

A perspectiva teórica de Bourdieu: contribuições sobre a condicionalidade de educação do Programa Bolsa Família

The education conditionalities of Bolsa Família Program: an analysis from the theoretical perspective of Bourdieu

Roberta Rezende Oliveira¹
André Augusto Pereira Brandão²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a condicionalidade relativa à educação que faz parte do desenho do Programa de transferência de renda Bolsa Família. Conclui-se que a estratégia de condicionar a transferência de renda à participação de crianças e adolescentes na vida escolar, com o intuito de elevar o acúmulo de “capital humano” neste seguimento da população, tende a esbarrar nos limites postos por elementos de ordem econômica e relativos ao capital cultural. Acaba-se por convergir para a manutenção das características desiguais que caracterizam a estruturação do espaço social na realidade brasileira.

Palavras-chave: Programa Bolsa Família; Educação; Desigualdade escolar.

Abstract: This article aims to discuss the conditionality on the education as part of the design of Bolsa Família income transfer program. It is concluded that the strategy of conditioning the income transfer to the participation of children and adolescents in school life, in order to raise the accumulation of “human capital” in this population segment, tends to bump the limits set by elements of economic and cultural order, which converge to the maintenance of unequal features that characterize the structure of social space in the Brazilian reality.

Keywords: Bolsa Família Program; Conditionality; Social Space; School Inequality.

1. Introdução

Os programas de transferência de renda têm sido utilizados em vários países como uma alternativa recorrente às transformações sociais e econômicas sofridas na contemporaneidade. As mudanças na esfera produtiva, com a flexibilização das relações trabalhistas e com a precarização do mercado de trabalho, têm levado a um aumento do contingente populacional em situação de pobreza em todo o mundo. Na América Latina, essa reorganização do modo de produção capitalista chega com força principalmente no final da década de 1980, tomando uma conotação diferenciada diante de um contexto no qual a pobreza sempre foi marcante.

¹ Mestranda em Política Social pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: robertaoliveira@id.uff.br

² Professor Associado II - Universidade Federal Fluminense. E-mail: aapbuff@globocom

Em meados da década de 1990, são implementadas, no Brasil, as primeiras experiências de Programas de transferência de renda³. O modelo disseminado foi o de transferência de renda condicionado, o qual vincula o recebimento de benefícios monetários a contrapartidas.

Os Programas de transferência de renda utilizados no combate à pobreza são iniciados, de forma incipiente, no governo Cardoso (1995 - 2002), no qual a pobreza entra como problema na agenda pública federal diante do alto índice de desigualdade de renda e da manutenção da dívida social que marca a sociedade brasileira (BARBOSA, 2013, p.58). Em 2003, no início do primeiro governo Lula (2003-2006), o Programa Bolsa Família (PBF) é implementado, unificando quatro programas iniciados na gestão anterior⁴ (que possuíam, no entanto, baixa capacidade de incorporação). O PBF vai, então, consolidar um modelo de transferência de renda condicionado no país.

As condicionalidades, já estabelecidas nos antecessores Bolsa Escola e Bolsa Alimentação, permanecem no PBF. Elas atuam no sentido de estabelecer compromissos, aos quais as famílias beneficiárias devem aderir para permanecer no Programa. Esses compromissos são relacionados ao campo da saúde e da educação, pressupondo a prestação desses serviços por parte dos poderes públicos. Trata-se, nesse sentido, do acompanhamento da taxa de frequência escolar de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos de idade e do acompanhamento relativo ao exame pré-natal e nutricional de crianças menores de 7 anos de idade (BRASIL, 2010).

O Programa Bolsa Família tem ao menos três objetivos básicos: aliviar a pobreza de forma imediata através de transferência monetária; contribuir para a redução da reprodução do ciclo de pobreza entre as gerações investindo no “capital humano” através das condicionalidades; e apoiar o desenvolvimento das capacidades da família através da integração com programas complementares que visam capacitar os adultos para sua inserção no mercado de trabalho buscando romper com a situação de vulnerabilidade financeira (BRASIL, 2006).

Nesse aspecto, o foco do presente estudo é discutir as condicionalidades relativas à educação com base na perspectiva de Pierre Bourdieu, teórico de grande importância na discussão da desigualdade no sistema escolar. Logo, a análise centra-se em apreender, mediante o referencial teórico proposto, os limites que as condicionalidades de educação esbarram para o efetivo cumprimento desse objetivo do Programa. Ou seja, o intuito é debater as contrapartidas que pretendem incrementar o “capital humano” das famílias beneficiárias. Seria essa transferência monetária o elemento motivador para que essas crianças e jovens passem a se interessar pela escola? E tal interesse, de fato, pode se materializar em “sucesso” no sistema escolar?

Não temos a pretensão de responder de forma inequívoca a essas indagações visto que se trata de um debate muito amplo. Assim, o presente estudo objetiva abrir um leque para se pensar na reprodução das desigualdades sociais e na eficácia de ações públicas voltadas ao seu enfrentamento.

Para realizar tais discussões, utilizamos a pesquisa bibliográfica relativa ao tema, empregando como principal referencial teórico a perspectiva de Bourdieu (1996; 1998) no intuito de nos aproximarmos do

³ Podemos destacar: o Benefício de Prestação Continuada (BPC) implementado em 1996; o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 1996; o Programa de Garantia de Renda Mínima em 1999, o qual vinculava o recebimento do benefício à manutenção da criança na escola e etc. (BARBOSA, 2013, p.63).

⁴ Os programas que integraram o PBF foram: o Bolsa Escola (2001), o Bolsa Alimentação (2001), o Vale Gás (2002) e o Cartão Alimentação (2003) (BARBOSA, 2013, p. 63-65).

debate. Para tanto, o presente artigo se divide em três seções além desta introdução. A primeira visa mostrar o que o autor conceitua por espaço social e espaço simbólico, analisando os principais mecanismos de reprodução e manutenção das posições nesse espaço. A segunda tem por objetivo trazer essa perspectiva para o âmbito da desigualdade escolar, refletindo acerca desse processo em articulação com a condicionalidade do PBF relativa à educação. Por fim, a terceira e última seção traz, com a conclusão, o debate condensado do estudo visando entender os principais argumentos norteadores na apreensão do objeto investigado.

2. Pierre Bourdieu: espaço social e simbólico

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo francês que desenvolveu, ao longo de sua carreira, diversos trabalhos sobre a questão da dominação, sendo um dos autores mais lidos no campo da Antropologia e da Sociologia. Sua contribuição perpassa várias áreas de conhecimento, abrangendo temas como educação, cultura, literatura, arte, política, mídia e linguística (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Bourdieu (1996) constrói um modelo do que conceitua por espaço social a partir de uma realidade que lhe é muito próxima, a francesa. Nesse sentido é preciso tomar algumas precauções ao trazer sua contribuição para o âmbito brasileiro, visto que, as relações sociais, bem como os signos distintivos em nosso meio, podem estar postos de formas diferenciadas de outras realidades. No entanto, é importante justificar que retomar um modelo particular para analisar a nossa sociedade tem a pretensão de lançar mão de conceitos de grande importância para pensarmos os diversos problemas sociais que nos afetam. Isso requer o rompimento com o que Bourdieu (1996) denomina de leitura substancialista⁵ da realidade, sendo sua teoria uma ótima contribuição nesse propósito.

O espaço social, segundo Bourdieu (1996), está atrelado a um conjunto de fatores e práticas que ocorrem no interior de dada sociedade convergindo para a manutenção de uma ordem pré-estabelecida. Não se trata, porém, de entender os mecanismos de reprodução do poder de forma estática. Ao contrário, trata-se de compreender como as relações sociais estão postas e como estas se dão no intuito de conservar ou transformar essa estrutura – a qual vai ser definida mediante a distribuição das propriedades ativas que compõem o espaço social.

O processo classificatório dentro do espaço social, o qual leva determinados grupos a posições privilegiadas em detrimento de outros, é estabelecido, para o autor, mediante uma gama de fatores. Esse processo se dá de forma “naturalizada”, percebido sob uma ótica individualizante. Tal processo reflete, ao longo do tempo, as desigualdades sociais em suas várias facetas. Com isso, a reprodução do processo de dominação entre posições diferenciadas na estrutura se liga, também, ao campo do simbólico. Isso corrobora mecanismos extremamente eficazes, porque, disseminados de forma invisível, não são facilmente identificados pelos sujeitos, convergindo para a difícil alteração da estrutura de hierarquias que compõem o espaço social em dado momento.

A partir desses pressupostos, o espaço social é conceituado como:

⁵ Para Bourdieu, uma leitura substancialista da realidade significa um olhar sobre as práticas sociais como se estas se dessem por uma relação mecânica, como um fim em si e por si mesmo. Para o autor, a leitura substancialista está relacionada ao senso comum, que atribui a determinados grupos características como se estas fossem intrínsecas, mas que são propriedades de um determinado momento e contexto histórico, construídas socialmente (BOURDIEU, 1996, p.16)

[...] um conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre (BOURDIEU, 1996, p.18 - 19).

Nesse sentido, esse espaço é construído de tal modo que os sujeitos ou grupos são distribuídos em função de sua posição de acordo com dois princípios de diferenciação, predominantemente: o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 1996; BOURDIEU, 1998). O primeiro pode ser definido pelo *quantum* de recursos econômicos os sujeitos portam, seja na forma de propriedade, de capital, ou de riqueza econômica em geral. Já o segundo pode ser definido pelo conjunto de valores relacionados ao campo da cultura e do conhecimento, socialmente legitimados, os quais os sujeitos e os grupos adquirem ao longo da vida. Nesse aspecto, o capital cultural se constrói mediante a incorporação de características que dotam os sujeitos de atributos comportamentais valorizados no interior de cada sociedade, garantindo a seus detentores acesso a posições e bens de privilégio no espaço social. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, que é adquirido no âmbito familiar “sob a forma de disposições duráveis” que vão sendo transmitidas, e acabam por constituir uma subjetividade específica (BOURDIEU, 1998, p.74); no estado objetivado, relativo à aquisição de bens culturais como obras de artes, dicionários, livros, etc e; em estado institucionalizado, que é garantido mediante o diploma ou o certificado escolar (BOURDIEU, 1998 p.74).

A classificação dos sujeitos no espaço social é determinada por dois fatores. Primeiramente, o que leva os sujeitos a se aproximarem ou se distanciarem dentro desse espaço é a quantidade detida de capital global (soma de capital cultural e capital econômico); segundo, o peso relativo de cada capital. Ou seja, sujeitos com um *quantum* elevado de capital global tendem a se aproximar no espaço social e a se distanciar daqueles que pouco dispõem desse capital global. Contudo, em relação ao segundo fator determinante do posicionamento dos sujeitos nesse espaço, aqueles que possuem um elevado acúmulo de capital econômico – no entanto, com pouco acúmulo de capital cultural – tendem a opor-se àqueles que possuem acúmulo de capital cultural em detrimento do capital econômico e vice-versa. Com isso o espaço social será constituído por grupos tão homogêneos quanto possível, opondo-se a outros também homogêneos em sua relação com o acesso ou com a quantidade acumulada desses dois tipos de capital.

Importante para compor o argumento do autor é entender, ainda, os mecanismos de reprodução do espaço social que se fazem através de processos relacionais. Assim, de acordo com Bourdieu (1996), a realidade é relacional no sentido de que, em cada contexto, existem características, propriedades e práticas que perfazem determinados grupos, relacionando seus posicionamentos no espaço social à presença de bens e práticas prováveis. Ou seja, trata-se, segundo o autor:

[...] em cada momento em cada sociedade, de um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (a prática do golfe ou do piano) ou de bens (uma segunda casa ou o quadro de um mestre), eles próprios relacionalmente definidos (BOURDIEU, 1996, p.18).

Para entendermos como esse processo é desencadeado, é necessário compreender um conceito estritamente importante quando falamos da relação entre os sujeitos e sua posição no espaço social. Refere-se ao que Bourdieu denomina como “habitus”: “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de

escolhas de pessoas, bens e práticas” (BOURDIEU, 1996, p.21-22).

O “habitus” é, portanto, produto da internalização dos constrangimentos sociais externos, ou seja, a incorporação da estrutura econômico/cultural na subjetividade que é constituída sob um determinado tipo de relação entre estrutura e prática. Assim, o “habitus” é a matriz de onde derivam às “escolhas” (mas também as “improvisações”) que são feitas ao longo da vida. Esse é, portanto, gerado através das experiências iniciais dos agentes que incluem de forma inequívoca as primeiras relações com as condições materiais concretas, tornando-se princípio da percepção e apreensão, proporcionando disposições e norteando o sujeito em suas ações e representações. Nesse aspecto, as condições materiais influenciam e produzem “habitus” de acordo com as características do meio socialmente estruturado e das condições de existência apreendidas.

Com isso, podemos dizer que o posicionamento no espaço social ocorre por uma relação entre as posições sociais, as disposições (“habitus”) e as “escolhas” dos sujeitos nos mais variados campos da prática, seja: na cozinha, no esporte, na profissão, na música e etc. A essas “escolhas” há, no entanto, uma importante ressalva, visto ser nelas que encontramos o dispositivo norteador para compreender todo o processo de dominação dentro do espaço social. Entendidas enquanto características intrínsecas de cada grupo, muitas das vezes são tomadas como inatas aos sujeitos. Para Bourdieu (1996), essas “escolhas” – que compreendem traços de distinção, ou seja, são fatores de diferença e separação, colocando os sujeitos em posições de se perceberem sempre em relação ao outro, seja por semelhança ou oposição – são produto da formação de uma subjetividade específica, que resulta, por sua vez, das condições de possibilidades que cercam o sujeito.

Cada conjunto de posições corresponde a um conjunto de “habitus” oriundos dos condicionantes sociais. Uma das funções do “habitus” é justamente dar conta da orientação de estilo que acopla as práticas e os bens de um sujeito ou grupo de sujeitos. Assim, funciona como esquema classificatório, dividindo e separando os sujeitos posicionados no espaço social, vinculando-os a seus respectivos gostos e práticas.

Para Bourdieu (1996), a distância entre os grupos em seu modelo de espaço social reflete as distâncias sociais entre eles na prática. Nesse sentido, essa distância social ocorre mediante uma relação entre características pensadas como imanentes a determinados sujeitos, mas só podem ser reconhecidas na relação destes com outros (situados em pontos diferentes do espaço social).

Entender essa estrutura é importante, pois a disposição de cada sujeito dentro desse espaço se dá mediante a distribuição diferencial dos dois principais tipos de capital (econômico e cultural). Logo, as desigualdades imanentes no espaço se derivam de mecanismos que perpassam, também, os elementos simbólicos – os quais atuam no sentido de garantir a determinados grupos privilégios de acordo com o ponto do espaço social em que se situam. Desvendar esses mecanismos é compreender como eles se relacionam a um conjunto de características, que tem por função estabelecer “vantagens” de certos grupos posicionados nos escalões superiores dessa estrutura. Entender tais mecanismos também nos ajuda a compreender a maneira como é reproduzida a desigualdade social que nos permeia.

Segundo Bourdieu (1996), há um processo dinâmico na conservação ou transformação dessa estrutura de distribuição das propriedades ativas, que ocorre na relação dos sujeitos dentro do que denomina por campo de poder (BOURDIEU, 1996, p.50). Esse campo é, de acordo com o autor, o *locus* onde ocorrem as disputas para preservar ou modificar o domínio que cada grupo exerce dentro do espaço social. Isso se

dá mediante a relação de “câmbio” entre os tipos de capital. Ou seja, o peso de cada capital será disputado entre seus detentores, no intuito de garantir o poderio dentro do espaço de determinados agentes sobre os demais.

Contudo, não basta aos grupos dominantes o acesso desimpedido aos tipos de capital que lhes asseguram determinadas “vantagens”. O poder que os grupos melhores estabelecidos no espaço social exercem sobre os que ocupam os escalões inferiores da estrutura vai além do acesso aos tipos de capital eficientes para tal.

Os grupos dominantes são dotados de características valorizadas e socialmente percebidas enquanto atributos positivos e distintos. São características diferenciadas nos campos das práticas, dos bens e até das opiniões, que, ao serem percebidas por outros grupos, tornam-se diferenças simbólicas. Estas diferenças são associadas a posições distintas no espaço social, levando os modos de comportamento a funcionarem em cada sociedade como uma verdadeira linguagem construída sobre um sistema de “*signos distintivos*” (BOURDIEU, 1998, p. 22, Grifos do autor).

Esses signos adquiridos por meio das relações sociais e dos vínculos sociais com os quais cada grupo interage são percebidos enquanto “escolhas” relacionadas aos vários domínios da prática, como: ser bilíngue, usar roupa de grife, falar de determinada forma, praticar determinados esportes, frequentar lugares específicos, etc. Ou seja, são características elencadas por Bourdieu (1996) enquanto traços de distinção, opondo-se a outras práticas consideradas insignificantes ou mesmo vulgares. Essas distinções são repassadas de modo invisibilizado nas trocas sociais e legitimadas pela lógica meritocrática. Além do mais, essa lógica é permeada pelo consenso social que leva esses grupos dominantes a desfrutarem de regalias proporcionadas pelo próprio processo de reprodução da estrutura. É possível concluir que gostos e comportamentos existem não enquanto características em si, mas enquanto derivações do lugar de cada grupo no espaço social.

Vale lembrar que esses signos distintivos só podem ser identificados por aqueles capazes de estabelecer as diferenças. Ou seja, são diferenças que devem ser visíveis, perceptíveis e socialmente pertinentes quando percebidas por alguém capaz de estabelecê-las. Esses signos são produtos da incorporação da estrutura de diferenças objetivas e cada um deles acaba sendo percebido sob o ponto de vista dos grupos dominantes.

Em cada sociedade, é possível estabelecer os signos percebidos enquanto passíveis de distinção ou vulgaridade dependendo do grupo que os detém. A essa lógica Bourdieu (1996) conceitua como “violência simbólica”, que “[...] estabelece que as artes de viver dominadas sejam sempre percebidas, mesmo por seus praticantes, do ponto de vista destruidor e redutor da estética dominante” (BOURDIEU, 1996, p.23). Com isso, podemos apontar que o ponto de referência de cultura, comportamento e práticas em geral que perfazem os grupos dominantes são legitimados socialmente, tecendo conotações tais como: bom tom, bom grado, fino, chique, educado, polido. Em contrapartida, as características que perpassam as frações dos grupos posicionados nos escalões mais baixos do espaço social são rebaixadas e estereotipadas socialmente enquanto negativas: de mau gosto, vulgares, ostentatórias, etc.

Nesse aspecto, o espaço social é construído de acordo com a posição ocupada pelos agentes nessa estrutura, ou seja, mediante a relação de distribuição dos diferentes tipos de capital que comandam as representações do espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. Com isso,

Bourdieu (1996) indica que a dominação se faz por efeito indireto de um conjunto complexo de ações, as quais impõem limites: ora aos dominantes, dominados pela estrutura do campo de poder no qual exercem a dominação; ora aos dominados, que não conseguem se mobilizar dentro desse espaço, diante dos variados mecanismos que constroem suas ações em face aos já estabelecidos em posições de vantagem.

A partir desses pressupostos e do destaque dos principais conceitos norteadores deste artigo, é preciso relacionar nosso referencial teórico ao objetivo do estudo, que visa discutir a condicionalidade de educação do PBF, refletindo sobre as desigualdades no ambiente escolar.

3. A condicionalidade de educação: compreendendo os limites do ambiente escolar

O PBF estabelece como um dos seus objetivos a intervenção no ciclo intergeracional de reprodução da pobreza, mediante a atribuição de condicionalidades relativas ao campo da educação e da saúde. Partindo do objetivo deste estudo, que é a discussão relacionada à educação, perguntamos: até que ponto condicionar o recebimento de um benefício monetário à manutenção de crianças e adolescentes na escola possibilita alterar o ambiente de pobreza a longo prazo?

A intenção é responder a essa pergunta embasada pela perspectiva de Bourdieu (1996; 1998). Essa, compreende a reprodução das desigualdades sociais sob aspectos presentes na estrutura social que convergem para a manutenção de um *status quo*, estabelecido mediante a distribuição desigual de dois tipos diferentes de capital, como demonstrado na seção anterior. O acesso ao capital cultural e econômico é que vai determinar o privilégio de alguns grupos sociais em detrimento de outros, lembrando que as desigualdades sociais são geradas e reproduzidas com base em mecanismos de mote também simbólicos.

Nesse sentido, para discutir as condicionalidades de educação é imprescindível desvendar, nesse caso, as desigualdades frente à própria escola. Os agentes sociais envolvidos no processo de aprendizagem, bem como a sociedade de modo geral, deixam escapar elementos essenciais que compõem a reflexão acerca do “sucesso” ou “fracasso” escolar.

Primeiramente, é importante entender que a reprodução do ciclo de transmissão da pobreza ocorre mediante um processo anterior ao da escolarização, ressaltando a necessidade de não recairmos no velho esquema de culpabilização da própria família ou do sujeito. Para Bourdieu (1998), a escola acaba servindo como ambiente reprodutor das desigualdades que atravessam esses sujeitos. Isso ocorre quando a escola valoriza um conjunto de saberes e atributos que permeiam, primordialmente, os grupos inseridos nas camadas médias e altas (detentores dos tipos de capital global), convergindo para excluir aqueles que não têm as disposições desejáveis por ela. Nesse intuito, sob a perspectiva bourdieusiana, é possível refletir acerca do que a própria escola reproduz arbitrariamente em seu cotidiano quando idealiza um estereótipo pré-determinado a ser seguido por todos, sem analisar as diferenças socioculturais dos alunos.

A teoria bourdieusiana reconhece que os fatores objetivos têm forte influência nas “escolhas” dos sujeitos, ainda que estes não reproduzam o que a estrutura determina de forma automática. Porém, estas “escolhas” não são feitas através de um cálculo prévio e racional. Ao contrário, se dão através da incorporação inconsciente dos limites e das possibilidades que envolvem sujeitos e grupos. Este processo dá

origem ao que o autor denomina por “senso prático”: a incorporação de sentidos e a pré-reflexão que está na origem das ações e representações. Assim, a subjetividade é forjada através da relação entre o sujeito e o meio externo a ele (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Nessa direção, destacamos que as crianças e os adolescentes oriundos das famílias beneficiárias do PBF sobrevivem de um meio que forja um determinado “habitus”. Esse tende a levar os sujeitos, numa relação de correspondência, a aderirem a um conjunto de práticas peculiares e equivalentes às desenvolvidas por seu grupo no espaço social. Assim, podemos dizer que as características desenvolvidas por esses sujeitos ao longo de sua trajetória, junto ao “habitus” característico e ao lugar ocupado no espaço social, levam esses sujeitos a se distanciarem de grupos com propriedades e “habitus” distintos, posicionados em patamares de mais prestígio.

Nesse caso, são as famílias mais pobres as que detêm menos capital, tanto econômico quanto cultural. Não é possível, portanto, a transmissão de pais para filho de determinado capital que não possuem. Com isso, dificilmente, as crianças oriundas de famílias mais pobres conseguem adquirir as mesmas características distintivas dos filhos dos grupos privilegiados no espaço social. Logo, a competição no espaço escolar acaba ocorrendo sob condições desiguais.

É preciso lembrar que, quando fazemos referência às famílias inseridas nas camadas mais pobres, estamos falando de um grupo totalmente desprovido das pré-condições necessárias para que seus filhos tenham as mesmas possibilidades de se inserirem de forma valorizada na estrutura social. Como discutimos anteriormente, o espaço social é alterado ou mantido de acordo com as disputas entre os detentores dos tipos de capital em jogo. E, nesse caso, as famílias mais pobres são as que estão desprovidas de capital cultural e econômico, logo sem quaisquer condições de disputa contra aqueles que já estão embebidos dessas pré-condições desde tenra idade.

Imbricado nesse processo há outro fator importante a ser destacado quando tratamos do tema da condicionalidade de educação. Não bastassem os limites que mapeamos, podemos destacar também outros elementos que impõem barreiras a uma mudança brusca na estrutura social, rompendo com determinadas formas de dominação e opressão de alguns grupos sobre outros.

Nesse intuito, Libâneo (2012) traz, mediante elementos de ordem política, aspectos para pensarmos na manutenção do *status quo*. O autor faz uma análise acerca do dualismo perverso da escola pública brasileira, que trata desigualmente os grupos distintos. Ele alega que desde os anos 1990 (se não há muito tempo), a escola pública tem sido permeada por uma falta de consenso quanto à sua função na sociedade contemporânea.

Ao mapear os limites do contexto sociopolítico a partir da década de 1990, Libâneo (2012) mostra como alguns aspectos referentes à escola pública atual, que identificamos enquanto fatores estritamente positivos no processo de qualificação do ensino, equivalem a reproduções de orientações advindas dos organismos financeiros internacionais. Estas orientações não têm a pretensão de promover uma efetiva mudança na qualidade do ensino. Assim, elementos como a universalização da escola pública – tomada enquanto fator positivo na medida em que atende a um conjunto mais abrangente da população – não é acompanhada pela garantia da qualidade dessa educação (objetivo que tem ficado em segundo plano).

Segundo Libâneo (2012), há uma preferência por uma escola voltada ao acolhimento social em de-

trimento de uma escola voltada para o conhecimento de qualidade para os alunos pobres. Ou seja, a escola de aprendizados escolares de qualidade tem sido assolada pelo discurso da quantidade. Essa quantidade, de certa forma, tem sido incrementada mediante as condicionalidades. Ao pressupor o déficit dos serviços públicos que não conseguem alcançar aos mais pobres, condicionar a frequência escolar tem relação, em alguma medida, com o investimento em serviços educacionais para atender a esse contingente populacional historicamente destituído de tal direito social. Contudo, Libâneo (2012, p.23) afirma que:

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intra-escolarizados na aprendizagem.

Nessa direção, o “direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p.23). Os alunos das camadas mais pobres são investidos de saberes básicos, com vistas a formar um cidadão que saiba ler e escrever. Isso é uma forma de adquirir certa qualificação para que possam se posicionar melhor no mercado de trabalho a partir do pressuposto de que mais escolaridade equivaleria à possibilidade de auferir remunerações mais satisfatórias para a sobrevivência.

Contudo, não deriva disso uma mudança nas posições ocupadas no espaço social, visto que, aos filhos das famílias mais pobres, não é dada condição de competir em pé de igualdade com aqueles estabelecidos em patamares divergentes no espaço social. Libâneo (2012) concatena essa hipótese ao dizer que “o que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” (p.24). Sendo assim, a educação fica restrita ao viés economicista enquanto preparação para o mercado de trabalho em detrimento de um aprendizado crítico e voltado à cultura e à ciência acessíveis aos já bem posicionados no espaço social.

Bourdieu (1998) nos mostra, através de sua análise investigativa acerca da educação e da escola, que o relacionamento que diferentes grupos sociais têm com a escola e com o saber está atrelado à manutenção dos privilégios das camadas dominantes. A estas, não basta estarem providas de elevado capital global, mas devem ser legitimadas por uma gama de padrões socioculturais que lhes garantam e lhes assegurem superioridade. A reprodução dessa estrutura hierarquizada ocorre mediante a “violência simbólica” (BOURDIEU, 1996), que é reproduzida de forma invisibilizada por toda a sociedade através do senso comum. Essa violência tende a tratar enquanto positiva a cultura socialmente legitimada e tudo o que envolve a classe dominante como: música clássica, obras de arte, viagens, moda, linguagem culta, etc. Ao mesmo tempo, aquilo que permeia as classes sociais desprovidas de capital cultural e econômico é percebido socialmente enquanto características negativas. Isso nos leva a refletir acerca das condições de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares.

Nesse aspecto, é possível refletir sobre a inserção e permanência de crianças e adolescentes pobres na escola, instituição que contribui, segundo Bourdieu (1998), para perpetuar e legitimar as desigualdades. Como as pesquisas até aqui realizadas avaliam esse ponto? Vejamos.

Há uma pesquisa divulgada pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (SAGI/MDS), responsável por desenvolver estudos avaliativos do PBF, que resultou na nota Técnica nº 110/2010. Essa pesquisa evidencia que em 2010 a frequência

de crianças de 6 a 7 anos das famílias beneficiárias foi 4,4 pontos percentuais maior quando comparada à frequência das crianças de famílias não beneficiárias. Quanto à progressão escolar, a referida Nota Técnica aponta que crianças da mesma faixa etária obtiveram 6,0 pontos percentuais a mais quando comparadas com crianças de famílias não beneficiárias.

Também em estudo divulgado pelo IPEA (2010), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), os resultados com relação ao impacto do PBF na frequência escolar são positivos. Tal estudo evidencia resultados baseados na comparação de dois grupos de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. O primeiro grupo trata-se de residentes em domicílios beneficiados com recursos do PBF e o segundo corresponde à crianças e adolescentes com chances similares de serem beneficiadas pelo Programa pela renda *per capita* da família, mas que ainda não o são. Nesse aspecto, a pesquisa aponta que a frequência escolar do grupo inserido no PBF é maior se comparada à frequência escolar do grupo em condições potenciais de ser integrado no Programa.

Outro estudo interessante que podemos destacar é o desenvolvido por Brandão, Pereira e Dalt (2013). Os autores fazem uma pesquisa de base qualitativa, que visa investigar a percepção dos operadores do ensino acerca dos efeitos da condicionalidade de educação do PBF. A partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas em uma amostra de escola de todas as capitais do Brasil, o estudo demonstra o que pensam os agentes sociais envolvidos no cotidiano escolar, tais como: diretores, professores regentes, coordenadores e técnicos responsáveis pelo preenchimento do censo escolar, além de representantes das secretarias estaduais de educação.

Enquanto aspectos positivos mencionados pelos agentes entrevistados, podemos destacar o maior controle e responsabilidade da família sobre a frequência de seus filhos, ainda que o interesse dos discentes pela frequência às aulas seja reduzido. Outro fator importante apontado nas entrevistas é a saída de crianças e jovens do trabalho precoce, abrindo a possibilidade destes se dedicarem aos estudos em detrimento do tempo antes gasto no trabalho para auxiliar no sustento da casa.

Em resumo, os entrevistados consideram positiva a transferência de renda proporcionada pelo PBF às famílias. Isso porque compreendem que saciar a fome, necessidade básica do indivíduo, é o mínimo para que a criança ou o adolescente possa aprender. Atrelado a isso, a intersectorialidade é destacada pelos operadores de ensino enquanto primordial, pois pressupõe articulação com diversas políticas, no intuito de subsidiar a política educacional, contribuindo para a melhoria da situação socioeconômica das famílias e, conseqüentemente, dos educandos que não precisam se afastar da escola por questões econômicas.

Porém, os entrevistados apontam, também, em grande maioria, que não identificaram alterações na qualidade do aproveitamento escolar das crianças e adolescentes beneficiárias do PBF. Ou seja, a diminuição da evasão, do abandono escolar e do absentismo não teria resultado em melhor desempenho escolar.

Com isso, podemos enfatizar que, embora o PBF proporcione uma maior inserção das crianças pobres na escola e a retirada de suas famílias da situação de pobreza extrema, não há alteração na estrutura das desigualdades existentes dentro do sistema escolar, reproduzidor das arbitrariedades imanentes da estrutura social.

Esse aspecto fica evidente quando é apontado, por parte dos entrevistados, o fato de serem os alunos beneficiários do PBF os que geram transtornos à escola. Um entrevistado mencionou, ainda, que esses alu-

nos influenciam negativamente os indicadores que medem a qualidade da escola (BRANDÃO, PEREIRA e DALT, 2013, p.226). Sobre essa questão Bourdieu (1988) aponta que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41. Grifos do autor).

Os alunos pobres, por causas diversas, não conseguem os mesmos resultados satisfatórios nas escolas que as crianças das classes mais altas. Isso ocorre devido ao fato de a escola estar munida de regras e padrões que “naturalmente” perpassam as camadas médias e altas, mas não circundam o meio social das camadas populares.

O estrato que ocupa a posição média da hierarquia social detém pouco capital econômico. Porém, dispondo de elevado capital cultural, transmite de pais para filhos, no cotidiano familiar, valores e exemplos que os filhos seguem no ambiente escolar. Exemplos estes que são travestidos enquanto habilidades e características positivas como se fossem inatas ao indivíduo. Isso vai ser julgado pelos atores sociais envolvidos no processo de aprendizagem como “dons” e “aptidões”, atribuindo, assim, para esses alunos, características positivas como a de “bons alunos”, esforçados, estudiosos e interessados (BOURDIEU, 1998).

Já o estrato que compõe a camada mais alta da hierarquia social é provido por elevado capital econômico e cultural. O objetivo principal desse grupo é manter sua posição na estrutura social e repassar hereditariamente esse capital. Esse estrato obtém prestígio e privilégio, e, já dispondo de elevado capital econômico, precisa adquirir capital cultural para legitimar seus privilégios e sua dominação. Através de viagens, audições de música clássica, exposições de arte, etc, são repassados de pais para filhos valores que se travestem de qualidades e virtudes já endógenas à criança. É nesse sentido que Bourdieu denuncia a falsidade da ideia de “dom”, que segundo Paim (2003, p.74):

[...] desvela o que perfaz o mito da competência e do desempenho escolar, chamando a atenção para as formas como o sistema de ensino pode transformar – em alguns casos e, dependendo dos contextos socioculturais mutáveis – diferenças iniciais que resultam da “herança cultural” repassada no sistema familiar, em desigualdades de desempenho na escola.

Logo, o que está por trás do “sucesso” ou do “fracasso” escolar foge da individualização e da culpabilização. Traduzido em “meritocracia”, o desempenho escolar está relacionado à herança de capital cultural previamente incorporada no seio da família. Segundo Bourdieu (1998, p.41-42):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (Grifos do autor)

O que permeia o cotidiano das famílias pobres é considerado um fator importante para o desempenho escolar dos filhos. Contudo, a essas famílias são atribuídas muitas vezes valores negativos, com estigmas e estereótipos que seriam os causadores do “insucesso” escolar destas crianças. As famílias com

traços de “desestruturação” seriam as responsáveis pelo desinteresse nos estudos de seus filhos. Contudo, não se leva em consideração que a condição de pobreza na qual a família está inserida está atrelada à desigual distribuição de disposições e de comportamentos que refletem a também desigual chance na luta por recursos escassos. Essas famílias são vítimas de uma arbitrária “violência simbólica”, que tem relação com a estrutura social e com as práticas que visam manter a hegemonia dominante.

Nessa direção, a família é retirada de seu contexto e a criança pobre carrega uma inferioridade intelectual, sendo julgada como não possuidora de “aptidões” e “dons” característicos dos estratos médios e altos. Sendo assim, segundo Paim (2003, p.308), “a educação escolar no Brasil mobiliza um ‘preconceito’ contra os alunos de ‘camadas populares’. Tal preconceito seria ‘[...] estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos”.

A cultura dominante é elevada à condição de padrão, sendo reproduzida não somente no sistema escolar mas também no mercado de trabalho. Aqueles que receberam de seus pais disposições e comportamentos típicos de uma situação de elevado capital cultural tendem ao “sucesso” na própria escola e, posteriormente, no mercado de trabalho. Nesse ponto, aparece a questão do investimento em “capital humano” preconizado pelos idealizadores das condicionalidades. Mesmo que as crianças e os adolescentes tenham continuidade nos estudos, o diploma que será adquirido não possui o mesmo peso frente aos diplomas alcançados pelas camadas médias e altas (BOURDIEU, 1998).

É importante pensar a condicionalidade de educação do PBF a partir dos pressupostos aqui apresentados, que contribuem para fomentar noções críticas acerca de uma desigualdade que tende a se perpetuar. Primeiramente, é fundamental romper com as formas de entendimento típicas do senso comum e entender que as disposições de comportamento são diferencialmente distribuídas entre os estratos sociais, o que tem como efeito manter a estrutura de dominação tal como ela se configura em determinado momento histórico. Assim, um sistema escolar baseado na cultura dominante tende a excluir o aluno oriundo das camadas populares, pois este não carrega as características desejadas pela própria escola. Isso acaba por excluir esses alunos e desmotivá-los frente ao ambiente escolar, ainda que, na outra via, o próprio Estado esteja estabelecendo incentivos concretos para que sua família invista na permanência escolar.

Em suma, torna-se necessário investigar o que está por trás desse movimento, para promover subsídios teóricos que possam respaldar inovações no que tange a condicionalidade de educação. O objetivo proposto por essas contrapartidas que visam à inserção social das camadas populares está comprometido diante dos mecanismos impregnados na estrutura social. Logo, o que tem havido é a convergência de uma estrutura na qual os grupos mais pobres continuam possuindo escassas possibilidades de ascensão social. Não se pode desconsiderar o PBF enquanto essencial para minimização das situações de miséria e pobreza. No entanto, sobre esse aspecto, destacamos Brandão, Pereira e Dalt (2013, p.232), que apontam não ser “um programa social de transferência de renda que isoladamente resolverá os problemas relacionados à difícil relação entre as populações pobres e a escola em nosso país”.

4. Conclusão

Toda essa forma de interpretação da relação entre as populações pobres e a escola pode soar fatalista.

Mas, para pensarmos numa forma efetiva através da qual a educação ganhe um papel preponderante na ruptura do ciclo intergeracional de transmissão da pobreza, é preciso reconhecer os fenômenos e os mecanismos que corroboram a dominação dentro desse espaço social, tal como ressaltado por Bourdieu (1996).

As escassas possibilidades postas às famílias pobres, entre estas as beneficiárias do Programa Bolsa Família, devem ser consideradas, e os mecanismos reprodutores dessas desigualdades precisam ser desvelados. Isso porque estamos permeados por uma parca lógica de justiça social devido à baixa capacidade de solidariedade entre sujeitos posicionados de formas distintas no espaço social.

O perigoso efeito dessa desigualdade reproduzida de forma invisibilizada é a culpa transferida para os indivíduos, os quais não conseguem sair da situação de pobreza em que se encontram. Com isso, a “violência simbólica” (BOURDIEU, 1996), tão presente em nossas várias relações e instituições, apenas reforça todo um estigma social que é utilizado para caracterizar os mais desfavorecidos nesse espaço.

A transferência de renda que parece mais aceita pela sociedade brasileira condiciona o recebimento de um benefício ao cumprimento de “obrigações” no campo da saúde e da educação. Esse dado pode significar que partimos de uma cultura que não aceita uma política redistributiva, sem que para isso o indivíduo não tenha que “dar” algo em troca (MEDEIROS *et. al.*, 2007, p.18). A perspectiva de “condicionar” a transferência monetária, mediante o acesso à educação, mostra o quanto é dada a essa política a noção da cura para todos os males sociais.

O problema, porém, é que não fica claro que o processo escolar reproduz, em seu próprio fazer pedagógico, uma lógica já disseminada no conjunto do espaço social, que tende a excluir os que não possuem o capital cultural socialmente legitimado como eficiente e necessário. Com isso, o critério de justiça social que vigora em nossas relações é aquele justificado pela meritocracia, desconsiderando a equidade cada vez mais rechaçada para o campo do mero discurso.

Em relação à panacéia referente ao incremento do “capital humano”, Bourdieu (1998, p.74) denuncia o caráter economicista dessa lógica que reduz o ato educacional a uma definição estritamente funcionalista. A escola perde seu sentido (trans)formador para reproduzir as mazelas do contexto social, educando o aluno para que este não precise, mais a frente, depender de um benefício governamental para sobreviver.

Reafirmamos, aqui, que não é razoável corroborar perspectivas que fazem a estigmatização de um contingente populacional que precisa de tal benefício como contribuição para sua sobrevivência. Além disso, devemos levar em conta que ter acesso a mais escolaridade é um caminho potencial para uma melhor inserção futura no mercado de trabalho.

Frente a todos os limites explicitados com os quais a escola se depara, ainda é preciso encontrar brechas que venham fomentar novas estratégias, incidindo em outros padrões de relacionamento entre os sujeitos. Contudo, para que isso seja possível, é preciso que Estado, escola, agentes responsáveis pelo aprendizado e a sociedade de modo em geral identifiquem sua responsabilidade nesse processo que requer um novo projeto de socialização.

Por fim, para que a educação seja um mecanismo eficaz para promover a movimentação do sujeito no espaço social, é preciso modificar todo um padrão de relacionamento já intrínseco entre nós.

REFERÊNCIA

- BARBOSA, A. C. M. A. **O processo decisório da agenda social nos governos Cardoso e Lula: uma análise dos determinantes da política de transferência de renda**. 2013 127 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília: Brasília, 2013.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*; 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.p. 13-52.
- BRANDÃO, A; PEREIRA, R; DALT, S. Programa Bolsa Família: percepções no cotidiano da escola. **Revista Política e Trabalho**, n. 38, Abril de 2013, p. 215-232. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/14312>> Acesso em: 15 de jul. 2014
- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Manual de Gestão de Condições**; 1 ed. Brasília. 2006
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. V.1, Brasília: IPEA, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Avaliação de Gestão e Informação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (SAGI/MDS). Nota Técnica N° 110/2010/DA/SAGI/MDS. **Síntese do 1º. Relatório contendo os Principais Resultados da Pesquisa de Avaliação de Impacto do Bolsa Família – 2ª Rodada – AIBF II**. Brasília: Ago. 2010. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Ferc.undp.org%2Fevaluationadmin%2Fdownloaddocument.html%3Fdocid%3D5107&ei=qTE_VNjSI4uNNsKJguAH&usg=AFQjC-NE94mDOM2gdvnm3ZxkEtWz6FZukjg&bvm=bv.77648437.d.eXY> Acesso em: jul. de 2014.
- LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, Jan/Mar. de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002. Acesso em: 15 de julho de 2014.
- MEDEIROS, M; BRITTO, T; SOARES, F. **Programas Focalizados de Transferência de Renda no Brasil: contribuições para o debate**. Brasília: IPEA, 2007 (Texto para discussão, nº1283). Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1946/1/TD_1283.pdf> Acesso em: 14 jun. 2014.
- NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. 3 ed. BH: Autêntica; 128p. 2009.
- PAIM, I. M. **As Novas Faces da Desigualdade no Cotidiano Escolar**. 335p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.