

*Autores:*

Pierre Bourdieu

e

A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud,  
E. Bourdieu, P. Bourgois,  
S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin,  
J.-P. Fagueir, S. Garcia, R. Lenoir,  
F. Oeuvrard, M. Pialoux, L. Pinto,  
A. Sayad, C. Soulié, L. Wacquant

# A MISÉRIA DO MUNDO

*Tradutores:*

Mateus S. Soares Azevedo

Jaime A. Clasen

Sérgio H. de Freitas Guimarães

Marcus Antunes Penchel

Guilherme J. de Freitas Teixeira

Jairo Veloso Vargas

4ª Edição

*Enid Abreu*



EDITORA  
VOZES

---

Petrópolis  
2001

## Os excluídos do interior

Falar como se faz em muitas ocasiões de “mal-estar nas escolas”, como aconteceu em ocasião das crises de novembro de 1986, ou de novembro de 1990, significa atribuir um “estado” (de saúde ou de espírito) muito mal definido e identificado, a uma categoria extremamente diversificada e dispersa. Pois é claro que o universo das escolas e dos colégios pode ser visto de fato como um continuum. Deste conjunto, percebemos habitualmente só os extremos: por um lado, as escolas precárias, que se multiplicaram apressadamente nos subúrbios cada vez mais pobres, para acolher cada vez mais alunos, cada vez menos preparados culturalmente, sem mais muito a ver com o curso escolar, como fora idealizado nos anos 50; do outro, os colégios selecionados, onde alunos das famílias mais abastadas podem ter uma vida escolar bastante parecida com aquela dos seus pais e avós. Embora seja capaz de juntar, por ocasião de uma passeata de protesto, alunos (e pais) que sofrem dele, o “mal escolar”, hoje em dia muito comum, assume formas muito diversificadas: as dificuldades, e até as ansiedades, dos alunos das grandes escolas de Paris diferem, como o dia da noite, daqueles dos alunos de escolas técnicas das periferias dos grandes conjuntos habitacionais.

Até o final dos anos 50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma estabilidade muito grande, fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos das famílias culturalmente desfavorecidas. A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que a padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola. A hierarquia das ordens de ensino, e especialmente a divisão extremamente clara entre o primário (então os “primários”), e o secundário, mantinha uma relação direta de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a Escola dá (ou não) acesso,

isto é, as profissões não manuais, e especialmente as posições dirigentes dentro destas profissões.

Entre as transformações que mudaram o sistema de ensino desde os anos 50, uma das que tiveram as maiores conseqüências foi sem dúvida o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas: pequenos comerciantes, artesãos, agricultores, e até (graças à prolongação da obrigação escolar até os 16 anos, e do fato que por isso todo mundo começou a ter acesso ao secundário), os operários da indústria; um processo que acarretou uma intensificação da concorrência, e um aumento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam plenamente o sistema escolar.

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi até definido como “democratização” (de forma um tanto precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola “libertadora”, por parte dos marginalizados. De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista. Não se pode deixar de supor que a difusão dos conhecimentos das ciências sociais acerca da educação, e particularmente dos fatores sociais do êxito ou fracasso escolares, deve ter contribuído para transformar a percepção que filhos e pais já tinham adquirido na prática. Assiste-se assim a uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a Escola: esta volta com frequência, no que parecem lapsos inevitáveis (sobre os “superdotados”, por exemplo), aos princípios de visão e divisão mais enraizados; apesar disto, a vulgata pedagógica, e todo o seu arsenal de vagas noções sociologizantes (do tipo de “handicap sociais”, “obstáculos culturais”, ou “insuficiências pedagógicas”) divulgou a idéia que o fracasso escolar não pode mais, ou não só, ser atribuído às deficiências pessoais, isto é, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”; as causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar.

Seria preciso mostrar aqui como, mesmo com todas as mudanças que vimos, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: 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; com essas adaptações das disposições, as contradições acarretadas pelo acesso de novas camadas sociais ao ensino secundário (ou até universitário) podem ser resolvidas; ou seja, em termos mais claros (mas também mais aproximados, então mais perigosos), essas “disfunções” são “o preço a se pagar” para conseguir os benefícios (políticos, principalmente) da “democratização”.

É claro que não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (e sem que aqueles que já os detêm corram o risco de uma desvalorização); mas da mesma forma é claro que são justamente os responsáveis diretos da desvalorização que resulta da multiplicação dos títulos e seus detentores, isto é, os recém-formados, que acabam sendo as primeiras vítimas. Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela.

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas. A eliminação suave está em relação à eliminação brutal, do mesmo modo que a troca de presentes e contrapresentes está na relação de doador para doador: diluindo o processo no tempo, ela oferece àqueles que a vivem a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade, ou pelo menos ter boas chances de mentir a si próprios com sucesso. Num certo sentido, as “escolhas” mais decisivas são cada vez mais precoces (durante o colegial, e não mais, como antes, depois do vestibular, ou até mais tarde); o destino escolar está marcado cada vez

mais cedo (o que contribui para explicar a presença de alunos muito novos nas manifestações estudantis mais recentes). Por outro lado, as conseqüências destas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para justificar e animar alunos e estudantes esperando no trabalho o que fazer para adiar o balanço final, o minuto da verdade, onde todo o tempo passado na instituição escolar irá lhe parecer tempo morto, tempo perdido.

Este trabalho de má fé pode perpetuar-se, em muitos casos, muito além do fim dos estudos, graças à indeterminação de vários lugares indefinidos do espaço social, aqueles que, justamente por ser de difícil classificação, deixam mais espaço para as manobras de jogo duplo. Este é um dos efeitos mais poderosos e mais escondidos da instituição escolar, e da relação com as posições sociais que em teoria deve oferecer: 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. São o que podíamos definir os fracassados relativos, que encontram-se até mesmo aos níveis mais altos de sucesso – por exemplo, com os alunos das escolas menores em relação aos alunos das escolas mais famosas, ou os piores destas escolas em relação aos melhores, etc. O paradigma dos fracassados relativos poderia ser o baixista de Patrick Süsekind, cuja miséria, muito profunda e muito real, vem do fato que tudo, dentro do universo altamente privilegiado que ocupa, lhe lembra que de fato ocupa uma situação marginal.

O trabalho de recalçamento da verdade objetiva da posição ocupada dentro do sistema escolar não alcança nunca um sucesso completo, mesmo quando for sustentado por toda a lógica da instituição, e pelos sistemas de defesa coletiva que esta gera. O “paradoxo do mentiroso” não é nada, perto das dificuldades provocadas pela própria mentira. Nada pode elucidar melhor este tipo de mecanismo que as palavras de certos excluídos com prazo marcado, nos quais coexiste a lucidez mais completa sobre a verdade da escolaridade sem outro fim que a si mesma e a resolução quase deliberada de entrar no jogo da ilusão, talvez para gozar do tempo de liberdade e gratuidade que a instituição oferece: aquele que assumir a mentira da instituição está votado, por definição, à dupla consciência e ao *double-bind*.

A diversificação oficial (em ramificações) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classes escolares sutilmente hierarquizados, por exemplo com o estudo dos idiomas), contribui para recriar um princípio, especialmente dissimulado, de diferenciação: os alunos oriundos de boas famílias receberam da família o senso do investimento, assim como os exemplos e os conselhos capazes de sustentá-lo em caso de incerteza, e estão assim em condição de investir na hora certa e no lugar

certo, neste caso nas ramificações apropriadas, nas escolas certas, etc.; enquanto os oriundos de famílias pobres, e especialmente os filhos de imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural.

Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica da transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram. Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social.

Esta conciliação dos contrários tem seu preço. Os protestos estudantis que pipocam, faz vinte anos, sob todo tipo de pretexto, e a violência que se manifesta continuamente nos estabelecimentos escolares mais pobres são a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e de uma violência totalmente nova que ela aplica aos que não se adaptam a ela.

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. Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras (“colégio”, “colegial”, “professor”, “secundário”, “vestibular”) esconde a diversidade das coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome; e assim por diante. Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro. Acabou o tempo das pastas de couro, dos uniformes austeros, do respeito aos professores – todos sinais externos da adesão, que os filhos das famílias populares sentiam em relação à instituição escolar, e que hoje se transformou numa relação mais distante: a resignação sem ilusão, mascarada em indiferença impertinente, é evidente na pobreza exibida do equipamento escolar, a tira elástica para segurar os cadernos, as canetas descartáveis que substituem a

pena e a caneta-tinteiro, nos sinais de provocação em relação ao professor, como o walkman levado até na classe, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome de grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria Escola, que a vida verdadeira está fora daí.

Aqueles que falam, pelo prazer da dramatização ou em busca de sensacionalismo, de “mal-estar escolar”, reduzindo-o, com as simplificações típicas do pensamento cotidiano, ao “mal-estar” das periferias, e este ainda contaminado pelo fantasma dos “imigrados”, evocam sem se dar conta uma das contradições mais fundamentais do mundo social, no seu estado atual: contradição especialmente evidente no funcionamento de uma instituição escolar, que talvez nunca teve um papel tão importante. Para uma parte bastante grande da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos.