e da escola do Gustavo, alegando que eles faltam muito. Em seguida, a entrevistada afirma que o Gustavo frequentou creche desde 2 anos (em Sarapuí) e depois seguiu normalmente o processo de escolarização, demonstrando o amparo institucional que o garoto recebeu em sua educação formal. Sobre a escola do Gustavo, a mãe não soube opinar acerca dos aspectos positivos e negativos, pois confessa que “não tem costume de ir lá”, ou seja, de participar da rotina escolar do filho. Kássia reclama que nenhum professor, em nenhum momento, a chamou para conversar sobre a situação escolar precária do menino – exceto a professora Bia que mencionamos -, aspecto que a mãe só percebeu com a intervenção da ONG.

Todavia, enquanto a mãe “culpabiliza” os docentes, ela também assume a sua falta de interesse na rotina escolar do Gustavo e dos demais filhos. Em 2023, por exemplo, a professora do Gustavo do 5º ano, adicionou a mãe no grupo de *Whatsapp* da turma, no qual, ela saiu porque “não tem paciência”.

Adiante, houve uma pequena pausa na entrevista para comentar as tatuagens da mãe, com a grafia dos nomes de Gustavo e Isabela, em que ela comentou em tom de *zueira*: “*se eu fizer mais agora [tatuagens], tô lascada. Ficar cheio de nome no corpo*” (risos).

Perguntei para a mãe: “*o que você espera que a escola João Mendes estimule em Gustavo?*” e ela respondeu: “*ela já tá fazendo, com a parceria de vocês... Só desenvolver mais ele mesmo*”. Sobre o comportamento do garoto na escola, a mãe gargalha e cita um exemplo: “*ele pagava dois reais para as garotas fazerem o dever dele. Professora que contou*”. Kássia acrescenta, dizendo que o filho é muito “relaxado” com o material escolar e os deveres. Gustavo possui um “estilo” para ir ao colégio, comum em alguns meninos do bairro, a saber: caderno na mão e caneta ou lápis na orelha, sem mochila muitas vezes.

Segundo a mãe, o Gustavo nunca repetiu de série no colégio, entretanto, o garoto completou os 13 anos cursando o 5º ano em 2023. De acordo com a definição tecnocrática do sistema de ensino brasileiro, o “correto” da faixa-etária do 5º ano, são as idades de 10/11 anos. A mãe não soube explicar essa “distorção idade-série”, o que nos leva a pensar na possibilidade de o menino ter repetido e a mãe nem ter sabido, já que ela não se preocupava tanto em outrora. A mãe, como todas as entrevistadas, não sabia o que era o ensino médio, mas expressou, após eu explicar, a importância de concluí-lo, citando novamente a primogênita como exemplo.

Kássia afirma que o “esforço” é o que separa quem consegue ou não terminar os estudos, mas em seguida, também enfatiza que: “*se não fosse a ONG Colheita, o Gustavo ainda seria analfabeto*”. Por fim, a mãe ressalta que o menino fica na “rua” o dia inteiro, o que demonstra a ausência de rotina de estudo para além da ONG e do colégio.

Em nossa entrevista de número 3, com a grade temática “Trabalho”, Gustavo estava presente e ficou interagindo ao lado da mãe no sofá. Iniciei a interlocução perguntando sobre o trabalho da mãe e avó de Kássia. A entrevistada conta que a mãe trabalhou de “um monte de coisa”, tais como, ajudante de pedreiro, costureira, cozinheira, “casa de família”, faxineira com carteira assinada e catadora do antigo lixão. Este último emprego foi responsável por um acidente que fez a mãe de Kássia quebrar a perna e, em seguida, parar de trabalhar, pois também, havia engravidado. A avó de Kássia, segundo ela, “*tinha dinheiro*” porque seu avô era “*encarregado da Petrobrás*”, portanto, não teve muito necessidade de trabalhar. Kássia parece ter oscilado entre experiências da “*ralé*” e dos “*batalhadores*”.

Kássia trabalha no depósito de reciclagem no bairro, de segunda a sexta-feira recebendo 300 reais por semana. Caso quisesse trabalhar ao sábado por meio período, receberia 60 reais a mais. O Roberto, esposo e pai das crianças, recebe 1.400 reais ao final do mês, exercendo a função de “operador de máquinas” em Caxias, segundo Kássia. A entrevistada expressa que a sua remuneração é injusta porque a reciclagem no bairro “*dá muito dinheiro*” e eles ganham muito pouco. Kássia narra que, a cada 10 toneladas por semana, o galpão lucra 25 mil reais. Os homens trabalhadores, no depósito, ficam responsáveis pelo manuseio das máquinas (enfardar, puxar lona etc.) e recebem 450 reais semanais. Segundo a mãe, a função deles é menos trabalhosa que o trabalho das mulheres, mas eles recebem mais, “*só porque a gente é mulher*”. A mãe afirma também que a “mulherada” sabe manusear as máquinas tanto quanto os homens.

Kássia não percebe “machismo” por parte dos trabalhadores homens, mas alega como motivo da desigualdade de remuneração, o patrão ser “pau duro” e compreende de maneira inarticulada que, talvez, pode ser por causa do preconceito de gênero.

Além do trabalho com reciclagem, Kássia já trabalhou como vendedora de roupa, autônoma. Se pudesse mudar de emprego, a entrevistada manifesta à vontade trabalhar com lanche, em lanchonete, lembrando um trabalho antigo que teve, no qual aprendeu a cozinhar um “*monte de coisa*”. E revela também um projeto de comprar um *trailer* para fazer/vender cachorro quente, hambúrguer e *milk shake* na esquina de casa, com um “*lanche diferenciado*”⁵³.

⁵³ Kássia manifesta um *pensamento prospectivo* durante esse relato, pois ela apresenta vários tipos de lanches que poderá vender e a verba que possibilitará a compra do *trailer*, a saber: o INSS pago por um ano e nove meses

Nos trabalhos domésticos, a mãe recebe mais ajuda da Isabela, precisando “dar umas porradas” no Gustavo para ele ajudar também. No entanto, segundo Kássia, ele geralmente arruma a casa “igual a cara dele”.

Em seguida, perguntei: “*qual profissão você acha que o Gustavo vai ter?*” e ela respondeu, olhando para o filho: “*o Gustavo? Com o jeito dele? Não faço a mínima idéia*”. Depois ela “brincou”, dizendo que deseja que ele fosse um jogador de futebol para tirá-la da miséria.

Prosseguindo com a entrevista, Kássia declarou que a reciclagem é a principal forma de “fazer dinheiro” no bairro, demonstrando como todas as entrevistadas os *efeitos de lugar* em morar no lixão de Jardim Gramacho. Depois, ela acrescenta, rindo junto com o filho, a venda de mercadorias roubadas, como citamos no início da seção, como uma forma de gerar renda. Gustavo adiciona também a “catação de *pet*” nessa listagem. Por fim, Kássia defende: “*aqui em Jardim Gramacho só passa fome quem quer...*” e Gustavo a interrompe para confirmar a fala da mãe, com o seu exemplo na “catação”: “*aqui, eu arrumo 50 reais*” e “*igual outro dia que fui trabalhar [batendo material], eu ganhei 250 reais*”. Os entrevistados afirmam que às vezes dividem o dinheiro, pois Gustavo faz questão de dar uma parte para a mãe, e outras vezes a renda fica toda para o Gustavo, que corta o cabelo, compra roupas e até chama “a novinha para sair”⁵⁴.

Sucessivamente, a mãe opina em relação ao trabalho no tráfico, dizendo que “não é vida”, que você toma “tiro de graça” e “tapa de vagabundo”. Ela relata: “*tem uns que entra, não fica uma semana. Recebe cinquenta reais. Aí tu fica no radinho. No final do dia, tu vai ver, muitos já morreram...*”. A mãe afirma que a Polícia mata fácil e os “meninos da boca” também “te passam” se você “vacilar”. Por fim, perguntei a entrevistada, se a conclusão dos estudos poderia melhorar a vida da pessoa e ela respondeu que sim, defendendo a importância de “falar bem”, “ter educação”, “se comportar” etc., usando novamente a Isabela como exemplo de comportamento, inteligência e educação e se dirigindo ao Gustavo com a seguinte fala: “*quem vai ficar perto disso aí? Todo mundo chama ela [a Isabela] pra sair. Mas isso aí é um bicho. É um ignorante. É um bicho. É um bicho*”.

durante o trabalho em uma firma, que segundo Kássia, está no valor de 11 mil reais. Com isso, Kássia, assim como Fabi do “retrato” anterior, aparenta ter, de maneira relativa, certas disposições sociais típicas dos “batalhadores”, como a possibilidade de organização, planejamento e poupança em seu horizonte temporal, em que não sabemos se são *disposições sociais* adquiridas ou atualizadas (LAHIRE, 2004). E também, não sabemos se Kássia de fato implementou o projeto, pois a pesquisa teve de ser encerrada.

⁵⁴ No decorrer das entrevistas, nos pareceu que Gustavo estava desenvolvendo a “ética do trabalho duro e do esforço pessoal”, que caracteriza os “batalhadores”, o que vai de encontro com o contexto menos desorganizado dessa família.

Na quarta entrevista⁵⁵, com a grade temática “Lazer-Cultura”, a entrevistada tinha gestado mais uma filha recentemente. Uma gravidez não planejada, segundo ela. Mas após esse parto, ela realizou o procedimento de laqueadura para não ter mais filhos. Iniciei, em seguida, a temática da entrevista, perguntando: “*Kássia, quais amizades você tem?*” e ela respondeu: “*Nenhuma, porque eu não confio em ninguém*”. Eu perguntei o motivo e ela continuou: “*as amizades que tinha, tudo me traiu... Deram em cima do meu marido, a minha mãe que me jogou para o laço da morte... Eu só vivo na verdade, só eu e meu marido*”. Tal aspecto é latente na fala de todas as entrevistadas, como podemos perceber, que elucida a solidariedade *agreste* de contextos de miséria e violência como Jardim Gramacho. Não é só a família que é disruptiva na “ralé”, mas também os laços de amizades e camaradagens.

No decorrer do diálogo, Kássia cita: “*um homem e um viado, que é uma trans*”, como amigos para beber. O esposo, segundo a entrevistada, possui poucos amigos também, sendo menor ainda o contato com amigas mulheres, porque ele diz que Kássia é “surtada”. O homem e a mulher *trans* também são amigos de Roberto.

Gustavo, por outro lado, tem várias amizades. Ele dorme na casa dos amigos, sai para festas etc., e geralmente os amigos são mais velhos que ele. Kássia não curte muito as amizades do filho, porque “*só vive onde não presta, só vive com negócio de mulher*”. Então, perguntei: “*porque você deixa ele ficar com esses amigos então?*” e ela respondeu: “*ai é que tá! Eu não deixo... Eles me ganham pelo cansaço...*”. Kássia possui dificuldades de disciplinar os filhos, porque são muitos e ela labuta o dia todo, portanto, às vezes, só quer uma paz dentro de casa, o que obstaculiza o processo de controle simbólico-moral da rotina e interações sociais das crianças.

Kássia frequenta a igreja com mais rotina do que Valéria e Fabi. Segundo Kássia, ela vai quarta, sexta e domingo. Às vezes, só quarta e domingo. Apesar de ter se “afastado” por um tempo, ela relata que retornou. Na igreja, ela afirma que “virou gente”, porque antes era “bicho”, expressando com essa adjetivação a mudança de comportamento. Antes da prática religiosa, ela brigava por tudo e com todos e nos cultos evangélicos, ela aprendeu a ter paciência e amor ao próximo, como também, começou a equilibrar o consumo de bebida alcoólica. Entretanto, no decorrer da entrevista, Kássia se contradiz, dizendo que resolve os conflitos “brigando”, porque não tem paciência, apesar dos ensinamentos da igreja.

⁵⁵ Gustavo estava presente e participando novamente.

Portanto, não sabemos até que pontos os aprendizados sociocomportamentais, na prática religiosa da entrevistada, tornam-se uma realidade no *habitus* de Kássia, mas sabemos que há uma rotina religiosa mais sistemática em sua família; o que pode favorecer a reestruturação do comportamento⁵⁶.

A polícia no bairro, segundo Kássia, é hostil. “Implicam” constantemente com o marido dela porque ele é “preto e alto”. Ela exemplifica: *“tava tendo tiroteio e eles [as crianças] estavam brincando no campo e meu marido: ‘ó morador, morador, crianças no campo. Meu filho, meu filho’. Aí um [policial] deu a volta, foi lá atrás, botou a mão no peito dele, querendo levar ele pra blazer. Ele [o marido] falou: ‘ou não vou pra blazer não, senhor. Pega meus documentos lá, sou trabalhador. Trabalho de carteira assinada’. E o polícia cismou que tinha que levar ele pra dentro da blazer. Ele [o marido]: ‘não vou entrar não. Tu vai ter que matar aqui!’. Aí veio outro encapuzado [policial] e disse: ‘bora, bora, é morador...’”*. Destaca-se a importância dada pela população de Jardim Gramacho para a carteira assinada, na qual, um dos motivos destoava da sua real função, que é a utilização do documento pelo homem negro para comprovar que não é um bandido, diante da polícia estruturalmente violenta e racista.

Na primeira infância do Gustavo, Kássia costumava ir com os filhos ao zoológico na quinta da boa vista (RJ), onde atualmente é o “Bioparque”, o que demonstra uma prática de lazer fora do contexto do bairro e com diversidade lúdica, como as interações com os animais e o espaço de entretenimento diversificado do parque.

Kássia afirma que não frequenta os bailes *funks* e confessa que Gustavo já frequentou, mas agora proibiu, porque “tá muito violento”. Sucessivamente, perguntei ao garoto sobre o que tinha nos bailes e ele respondeu: *“mulher, música boa...”*. E a mãe complementa a resposta do filho, comentando sobre as drogas, dizendo que a fumaça é tão grande, que você fica drogado, mesmo sem consumir a droga. Segundo a mãe, os bailes são organizados pelos traficantes e eles mandam fechar a praça e os bares, com o intuito de lotar a festa, ou seja, os moradores ficam sem o lazer, sendo induzidos a frequentar somente os bailes dos traficantes, caso queiram se divertir.

Por fim, Gustavo comentou que já foi em museus, praias, teatros etc., por meio da ONG Colheita e a escola, tendo uma experiência lúdica-cultural mais diversificada ~~do que a da mãe~~. Kássia não se recorda de ter frequentado esses lugares de lazer-cultura na infância e nem na adolescência.

⁵⁶ Kássia afirma que costuma ir sozinha e às vezes com o marido. Gustavo e Isabela já frequentaram mais saíram no momento.

A entrevista 5 e 6, como mencionamos, realizamos no mesmo dia, comportando as grades temáticas: “Relações raciais e de gênero” e “Corpo e sexualidade”.

Iniciei o primeiro tema, solicitando que Kássia cite duas pessoas famosas que ela acha bonita e a mãe respondeu: “*Caio Castro e Taís Araújo, acho ela uma preta linda*”. Dois artistas brasileiros, o ator Caio é um homem branco e a atriz Taís é uma mulher preta, como a mãe destacou com o elogio. Interessante a referência nacional e menos brancocentrada de “beleza” na citação da entrevistada⁵⁷. Em seguida, Kássia não consegue destacar uma característica “bonita” em si mesmo, dizendo que odeia o seu cabelo, o peito, a barriga etc., e em relação aos filhos, ela elogia muito a Isabela, uma “preta muito linda”, dizendo que é apaixonada por ela. Quando perguntei sobre o Gustavo, Kássia ficou rindo e demorando a responder, de modo em que, uma amiga que assistia a entrevista ao lado dela, disse: “*olha a cara dela. Tu acha o quê?*” e, adiante, Kássia respondeu um pouco irônica: “*meu filho é bonito também, bonito, bonito...É simpático*”.

Prosseguindo, perguntei a Kássia: “*o que é racismo para você?*” e ela respondeu: “*eu acho uma falta de respeito com o ser humano... fica julgando a cor da sua pele ou porque você fala diferente*”. Aqui, Kássia amplia a conceituação de racismo para a questão de classe, como o jeito de falar e se expressar (*habitus*), que certamente não deixa de estar imbricado com a questão racial, no “Pretuguês”, como definiu Lélia González (2020). Continuando com a resposta, Kássia citou um caso de racismo vivido pelo marido, em que a polícia o abordou na entrada de Jardim Gramacho, desacreditando que a enteada dele, uma criança branca e loira, era sua filha. Segundo a entrevistada, o marido chegou em casa chorando depois da abordagem racista da Polícia.

Em seguida, perguntei: “*os brancos são racistas?*” e Kássia respondeu: “*muita coisa!*”. Adiante, continuei o questionamento: “*e os negros?*”, Kássia replicou: “*não!*”. Na escola, Kássia não se recorda de algum caso de racismo vivido pelos filhos, mas lembra vagamente de uma situação racista com o “filhos dos outros”. A entrevistada não conseguiu entrar em detalhes sobre a lembrança. Sobre o racismo das forças de segurança, além do caso com o seu marido, Kássia denuncia a barbárie racista da incursão policial, em que na semana anterior à nossa entrevista um morador teria tomado “*um tiro na cara*” e estava em coma no hospital. A entrevistada continua: “*ele tava sentado, os policiais entraram, ele tava conversando, o menino correu, ele ficou porque ele não deve nada a ninguém. A polícia desceu do carro e meteu bala*

⁵⁷ Contudo, há uma ausência de representatividade de homens negros na fala das entrevistadas e de mulheres negras retintas, exceto o fato de Fabi, na entrevista anterior, de enfatizar a cor da sua filha (preta retinta), como a característica mais linda dela.

na cara dele". Esse relato foi confirmado por Ângela, outra mãe entrevistada, que mora perto de Kássia e do local do ocorrido.

Quando indaguei a Kássia sobre a existência ou não de preconceito contra a mulher, ela enfatizou ocorre de mulher para com outra mulher, ainda mais quando “uma é mais bonita do que a outra”, relatando que as meninas “mexem” muito com a sua filha, só porque ela é muito bonita. A entrevistada acrescenta que os homens no bairro tratam as mulheres igual um “objeto”, “metem a porrada” e “trancam” a mulher dentro de casa. E no caso das mulheres, elas desrespeitam os homens porque “botam chifre”, isto é, traem o marido no relacionamento monogâmico. Todavia, Kássia relativiza, dizendo que não era todas e todos que tinham essa prática.

Neste momento da entrevista, um rapaz em situação de mendicância nos interrompeu (pois estávamos na rua em frente à casa de Kássia), pedindo dinheiro para comprar “guaravita”. Kássia o expulsou e me proibiu de dar o dinheiro para o rapaz, que segundo ela, usará a esmola para comprar drogas ou cachaça. Independentemente do que o homem fará com o dinheiro, Kássia o tratou com escárnio, demonstrando a cisão da “ralé” entre a “ralé honesta” e a “ralé delinquente” (SOUZA, 2018a).

Retornando com a entrevista, Kássia nos conta como o marido a conquistou, com o carinho e a presença na sua vida e que até hoje ele a respeita muito e a deixa livre para sair, algo que muitos homens no bairro não possibilitam as suas companheiras. A entrevistada destaca a confiança entre o casal, pois em Jardim Gramacho é algo raro, já que é homem “pegando a sobrinha, a filha”, “mulher traindo o marido” etc., o que apresenta uma solidariedade no seio familiar onde as crianças crescem com a figura paterna e materna em uma relação, aparentemente, menos abusiva.

Kássia cita, que o marido hoje é mais “barriga crescendo” e a “cama”, aludindo para a mudança física/estética do esposo e do cansaço decorrente da labuta diária. Mas, em seguida, ressalta o sozinho “lindo” do marido, que é um “preto da cor do pecado”.

A entrevistada menciona em relação à divisão de gênero nas tarefas domésticas, que não há diferença. O pai dela não sabe trocar uma fralda, algo que o marido já “tira de letra”, o que demonstra a percepção inarticulada da construção social dos papéis de gênero por parte da mãe. Todavia, como citamos na entrevista sobre a “Família”, a responsabilidade de cuidar das crianças continua recaindo na Isabela, por ser menina, e não no Gustavo.

Dando início a segunda temática dessa entrevista, a saber: “Corpo e Sexualidade”, Kássia afirma que não praticou ou pratica nenhum esporte e Gustavo já fez capoeira e judô, quando tinha 10 anos. E também, o Garoto ano passado, praticou futsal na ONG Colheita com

uma voluntária de Educação Física. Geralmente a Isabela cozinha durante a semana e a mãe aos finais de semana. Kássia destaca também que o marido cozinha muito bem, sendo o empadão dele a comida preferida da família. A entrevista alega que nunca precisou pegar comida no transbordo do bairro, “graças a Deus”.

Adiante, perguntei a mãe: “*com qual idade você acha ideal para ter relações sexuais?*” e ela respondeu: “*a partir dos 18 anos. Minha filha vai fazer 15 e ainda é virgem*”⁵⁸. Kássia enfatiza que é “livro aberto” com a filha e conversa muito com ela sobre isso, tratando o corpo da menina com algo “puro” e “santificado”. E caso a Isabela queira ter relações sexuais com alguém, a mãe espera que a filha conte para ela e separe a “camisinha”. Já no caso do Gustavo, apesar da mãe conversar, ele é “mais safado” e deve perder a virgindade antes dos 18 anos, segundo a opinião da mãe. Ela afirma que ele já assiste filmes pornô e outro dia estava “chupando o peito” da menina dentro de casa. Neste episódio, a mãe alega que não houve copulação. A amiga de Kássia, que assistia a entrevista, relatou outra situação, em que o garoto disse: “*imagine eu chupando essa menina?*”, insinuando um sexo oral em uma garota.

Kássia demonstrou receptividade para o “relacionamento aberto”, em que o casal, em acordo, pode se relacionar com outras pessoas. A mãe disse que seria muito bom, porque “cansa” ter relações sexuais sempre com o mesmo homem. Contudo, o marido não aceita, porque é muito ciumento.

Em seguida, a entrevistada se posiciona contra a homossexualidade, proferindo discursos fundamentalistas/religiosos para se justificar. Segundo ela, é “bíblico”, porque “*Deus fez um homem e uma mulher. Não fez dois homens e duas mulheres*”. E afirmou que é uma “abominação”. Para ela, é falta de respeito homossexuais se beijando na rua, apesar de “não ter nada contra”, o que demonstra a tentativa de autodefesa diante do afeto preconceituoso. Caso os filhos fossem LGBTQIAPN+, ela “botaria para fora de casa”, mesmo sendo alguém “que não tem nada contra”. Com isso, será que a masculinidade exacerbada do Gustavo desde muito cedo não pode ser uma resposta a esse posicionamento repressor da mãe?! Certamente, mais uma questão que necessitaria de maiores aprofundamentos na análise empírica.

Kássia se posiciona contra o aborto também, porque a criança “não tem nada a ver com isso” e é “pecado”. Em casos de estupros, a entrevistada ficou na dúvida, mas continuou se posicionando contra, após citar a bíblia, dizendo que “*Deus te perdoa na tua ignorância, mas quando você sabe das coisas erradas, ele não te perdoa*”. Para Kássia, se ela apoiar o aborto e a homossexualidade, ela será conivente e irá para o “inferno” junto com essas pessoas. “*É coisa*

⁵⁸ Foi com essa idade que a mãe perdeu a virgindade, com o esposo.

do inimigo". Apesar disso, a mãe expõe que um dos seus filhos, ela "deu" para o pai logo após sair do hospital, não querendo "nem olhar para a cara" do bebê, que desde então, ela não procura ter contato. Não sabemos os motivos para tal ação, mas Kássia não demonstrou repugnância em relação a esse abandono materno da mesma forma que se posicionou contra o aborto, pois, talvez, em sua atitude, a menina nasceu e está viva e, no caso do aborto, você está "matando a criança", na opinião de Kássia.

Adiante, Kássia contou como a filha incomoda as mulheres adultas, por ser linda e porque os seus maridos adultos ficam dando em cima da Isabela, mesmo a menina tendo apenas 14 anos. A mãe alega que um dia estava na Igreja e soube que estavam "mexendo com a sua filha" no baile, então, Kássia afirma que "saiu da graça" rápido e foi até o baile para bater na mulher, que ao invés de brigar com o marido, prefere ficar "em cima" da sua filha. Kássia narra que no bairro quando nasce um "peitinho" e uma "bunda" nas meninas, os homens ficam "*igual uns tarados*". Por fim, a mãe relata que um vereador convidou a Isabela, via redes sociais, para sair com ele por 500 reais. A menina, segundo a mãe, de maneira óbvia, não aceitou, mas o pedófilo e perverso do vereador enviou os 500 reais para a menina comprar um celular. Isabela recebeu o dinheiro, mas não procurou ter contato com o homem⁵⁹.

Por dentro da sala de aula

Na turma do Gustavo em 2022, só tive a chance de participar de dois dias de aula, em virtude da falta de tempo, ficando mais presente na rotina escolar do garoto no início de 2023 (março e abril). A turma do Gustavo em nosso primeiro ano da pesquisa, o 4º ano do ensino fundamental, teve durante o ano letivo 4 professores/professoras distintos/as, porque ninguém "aguentou ficar". De acordo com a diretora do colégio, a primeira docente foi a professora Bia, que já mencionamos, o segundo professor era um policial que tentava intimidar a turma por meio do autoritarismo, a terceira educadora só ficou um dia e o quarto docente é o atual, o professor Paulo, cujo trabalho, eu consegui acompanhar a partir da rotina de observação durante dois dias direto na turma.

No primeiro dia de pesquisa nessa turma, o "caos" era nítido e surpreendente. Estudantes jogando bola na sala, "batendo bafo", lançando bola de papel, com pé em cima da mesa etc., na presença do professor, que preferia "preservar a sua saúde mental" diante dessa realidade. Em nenhum momento do dia, a orientadora, coordenadora ou diretora do colégio foram dar suporte ao docente recém-chegado na escola, expressando algo do tipo: "se vira aí!".

⁵⁹ Há locais no bairro onde há prática recorrente de prostituição infantil financiada e usufruída por empresários.

No entanto, o educador em vários momentos, levou uns dois estudantes até a direção por causa do desrespeito com ele e com os colegas, mas não havia uma estratégia por parte da diretora para lidar com essa situação, a não ser deixar os estudantes sentados na cadeira “refletindo”, pois pareceu ser algo rotineiro a ida desses alunos na direção, o que gerava uma atitude da equipe docente do tipo: “não há muito o que fazer”. Tal “correção” era vivida pelo aluno *indisciplinado* com ironia e deboche, pois ele ficava sentado na direção “livre” dos deveres escolares e depois do “castigo” voltava para a sala de aula, repetindo as mesmas ações desrespeitosas.

Quando entrei na sala, Gustavo estava com o caderno fechado, mesmo com a atividade pedagógica no quadro para copiar e resolver as tarefas. O garoto estava “batendo bafo” com o pé em cima da mesa. O professor com semblante de apatia, desânimo e descrença aceitava as “coisas como elas são”. Apenas 4 ou 5 estudantes copiavam e faziam os deveres, pois o restante brincava e brigava.

No decorrer da aula, uma professora convocou 7 estudantes para o “reforço escolar” em uma sala de aula ao lado. O encontro consistia em reforço escolar de alfabetização para crianças e adolescentes (nessa turma haviam muitos estudantes “repetentes”) analfabetos ou semianalfabetos. Segundo a professora, o Gustavo desde o início se recusou a participar e ela “não insiste para quem não quer”.

No reforço, as meninas e meninos se xingavam o tempo todo e agiam com deboche entre si e com a professora. A docente desenvolveu “crises de ansiedade” em virtude do seu trabalho. A aula de reforço era de baixíssima produtividade e resultados, que demonstravam fragilidades no planejamento pedagógico e pouca motivação prévia dos estudantes no sentido de tomar a leitura e a escrita como atividades, com sentido prático.

Eu perguntei à docente se poderia convocar o Gustavo para a aula de reforço, pois acreditava que ele iria atender a convocação pela relação estreita que tínhamos e, de fato, foi o que aconteceu. Após eu persuadir, o garoto participou do reforço escolar prestando atenção e realizando as atividades, em virtude da minha presença.

Por conta disso, a docente aproveitou para realizar uma pequena avaliação acerca da leitura do Gustavo e ela afirmou que ele lê “silabando” e melhorou na silabação complexa, o que indica uma alfabetização literal, necessitando de hábito de leitura para torna-la mais fluída e menos “silabada”. Salienta-se que o Gustavo, como mencionamos, foi alfabetizado na ONG Colheita por meio da “Tropinha Paulo Freire”.

No segundo e último dia que visitamos essa turma, a situação de *bagunça e desrespeito era a mesma*. O conteúdo oferecido pelo docente aparentava uma repetição das aulas do 1º ano

do ensino fundamental. Os poucos estudantes que se dedicavam às atividades, estavam copiando e resolvendo algumas “continhas” de subtração e adição. A turma precisou de mais de 2 horas, sem exagero, para realizar as 8 “continhas” apenas. Aqueles e aquelas que decidiam não fazer o exercício, atrapalhavam os estudantes empenhados no dever, assim como, os alunos e alunas que terminavam o dever também atrapalhavam quem ainda estava fazendo. Por fim, alguns demoravam às 2 horas para realizar as tarefas, porque não tinham borracha ou lápis, o que os levava a transitar pela sala por muito tempo, pedindo emprestado o material e aproveitando para se entreter com as diversas brincadeiras pela sala de aula.

Em virtude da minha presença, Gustavo realizou as 8 operações matemáticas. O garoto as resolveu corretamente, demonstrando uma pequena escolarização, ou seja, indícios de internalização de alguns conteúdos na área da matemática, mesmo que seja em relação a um conteúdo de primeiro ano do fundamental.

Após essa atividade, o professor Paulo colocou no quadro um texto extraído da internet para os estudantes copiarem e responderem as questões de interpretação de texto. A passagem exposta no quadro denominava-se o “Passarinho no ninho”. E além de parecer um trecho destinado às crianças mais pequenas que eles, seguia um padrão de atividade pedagógica semelhante ao que Paulo Freire criticava nas “cartilhas pedagógicas” da sua época. Enquanto a turma, que era majoritariamente composta por adolescentes, continuava a conversar durante a aula sobre orientação sexual, por exemplo. E enquanto isso, o professor selecionava um texto infantil e sem nenhum contexto e significado existencial como proposta pedagógica.

Analisando o “diário de classe” da turma, percebi que apenas 12 estudantes estavam com a idade-série correta para o quarto ano nesse coletivo composto por 33 alunos/alunas. O professor Paulo alegou que “por conhecimento” não aprovaria ninguém da turma, pois mesmo os estudantes sem distorção idade-série parecem representar os *fracassados relativos*.

Em 2023, Gustavo passou para o 5º ano do ensino fundamental. No primeiro dia da pesquisa de campo, quando me apresentei a professora Marília, uma mulher branca, ela enfatizou a pertinência da pesquisa, pois apesar de cursar o doutorado em educação na área da História da Educação. Ela afirmou que gostaria de estudar esse tema para “entender o que acontece em sua sala de aula”, sobretudo, em Jardim Gramacho, onde a “pobreza é diferente”. Algumas falas da docente, ditas em sermões para a turma, elucidam a sua angústia inarticulada: “Vocês chegam do 4º ano sem saber fazer uma conta de subtração de 2, de 6 e vocês vão ficar conversando? 6º ano é funil galera. Vai ficar geral se continuar assim!”; “Isso é conta de 3º ano gente!”; “Tudo que passo mais simples, vocês não conseguem extrair. Não prestam

atenção em nada!”. Ainda nesse sentido, em reflexões direcionadas a mim, Marília expressa a tentativa de compreender os desafios em sala de aula: “*Eles leem palavras. Mas eles não sabem ler*”; “*Eles não conseguem a abstração para fazer uma conta de matemática*”.

A professora Marília por estar em um processo de formação continuada, como o doutoramento em educação, parece apresentar mais estratégias reflexivas para buscar entender a questão do fracasso escolar e táticas em sala de aula buscando uma maior eficácia da mensagem pedagógica pré-estabelecida arbitrariamente. Por exemplo, a professora notou a questão da capacidade de abstração e citou até um livro do psicólogo Lev Vygotsky intitulado: “Pensamento e Linguagem” em nosso diálogo e durante a leitura de um texto usou a seguinte estratégia: a professora fazia a leitura de um texto pausadamente, exigindo aos estudantes que sublinhassem partes importantes do excerto e perguntassem sobre o significado das palavras desconhecidas durante a leitura. Quem acompanhou a leitura (Gustavo estava com a cabeça na mesa como se tivesse repousando, sem aparentemente prestar atenção) conseguiu realizar com mais facilidade a atividade.

No entanto, em uma outra atividade, parece que a estratégia escolhida pela docente não deu muito certo. Marília convocou um menino e uma menina para resolverem no quadro uma conta de subtração com reserva (“pedir emprestado”). E enquanto os estudantes tentavam resolver a operação matemática, a turma dispersou muito e a menina e o menino não conseguiram realizar o exercício, o que fez a professora ficar dividida em “conter” a bagunça e auxiliar os estudantes no quadro. A menina, por exemplo, não conseguia subtrair 6 de 12. Quando a docente passou para a operação de multiplicação, a maioria da turma não conseguiu fazer, mas um menino negro convocado ao quadro conseguiu.

Durante todo esse processo, Gustavo não participava, preferindo descansar a cabeça e o corpo na mesa. Salienta-se que o motivo da não participação não se deu por causa de algum trabalho na noite anterior ou porque acordou cedo, mas pelo motivo de não ter encontrado a folha de exercício em sua mochila e preferir não pedir outra folha a docente, com o intuito de evitar ter mais motivos para fazer o dever.

No decorrer do dia de aula, a rotina vai ficando maçante e enfadonha, pois se limita a folhas de exercícios e atividades do livro didático, com conteúdos e metodologias pré-estabelecidas pelo *arbitrário cultural* pouco problematizado pelos docentes da turma. A professora percebeu isso e comentou comigo algumas ideias que estava elaborando como: lecionar uma aula de interpretação por meio de músicas do *Tik Tok* e apresentar o livro “Diário de uma favelada” da Carolina de Jesus para trabalhar o gênero literário “diário” com a turma.

Todavia, a docente também expressou senso comum e preconceitos de classe durante a pesquisa. Como mencionamos no item 2.1 desse trabalho, retomamos novamente adiante, o fato de algumas “explicações” da professora em relação aos motivos dessa realidade de fracasso escolar generalizado e as suas angústias decorrentes disso, gravitarem em torno de “achismos” e racismo de classe. Diversas vezes, a professora mencionava em sala de aula para toda a turma, o exemplo dos seus netos que leem desde pequeno, que um deles faz literatura e francês, que em sua casa ler faz parte da vida e que a turma e as famílias do bairro deveriam aprender isso. E também, dizia que essa realidade é um “problema dessa geração”, do “Tik Tok” ou dessa “gente que não tá nem aí”.

Outro aspecto é que, as estratégias da docente exitosas não representavam uma constância, pois a temporalidade da rotina escolar, os conteúdos arbitrários e a incompreensão das desigualdades imperante em Jardim Gramacho, faziam operar com mais frequência a falibilidade crônica da escola. Isto significa que, as intervenções pedagógicas exitosas não eram a regra na rotina da sala de aula.

Durante a realização de uma avaliação, a confusão e ausência de um clima pedagógico ficou explícita da seguinte maneira: a turma ao lado cantava um coral dentro sala e as paredes vazadas faziam o som entrar; muitos estudantes levantavam para pegar uma borracha coletiva e usar na prova e a professora reclamava em voz alta da correção de uma outra avaliação, dizendo que a turma “não faz nada direito”. Tudo ao mesmo tempo. Outro dia, Marília se queixava que passou um vídeo sobre os Paralelos e Meridianos, as linhas imaginárias que dividem o globo terrestre, explicando novamente o assunto após a gravação, mas quase ninguém conseguiu responder as perguntas. Assim, a docente expressa alguns de seus descontentamentos: *“É um desperdício está fazendo doutorado, porque eles não absorvem nada que eu ofereço de mais conhecimento e cultura”*; *“a gente fica enxugando gelo, isso que cansa...”*; *“não tem jeito não, mas vou tentar ensinar poesia para essa turma...”*.

Gustavo demonstrou um avanço na alfabetização literal, escrevendo corretamente em um ditado de palavras com silabação complexa, como “RINDO” e “DEFRUTA”. No entanto, o menino não soube classificar as palavras ditadas em “substantivos” ou “adjetivos”. Na prova de português, Gabriel conseguiu ler o texto; “O direito da criança” de Ruth Rocha e responder a primeira questão, que dizia: *“retire do texto 4 direitos da criança”*. Entretanto, na segunda questão, questionando o seguinte: *“Se a autora fosse governante do país, qual seria o decreto com relação aos direitos da criança?”*, Gustavo não soube responder. O *habitus precário* do garoto, o incapacita de interpretar criticamente os mais variados temas e assuntos, sobretudo, se as temáticas forem abordadas na forma gráfica da língua portuguesa, isto é, como textos.

Houve dias em que o menino estava empenhado em realizar as tarefas, sobretudo, diante da minha presença, que ele dizia: “*eu consigo ler mais ou menos, tio. Mas não sei o que escrever...*”. Gustavo tentava, mas não conseguia. Marília começou a suspeitar de um problema neurológico, mas em nossa pesquisa de campo, como vimos discutindo, parece se tratar da extrema desigualdade de classe do país e da seletividade dissimulada da lógica escolar⁶⁰.

Para finalizar a discussão do material empírico decorrente da pesquisa de campo na escola municipal João Mendes, onde observamos os pesquisados Kauan, Maria e Gustavo nas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental, faz-se necessário expor as observações do nosso último dia de pesquisa em 2023 no COC da escola. Salienta-se que Mirabel, Simone, Paulo e Marília, os/as docentes dos sujeitos da pesquisa nesses dois anos, estavam presentes na reunião pedagógica.

Antes do começo da reunião, a professora Marília conversava comigo. A docente desabafava, dizendo que começou a tomar Rivotril neste ano por conta da péssima gestão do colégio, que a trata como normalista mesmo ela sendo doutoranda e não a apoia em suas ideias e propostas pedagógicas.

No início da reunião, a orientadora pedagógica, chamada Frida, acolheu-me e solicitou que eu me apresentasse e discorresse sucintamente sobre a pesquisa diante da equipe. Após o acolhimento das docentes, com a participação de um número de docentes mulheres, exceto eu e o professor Paulo, o COC iniciou-se. Extraí, como assuntos comuns na fala de todas as professoras, três pilares temáticos: 1) agitação da turma; 2) comportamento; 3) leitura. Tais aspectos evidenciam a importância do *habitus primário* na rotina escolar.

Enquanto uma professora discorria sobre a sua turma, a maioria das docentes não prestava atenção, pois ficavam mexendo no celular ou olhando o próprio relatório. Diante dos relatos das professoras, sobressaiu a fala racista de uma docente, mulher branca, do segundo ano: “*A criança vem toda suja na escola. Piolhenta. Fedorenta. Material horrível...*”. Como também, ressalta o fato da vice-diretora e da diretora do colégio terem dado a fala introdutória da reunião e depois terem se retirado da mesma, não participando do Conselho. Consideramos que uma reunião pedagógica, como o COC, é de extrema importância para todos os envolvidos, até os/as cozinheiros, faxineiros/as e demais funcionários/as (que não participaram também), pois todos e todas dentro da escola precisam estar em consonância com os planejamentos e estratégias pedagógicas, isto é, o planejamento político-pedagógico da instituição, diante dos

⁶⁰A desigualdade e a pobreza também são fatores macrosociológicos que produzem doenças neurológicas, mas em nossa pesquisa de campo, parece não ser o caso.

mais variados “problemas” na escola. Por exemplo, “nada adianta a professora ou o professor fazer um trabalho incrível sobre a beleza e poder do cabelo afro se a criança passa pela portaria e o porteiro diz ‘nesse cabelo não entrou um pente hoje’” (CARINI, 2023, p. 28).

Prosseguindo com o COC, a orientadora pedagógica se mostrou muito atenta a cada detalhe colocado pelas docentes, anotando e dando sugestões de intervenções. A maioria das estratégias não apresentava novidade em relação ao que é sempre feito pelas docentes. Contudo, destaco uma tática importante e inovadora, construída pela professora Marília e a orientadora Frida, na qual, não pudemos acompanhar posteriormente em virtude do término da pesquisa. Mas, a priori, a docente faria um planejamento pedagógico tendo como referência o 3º ano do ensino fundamental, ignorando o plano da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, visando “recuperar” as defasagens dos discentes. E com isso, a orientadora se propôs a remanejar os estudantes pelo nível de aprendizagem, nos quais, a turma da manhã teria um “nível” e a da tarde outro. As duas turmas eram ministradas por Marília. Tal artimanha demonstra a autonomia relativa da escola, que necessita ser usada em prol da “ralé”, sem reproduzir a *má-fé institucional* dissimulada. Assim, a professora Marília poderia adaptar o *arbitrário cultural* de maneira mais criativa para os seus alunos e alunas, possibilitando uma escolarização mais exitosa para aqueles e aquelas que parecem estar entregues ao acaso. Entretanto, apenas isso não é suficiente, sendo passível de repetir as experiências fracassadas das turmas de “reforço escolar”, como vimos no caso do 4º ano. Portanto, nota-se que ainda é preciso repensar muitas coisas.

Por fim, destaco como relevantes, algumas reflexões da professora Marília em torno da sua turma do 5º ano: “*Poucos leitores. Leem palavras e não entendem nada. A turma é oral. Desinteresse em adquirir conhecimentos...Eu acho que não vai adiantar Piaget, pois nós precisamos criar uma pedagogia específica pra cá!*”.

No excerto acima, percebe-se a tentativa ambígua de compreensão crítica em torno do fracasso escolar generalizado na escola. A proposta de construir uma pedagogia específica para Jardim Gramacho pode convocar as docentes a investigar a realidade social do bairro, com menos *má-fé institucional* (e menos *psicologização piagetiana*), como também, a ênfase a oralidade da turma pode estimular propostas pedagógicas que provoquem uma outra relação com a produção escrita, os diferentes gêneros textuais tão requeridos em nossa cultura escolar escrituralística e grafocêntrica (TAVARES, 2015), contudo, ao mesmo tempo, o desinteresse julgado pela professora pode reproduzir elitismos, em que a explicação de não-aprendizagem por parte dos discentes se justifiquem pela ideologia do mérito.

4.4 Maicon, Kátia e Ângela

A mãe, Ângela (40 anos), não tem celular, com isso, para apresentar a pesquisa e recolher a assinatura do “Termo de Consentimento”, dirigi-me até a casa dela, localizada próxima a ONG Colheita. Na residência da mãe, Kátia (18 anos) assinou o Termo e Maicon (17 anos) assinou comigo na ONG. Na casa de madeira de Ângela mora o Maicon, o pai e seis irmãos (há mais irmãos que já cresceram e saíram de casa)⁶¹. E Kátia mora com o namorado, após ter engravidado dele aos 15 anos. O rapaz é um ex-traficante, mas segundo a mãe, parece que ainda “mexe com essas coisas”.

Durante a gestação, Kátia me mandava mensagem pelo *Facebook* expressando angustias em relação à gravidez e desejando abortar. Como também, exprimia aflição em torno das agressividades de seu namorado, sendo vítima de violência doméstica. A jovem tinha receio de reagir a essas situações, pois o namorado como mencionamos parece ter envolvimento no crime organizado. Kátia decidiu terminar a gestação, mas também decidiu abandonar o colégio. E segundo a sua mãe, parece que o namorado “melhorou na violência”⁶².

Maicon frequenta a turma de aceleração da Educação de Jovens e Adultos da escola municipal João Mendes e decidiu sair da ONG Colheita no segundo semestre de 2022, alegando que “*só tem crianças lá!* A sua mãe desejava que ele continuasse na Instituição para “estudar e ser alguém na vida”, mas não conseguiu exercer uma autoridade simbólica-moral que mudasse ou impedisse a decisão do filho. Maicon interagiu pouco na ONG, tanto em sala de aula quanto nas brincadeiras. Os demais adolescentes do projeto, apesar de pouco escolarizados, sabiam ler, mas ele não, o que o deixava inseguro e até envergonhado, pois alguns adolescentes o *zuavam* por causa do analfabetismo. Ademais, a dicção de Maicon, quando íamos falar com ele, às vezes “embolava” algumas palavras em virtude do pouco repertório linguístico e o nervosismo com a autoridade, que inclusive, ele costumava abaixar a cabeça e desviar o olhar quando falávamos com ele.

Durante as refeições, o garoto não participava, porque em sua casa a “*mesa é farta*”, pois a família possui uma renda mensal de aproximadamente 3.000 reais, dividida em: salário do pai com carteira assinada, bolsa família e auxílio do Estado em virtude de um filho especial.

⁶¹ Ao todo são 9 filhos do mesmo casal.

⁶² Na última entrevista, soubemos que Kátia e o esposo sofreram um acidente de moto, no qual, o rapaz faleceu e a jovem ficou em coma no hospital, recebendo alta depois de uma semana. Vamos detalhar esse acontecimento na última entrevista, por meio do relato da própria Kátia.

Apesar de Ângela manifestar que o dinheiro ainda é pouco em razão da grande quantidade de filhos, ela agradece a Deus por não passar necessidades. Assim, a mãe, como dona de casa, administrando essa renda familiar, preparava as refeições todos os dias. No entanto, alguns irmãos de Maicon, em alguns momentos, participavam das refeições, o que nos leva a perceber que o garoto, na verdade, não se sentia incluído na Instituição e por ter “comida pronta” em casa, preferia se alimentar lá.

Maicon ficou mais velho (17 anos) e, como mencionamos, decidiu sair da ONG. Não tinha “só crianças” na Instituição, mas talvez ele se sentira constrangido pelo fato de não saber ler. E assim, será que sair da Instituição, simbolizou para o Maicon, a tentativa de se ver como “adolescente/adulto”?

No ano de 2021, antes da pesquisa iniciar, atuei como educador social do Maicon. Por duas vezes na semana, o Coordenador Pedagógico ficava com a minha turma para eu alfabetizar o garoto num trabalho mais individualizado. Na maioria das vezes, eu ia buscá-lo em casa para ele não faltar, e quando chegava na sua residência, a mãe sempre estava em casa e dizia: “*eu falei pro Maicon, tem ONG Colheita hoje!*”, mas mesmo assim ele continuava em casa. O garoto, quando me via chegando em sua casa, sorria com vergonha, colocava a camisa do projeto e se dirigia a ONG junto comigo. Ao final desse ano, Maicon se alfabetizou nesse processo, aprendeu a escrever o nome completo e conseguiu emitir a sua identidade e, certo dia, após uma aula, disse para mim: “*obrigado por tudo que tem feito por mim, Tio*”. Os profissionais da Instituição ficaram surpresos com algumas mudanças de comportamento do Maicon que agora: “chegava e dava bom dia”, “às vezes brincava no pátio com os colegas”, “começou a participar mais das aulas”, “foi em alguns passeios que ele não ia” etc.

Durante um passeio da ONG, Maicon respondeu corretamente à pergunta de um instrutor e uma adolescente disse: “*gente, o Maicon falou!*”. E certo dia, o adolescente foi até a ONG solicitando para uma funcionária me avisar o seguinte: “*Tia, avisa ao Tio Matheus que não precisa mais me buscar em casa. Eu vou vir!*”.

Todavia, o “peso” da miséria da estrutura de classe da “ralé”, o impediu de continuar esse processo. Maicon ainda tinha um caminho longo para percorrer, pois o processo de letramento, por exemplo, para interpretar um texto extenso, produzir frases e redações é demorado. Assim como, ainda necessitava do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático exigido pela escola, que não contemplamos na alfabetização dele, em virtude do pouco tempo que tínhamos e das faltas do adolescente⁶³. Ele ainda possuía muitas dificuldades,

⁶³ Quando o bairro estava “estranho”, isto é, com risco de ter incursão policial, eu não ia buscá-lo. E era recorrente essa situação.

que a alfabetização “nua e crua” não solucionava, tendo que esperar por muito tempo o “retorno” desse investimento nos estudos. Maicon desejava trabalhar para comprar roupa, sair com os amigos e sentir-se “adulto”. O garoto queria trabalhar não por necessidade material, mas por uma ânsia simbólica, e, a sua mãe não conseguiu impor uma autoridade para mantê-lo na Instituição. Contudo, Ângela negociou com o filho, para ao menos terminar o colégio, no qual, ele ainda está no 4º/5º ano. O esforço da ONG não foi em vão, mas também, não foi o suficiente.

E em outro dia de nosso trabalho individualizado, quando fui buscar o Maicon em casa para participar da nossa aula particular de alfabetização, antes dele abandonar a ONG, a sua irmã (uma adolescente *trans*), que estava terminando o colégio na EJA, concluiu a trajetória na ONG e cursa um técnico de enfermagem, disse para mim, na presença do Maicon e Ângela: “*ele quer ser mais um burro nas estatísticas. Larga o Maicon de mão, tio. Temos que ajudar quem quer*”. Em seguida, a irmã mais velha afirmou que contaria para o pai, dizendo que “*alguém precisava assumir a autoridade dessa casa*”, já que Ângela não consegue “*dar um jeito nele [no Maicon]*”. Outro fato curioso é que os filhos e filhas chamam o pai e mãe pelo nome próprio nessa família.

Portanto, Kátia e Maicon, dois jovens negros retintos, filhos da Ângela, uma mulher preta, e do pai Marquinhos, um homem negro de 42 anos, vivem as suas biografias singulares, mas parecem estar *aprisionados* ao destino coletivo de classe da “ralé”.

Por dentro da fala da mãe

Na primeira entrevista, com a grade temática “Família”, Kátia e Maicon estavam presentes. Ângela nos conta que a primeira gravidez não foi planejada e foi aos 15 anos, a mesma idade que Kátia gestou o primeiro filho. A entrevistada afirma que se não tivesse engravidado poderia ter terminado os estudos e com a possível melhora na condição de vida, poderia se mudar de onde mora, pois é muito perigoso e sujo. Nota-se que, apesar da mãe reconhecer a importância dos estudos e da gravidez planejada, ela não conseguiu mediar essa crença nas ações práticas com a Kátia e nem com a outra filha mais velha (mãe precoce também) e a filha de 14 anos hoje, ainda “virgem”, mas que repete o comportamento de Kátia, do qual, a mãe se queixa, mas não consegue controlar, a saber: aprumar-se toda para ficar no beco olhando e sendo vista pelos meninos, o que conhecemos como “paquera”, ainda mais quando se desenvolve um “corpão”, como é o caso da filha de 14 anos, que começou esse ano a explorar essa oportunidade de reconhecimento e autoestima.

Maicon, o quinto filho de Ângela⁶⁴, aos 2 anos de idade, segundo a mãe, contraiu uma pneumonia (o mesmo caso do Gustavo de problemas respiratórios), precisando ser internado no hospital várias vezes. Ângela relata que as internações e os remédios não melhoravam o filho, que além da pneumonia, ficara desidratado. A cura, segundo ela, foi alcançada pela intervenção de Deus mediada pelo pastor. “*Foi Deus que curou, não foi o médico, não*”, afirma a mãe.

Ângela, voltando-se a gravidez de Kátia, alega que ela quase nasceu em casa, porque não havia carro para leva-la ao hospital. Enquanto a irmã “rodava” o bairro atrás de um carro, Ângela sentia as contrações no beco às 2/3h da manhã⁶⁵. Um homem conhecido, comerciante, a encontrou no beco de madrugada e conseguiu um carro, com um “rapaz da igreja”. No hospital, Kátia nasceu muito rápido, segundo a mãe, de parto normal.

Prosseguindo com a entrevista, Ângela afirma que Maicon é muito preguiçoso dentro de casa e ela precisa ficar “em cima” dele para ajudar nas tarefas domésticas, levar as crianças pequenas ao colégio e se arrumar para a ONG ou a escola. Nesse ano, muitas vezes, eu ia na casa do Maicon busca-lo para participar das aulas no projeto, pois mesmo com a mãe “em cima”, o jovem não cumpria algumas tarefas e ela não conseguia impor a sua autoridade. Maicon possui adjetivações negativas na família, como o “preguiçoso” dito pela mãe, o “burrinho” e “menino estranho” dito pelo pai, o “não sabe ler” dito pelos irmãos etc., expressões que ouvi sendo ditas, durante a pesquisa de campo na presença do jovem. Os rótulos são feitos em tons de brincadeira, aparentemente inofensivas (mas não são), em que o Maicon sorri e os pais/irmãos também.

Ângela alega que sente receio quando Maicon leva as crianças no colégio ou quando ele mesmo vai à escola, porque a Polícia pode “achar que ele é bandido”, ainda mais com “reflexo”⁶⁶ no cabelo dele.

Já Kátia, quando morava com a mãe, dava muito trabalho, pois adorava ficar no beco. Nesse hábito, de acordo com a entrevistada, podia surgir alguma “fofoca”, pois “*mente vazia é oficina do demônio*”. A mãe alega que as “fofocas” são construídas, em sua maioria, pelas intrigas entre as meninas em seus relacionamentos amorosos/sexuais, que se tornam ainda mais perigosos, quando envolvem os traficantes, como no caso da Kátia. “*Você pode se foder no*

⁶⁴ Ângela, em um primeiro momento, disse que ele era o quarto filho e depois afirmou que era o quinto. Algumas informações sobre os filhos, a entrevistada se confundia pela quantidade das crianças.

⁶⁵ A entrevistada informou que o esposo estava trabalhando na “rampa” no antigo lixão desativado nesse momento.

⁶⁶ É um tipo de iluminação no cabelo, que segundo a mãe, a Polícia associa a aparência de “marginal”.

tribunal do tráfico”, profere Ângela. Contudo, a filha não deixava de se envolver nessa rede de relacionamentos, apesar do desgosto da mãe.

Ângela nos conta que não gosta muito de colocar os filhos em creche, preferindo cuidar deles até uma certa idade, como dos 5 aos 6 anos. A justificativa da mãe é em relação às dificuldades entre levar e buscar, em horários letivos diferentes, os seus filhos. Segundo ela, há uma dificuldade de encontrar no bairro, instituições educativas (as escolas formais) em horário integral, o que facilitaria na locomoção casa-escola e escola-casa dos filhos. Quando Maicon decidiu sair da ONG Colheita, apesar da mãe alegar que tentou convencê-lo a permanecer no projeto, ela me disse, certo dia, que está sendo bom na nova rotina do filho, porque o Maicon está ajudando-a na tarefa de levar e buscar as crianças no colégio, com o tempo que ficou vago, o que nos leva a indagar até que ponto a mãe, de fato, apresentou simbolicamente a necessidade do filho em não se evadir do projeto.

Fazendo um adendo, Ângela comentou durante o nosso diálogo sobre uma das filhas, a Margarida, que está cursando o 5º ano do ensino fundamental na escola aos 10 anos. Ou seja, não apresenta distorção idade-série. Mas, pelo seu relato, parece ser um caso de aprendizagem precária, pois a professora chamou a mãe no colégio para falar que ela está muito “fraca”, precisando de reforço escolar. Certamente, a não reprovação é uma grande conquista para Margarida e a sua família – a mãe comentou com orgulho a idade da filha em consonância com a série escolar. Todavia, a mãe e a professora parecem estar preocupadas com a aprendizagem da menina. E a mãe relata que como “ajuda” nesse desafio, conseguiu uma vaga para a filha na ONG Colheita.

Retomando os “retratos”, Ângela narra que passa o dia todo em casa até nos fins de semana, porque o seu trabalho é o doméstico. Kátia frequenta a casa da mãe com regularidade, porque gosta e se sente bem. E Maicon passa bastante tempo em casa com a mãe também. Ângela gosta muito de cozinhar e com a renda que administra da família, nunca “faltou nada” para os filhos, que sempre recebem o café da manhã, almoço, lanche etc. feito pela mãe. A entrevistada elege como ponto positivo de morar em Jardim Gramacho o fato de não pagar água e luz. Na casa deles parece que há acesso à luz elétrica e água, fornecidos pelas companhias de água e de energia, o que não há em todas as residências do bairro⁶⁷. Em seguida, Ângela lista os pontos negativos de morar em Jardim Gramacho: não há uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA); não há lotérica e a não há segurança. O discurso da “falta” sobressai na narrativa da mãe, enfatizando os “efeitos do lugar” (BOURDIEU, 2012)

⁶⁷ Contudo, não há chuveiro na casa de Ângela. A família toma banho de roupa no quintal, usando um balde e um galão de água.

Como mãe, a “pior coisa” que Ângela espera de um filho é o envolvimento com o tráfico por viver “tirando a vida dos outros” e porque “os outros vão falar mal dele”. Adiante, perguntei a mãe: “*e em relação as suas filhas, qual a ‘pior coisa’ que você espera?*” e ela respondeu: “*eu não aceito ser prostituta... Filha, mulher, destruir o lar dos outros... O que é dos outros, não é seu*”. A mãe parece se incomodar pelo fato da prostituta, em sua perspectiva, estimular a infidelidade do marido no casamento.

Por outro lado, sobre a “melhor coisa” que Ângela espera de um filho é a formatura do colégio e em outros cursos de formação, como o técnico de enfermagem que a sua filha mais velha, a Gabriela, está para concluir⁶⁸.

Gostaria de destacar um aspecto. As perguntas realizadas nas entrevistas precisavam ser concretas e muitas vezes seguidas por exemplos, pois as indagações mais abstratas, as mães não entendiam. A mãe do Gustavo pareceu ter uma capacidade de abstração maior do que as outras mães. Assim, as respostas das entrevistadas geralmente partiam de exemplos concretos e da elocução de pensamento pautados em suas experiências cotidianas, o que em nenhum momento dificultou o nosso diálogo.

Prosseguindo com a entrevista, Ângela relata que algumas “firmas” e “barzinhos” no bairro pagam uma mensalidade aos “meninos” do tráfico e as situações de justiça trabalhista precisam “passar” pelos garotos traficantes. Certa vez, durante a pandemia da Covid-19, o tráfico exigiu da ONG Colheita uma mensalidade, mas a instituição fechou, negando-se a pagar. Houve uma reunião dentro da ONG com o chefe do crime organizado do bairro, na qual, ele deixou a arma do lado de fora da instituição em demonstração de respeito e dialogou com a equipe técnica do projeto em uma das salas de aulas. A exigência ilegal foi cancelada, mas algumas famílias escolhidas pelo tráfico com “necessidades” receberam cestas básicas da ONG.

⁶⁸ Gabriela é uma adolescente *trans*, cuja família respeita, mas segue chamando-a pelo nome do nascimento, a saber: Gabriel. No início, o pai e a mãe não aceitavam, mas parece que agora “acostumaram”. A mãe diz que hoje não se incomoda, apesar de não achar necessidade de chamar o filho por outro nome. Gabriela afirma não se incomodar de ser chamada pelo nome de nascimento em casa, ela até prefere para evitar conflitos, mas em outros espaços, a jovem reivindica o nome, no qual se identifica melhor. Gabriela viveu uma experiência, que parece ter sido uma “divisora de águas” em sua trajetória de escolarização. Quando a adolescente participava da rotina da ONG Colheita, com 17 anos acredito eu, uma educadora social negra e militante a levou para participar das atividades políticas-pedagógicas do “Movimenta Caxias”, movimento social da baixada fluminense. Lá, segundo a educadora, Gabriela viu e interagiu com várias “bixas estudadas”, que mandaram o “papo reto” para ela, dizendo que ela precisa estudar e se empoderar e não só ficar na “curtição”. A militância no movimento social e a relação estreita com essa educadora, parece ter “despertado” Gabriela e reordenado o seu *habitus*, que a fez voltar a estudar na EJA e ao mesmo tempo cursar um curso técnico de enfermagem, pago por uma voluntária da ONG. Gabriela ainda possui uma rotina de boemia e baladas, mas durante o dia, veste a sua roupa branca de enfermeira e vai estudar.

Ângela relata que apesar da renda da família advinda de várias fontes, a quantidade de filhos para comprar comidas e remédios, a passagem do transporte público, o gás bem como outras necessidades diluem a renda facilmente, podendo até passar necessidades.

Por fim, a entrevistada nos conta sobre uma fase em que seu esposo consumia cachaça e praticava violência doméstica. Ele batia muito nos filhos e na esposa. Numa época, a Gabriela, a filha *trans*, em seu momento de autodescoberta e transição de gênero queria deixar o cabelo crescer para ficar mais parecida com uma menina, mas o pai cortou o cabelo dela com uma faca, segundo o relato da mãe. Geralmente mãe e filhas/os “apanhavam” do patriarca da família. Segundo Kátia e Gabriela, quando o pai ficou internado com apendicite durante um mês e pouco, elas saíram muito para se divertir sem nenhuma preocupação, demonstrando alívio pela ausência do pai. Ângela destaca que essa fase foi na época dos primeiros filhos: Kátia, Maicon, Gabriela e outra filha que saiu de casa por conta da violência paterna.

Maicon, adentrando nesse diálogo, descreveu algumas violências físicas cometidas pelo pai nos filhos e nele na infância e, em seguida, adverte a mãe, dizendo que ela precisa “saber direito” com quem casar. A mãe também apanhava muito, relatando um dia em que ela questionou o marido acerca do sumiço de um dinheiro e ele a bateu com uma fivela em seu rosto. E ela estava grávida. A mãe alega que o sentimento pelo esposo muda e dos filhos pelo pai também, citando como exemplo a ausência de animação e carinho dos filhos em preparar uma festa de aniversário para o pai e o fato de ninguém o chamar de “pai”. Segundo a mãe, hoje em dia, ele “sente na pele” a falta de amor dos filhos. Maicon disse que o pai parou de bater neles porque eles “ficaram grande” e a mãe disse que ele “aceitou Jesus” e diminuiu o consumo de bebida alcoólica.

Uma questão veio à tona em minha reflexão após esses relatos. Alguns filhos, principalmente o Maicon, demonstram um modo de falar, que às vezes entremeia gagueira com o esquecimento de palavras, dificultando muito a sua oratória e dicção. Será que a violência despótica do pai pode ter gerado gagueira nos filhos, sobretudo, no Maicon, que apresenta maiores problemas na fala, na sua dicção?! Compreendo, porém, que questões como essa precisariam de maior estudos e aprofundamento.

Por fim, a entrevista terminou com a fala de Gabriela, dizendo o seguinte: *“é onde Matheus que eu falo pro Maicon: Vê a realidade da mãe e estuda. Aproveita que o Matheus quer te ensinar...É muito ruim chegar nos lugares e não saber ler e as pessoas acharem que você é um burro”*

Partindo para a segunda entrevista sobre o tema “Escola”, Ângela nos conta que estudou até o 4º ano e o seu esposo até o 5º ano, do ensino fundamental. A entrevistada afirma que não sabe ler. A mãe elogia e admira os professores e professoras que passaram por sua vida, durante os seus processos de escolarização no “Brizolão”, na “escolinha comunitária”, na “Igreja”.

Apesar de lembranças “boas” na época da escola, Ângela evadiu o colégio e dessa vez não foi por conta da gravidez. Segundo ela, a evasão foi por causa do padrasto que era muito “chato” com ela e devido a sua mãe que “não reparava as coisas”. *“Aí eu peguei e fui deixando de ir ao colégio”*, disse a mãe. Nesse momento, reparei Ângela receosa em comentar sobre a relação com o padrasto na presença do Maicon, portanto, solicitei ao adolescente para nos deixar a sós. Em seguida, a entrevistada se sentindo mais à vontade, relata que *“uma vez ele [o padrasto] tentou mijar perto de mim, aí nesse dia meu irmão chegou e falou assim: ‘abaixa a cabeça e não olha’. Aí meu irmão deu uma coça nele...Eu era uma morena bem fortinha, bem ajeitadinha, agora que tô assim...Ele me olhava assim com malícia...Eu ficava com medo de dormir...Aí uma vez ele bebeu e queria ficar com a minha irmã mais velha...Meu irmão botou ele para fora de casa...E ele fugiu”*. Segundo Ângela, a mãe se separou dele. Não ficou esclarecido para nós a relação estreita entre esses acontecimentos com a evasão escolar da entrevistada. Ângela afirma que depois disso, sem oferecer mais detalhes sobre o caso, ficava mais na casa da sua tia e foi parando de ir ao colégio aos poucos. Não sabemos se a mãe voltou a se relacionar com o padrasto, pois segundo a entrevistada, a mãe não “levava a sério” as denúncias da filha.

Para Ângela, a escola ajuda a ter “um futuro melhor”, porque *“sem estudo a gente não somos nada!”*. E a escola precisa ter acima de tudo “respeito”, segundo a entrevistada. Tanto de aluno para docente quanto de docente para aluno. A mãe se indigna com casos de alunos na escola João Mendes que desrespeitam o professor, *“como se fossem bichos”*, algo que os seus filhos dificilmente fazem. Maicon e Kátia não frequentaram creches e pré-escolas pelo motivo que expomos na entrevista anterior e que a mãe acrescentou mais uma questão nessa entrevista, a saber: a “covardia” que ela vê na televisão que alguns professores fazem com as crianças, como “maus-tratos” diversos, o que a deixa com medo de matricular as crianças pequenas na Educação Infantil.

Ângela confessou que não gosta da escola João Mendes, onde a maioria dos filhos estuda, inclusive o Maicon. A entrevistada elencou alguns motivos para o seu desgosto: o Maicon poderia estar “mais evoluído”; é uma escola que quase não tem aula; um professor machucou a perna e uma de suas filhas ficou 1 mês sem aula, pois não havia docente substituto. Parece, ao nosso ver, que a *má-fé institucional* e a *desorganização familiar* se retroalimentam,

pois durante a nossa pesquisa de campo, houve realmente vários dias em que a escola não abriu, em virtude de motivos diversos e a realidade de não-aprendizagem do Maicon na EJA, que nos direcionam ao conceito de má-fé institucional (FREITAS, 2018). Mas também, houve dias que a escola abria, mas a criança falava para a mãe que não tinha aula, porque “fulano falou” ou “a tia falou”, mas a aula ocorreu apesar do “telefone sem fio”, o que nos leva a conceitualização de desorganização familiar (SOUZA, 2018a).

Além disso, Ângela relata que, em vários dias, não “manda” o Maicon ao colégio, por conta da abordagem/incursão policial. O adolescente é um jovem alto e negro, com muito risco de ser assassinado pela polícia, durante o trajeto escola-casa e casa-escola. E a moradia de Ângela localiza-se num lugar perigoso de Jardim Gramacho, onde a polícia invade com facilidade constantemente. A mãe elogiou o professor do Maicon que, após ouvir sobre essa situação, enfatizou a decisão da mãe de não “mandar” o garoto ao colégio nesses dias e abonou as faltas do jovem.

Ângela nos conta que não vê o Maicon em casa pegando o caderno da escola para fazer dever e nem lendo livros. Segundo a entrevistada, ela o questiona sobre os deveres, mas Maicon “não responde” ou “não fala nada” e parece que a mãe “deixa pra lá”. Adiante, Ângela opinou sobre as causas das reprovações do Maicon: “*numa parte é porque quase não teve aula no colégio e numa parte que é a falta de interesse dele também*”. No fundo, parece que há uma “falta de interesse” de todo mundo: da escola, do professor, da mãe, do Maicon, no qual, usando uma linguagem mais acadêmica, demonstram a *esperança subjetiva* diante das condições objetivas dessa família/classe. O professor, como veremos na seção *Por dentro da sala de aula*, apesar de solidário com a situação de violência imposta a família, age por *má-fé* em sala de aula; a escola opera pela *falibilidade crônica* (FREITAS, 2009; 2018) do sistema de ensino que constantemente cancela as aulas; a Ângela defende os estudos em sua crença, mas o seu comportamento prático a contradiz; Maicon frequenta o colégio, mas “sente” que, talvez, não chegue muito longe. Assim, a reprodução social se efetiva, para além da bondade consciente do professor do Maicon, da crença da Mãe e do discurso oficial da instituição escolar. Durante a exposição dos “Retratos Sociológicos”, estamos apresentando a *autonomia relativa* (BOURDIEU e PASSERON, 2014) que a escola, a família, a ONG possuem para produzir as “rachaduras” no *status quo*. No entanto, não podemos ser ingênuos de acreditar que a reprodução social deixou de existir. Ela ainda continua “a todo vapor”, pois somos uma sociedade estratificada em classe sociais, com uma classe social permanentemente desumanizada, a “ralé brasileira”.

Na época da nossa entrevista de número 3, em novembro de 2022, com a temática “Trabalho”, o Maicon começou a faltar a ONG Colheita, como mencionamos no início desse “retrato”. A mãe enfatizou que a família não passa necessidades financeiras para ele precisar trabalhar desde cedo, contudo, segundo ela, o Maicon diz que na ONG só “tem crianças”. Foi essa justificativa também que o jovem nos ofereceu sem avançar nos detalhes. Antes de iniciar a entrevista com a Ângela, ficamos conversando sobre essa questão do Maicon, que adiante, faz-se necessário discorrer a respeito.

Em 2021, como relatamos, o adolescente foi alfabetizado por mim durante o ano, em encontros particulares, entre mim e ele, nos quais, muitas vezes, eu ia buscá-lo em casa para evitar as suas ausências nas aulas. O comportamento do jovem e o domínio lecto-escritural teria melhorado bastante, gerando uma maior autoconfiança, autoestima e engajamento na rotina da ONG, por parte do Maicon. Em 2022, o adolescente parece ter compreendido a importância de ir sozinho aos encontros no projeto, sem necessitar que eu fosse buscá-lo em casa. Maicon, nesse ano, participou da “Tropinha Paulo Freire” na ONG, que consistia em uma turma de alfabetização de adolescentes, com o método de alfabetização freireano das “palavras geradoras”. No início, Maicon compunha a turma do turno da tarde, com adolescentes entre 12 e 14 anos, mas depois pediu para participar da turma da manhã, onde um adolescente íntimo dele da turma da EJA no colégio, e com a mesma idade, participava também. Tal pedido e desejo foram aceitos pela equipe da instituição. Essa turma matutina era composta por cerca de 5 adolescentes, contando com o Maicon, assim como, a turma da tarde. Havia adolescentes de 12 até a idade do pesquisado, que era o mais velho.

Em 2021, alfabetizei o garoto com o método silábico, mais recorrente na alfabetização do colégio. Maicon adentrou na silabação simples e complexa, com o início preliminar na construção de frases sem construir aglutinações. Em 2022, Maicon precisou repetir alguns aprendizados, em virtude da turma que começava relativamente do “zero”, mas dessa vez, participando de uma outra maneira por meio da decodificação das situações existenciais, leitura da *palavra geradora*, construção das “fichas de descoberta” e criação de novas palavras com as famílias silábicas da palavra geradora, como nos sugere a metodologia de Paulo Freire. O adolescente fazia questão, durante as aulas, de mostrar o aprendizado “mais avançado” dele, terminando mais rápido os deveres e respondendo mais rápido as perguntas. Procurei acolher essa “ânsia simbólica” do jovem, trazendo algumas atividades extras para ele e explicitando para a turma que o Maicon “caminha” comigo na alfabetização desde o ano passado e, por isso, há “conteúdos” que ele já viu e aprendeu.

Os resultados da “Tropinha Paulo Freire” foram muito positivos, servindo de uma experiência modelo para replicar em outras turmas da Instituição; motivação impossibilitada pela crise financeira da ONG em 2023. O termo “tropinha” foi adotado pelos adolescentes, “repaginando” a identidade inicial, a saber: “Turma Paulo Freire”. A solidariedade da turma, os diálogos conscientizadores em torno das situações existenciais do bairro e a prática de leitura e escrita com problematizações só foi possível pela metodologia freireana, pois tais aspectos se tornam dificultosos em métodos tradicionais, como o silábico. Portanto, a experiência da turma, segundo o coordenador pedagógico, foi um “sucesso”⁶⁹.

Todavia, por alguns motivos que não ficaram esclarecidos, Maicon “desanimou” e “desistiu” dos estudos na ONG. Recordo-me do garoto dizendo que *“isso aqui é muito fácil”* em relação às atividades da turma, obrigando-me a apresentar exercícios mais desafiadores para ele. Maicon começou a construir frases, produzir e interpretar textos de 5 a 10 linhas, com palavras complexas, seguindo a metodologia freireana. Neste ano, como o adolescente parecia ter entendido a necessidade de ir sozinho para a ONG, parei de buscá-lo em casa, conversando com ele sobre isso. Assim, alguns questionamentos sem respostas se apresentam: será que a rotina repetida de algumas “coisas” que Maicon já viu, apesar da dinâmica diferente de aprendizado, tornou-se enfadonha? Será que a perda relativa, da atenção que recebia de mim, o desanimou? Será que, apesar do aprendizado em evolução, ainda era pouco para suprir as necessidades culturais exigidas pelo *arbitrário cultural* da escola? Será que aprender a ler e escrever na ONG era mais necessário para o Maicon do que começar a fazer “bicos” e ganhar um dinheiro aos seus 17 anos? Será que associar a ONG às crianças, demonstra que Maicon desejava “passar dessa fase” de estudos, sobretudo de alfabetização, para se tornar “adulto”? Será que o educador social (eu) do Maicon e a equipe pedagógica da ONG não ficamos atentos suficiente ao garoto? Questões importantes de serem aprofundadas em meu percurso como educador e pesquisador.

O adolescente, portanto, começou a faltar sistematicamente no final do ano de 2022. Salienta-se que não acontecia nada de “diferente”, a priori, em sua família, no bairro e na ONG, que justificasse a ausências nas aulas. E neste momento, eu não o buscava mais em casa, o que

⁶⁹ Não teremos “espaço” para discorrer com profundidade sobre essa experiência política-pedagógica, pois pode gerar uma outra pesquisa, nos desvirtuando dos objetivos deste trabalho. Mas constata-se que de 10 adolescentes (turma manhã e tarde), 9 foram alfabetizados, contemplando a silabação simples (primeiro semestre) e silabação complexa (segundo semestre) e prospectando transformar a “tropinha Paulo Freire” em “Turma Bell Hooks” no ano seguinte para um estágio de pós alfabetização, investindo na construção de frases mais extensas e complexas e textos com coesão, coerência e pontuações e interpretação de textos longos, ou seja, ampliando o letramento, que desde sempre, salienta-se, transcendeu o ensino técnico da língua, provocando recortes e intersecções com as questões de classe, raça, gênero e território no processo de aprendizagem. Tal projeto não foi efetivado como já salientamos.

acarretou a saída progressiva do jovem da rotina da ONG. A equipe pedagógica conversou com a mãe e com ele, mas nada de diferente foi feito pela família e pelo Maicon para continuar a frequentar a Instituição, ademais as estratégias da ONG desde 2021 não foram suficientes para mantê-lo assíduo e incluído no projeto.

Após o exposto, retomamos a entrevista sobre “Trabalho” com Ângela.

A entrevistada nos conta que a mãe trabalhava no antigo lixão desativado e faleceu há 5 anos vítima de diabetes. E a avó, ela não chegou a conhecer, pois já tinha falecido em seu nascimento. Segundo Ângela, a avó era doente e “morreu de idade”, aos poucos. Salienta-se que em Jardim Gramacho a expectativa de vida é baixa como apresentamos no levantamento comunitário da ONG Colheita no início desse trabalho. Prosseguindo com a interlocução, a entrevistada nos conta que não trabalha fora de casa. O trabalho doméstico é o único realizado por Ângela em toda a sua vida.

Ela narra: *“boto meu filho de manhã pro colégio, já começo a minha trajetória... Chego já lavo a minha louça, limpo meu fogão, limpo minha cozinha toda... Estendo a roupa... Faço minhas coisas cedo pra também depois ficar sentada. Vou ficar ralando o dia inteiro não...”*. Com isso, após esses afazeres, Ângela costuma ficar vendo televisão na maior parte do dia. A mãe reclama da desobediência dos filhos, em que ela oferece o desprezo para os maiores como protesto e agressão física aos menores como corretivo. Ângela alega que se pudesse ter um emprego seria com “negócio de comida”, pois ama cozinhar. Já nos galpões de reciclagem do bairro, a mãe diz que não gosta, pelo “cheiro”, “sol”, “levanta e abaixa”, ou seja, pela insalubridade e desgaste físico e repetitivo desse trabalho. Em seguida, perguntei a Ângela: *“o que você acha que precisa fazer pra conseguir esse emprego com comida?”* e ela respondeu: *“pra fazer uma boa entrevista, quero botar meus dentes tudinho”*, demonstrando a centralidade da aparência estética para conseguir um emprego, mas sem apresentar, além disso, mais estratégias para concretizar o seu querer.

Maicon, após tomar a decisão de sair da ONG Colheita, disse para mãe em relação ao futuro profissional que: *“qualquer coisa tem os depósitos”*, isto é, o trabalho com reciclagem, demonstrando o *amor fati* diante das suas condições objetivas. Ângela deseja para o filho um curso técnico e não o galpão, mas ele “precisa se esforçar também”, segundo ela.

Kátia, na última entrevista detalhada mais a frente, após o acidente, expressou o desejo de voltar a estudar e de realizar um curso de “cuidadora de idosos”, mas não sabemos se ela começou a concretizar essas aspirações, em virtude do fim da pesquisa.

Sobre o trabalho no tráfico, Ângela recrimina, pois “*o que vem fácil, vai fácil*”, tendo perdido alguns familiares, ou seja, que morreram nessa “vida errada”. O “tribunal do tráfico” não tarda, segundo a mãe.

Em nossa 4ª entrevista com a grade temática “Lazer”, comecei “fugindo do tema”, pois queria saber mais sobre o trabalho do Maicon⁷⁰. O adolescente me contou durante a pesquisa de campo na sala de aula dele, que estava na “empresa do pai”, recebendo as mercadorias e “anotando no papel”. Entretanto, segundo a mãe, “é caô dele”, ele não está trabalhando. A mãe alega que o pai até queria colocá-lo para trabalhar, mas Ângela pediu para evitar porque o Maicon está ajudando-a a levar as crianças ao colégio. Certo dia, antes dessa entrevista, fui até a casa da família perguntar sobre o Maicon e o trabalho que ele comentara comigo. Ângela me levou até ele nos fundos da casa, onde estava rodeado dos amigos, e perguntou ironicamente para o filho: “*bateu o ponto hoje, Maicon?*”. Segundo a mãe, o filho não estava trabalhando e usou isso para ironizá-lo na frente dos colegas. Parece que Maicon teme as expectativas sociais, demonstrando baixa autoconfiança e estima social, em que a “mentira” pode representar uma tentativa de construir uma imagem positiva de si mesmo, que ele gostaria de ter e ser visto, mas contando com pouco apoio socioafetivo na família nessa *autorrelação prática* (HONNETH, 2009).

Adentrando nas indagações da entrevista, perguntei a Ângela sobre as amigas dela e como ela faz para se divertir. Ela nos conta que as suas amigas são os seus filhos e o seu lazer é “mais em casa”. Além dos filhos e filhas, Ângela afirma que tem uma amiga, uma senhora de mais de 60 anos, que costuma ir na sua casa para conversar, assistir novela. Em seguida, ela diz; “*eu não gosto de certas amigas, não*” e ao perguntar o porquê, Ângela alegou as “fofocas” e as amigas que “viram as costas” quando “mais precisa”.

É evidente a *solidariedade agreste* em contextos de miséria, como Jardim Gramacho, em que muitos pesquisadores e pesquisadoras “romantizam” alegando que há uma maior união entre os pobres em virtude das necessidades, o que não é confirmado pela nossa pesquisa de campo. Parece que quanto mais pobreza e miséria, mais isolamento e abandono sofrem as famílias. A solidariedade existe por questão de sobrevivência e não por uma virtude. A miséria não é *bela* e as próprias narrativas das entrevistadas confirmam isso. O contexto familiar é disruptivo para grande parte dos membros da família e não vai ser combatido com discursos que glorifiquem a pobreza, *essencializando* o pobre. Como educador social e pesquisador no

⁷⁰ Sobre a Kátia, como ela tinha evadido o colégio e saído da ONG e estava morando com o esposo, tínhamos pouco contato com ela. Retomamos o contato e atualizamos as informações sobre ela nas entrevistas 5 e 6.

lixão de Jardim Gramacho pude sorrir, aprender e ensinar, trocar afetos com os/as moradores/as do bairro, mesmo diante da barbárie, mas isso não significa que devo perder a lucidez, parafraseando Sueli Carneiro (2011). A realidade social das famílias de Jardim Gramacho, em grande parte, não oferece à criança, adolescente ou adulto condições dignas de existência, relegando os seus membros as maiores violências pelas Instituições do Estado e à anomia social entre eles, que muitas vezes são transformadas em narrativas idílicas por muitos/as pesquisadores/as, como também, pelos/as próprios/as oprimidos/as, o que deve ser “descortinado” pela pesquisa social crítica.

Retomando a entrevista, Ângela desviou do assunto para fazer um relato: um dia, a polícia entrou escondida em cima de um caminhão e o seu sobrinho da “atividade”, isto é, do tráfico, subiu no caminhão para revistar. Em seguida, a polícia apontou o fuzil para o garoto e ele disse: “*perdi*”, ou seja, se rendeu e foi preso. Ângela relatou esse caso para chamar atenção para outro aspecto. Ela disse que se o sobrinho não tivesse abordado o caminhão, os “polícia” iriam entrar sem serem vistos e seria um “banho de sangue” na calçada da ONG Colheita, onde os traficantes ficam deitados, pegando sombra e também na vigília, que nesse dia quase falhou. Ângela afirmou que nessa incursão, a polícia entrou para matar, mas tiveram o seu disfarce descoberto pela abordagem do seu sobrinho.

Prosseguindo com as perguntas, questionei Ângela sobre as amizades do marido, do Maicon e da Kátia. O esposo, segundo ela, tem mais amizades na igreja, mas não é muito de sair, porque “se ela não sai, ele vai sair por causa de quê?”. O Maicon possui um amigo da idade dele, que estuda com ele na EJA e reside próximo de sua casa, mas o adolescente é muito “parado” segundo a mãe, não sai muito. E que a Kátia “parou com a farra”, pois teve filho, mas tem muitas amizades, sobretudo, meninas, na qual, costumava sair para bailes e ficar no beco “paquerando”.

A entrevistada sentiu necessidade de relatar outro caso envolvendo o tráfico, após a minha pergunta sobre as más influências para os seus filhos. Segundo Ângela, é difícil criar filho homem no bairro, porque o “negócio de roubo” pode chamar atenção, porque tem vezes que o caminhão chega lotado de mercadoria roubada e os traficantes chamam alguns meninos para ajudar a descarregar o caminhão, dando algumas mercadorias roubadas de graça para os garotos, como contrapartida pela ajuda. A mãe alude que, além de gerar interesse nos meninos no crime organizado, pode gerar a sua morte em uma possível incursão policial durante o ato.

Ângela narrou que aos domingos, Kátia e Maicon costumava ir à Igreja e ela ia de vez em quando também. Lá no culto, ela expressa que pode fechar os olhos, orar e ter um “sossego”. Ademais, Ângela não esquece de “pedir a Deus” a cura do seu filho pequeno, que teve epilepsia,

e a benção de conseguir um terreno/casa nova. Segundo ela, a médica vai suspender o remédio do filho com epilepsia e ela fará um culto de ação de graças pedindo a cura definitiva do menino. Além dele, há um filho, que possui “retardo mental”, conhecido como deficiência intelectual, decorrente, segundo a mãe, de uma meningite na infância, que Ângela também pede a cura a Deus. Esse filho, aposentado por invalidez, com auxílio pago pelo governo administrado pela mãe, frequenta a Igreja de segunda a sexta. Por fim, a mãe sonha todos os dias com uma casa digna, que ela espera ser abençoada por Deus, mas não sabemos se há um planejamento familiar construído para alcançar esse sonho, ou se há apenas a crença religiosa e a “espera de um milagre”.

Em seguida, Ângela conta sobre mais um caso de abuso e racismo policial. Ela começa narrando sobre o dia em que Gabriela, sua filha, realizou uma oficina de costura na ONG e a atividade saiu no jornal. Adiante, a entrevistada testemunha que, certo dia, alguns policiais invadiram a sua casa e abordaram a Gabriela incriminando-a com o seguinte questionamento racista: “*você já apareceu na televisão. Você deve alguma coisa?*” e Gabriela respondeu ironicamente: “*já apareci sim!*”, deixando os policiais furiosos e, em seguida, pegou o jornal e mostrou para os policiais, deixando agora, eles envergonhados. A mãe conta rindo e orgulhosa desse caso. No entanto, um outro caso, Ângela narra receosa. Ela possui muito medo da polícia invadir a sua casa com o seu filho especial sozinho na residência ou de o garoto ficar no quintal, enquanto a polícia opera, pois segundo a mãe, “*eles vão dá o tiro!*” em seu filho quando passarem pelos becos e chegarem ao quintal de sua casa, deparando-se com o adolescente. Ângela afirma: “*eles [os policiais] só tão entrando pra matar!*”. Quando os policiais não matam, eles *esculacham* os moradores, derrubando as roupas do varal, humilhando as pessoas e até agredindo fisicamente.

Nas entrevistas 5 e 6 sobre as “Relação raciais e de gênero” e “Corpo e Sexualidade”, realizadas no mesmo dia, iniciamos o nosso diálogo, conversando sobre o acidente sofrido por Kátia e o seu esposo. Ângela e Kátia participaram juntas dessa entrevista. Segundo o relato da mãe e dos familiares, a filha e o seu companheiro sofreram um acidente de moto, no qual, o rapaz faleceu e a jovem ficou em coma no hospital por uma semana, perdendo a memória sobre o acidente. Kássia, mãe de Gustavo, disse que foi a “mistura” de baile com drogas, mas essa afirmação não foi confirmada pela Kátia e pela família. No entanto, ao chegar na casa das entrevistadas para realizar a entrevista e me solidarizar com a Kátia, a jovem me contou outra versão acerca do acidente. Segundo a adolescente, o ocorrido não foi um acidente, foi “porrada de polícia”. Apesar de ter perdido a memória, Kátia se recorda que voltava de um mirante com

o marido, que estava com 2.000 reais no bolso oriundos das “coisas erradas”, mas não estavam sob o uso de nenhuma droga. A garota acredita que os policiais simularam um acidente, porque o esposo estava com o crânio afundado, como se tivesse levado coronhadas e ela perdeu uma orelha (amputada no hospital) como se tivessem cortado com a faca, além de aparecer no exame que ela tomou vários socos na barriga. Segundo a jovem, retornando ao local do acidente em Caxias, após a saída do estado de coma no hospital, ela afirma que um jovem confirmou a suposta violência policial. Kátia sente medo de investigar o caso, exigindo as filmagens das câmeras de segurança, porque os policiais “são tudo milícia” e podem procurá-la com as piores intenções. A mãe entrando na narrativa da filha disse que a moto realmente não está destruída como deveria estar se tivesse sido um acidente do tipo narrado pela polícia.

No laudo, segundo Kátia, consta o acidente de moto e que um carro atropelou a cabeça do seu marido e no discurso da jovem surge essa outra versão. Não sabemos qual é versão verdadeira. Mas os efeitos desse ocorrido são latentes, pois Kátia sente medo de ficar sozinha em casa com o filho pequeno, sendo que ambos sentem falta do esposo/pai. O seu filho completou 3 anos idade e após o acidente questionou diversas vezes onde estava o “papai”. Kátia foi aos poucos dizendo ao filho que o “papai estava no “céu” agora. A jovem termina o seu relato alegando que precisa fazer terapia para não “enlouquecer”, pois está sendo “muita coisa na sua cabeça”. Ao terminar essa entrevista, Kátia desejava “desabafar” mais, então, fomos comer um açaí e depois ela me levou no ponto de ônibus prologando o nosso diálogo tão intenso, mas sensível e acolhedor. E também, a jovem e a família me convidaram para o culto de ação de graças da Kátia. E mesmo com a pesquisa finalizada, achei muito importante comparecer. E relatarei posteriormente essa experiência com Katia e sua família. Kátia se despediu de mim, dizendo que vai tentar fazer um curso de cuidadora de idosos e vai voltar a estudar, o que não pudemos acompanhar em virtude do término da pesquisa.

Dando início a entrevista após os relatos da triste fatalidade, indaguei a Ângela: “*cite duas pessoas famosas que você acha bonita?*” e ela mencionou apenas um ator, o William Levy, um homem branco nascido em Cuba, que interpreta o João Miguel, numa novela mexicana transmitida pelo Sistema de Brasileiro de Televisão (SBT). Segundo ela, “*ele é lindo e maravilhoso*”.

Adiante, a mãe opina em relação a uma característica mais bonita nela e nos filhos, enfatizando aspectos da personalidade e não físico ou estéticos, como o seu caráter, a simpatia de Kátia e a solidariedade do Maicon que pretende ter dinheiro o bastante para ajudar a mãe.

Em seguida, solicitei a Ângela que definisse o racismo e ela respondeu: “*é você falar da cor do outro. É você querer ser melhor do que os outros*”. Perguntei se os brancos são

racistas e a entrevistada disse que sim, prontamente. Aproveite e questionei se os negros são racistas e mãe disse que também são “abusados”. Contudo, Kátia interrompeu a mãe para responder: “*não. O negro já não faz racismo. Até meus irmãos brancos falam que não gostam de pretos... As crianças brancas aqui de casa...*” e logo depois começa a rir com a mãe. Ângela conta que o pai do seu marido era “branco do olho azul” e devido a isso alguns filhos nasceram brancos, apesar do casal ser negro. Salienta-se que algumas crianças com características mestiças eram definidas como brancas pela família, mas realmente, na família de Ângela haviam crianças com traços não-negros em minha perspectiva, como a mãe definiu: “*branca do cabelo liso*”.

A seguir questionei sobre o preconceito da polícia e Ângela discorreu com um exemplo: “*Tipo assim... igual você assim, tá com essa roupa assim ajeitado. Se você fizer um cooper daqui pra lá, eles não vão te botar a mão...*”. Kátia continuou o exemplo da mãe: “*eles já vai te ver, o teu jeito...*” e Ângela prossegue: “*agora manda o meu filho Maicon passa ali, que eles param ele...*”. Por fim, Kátia afirma: “*eles sabem quem é de favela e quem não é. Pela roupa, pela cor...*”

As mães – Ângela e a filha, Kátia entrevistadas afirmavam constantemente que não se recordavam de situações de racismo envolvendo os seus filhos e a si própria quando eu perguntava. Contudo, durante o diálogo, os casos de racismo vieram à tona com as minhas provocações, em que muitas vezes eram percebidos pelas entrevistadas como “preconceito” ou “abuso”, destacando a “cor da pele” voluntariamente, ou seja, sem a minha intervenção, só de vez em quando. O conteúdo *recalcado* da discriminação (o fenótipo racial), muitas vezes, deslocava-se para o cabelo com reflexo, a altura do menino, a roupa e o “jeito” em uma espécie de *racismo por denegação* (GONZÁLEZ, 2020).

Prosseguindo com a entrevista, Ângela relata de maneira inarticulada uma diferença sutil entre um policial “escurinho e baixinho” e um “bruto, alto, branquinho”. Certo dia, os dois policiais invadiram a sua casa e ela os abordou, dizendo: “*bom dia*” e em seguida o policial negro respondeu ao “bom dia” dela, enquanto o branco disse: “*nossa, essas pessoas daqui são muito esquisitas!*”. Depois, os policiais invadiram o quarto onde Maicon dormia, apontando o fuzil e deixando o adolescente assustado. Ângela alega: “*o pretinho, eu senti que ele ficou sem graça, mas o branco é abusado. Eu senti que o pretinho ficou encurralado pelo o que o amigo estava falando...Tem ruim [policiais] mas também tem bom. Ai saíram e o pretinho falou: ‘tenha um bom dia e espero que dê tudo certo na sua vida’...Mas aquele branco...*”. A entrevistada expressa o medo desse tipo de abordagem policial, caso ela não esteja em casa, pois podem “botar um saco na cabeça” dos seus filhos para torturá-los.

Seguidamente, dialogamos sobre os desrespeitos dos homens, moradores do bairro, em relação às mulheres. Ângela apresenta a preocupação com os abusos sexuais e estupros. Ela diz assim: “*vamos supor no caso, querer pegar a pessoa a força, fico o tempo todo mexendo... É uma privacidade da mulher e a pessoa fala que não é não...*”. Já as mulheres desrespeitam os homens e as próprias mulheres, segundo as entrevistadas, quando tentam “destruir o casamento dos outros”, como relatado também pelas outras mães. Kátia afirma: “*nem todo homem é safado, mas as mulheres dá tanto em cima dos homens, que os homens acabam indo...*”. Por isso, como expressa Ângela, não entra qualquer pessoa em sua casa.

Kátia retoma a palavra para expressar como as pessoas ao seu redor não se importam com ela. Para a jovem, “os verdadeiros são poucos”. Ela afirma que depois do acidente muitos amigos/as foram visitá-la, mas alguns pela preocupação e carinho, e outros por querer vê-la “destruída” para compartilhar “fofocas”. Algumas pessoas começaram a dizer, de acordo com Kátia, que ela estava “maluca”, “sem escutar” e “feliz” pela morte do companheiro. A mãe e a filha assentam: “*aqui ninguém quer ver o outro bem!*”.

Durante os seis anos de trabalho como educador social em Jardim Gramacho, eu vivenciei situações bárbaras decorrente do abandono e da miséria estrutural, mas em todo o meu percurso de pesquisa me deparei com pesquisadores e pesquisadoras buscando eufemizar essa realidade social na qual eu investigava. Fui “cobrado” por parecer pessimista e, por só olhar o “lado ruim” da realidade, por chamar de “ralé” aqueles e aquelas que vivem como uma “ralé”. Parece que há uma *denegação* da sociedade em relação ao que ela realmente é, gerando posturas de relativização e eufemização de situações inaceitáveis, como forma talvez de fazer a realidade “doer menos”. Assim, ouvi de pesquisadores e pesquisadoras exemplos de sucesso escolar nas camadas populares, como forma de relativizar a denúncia que estou fazendo de um fracasso em massa na “ralé”, como também, escutei sobre exemplos de solidariedade e afetos em contextos de miséria, como forma de mostrar que não é tudo “ruim” como eu estou falando. Ainda sobre esse aspecto, ouvi a relativização de que existe abusos e estupros em todas as classes sociais, como forma de minimizar a denúncia que estou fazendo da sexualização, assédios e abusos sistemáticos na “ralé” no “silêncio do barroco”, que quando o resultado não é o estupro é a relação sexual consensual desde muito cedo. Ademais, precisei lidar com tendências pós-modernas na academia, que em muitos casos, abandonaram a categoria “classes sociais”, o que parece ter criado resistências para pesquisas com caráter estruturalista como a nossa, isto é, mais vinculadas às análises das estruturas sociais e raciais interdependentes no país.

Assim, a nossa posição epistemológica, portanto política, foi delimitada pelos objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia da pesquisa, nos quais, esperamos ter conseguido discutir a totalidade da temática “fracasso escolar” a partir da teoria de classes e do sistema de ensino, sem negligenciar o cotidiano da vida individual por meio do aporte metodológico dos “Retratos Sociológicos”. Da mesma forma, as “coisas boas” dessa realidade também se explicitam no material empírico da pesquisa, assim como na singularidade de cada sujeito e sujeita pesquisado/a. Por fim, a indignação justa diante da miséria não é pessimismo, é um imperativo ético-existencial em *ser-mais* (FREIRE, 1989).

Terminando a entrevista, Ângela não soube me responder sobre os motivos que levam as crianças viverem a experiência da sexualização tão precocemente no Jardim Gramacho. Mas Kátia deu a sua opinião, mencionando o comportamento (*héxis* corporal) das meninas: “*aqui nas favelas... tipo, as minhas irmãs vê que tenho um filho, nova, vai indo, vai querer já namorar... A Nicole [amiga de Kátia] o sonho dela é ter um filho [com 13/14 anos]...E ela tá tentando engravidar...Aí as meninas vê uma namorando, aí já quer namorar...Já nasce peitinho, já quer namorar*”. Desse jeito, como mencionamos no 2.3 desse trabalho, a esfera erótica se torna central na *autorrelação prática* das meninas e dos meninos, sendo as garotas mais assujeitadas à instrumentalização do corpo hiperssexualizado. Parece como *efeitos do lugar* (BOURDIEU, 2013), a construção no bairro de um lugar de (auto) reconhecimento da transição menina/mulher a partir da maternidade precoce, evitada apenas no discurso, pois na prática a “barganha” com o corpo mediatiza a autoafirmação da menina/mulher e o seu novo status de mãe. Engravidar aos 14/15 anos, muitas vezes, conota-se como uma entrada na “vida adulta”, a criação de sua própria família, inaugurando novos sentidos para se viver, já que antes da gravidez, a vida parecia meio “solta” e “sem sentido”. Certamente, após gestar e necessitar criar a criança sozinha, as meninas vão percebendo aos poucos, mas de maneira inarticulada, isto é, sem compreender criticamente, as desvantagens da ordem social racista e androcêntrica imposta a elas. Porém, com certeza, essa é mais umas das questões que gostaríamos de aprofundar posteriormente por considerá-la fundamental na compreensão da questão da maternidade precoce nas adolescentes e meninas da ralé de jardim Gramacho.

Chegamos ao fim das entrevistas. Ângela e Kátia me convidaram para o culto de ação de graças, em virtude da sobrevivência de Kátia ao acidente. A cerimônia ocorreu no bairro, em um sábado de 15h às 17h, prolongando-se pela noite com os “comes e bebes”. Ângela acordou 6 horas da manhã para preparar uma panela enorme de caldo verde, salsichas para o cachorro quente e pegar a encomenda dos bolos e salgadinhos. Quando cheguei ao bairro, Kátia foi me buscar, pois eu estava sem a camisa do projeto Colheita, o que aumenta o perigo em

entrar nesse território. No culto, houve louvor, pregação do pastor e testemunho da Kátia. Estavam na celebração, alguns amigos e amigas da jovem e alguns parentes. Após a cerimônia, a mãe com ajuda dos filhos serviu aos convidados e convidadas com comidas diversas. As crianças brincavam, os adultos conversavam e todos comiam sem faltar nada, pois Ângela não gosta de “miséria”. A mesa estava farta de comida e carinho, celebrando a vida de Kátia. Todos tiramos fotos com ela em torno do bolo e depois alguns de nós ajudamos a limpar o local. Kátia fez questão novamente de me levar até a praça para eu pedir um UBER, pois já estava tarde. Ali nos despedimos com sorrisos e abraços, após ter celebrado a vida, com comidas e orações, teimando mais uma vez nesse sistema bárbaro que nos quer tristes e isolados, quando não mortos, assassinados e na miséria. Conseguimos nesse dia, como Ângela nos disse: *“fechar os olhos e ter sossego”*.

Por dentro da sala de aula

Quanto à rotina escolar do Maicon, por conta do nosso horário, só conseguimos acompanhar em 2022 (outubro, novembro e dezembro). Já no caso de Kátia, nós não a acompanhamos na escola porque ela já tinha evadido o colégio. Maicon frequentava uma turma de aceleração, correspondente ao 4º e 5º ano do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola municipal João Mendes.

No primeiro dia de pesquisa, o docente Iuri, um homem negro, formado no curso de Formação de Professores (antigo curso normal) e licenciado em Matemática, recebeu-me com carinho e gentileza, dizendo para eu “ficar à vontade” e que estava ali para “somar”. Ênfase também que, em toda a pesquisa, os funcionários da escola me acolheram super bem e a diretora do colégio permitiu que eu merendasse na escola todos os dias e em todas as refeições. A escola, sendo pública, buscou colaborar democraticamente com essa pesquisa, o que faço questão de reconhecer em meu trabalho.

Nesse dia, no início da aula, com todos e todas sentados enfileirados, a atividade constava em copiar um texto de cinco linhas do quadro, sobre metrópole, regiões e capitais dos Estados do Brasil, para em seguida responder as três perguntas sobre o excerto. Os encontros da EJA tinham a duração de duas horas e meia nessa escola (18h às 20:30) e durante todo esse tempo a única atividade realizada foi essa que mencionei. E a maioria só copiou as respostas, sem resolver autônoma e criticamente a atividade. O docente, logo após copiar a matéria no quadro, começou a explicá-la, gesticulando e andando pela sala, mas a maioria ainda estava copiando, o que parece não ter chamado atenção do professor Iuri, que seguiu com a explicação mesmo que quase ninguém estivesse prestando atenção. A turma comportava cerca

de 12/13 jovens/adultos, tendo apenas três senhoras de meia idade, sendo duas delas, branca, e uma negra, com o restante da turma composta por sujeitos/as negros/as.

Durante essa aula, uma senhora negra, levantou-se e pediu para ser transferida para outra turma, que fosse mais fácil. Iuri a conduziu para uma turma correspondente ao 1º e 2º ano do ensino fundamental e me disse: “*a linguagem para ela estava muito difícil...*”. Adiante, o professor Iuri saiu o tempo todo de sala durante o tempo de resolução da atividade pedagógica, relegando os estudantes a “se virarem sozinhos”, pois parece que copiar a matéria no quadro, explicar o conteúdo sem ninguém dar atenção e depois colocar as respostas na louça, já eram suficientes na tarefa pedagógica do docente. No decurso, portanto, desse eximido dever do educador, uma jovem negra definida por Iuri como muito “esperta” e “boa”, ajudava uma senhora que não sabia o que era “colocar em ordem alfabética”, uma das questões postas no quadro. Quase ninguém realizou o dever. Maicon, por sua vez, fez errado copiando alguns trechos do texto nas respostas das questões, demonstrando um analfabetismo funcional, no qual ele conseguia ler mais ou menos a passagem, mas não era capaz de interpretar senão de maneira literal⁷¹.

Nesse primeiro dia de pesquisa, ficou nítido e explícito os aspectos discutidos nessa dissertação, tais como: a exclusão branda e suave; os fracassados relativos (a jovem negra “esperta”) e os fracassados exemplares (quase toda a turma); a má-fé institucional e o *habitus* precário de quase toda a turma. O encontro nessa turma da EJA me pareceu uma grande dissimulação, consentido inarticuladamente pelo professor e os estudantes.

Em outro dia de pesquisa, parecia que eu estava na sala do 4º ano do ensino fundamental, frequentada pelo Gustavo, pois a atividade era a mesma, assim como era a mesma maneira de se relacionar com o conteúdo. O professor expunha no quadro, operações matemáticas de multiplicação e divisão, as “continhas”, para serem resolvidas pelos estudantes. Era o mesmo conteúdo e lecionado da mesma maneira. Essa proposta pedagógica visava proporcionar uma “terceira chance” de aprendizado aos estudantes ou um último veredicto do *fracasso discente já anunciado?*

⁷¹ Maicon foi alfabetizado na ONG Colheita por meio da “Tropinha Paulo Freire”. Notei uma maior facilidade da interpretação de texto do garoto na ONG em comparação com a escola, pois acredito que no projeto os textos permeavam o vocabulário e os conteúdos predominantes na realidade social discente. Maicon, inclusive, como mencionamos, achava “fácil demais” alguns encontros, com escrita de palavras e frases com silabação complexas e leitura/interpretação de textos curto. Dessa maneira, sobressai a extrema dificuldade do adolescente na escola diante de conteúdos e formas de relacionar com esse conteúdo, distantes de sua realidade social, ao mesmo tempo em que exige um vocabulário dominante não dominado pelo garoto. Portanto, percebi com a metodologia freireana uma oportunidade de repensar o *arbitrário cultural* por uma pedagogia do oprimido, como nos ensinava Paulo Freire.

Ao entrar na sala, um adolescente percebendo a atividade pedagógica do dia, questionou Iuri: “*de novo?*” e o professor respondeu: “*Sim! Enquanto vocês fizerem errado...*”. Durante as duas horas e meia de aula, a única atividade escolar foram essas 13 contas matemáticas, divididas entre multiplicação e divisão. Maicon conseguiu realizar as contas de multiplicação, mas apresentou dificuldades na divisão. Nesta última, o professor Iuri se dedicou bastante na explicação, colocando de maneira paulatina após uma jovem pedir que o professor falasse mais devagar. O docente explicou mais de uma vez a matéria e resolveu algumas contas de divisão, pois foi a operação matemática mais desafiadora para os estudantes. A operação da divisão requer uma capacidade de abstração maior nessa turma, pois exige uma resolução mental da conta matemática.

Após explicar o conteúdo, Iuri ficou mexendo no celular em sua mesa e saindo de sala constantemente. Nesse momento, a jovem negra muito “esperta” convocou-me em sua mesa para ajudá-la na conta de divisão, pois ainda demonstrava muitos desafios de compreensão. A adolescente, em certo momento, ficou com os olhos lagrimados por estar se esforçando e mesmo assim não conseguir lembrar de como fazer, por sempre esquecer o próximo passo. A menina vivia uma experiência de mutilação, *enxergando uma imagem de si arranhada* (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012).

Em outro dia de aula, atividade pedagógica da noite consistia em 6 situações-problemas de matemática. Grande parte da turma ficou mais de 1 hora apenas para copiar a matéria do quadro no caderno. E houve estudantes que decidiram nem copiar. Um menino negro recém-chegado na turma, sentado em frente à mesa do docente e sem fazer o dever, parecia *invisível*, pois o educador não intervia. Ao final da aula, quase toda a turma, apenas copiou a resposta do quadro. O docente durante a correção interagiu apenas com a jovem “muito esperta”. Nos demais dias de pesquisa, o *mal-estar* na turma só aumentava: desânimo coletivo, descrença e apatia permanente. O discurso oficial do sistema de ensino que o enquadra como uma instituição em prol da “redenção dos pobres” se mostrava nessa turma (que não é uma exceção), como uma grande dissimulação.

Dessa maneira, percebemos com a pesquisa de campo na escola municipal João Mendes, o compromisso político-pedagógico, embora instável e contraditório, de alguns docentes diante de uma realidade social de classe e de estrutura do sistema de ensino cronicamente falível, ao mesmo tempo em que nos deparamos com a total irresponsabilidade de outros/as educadores/as em sua função docente. Ademais, parece haver diversas fragilidades na intervenção da gestão do colégio, que com a sua autonomia relativa não consegue construir um projeto político-pedagógico efetivamente voltado ao acolhimento dos sujeitos contemplados pela escola,

mantendo em seu âmago, portanto, uma massa de “excluídos do interior” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2012). O *arbitrário cultural* (BORDIEU e PASSERON, 2014) parece “engolir” os docentes do colégio pesquisado, que ora reforçam o saber e a maneira de se relacionar com o saber pré-estabelecido arbitrariamente, ora buscam alternativas a esse arbitrário na rotina da sala de aula, obtendo pouquíssimos sucessos.

O fracasso anunciado pela origem social/familiar das crianças e adolescentes da pesquisa, parece que está sendo sancionada pela escola João Mendes, de maneira paulatina e cotidiana, sem usufruir criticamente da autonomia relativa do colégio para atenuar ou transformar as desigualdades exteriores e anteriores ao processo de escolarização formal. Assim, a rotina escolar e o ambiente da sala de aula, muitas vezes, tornam-se lugares onde os docentes canalizam os seus ressentimentos e frustrações, em torno *falibilidade crônica* (FREITAS, 2009; 2018) da escola, culpabilizando os próprios estudantes/famílias pelo fracasso escolar a partir da ideologia do mérito e/ou com a psicologização da problemática, como também, responsabilizando o outro professor que “não sabe alfabetizar” e a gestão que “não tá nem aí”. Portanto, parece que o desafio do fracasso escolar generalizado na escola se torna uma “batata quente” pouco compreendida e esclarecida de maneira crítica e totalizadora, gerando práticas educativas cotidianas consonantes com a reprodução das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “ATÉ NO LIXÃO NASCE FLOR?”

Ei irmão nunca se esqueça, na guarda, guerreiro.
Levanta a cabeça truta, onde estiver seja lá como
for. Tenha fé porque até no lixão nasce flor.

Racionais Mc's

Nessa dissertação que vem chegando ao seu término, procuramos investigar e compreender as razões do fracasso escolar anunciado de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho (Duque de Caxias/RJ).

Procuramos partir de pressupostos teóricos, elucidados e discutidos principalmente nos capítulos 1 e 2, mas também, no item 3, dessa dissertação, para analisar de maneira rigorosa o material empírico exposto no capítulo 4, decorrente de uma pesquisa de campo densa. Como disse Bourdieu (2012a, p. 706), já citado anteriormente: “é somente quando se opera num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir às realidades que ela deseja registrar”. Assim, esperamos ter conseguido analisar a construção cotidiana do fracasso escolar anunciado pelos sujeitos e sujeitas investigadas na pesquisa, condicionado pelo *habitus precário*, desenvolvido paulatinamente pela socialização familiar típica da condição de classe da “ralé” e pela estrutura dissimuladamente seletiva do sistema de ensino, latente no dia a dia da escola municipal João Mendes.

O *habitus precário* constituído por meio da socialização familiar, como apresentamos no material empírico da pesquisa de campo e na discussão teórica, parece condicionar um *fracasso* social nos sujeitos e sujeitas da “ralé estrutural”. As crianças e adolescentes da pesquisa, bem como, as suas mães, em nossa análise, apresentaram uma **reprodução** de suas posições no espaço social, refletindo a posição da “ralé” na estrutura das relações de classe. Inseridos na barbárie da realidade de classe da “ralé”, os/as sujeitos/as da pesquisa nos parecem não conseguir uma ascensão social através dos estudos, isto é, por meio da escolarização formal no sistema público de ensino, apesar da promessa de “redenção” manifestada no discurso oficial da Instituição escolar.

Longe de ser um caso de exceção, o fracasso escolar da “ralé” se manifesta de maneira estrutural, na qual, os desvios de classe não descredibilizam o caráter reprodutivista dessa realidade social. A construção dos Retratos Sociológicos dos sujeitos da pesquisa nos possibilitou investigar alguns modos/formas pelas quais essa estrutura de classe, e a sua relação

com o sistema de ensino, se manifestam na vida cotidiana dos membros da “ralé”, superando o hiato entre as abordagens macro e microssociais.

Adiante, gostaríamos de refletir, de maneira sucinta, acerca das *possibilidades do improvável* (LAHIRE, 1997), isto é, as brechas para que o fracasso anunciado não se concretize relativa ou absolutamente. Destacamos, portanto, três premissas “esperançosas”, do ponto de vista das utopias críticas (FREIRE, 1989), no intuito de refletir acerca das possibilidades do improvável: 1) O *habitus precário* não é uma condenação; 2) a Instituição escolar possui uma autonomia relativa para produzir alguma fissura na reprodução social; 3) experiências socializadoras diversas, para além da família, podem gerar novas disposições sociais.

Apesar de apontarmos para o caráter condicionante-reprodutivista do *habitus precário* por meio da socialização familiar e para a reprodução social provocada pelo sistema de ensino, é possível perceber as possibilidades de reordenação do *habitus* pela escola relativamente autônoma, por algumas estratégias familiares e pelas experiências de socialização diversas fora do contexto familiar, que podem gerar possíveis transformações sociais em âmbito individual ou quem sabe também na dimensão de classe.

Para início desse desiderato, dialogo com o professor David Gomes (2019) em seus apontamentos críticos em relação à teoria de classes do Jessé, em que uma de suas observações se refere às possibilidades de mapear/revalorizar os contextos de socialização para além da família, com o intuito de delimitar até que ponto as instâncias socializadoras secundárias podem gerar novas disposições sociais e não apenas atualizar as disposições desenvolvidas na socialização familiar primária⁷². Isto significa considerar, talvez, a crítica que Bernard Lahire realiza ao autor fundamental para Jessé Souza, o sociólogo Pierre Bourdieu, em que repercute mais como um complemento do que como uma desconstrução da contribuição Bourdiesiana. De acordo com Lahire (2004) é preciso repensar o princípio gerador do *habitus* proposto por Bourdieu, a “Família”, considerando a pluralidade de experiências socializadoras na trajetória não-linear do sujeito, que pode perpassar por “rupturas biográficas”, gerando “crises” nas disposições adquiridas na socialização primária e internalizando novas disposições em interações sociais posteriores.

Isso não significa que se tenha de privilegiar a contradição em vez da coerência, a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, mas apenas que se deve evitar permanecer cego e surdo às dissonâncias, às diferenças, às contradições ou às

⁷² Esse aspecto não é valorizado no quadro teórico de Jessé Souza em seu estudo sobre a “ralé brasileira”, mas o autor menciona alguns casos empíricos na obra sobre os “batalhadores” sem sistematizar e definir se as experiências de socialização secundárias podem ser ou não contextos de aquisição de um novo complexo disposicional para além do que foi adquirido na família (GOMES, 2019).

heterogeneidades, sempre que elas existirem, por hábito interpretativo de forçar um pouco os traços e eliminar o que não interessa (LAHIRE, 2004. p. 44).

Dessa maneira, ao optarmos nessa pesquisa pela teoria de classes de Jessé Souza e pela teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu ao mesmo tempo em que nos apoiamos no dispositivo metodológico “Retratos Sociológicos” de Lahire, procuramos buscar a *coerência* do fracasso anunciado, mas sem ficar “cego” e “surdo” as possíveis *contradições* desse anúncio. Nesse sentido, em nosso material empírico, apresentamos as “crises” do comportamento de Maria em sala de aula, quando a pesquisa de campo se iniciou, em que ela pareceu ter “adormecido”, frente às disposições agressivas e de indisciplina para apresentar uma maior dedicação as exigências escolares. Da mesma forma, o menino Gustavo, que recebeu uma tríade de suporte socioafetivo da ONG, da professora Bia e da mãe que começou a notá-lo, demonstrando algumas mudanças de comportamento em sala de aula, que, no entanto, parecem terem “entrado em vigília” após a saída da professora e o término da turma Paulo Freire no projeto Colheita. Ainda discutimos sobre as ações da mãe de Maria, a Fabi, com o seu filho mais velho, o Carlos, em que ela investiu num curso de preparatório militar para o garoto dividindo em 14 parcelas de 315 reais, mostrando possuir disposições sociais típicas dos “batalhadores” e possibilitando ao filho um novo horizonte profissional/existencial. Por fim, apresentamos a situação escolar de Gabriela, a irmã de Maicon, que está concluindo o ensino médio na EJA e cursando um técnico de enfermagem por meio de uma possível “ruptura biográfica” no momento em que ela começou a frequentar a militância do “Movimenta Caxias” e estreitou a sua relação com uma educadora social e militante negra.

Salienta-se a partir novamente do diálogo com Lahire (2004) que, as disposições sociais adquiridas, atualizadas ou inibidas são frutos de repetições sistemáticas e contínuas, isto é, não é um fenômeno social instantâneo e imediato. *Disposições*, de acordo com o autor, não são *competências*. Estas são conhecimentos específicos e particulares, como saber realizar uma operação matemática de adição recorrente em nossa pesquisa de campo, enquanto aquelas são traços mais gerais como uma disposição lógico-abstrata que estabelece uma relação reflexiva com a operação matemática. Afirmo isso pelo fato das intervenções em torno da nossa problemática, necessitar de uma rigorosidade metódica e buscar atingir mais o *habitus* do que as competências do sujeito.

No esforço de elucidação acerca desse aspecto, relato que era frequente na ONG receber grupos para realizar oficinas com os jovens de diversas temáticas, contudo, de maneira pontual e visando a competência, como se isso fosse por um “passe de mágica” mudar a vida das crianças e adolescentes do projeto. Realizar, por exemplo, uma oficina de fotografia em apenas

um dia, parece produzir uma crença ingênua de que após o encontro algumas crianças e adolescentes terão condições de se tornarem fotógrafos profissionais.

Prosseguindo com a nossa reflexão, estabeleço uma interlocução com mais um autor: o pesquisador Danilo da Silva (2013), que vem investigando acerca da “Reestruturação do *habitus*” unindo Bourdieu com Lacan para pesquisar as possibilidades que a Escola possui para a formação de novos *sentidos* diante do *habitus de origem* do sujeito, decorrente da socialização familiar. Segundo o autor, a dialética entre a sociogênese (economia simbólica de Bourdieu) e psicogênese (economia psíquica de Lacan) podem oferecer um entendimento mais profundo dos processos de socialização contínuos na vida do sujeito, que constantemente formam novos *sentidos* em sua *cadeia simbólica*.

O autor nos conta como a teoria social de Bourdieu foi construída, em grande parte, contextualmente em suas pesquisas empíricas, nas quais, predominava a dominação/reprodução social nos contextos estudados pelo sociólogo francês. Contudo, Bourdieu em seus textos mais maduros, de acordo com Silva, começou a definir o *habitus* com menos excesso estruturalista-reprodutivista, como um princípio gerador que “tende a ser” e não exatamente que “é”, o que marca uma zona de “incerteza” entre o agente e a estrutura, que ganharão *sentido* pela “mediação simbólica” (SILVA, 2013). Ou seja,

a socialização continuada no mundo da vida é o que marca um movimento *continuum do habitus*. Esses ciclos de socialização secundária produzem novos sentidos acerca do mundo social e com eles a nossa percepção do real aumenta, ao invés de ficarmos reféns da reprodução oriunda do meio sócio-familiar. Por mais que a família constitua as bases iniciais da existência, o sujeito é um *ser da presença*, e com isso ele também pode se modificar, se refinar, reconstruindo-se pluralmente a partir de uma *reestruturação do habitus* (SILVA, 2013, p. 6, grifos do autor)

Contudo, segundo Silva, o sociólogo francês não se aprofundou nessa zona de “incerteza” do *habitus*, pois, além dos contextos reprodutivistas de suas pesquisas, o seu objetivo de formular uma “sociologia das práticas”, acabou priorizando a investigação de como as relações sociais (*ethos*) são sedimentadas no corpo (*héxis*), conduzindo o *senso prático* do agente. Assim, a dimensão mais profunda da subjetividade firmada nas estruturas psíquicas do sujeito (*eidós*), capazes de gerar novos *sentidos* na prática do agente, é secundarizada nos trabalhos de Bourdieu. E é nesse ponto que Silva (2013) aproxima Bourdieu do psicanalista Jacques Lacan.

A psicanálise Lacaniana, de acordo com o autor, insere-se na tradição contemporânea do pós-estruturalismo francês, dialogando não só com a teoria psicanalítica freudiana, mas também com a filosofia de Hegel e Heidegger, a linguística de Saussure e Wittgenstein e

antropologia estrutural de Lévi-Strauss; autores basilares também para Pierre Bourdieu. Com isso, Silva operando a aproximação entre os dois autores franceses, apresenta a possibilidade de “reestruturação do *habitus*” a partir do *eu sujeito do inconsciente* constituído no mundo simbólico por meio da aquisição da linguagem, isto é, na linguagem lacaniana, pela internalização de uma *cadeia de significantes* na estrutura psíquica do sujeito (*eidós*), que agindo como um processo social *continuum*, formulam constantemente novos sentidos para as práticas sociais.

O *sentido* é a marca do *significante* no “inconsciente estruturado como linguagem”, esses códigos (linguísticos) penetram a *cadeia simbólica* formando o *significado* das coisas da lógica. Nisso, o que compreendemos como “realidade” se manifesta na consciência, e os caminhos da trajetória de vida passam a ser percebidos, ou seja, do inconsciente geram-se as disposições para a consciência, o simbólico ganha materialidade a partir do *significante que internalizado na cadeia simbólica produz os significados* (SILVA, 2013, p. 20, grifos do autor)

Assim,

a reestruturação do *habitus* na formação de novos sentidos, nada mais é, do quê o processo contínuo com que nos deparamos com novas mensagens que produzem uma expansão da consciência, um sentido que antes não era percebido em nossa estruturação familiar, são novos esquemas que são organizados no *habitus*, novas práticas que podem ser tomada no *cursus* de uma vida social (SILVA, 2013, p. 21).

Portanto,

tudo depende do caminho trilhado, dos passos dados em distintos campos, da presença do ser no espaço social, da aquisição simbólica da linguagem, do relacionamento com diferentes pessoas na “socialização continuada” por que passa o corpo, proporcionando com isso que novos sentidos sejam incorporados a mente modulando seu modo de perceber o mundo e de agir nele.

Notamos, durante a pesquisa, a possibilidade de implicar no corpo (*héxis*) e mente (*eidós*) dos sujeitos da pesquisa, uma reordenação do seu *habitus*, por meio da intervenção dos projetos sociais com propostas sérias de escolarização, de algumas estratégias da escola João Mendes, de algumas atitudes individuais do professorado do colégio e dos educadores da ONG, de alguns aprendizados das famílias etc., que precisam ser sistemáticos e contínuos para gerar a “reestruturação do *habitus*”, como nos convoca a pensar o autor supracitado.

Todavia, como a pesquisa buscou elucidar, percebe-se como o *arbitrário cultural* e a *má-fé institucional* da Escola, em especial em tempos de destruição da educação pública, podem dificultar essa *formação de novos sentidos*. Assim como, as experiências socializadoras restritas

e limitadas dos moradores de Jardim Gramacho (*efeitos de lugar*) podem atravancar a *reestruturação do habitus*.

Outro aspecto que gostaríamos de enfatizar é o caráter matizado histórica e socialmente do *habitus* nessa pesquisa. Silva (2013) quando fala de *habitus*, utiliza o conceito de maneira genérica e contextual, como fazia Bourdieu, mas, no entanto, nessa pesquisa, nós historicizamos o *habitus* abarcando uma dimensão moral da sociedade contemporânea. Assim, a realidade de sub-humanidade da “ralé estrutural” estabelece maneiras de *ser* e *estar* no mundo que se constituem de modo específico. Isto é, são realidades específicas que precisam ser tematizadas nessa discussão. Portanto, será que podemos pensar como um processo de “Reestruturação do *habitus precário* na formação de novos sentidos”?

Por fim, destacamos diante do exposto, que o *habitus precário* não é uma condenação. Investigar as razões do fracasso anunciado de crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho só faz *sentido* se pudermos anunciar que “até no lixão nasce flor!”.

Isto implica em afirmar, que os *caminhos, trajetórias e desvios*, presentes e futuros de Gustavo, Kátia, Kauan, Maria e Maicon e de suas famílias podem ser escritos a contrapelo a partir de processos de reestruturação do *habitus precário*, investigados em seus “Retratos Sociológicos”. Mas essa questão transcende o esforço empreendido nessa dissertação, anunciando um *tempo por vir*, e com ele, a nossa utopia crítica num mundo humanizado, construído por crianças, jovens, homens e mulheres em suas lutas permanentes contra as injustiças e desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ARENARI, Brand; TORRES, Roberto. **Os batalhadores e o pentecostalismo: um encontro entre classe e religião**. In: SOUZA, Jessé. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BARBOSA, Felipe; SÁ, Márcio. **O batalhador feirante e sua administração**. In: SOUZA, Jessé. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. L. **Escola capitalista na França**. Paris François, 1971.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPANGE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, v. 27, p. 133-144, 2013.

BOLTANSKY, Luc; CHIAPELLO, Ève. **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris: Gallimard, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORRÊA, Matheus. **O fracasso da escola pública na escolarização da “ralé brasileira”**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA), Rio de Janeiro, 2020.

COULDRY, N. **Reality TV, ou o teatro secreto do neoliberalismo**. In: COUTINHO, E. G.; FREIRE FILHO, J.; PAIVA, R. (Orgs.). *Mídia e poder: ideologia, discurso e subjetividade*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

DA SILVA, Danilo. *A reestruturação do habitus na formação de novos sentidos: Bourdieu com Lacan*. **37º Encontro Anual da ANPOCS**, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6 ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria prática em educação popular**. 1989.

FREITAS, Lorena. **A instituição do fracasso: a educação da ralé**. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. São Paulo: contracorrente, 2018a.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. *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.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileiro sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

FROMM, Erich. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, David Francisco Lopes. *Sobre a teoria das classes sociais de Jessé Souza*. **Revista de Direito (Viçosa)**, 2019.

GOMES, David Francisco Lopes. **Sociedade, um problema, múltiplos níveis de análise: por um universalismo a partir do Sul**. Belo Horizonte: Conhecimento Editora, 2023.

GONZÁLES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

JULIÃO, Nayara Abreu; CHEIN, Flávia. *Avaliação de impacto do Programa Bolsa Família sobre a educação dos jovens*. **Revista de Desenvolvimento e Políticas Públicas**, n. 1, p. 75-107, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Artmed Editora, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MACIEL, Fabrício. A generalização da precariedade: trabalho e classes no capitalismo contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 33, p. 755-777, 2018.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação**, p. 36-45, 2007.

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.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ROCHA, Emerson; TORRES, Roberto. **O crente e o delinquente**. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. São Paulo: Contracorrente, 2018a.

ROCHA, Emerson. **Cor e dor moral: sobre o racismo na ralé**. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive?* São Paulo: contracorrente, 2018.

SILVA, Emanuelle; TORRES, Roberto; BERG, Tábata. **A miséria do amor dos pobres**. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. São Paulo: contracorrente, 2018a.

SIMMEL, Georg. **Filosofia do amor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018a.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Leya, 2018b.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **A parte de baixo da sociedade brasileira**. Revista Interesse Nacional, v. 14, n. 4, p. 33-41, 2011.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Sextante, 2021.

SOUZA, Jessé. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 43-69, 2005.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: Uma denúncia da ideologia elitista**. Civilização Brasileira, 2022.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. LeYa, 2015.

TAVARES, M.T.G. **Por uma Alfabetização cidadã: Por que ler a cidade de São Gonçalo com os sujeitos escolares?** IN: SOUZA, Victória; MORAIS, Jacqueline (Orgs.). São Paulo: SUMMUS, 2015.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 27-53, 2006.

VISSER, Ricardo. A socialização disciplinar da família batalhadora. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 1, p. 316-345, 2016.

APÊNDICE A – Modelo do termo de assentimento dos participantes menores de 18 anos**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores – FFP

TERMO DE ASSENTIMENTO**PARTICIPANTES DE 7 ANOS A MENORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa “Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: razões de um fracasso anunciado” e que tem como objetivo investigar as dificuldades e desafios na aprendizagem escolar entre as crianças e adolescentes de Jardim Gramacho. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o grande número de crianças e adolescentes no bairro com dificuldades na escola, como leitura e escrita, por exemplo.

Para participar deste estudo você precisará frequentar a escola e a casa semente e interagir com o pesquisador durante as atividades escolares e educativas até o final desse ano de 2022. Os acontecimentos familiares e do bairro, quando possível, podem ser compartilhados com o pesquisador com o intuito de enriquecer o conhecimento dele sobre você e a sua história. Você foi escolhido para participar porque apresenta dificuldades na escola e, assim como você, outros também foram escolhidos. A sua interação com o pesquisador e o professor(a) da escola e da Casa Semente, e as atividades escolares que realizar serão anotadas em um caderno e depois você poderá lê-las caso deseje.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de problema. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome estará em sigilo e será usado um nome fictício para você. O material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e a do seu responsável. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão descartados de maneira ecologicamente correta.

Eu, ***nome do pesquisado***, declaro que concordo em participar da pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma das cópias.

Duque de Caxias, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Menor Participante da Pesquisa: _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Eu, Matheus Cabral Ribeiro Corrêa, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE B – Modelo do termo de consentimento para as entrevistas com as mães**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores – FFP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ATENÇÃO:

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) **Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: razões de um fracasso anunciado**, conduzida por Matheus Cabral Ribeiro Corrêa. Este estudo tem por objetivo investigar as dificuldades e desafios na escolarização das crianças e adolescentes de Jardim Gramacho. Você foi selecionado(a) por conta das dificuldades de aprendizagem na escola do seu filho. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. A participação na pesquisa não será remunerada e não haverá gastos financeiros para você. Sua participação consistirá em uma série de 6 entrevistas a serem realizadas em sua residência no horário que melhor houver para você, com os temas: família; escola; trabalho; sociabilidade; lazer-cultura e corpo. As entrevistas serão mensais e durarão em torno de 30 min à 1 hora, sendo gravado o áudio da entrevista pelo celular do pesquisador. A privacidade dos nomes e local de moradia serão mantidos em sigilos e no momento que forem expostos serão feitos com nomes e locais fictícios.

Ademais, o pesquisador participará da rotina escolar da Escola Municipal José Medeiros Cabral, onde seu filho(a) estuda. Essa participação do pesquisador se dará por meio de observações e participações das atividades escolares, junto ao professor(a) da turma do pesquisado, que serão registradas no caderno do pesquisador. Não haverá entrevistas ou questionários com os docentes e com o pesquisado. A participação do seu filho consiste na interação com o professor e o pesquisador em sala de aula e os resultados da pesquisa na escola estarão disponibilizados para você. Como mencionado, os nomes serão fictícios como forma de segurança e privacidade e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu

consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo para você.

Caso você concorde em participar desta pesquisa junto ao seu filho(a), assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/ coordenador da pesquisa.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável:

Matheus Cabral, Pedagogo. Email: cabralepedagogia@gmail.com | Telefone: 21 97966 6893. Endereço: rua Gustavo Riedel 87, casa 101 – Engenho de Dentro (RJ)

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

APÊNDICE C – Perguntas norteadoras das entrevistas com as mães**Grade FAMÍLIA – entrevista 1**

1. Quem mora com você?
2. Como foi a primeira gravidez? Desejava ter filho/ser mãe? Por que? Com quem foi? Em que época? Onde?
3. Se você não tivesse engravidado nessa época o que você acha que seria diferente?
4. Como foi a gravidez do ***pesquisado***? Tranquila? Difícil? Teve apoio de algum parente na gestação? Como foi o nascimento dele/dela?
5. Como é o ***pesquisado*** dentro de casa? Dá trabalho? É tranquilo?
6. Quem passa mais tempo com ele/ela? Por que?
7. Quando o ***pesquisado*** era bebê ou uma criança de 3/4 anos, quem passava mais tempo com ele? Fazendo o que?
8. Onde você passa maior parte do seu dia durante a semana? E no fim de semana?
9. Quais momentos você geralmente está com seus filhos? Como é? O que fazem?
10. Conte-me um pouco sobre como é morar em Jardim Gramacho, com a sua família?
11. Como mãe, qual a pior coisa que você espera de um filho? E a melhor? Por que?
12. Quais lembranças você acha que seus filhos terão de você? Por que?
13. Se você pudesse mudar uma coisa na sua família, o que seria? Por que?
14. A sua família já passou por mudanças (outra casa, separações, outra situação financeira)?
15. Qual a renda mensal da família? Quem produz essa renda?
16. Você sabe lê? Já leu algum livro para o ***pesquisado***? Por que?
17. Quando o ***pesquisado*** está em casa, ele lê livros? Por que?
18. O que é uma família para você?

Grade ESCOLA – entrevista 02

1. Você estudou até que série? E o pai/padrasto (o mais próximo da criança pesquisada, se houver)?
2. Você lê bem, com dificuldade, ou não lê?
3. O que você lembra da sua experiência escolar?
4. O que você lembra dos professores?
5. O que você lembra dos diretores, porteiros, coordenadores da escola?
6. Para que serve a escola para você?

7. Onde você estudou? Em que época?
8. Por qual motivo você acha que não terminou os estudos?
9. O que é uma escola boa para você?
10. Você lê algum livro ou textos durante a semana (notícias, bíblia...)?
11. O ***pesquisado*** frequentou creche? Se não...Por que?
12. Com qual idade o ***pesquisado*** entrou na escola? Por que?
13. O que você acha da escola João Mendes (o que pode melhorar...O que está legal)?
14. O que você espera que a João Mendes estimule em seus filhos?
15. Como é o ***pesquisado*** na escola?
16. O ***pesquisado*** tem o hábito de ler livros sem ser os exigidos pela escola, por puro lazer?
17. Como o ***pesquisado*** faz os deveres de casa?
18. Você já foi chamada na escola por algum motivo? Qual? Como foi?
19. Por que você acha que o ***pesquisado*** repetiu de série várias vezes?
20. Você acha que terminar o ensino médio muda alguma coisa na vida da pessoa? E fazer faculdade ou curso técnico ajuda na melhoria de vida? Como que ajuda?
21. O que é preciso para terminar os estudos?
22. Qual futuro você sonha para seus filhos?
23. Para que serve a ONG Colheita para você e o ***pesquisado***?
24. Como é a rotina do ***pesquisado*** durante a semana?

Grade TRABALHO – entrevista 3

1. Você trabalha? Trabalha com o quê? Onde? Qual a carga horária? Como é a rotina? Carteira assinada?
2. Você realiza trabalho doméstico? Como é a rotina? O que acha dele?
3. Qual a sua remuneração (salário) no trabalho? Você acha bom? Por que?
4. Você gosta desse trabalho? Por que?
5. Se pudesse mudar de emprego (ou ter um emprego) mudaria (teria qual)? Por que?
6. Qual o emprego dos seus sonhos? O que você acha que é preciso (ou foi preciso) para alcançá-lo?
7. Trabalha há quanto tempo nesse emprego?
8. Quais trabalhos você já exerceu?
9. Quem trabalha na sua família? Com o quê? Onde?
10. Qual profissão você acha que o ***pesquisado*** terá? Por que?
11. Qual trabalho você sonha para seus filhos? Por que?

12. Quais as formas de fazer dinheiro em Jardim Gramacho? (oportunidades, negócios, indicações).
13. O “trabalho” no tráfico você acha bom? Por que? Alguém da família já se envolveu? Como?
14. O que você acha sobre o trabalho de prostituição? Por que?
15. Trabalhar significa o que pra você?
16. Existe trabalho que não é digno? Por que?
17. O estudo ajuda a ter um emprego melhor? Por que?

Grade LAZER-CULTURA – entrevista 4

1. Quais amizades você tem? O que vocês fazem juntas geralmente?
2. Quais pessoas, além dessas amizades mais próximas, você se relaciona? Como? Por que se relaciona com elas?
3. Quais amizades o ***pesquisado*** tem? O que ele gosta de fazer com os amigos?
4. Há algumas amizades do ***pesquisado*** que você não gosta? Por que?
5. Quais as boas e más influências seus filhos podem ter? Por que?
6. Vocês (filhos/família) vão à igreja? Quando? Com que frequência? Fazem o que lá?
7. Há outros lugares, além da rua, escola e igreja, que seus filhos façam amizades?
8. Vocês se relacionam com os meninos do tráfico? Se sim, como?
9. Como é a relação com a Polícia?
10. Por que você colocou o ***pesquisado*** na ONG Colheita?
11. Como você resolve as brigas com as pessoas?
12. Como ensina seus filhos a resolver as brigas com os amigos?
13. Já brigou com algum profissional na escola do ***pesquisado***? Por que?
14. ***O pesquisado*** já brigou ou arrumou confusão na escola? Por que?
15. Quando o ***pesquisado*** bem pequeno, quais lugares você ia com ele para brincar?
16. A construção da praça do maruim foi boa para o bairro? Por que?
17. Quais projetos sociais tem no bairro, além da casa semente? O que acha deles?
18. Que tipo de lazer há em Jardim Gramacho para você? E para as crianças?
19. Quais experiências de lazer você teve na infância? Onde foram? Como eram?
20. Além da escola e casa semente, tem outros lugares de estudo que o ***pesquisado*** frequenta? Por que colocou ele lá? O que ele faz lá? Com que frequência?
21. Como são os bailes em Jardim Gramacho? Você vai? As crianças vão? O que fazem lá? Quem organiza?
22. O que você deseja de mais lazer aqui no bairro para você? E para as crianças?

23. Você e sua família já passearam fora de J.G? Onde? Quando? Por que foram? Com que frequência?
24. Já foi em um museu? Por que? E as crianças? Como? Quando? Qual?
25. Já viajou? Para onde? Quando? Por que?
26. Quais lugares você gostaria de visitar? Por que? Por que não visita?
27. Que tipo de lazer você faz junto com seus filhos?
28. O que você proibi o **pesquisado** de fazer?
29. Você já se envolveu em alguma atividade artística (música, pintura, dança...)? Qual? Como foi?

Grade RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO – entrevista 05

1. Pode citar duas pessoas famosas que você acha bonita?
2. Na sua opinião, qual a característica mais bonita em você? E nos seus filhos?
3. O que é racismo para você?
4. Você acha que existe RACISMO no Brasil?
5. Os brancos são racistas? E os negros?
6. Em Jardim Gramacho, você já presenciou ou viveu uma situação de racismo? Se sim, como foi?
7. Na escola já aconteceu alguma situação de racismo com seus filhos ou com os filhos dos outros? Se sim, como foi?
8. Você acha que a Polícia tem preconceitos? Quais?
9. Quem tem mais chance de ser parado pela Polícia: um homem branco ou negro?
10. Uma mulher tem chance de ser parada pela Polícia? Por que?
11. Você se sente respeitada em JG? E quando vai para outros lugares?
12. Existe preconceitos contra a mulher? Cite exemplos?
13. Os homens em J.G respeitam as mulheres? Cite exemplos?
14. As mulheres em J.G respeitam os homens? Cite exemplos?
15. Ha diferenças do menino para a menina? E semelhanças?
16. O que é preciso para uma mulher conquistar um homem?
17. O que é preciso para um homem conquistar uma mulher?
18. O que te atrai em um homem?
19. Na sua casa, quem faz as tarefas domésticas? Por que?
20. Existe coisas que só o homem sabe fazer? Existem coisas que só a mulher sabe fazer? Ou qualquer um faz qualquer coisa?
21. Mulheres e homens negros são mais “quentes na cama” ou isso é mito?

Grade CORPO – entrevista 06

1. Você pratica ou já praticou esportes? Em que época? Com que frequência? Como era? E seus filhos? E o ***pesquisado***?
2. Qual a sua rotina de alimentação? Come o que durante o dia? E as crianças?
3. Onde você consegue os alimentos (mercado...padaria...transbordo...)?
4. A renda da família dá para se alimentar bem? O que é uma boa alimentação pra você?
5. Onde compra as roupas das crianças? Como você escolhe as roupas?
6. Em quais momentos, você e as crianças capricham no visual?
7. Você faz algum exercício físico? Qual? Com que frequência? Onde? Para quê? E o ***pesquisado***?
8. Com qual idade você acha ideal para começar a ter relação sexual? Por que?
9. Como você ensina seus filhos sobre sexo?
10. O que você acha da homossexualidade? Por que?
11. Se seus filhos forem gays, lésbicas ou trans, o que você faz? Por que?
12. O que você acha sobre o aborto? Por que?
13. Você já soube de alguma relação incestuosa na família? O que acha sobre? Você evita isso? Como?
14. O que você acha que estimula a sexualização precoce nas crianças? Você evita isso? Como?
15. Você usa ou já usou métodos contraceptivos para ter relação sexual?
16. O que te faz escolher uma pessoa para namorar ou ter relações sexuais?
17. Por que muitas meninas engravidam com 12, 13, 14 anos? O que acha disso?

ANEXO – Autorização da Secretaria Municipal de Duque de Caxias (SME-DC) para a realização da pesquisa de campo na escola



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Duque de Caxias, 23 de setembro de 2022

Parecer n°: 17/22 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC
Requerente: Matheus Cabral Ribeiro Correa
Universidade ou agência associada: Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)
Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: "Crianças e adolescentes do lixão de Jardim Gramacho: razões de um fracasso anunciado", cujo objetivo geral é "investigar como as crianças e adolescentes que irei acompanhar desenvolvem/internalizam o *habitus precário* e como isso impacta cotidianamente na escolarização deles e delas", constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,

Glacione Ribeiro da Silva
GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br