

Referência:

Viégas, L.S. A miséria do mundo acadêmico: a relação entre pobreza e fracasso escolar em Ralé Brasileira. In: Messeder Neto, H.S.; Viégas, L.S.; Oliveira, E.C. Educação, pobreza e desigualdade social: escritos de subversão. Salvador: EDUFBA, 2025, p. 85-126.

# **A MISÉRIA DO MUNDO<sup>1</sup> ACADÊMICO**

---

**a relação entre pobreza e fracasso escolar  
em *Ralé brasileira***

Lygia de Sousa Viégas<sup>2</sup>

Se há um tema permanente na educação brasileira é o fracasso escolar, que atinge sobretudo escolas situadas em regiões marcadas pela pobreza. Nossos índices de exclusão *na* e *da* escola, que gritam altas taxas de não acesso, reprovação, sectarização, expulsão e evasão de estudantes, além de absenteísmo e afastamento docente devido ao sofrimento ocupacional, não nos deixam enganar. Mirando nossa história, não há como negar, a não ser com uma boa cota de cinismo, que nossa educação pública básica é marcada pelo descaso. Nenhum governo assumiu seriamente sua responsabilidade e seus problemas são tão antigos quanto intocados.

Também não é de hoje o debate acadêmico e político sobre as causas do fracasso escolar no país, marcado, de forma hegemônica, por leituras que culpabilizam estudantes e suas famílias, quando não professores, pela situação. O predomínio de tal visão foi tensionado por Maria Helena Souza Patto no diligente livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (2022d), abrindo rachaduras nos discursos individualizantes sobre um fenômeno tão complexo como a

---

1 Em alusão ao livro de Bourdieu (1997).

2 Agradeço as generosas leituras de Tito Carvalhal, Hélio Messeder, Rui Massato Harayama, Bruno Carvalho e Ricardo Brasil, cujas considerações, na medida do possível, foram incorporadas no texto.

escolarização, ainda mais em um país marcado por uma colonização brutal, enlaçada a séculos de escravidão, consolidando desigualdades estruturais.

A despeito do debate acumulado, por vezes teorias conservadoras e estigmatizantes acerca da educação das pessoas em condição de pobreza são reavivadas, tanto em sua forma reacionária nua quanto usando vestes supostamente progressistas. Estas últimas, em especial, pedem crítica urgente e responsável, sobretudo por amplificar o risco de embuste de quem de fato deseja mudar esse cenário, tarefa que passa por compreender o fenômeno criticamente.

É o caso de *A ralé brasileira: quem é e como vive*, organizado e capitaneado por Jessé Souza (2009). Verdadeiro *best-seller*, tal livro tem sido vendido como clássico do pensamento social brasileiro, e consumido como crítico por parte da esquerda, que supõe ser ele engajado com os interesses dos pobres no enfrentamento da desigualdade no Brasil. No entanto, o livro deixa escorrer preconceitos de classe, que se interseccionam com estigmas de raça e gênero. Considerando os riscos ético-políticos reais de seu pensamento, sobretudo pela acolhida surpreendente em meios “progressistas”, cresce a relevância de se engrossar o movimento de desnudar seu conteúdo, o que pode ser feito sob diversos enfoques.

Como estímulo para partilhar algumas críticas, encontro no bojo do próprio livro que “nosso debate acadêmico e político é tão pobre e tão pouco crítico”, devido ao nosso “mito da cordialidade”, traduzido por ele como “índole pacífica do povo brasileiro”, que demoniza a crítica, nega os conflitos e elogia a homogeneidade (Souza, 2009, p. 38-39)<sup>3</sup>. Se, para Souza (2009, p. 423), a sociedade brasileira é “patologicamente autoindulgente e em grande medida incapaz de autocrítica”, há de se apostar que ele tenha disposição para ler as críticas a seu livro, acolhê-las e repensar suas “teses”, de forma embasada – e, por que não, autoimpiedosa?

Diante das várias possibilidades de crítica<sup>4</sup>, à luz do tema central do presente livro *Educação, pobreza e desigualdade social*, neste capítulo trago para o debate a abordagem dada à educação dos pobres. Para tanto, apresento algumas “teses” sobre o tema, presentes em *A ralé brasileira*<sup>5</sup>, para em seguida analisá-las criticamente.

---

3 Vale ressaltar que Jessé Souza parte de uma leitura distorcida do “mito da cordialidade”, presente na obra de Sérgio Buarque de Holanda (1936). Para uma crítica interessante dessa distorção, ver Iná Camargo Costa (2018).

4 É possível, aliás, desejável, criticar a forma como o livro trata as questões raciais e de gênero, a delinquência e a suposta passividade política dos pobres. O que não falta é caminho para criticar o livro.

5 Embora Souza seja o organizador e principal autor, há capítulos de outras autorias, a maioria seus orientandos e ex-orientandos de pós-graduação, que apresentam a síntese de tais pesquisas. Na presente análise, priorizei os capítulos assinados por Souza. Outros textos serão incluídos na medida em que abordarem a educação da “ralé”.

Longe de esgotar o debate, de enorme complexidade, minha intenção é, do lugar de psicóloga, pesquisadora e formadora de professores, pôr a nu algumas mitificações presentes no livro *Ralé* que, insistentemente repostas no pensamento educacional brasileiro, somam com o impedimento da superação do fracasso escolar no Brasil, embora vistam na capa a suposição de que, aparentemente, lutam contra ele.

## A pobreza nos olhos da *Ralé brasileira*

Se podes olhar, vê.  
Se podes ver, repara  
(Saramago, 1995).

Desde as primeiras páginas de *A ralé brasileira*, Jessé Souza (2009, p. 21) explicita o objetivo de explicar, de “modo radicalmente novo”, a existência de uma classe, composta por cerca de um terço da população brasileira, cujo “abandono social e político” é “nosso maior conflito”. São muitos os nomes usados para referir às pessoas pertencentes a essa classe: inferiores, desclassificadas, precarizadas, indignas, párias. “Ralé” é a expressão que define o livro. Presente desde o título, trata-se de palavra de origem obsoleta, notoriamente pejorativa, usada como xingamento, geralmente proferido com desprezo por quem se vê de fora e se acha superior. Ofensiva em boa parte dos estados brasileiros, não me recordo de ter ouvido pessoas pobres a usarem para se referirem a si mesmas e aos seus, sendo mais presentes expressões como perifa, favela, comunidade, quebrada, gueto, povão, correria, guerreiro, nossa gente ou pobre<sup>6</sup>. Assim, inquieta pensar o que sustenta a escolha de tal jargão para nomear o livro *Ralé*<sup>7</sup>.

Souza (2009, p. 21, grifo nosso) está ciente desse risco, e por isso afirma e repete que seu uso “não é para ‘ofender’ essas pessoas já tão sofridas e humilhadas”. Em tal frase, reconhece que a expressão é arriscada, mas ainda assim escolhe usar e abusar do termo ofensivo e humilhante, da capa ao final do livro, para se referir a “essas pessoas”, reduzidas ao sofrimento e humilhação. Como justificativa para essa escolha, afirma que o termo serve para “chamar atenção”, bem como reitera que tal tratamento é uma “provocação”, sem especificar a que(m). Embora não explicita,

6 Embora algumas dessas expressões também possam parecer malvistas para outras classes, elas são usadas, entre as pessoas empobrecidas, de maneira afirmativa e não com menosprezo.

7 Coerente com o incômodo, no presente capítulo evitarei ao máximo usar essa forma de tratamento.

talvez o subtítulo, e sua aparente alusão ao *Globo Repórter* sobre a fauna brasileira, também seja uma provocação: *quem é e como vive*. Singularizado, o nome do livro, assim como todo o conteúdo a que ele se refere, não admite plural na experiência de um terço da população brasileira, mas uma única possibilidade: objetificada e simplificada, *a ralé é; a ralé vive*; de um jeito só. Que o autor supõe manjar e deglutir em uma só bocada.

Na tarefa de explicar a gênese e reprodução das desigualdades no Brasil, e no explícito ensejo de garantir que sua interpretação seja “radicalmente nova”, Souza (2009) diz discordar tanto do senso comum quanto no discurso científico, da direita à esquerda. É assim que, do início ao fim do livro, ironiza, com linguagem ferina, o que chama de “suposta e vaga continuidade com o passado distante”, a ideia de que “a desigualdade brasileira vem de ‘muito tempo’”, que são “500 anos de desigualdade”, ou ainda que ela é “herança da escravidão” (Souza, 2009, p. 15, p. 403). Para ele, a “legitimação da desigualdade no Brasil contemporâneo, [...], nada tem a ver com esse passado longínquo”, já que esta é uma “classe moderna” (Souza, 2009, p. 15, p. 25). Diz ele, na conclusão do livro:

*não é a escravidão, mas o abandono secular de ex-escravos e de uma maioria de homens livres, tão sem eira nem beira quanto os próprios escravos e de qualquer cor de pele, à sua própria sorte ou, mais realisticamente, ao ‘próprio azar’, que é a verdadeira causa desse flagelo* (Souza, 2009, p. 403, grifo nosso).

O autor também tenta se diferenciar de duas correntes teóricas que versam sobre a desigualdade no Brasil: as chamadas por ele “pseudocrítica liberal” e a “versão politicamente correta”. Segundo Souza (2009, p. 90), a primeira, situada à direita, ao naturalizar a desigualdade, “culpa a vítima pelo próprio fracasso para usufruir de seus privilégios sem má consciência”; a segunda, situada à esquerda, de matriz cristã, “trata de ‘idealizar’ e de ‘romantizar’ o oprimido”, mantendo-se presa ao assistencialismo. Em suas palavras:

Ainda que a perspectiva ‘politicamente correta’ inverta a culpabilização do oprimido, típica da posição liberal-conservadora, em ‘ piedade’ e identificação afetiva com o oprimido, os resultados são muito parecidos: a não percepção da construção sociocultural objetiva dos desclassificados sociais *entre nós* (Souza, 2009, p. 100, grifo nosso).

Na busca de se colocar num lugar diferenciado, Souza faz pouco uso de citações e é modesto com referências, presentes mais implícita do que explicitamente<sup>8</sup>. Entre a referência explícita a Weber e a alusão subterrânea a uma psicanálise vulgar, nota-se que seu autor diletto é Bourdieu. Com base em sua interpretação da teoria crítico-reprodutivista, Souza (2009, p. 15) tenta explicar a (re)produção da desigualdade social: ela se dá “cotidianamente por meios ‘modernos’, especificamente ‘simbólicos’, muito diferentes do chicote do senhor de escravos ou do poder pessoal do dono de terra e gente, seja esta gente escrava ou livre, gente negra ou branca”.

Isso posto, o autor diz e repete, ao arrepio da história, que as classes sociais e suas desigualdades se originam e se mantêm por razões não econômicas. Vejamos sua conclusão:

Não é a renda que define o pertencimento a uma classe, como pensa o senso comum e as concepções ‘científicas’ baseadas nos preconceitos do senso comum. Ao contrário, *a renda é mero efeito de fatores não econômicos* – ainda que *condicionados por uma condição socioeconômica particular* – *aprendidos em tenra idade*<sup>9</sup> (Souza, 2009, p. 404, grifo nosso).

Embora crítico ao “economicismo”, Souza abusa do vocabulário da economia em seus argumentos: ora, se a determinação mais importante da desigualdade de classes – o “segredo mais bem guardado” – não é econômica, ele fala em termos de “renda diferencial”, “economia moral”, “economia emocional” ou “capital cultural”, os quais seriam sustentados pela “transferência de ‘valores imateriais’”, geralmente por via de “heranças afetivas e intelectuais no interior das famílias”. Citando novamente:

O que faz uma classe social ser uma classe, ou seja, o que faz um certo universo de indivíduos agirem de modo semelhante não é, portanto, a ‘renda’, mas a sua construção ‘afetiva’ e pré-reflexiva montada por uma ‘segunda natureza’ comum que tende a fazer com que toda

---

8 A respeito das referências encobertas nos escritos de Jessé Souza, vale a leitura de Jones Manoel (2021).

9 Daí que o autor sustenta no livro que não basta ter dinheiro; o rico também precisa ser diferenciado, ter charme e estilo, supondo que o “rico bronco”, sem refinamento, “não é levado a sério por seus pares” (Souza, 2009, p. 19). Não é o que acompanhamos na história do Brasil como um todo, incluindo seus capítulos sob o comando de Bolsonaro. A esse respeito, indicamos a leitura de Eliane Brum, *O homem mediano assume o poder* (2019).

uma percepção do mundo seja quase que ‘magicamente’ compartilhada sem qualquer intervenção de ‘intenções’ e ‘escolhas conscientes’ (Souza, 2009, p. 407-408).

Para Souza (2009, p. 410), essa “segunda natureza” é construída socialmente, de forma invisível, e ainda que ela “possa ser modificada no decorrer da trajetória individual”, há “limites” para essas mudanças, na medida em que “a regra social é a da continuidade e da reprodução do mesmo”. Assim, a manutenção histórica das famílias nas mesmas classes sociais seria consequência dessa tendência, vista em realidade com ares totalizantes: o autor fala em “destino de classe”, apontado mesmo como “indelével” ou “inexorável”.

Souza (2009, p. 78) repete que “as causas efetivas e reais da desigualdade, marginalidade, subcidadania e naturalização da diferença que nos caracteriza primordialmente como sociedade” estão ligadas ao “capital cultural”, o qual envolve o conhecimento útil<sup>10</sup> para a reprodução dessa sociedade, adquirido por “herança dos valores familiares”, bem como pelo “capital escolar”. No entanto, diz ele, são necessárias “precondições sociais, emocionais, morais e culturais”, ou ainda “toda uma ‘economia emocional’ peculiar para que o indivíduo possa efetivamente ‘in-corporar’ – literalmente tornar ‘corpo’ e automática uma série de pressupostos emocionais e morais” (Souza, 2009, p. 120).

Tais pressupostos seriam definidos por instituições impessoais, sobretudo o Estado e o mercado, que, ao demandarem indivíduos que respondam às suas necessidades e interesses, dominam o processo de socialização. Ao longo do livro, o autor cita vários comportamentos e habilidades sociais tidos como essenciais para uma vida bem-sucedida por parte de indivíduos produtivos e competitivos: disciplina, concentração, distanciamento afetivo, sentimento moral e de dever, autorresponsabilidade, capacidade de cálculo e previsão, pensamento prospectivo, flexibilidade, autocontrole (do corpo e pulsões), autoconfiança e racionalidade instrumental.

Segundo Souza (2009, p. 121, p. 394), todas essas capacidades são necessárias para garantir condições para a “dignidade do trabalho útil” – “base da noção de sujeito racional e livre” –, bem como para construir a “originalidade expressiva” – a “possibilidade de perceber, compreender e viver a vida de acordo com nossas inclinações emotivas e sentimentais mais íntimas”. A dignidade do trabalho e a

---

10 Seriam conhecimentos úteis (Souza, 2009, p. 119-120): “manejo de máquinas complexas, produção de inovações produtivas, conhecimento das leis e regras estatais para o controle do fisco ou da aplicação das leis do Estado etc.”.

expressividade seriam as “fontes objetivas de todo reconhecimento social e de toda possibilidade de autoestima modernamente produzidos” (Souza, 2009, p. 115).

Em sua visão, tais capacidades resultam de uma construção histórica, cujo aprendizado é pré-reflexivo e inconsciente, construído por um processo “familiar, privado, invisível e silencioso” (p. 43), alicerçado em “mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos” (p. 23). No entanto, o acesso a tal aprendizado não é igual entre as classes. Assim, segundo Souza (2009, p. 23, grifo nosso), como são as “capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam *primeiro o sucesso escolar* de seus filhos e *depois o sucesso deles no mercado de trabalho*”, “os privilégios continuam a ser transmitidos por herança familiar e de classe” (p. 42). Com isso, a desigualdade se mantém indefinidamente, mas, naturalizada, é vista como resultado de talentos e méritos individuais. A citação a seguir é bastante explícita:

As famílias de uma mesma classe social ensinam coisas muito semelhantes aos filhos, e *é isso que explica* que esses filhos de uma mesma classe encontrem amigos, namorados e, depois, esposas e maridos da mesma classe e comecem todo o processo de novo. A ‘endogenia de classe’, [...], mostra, de modo claro e *insofismável*, que as famílias reproduzem, na verdade, *valores de uma classe social específica* (Souza, 2009, p. 44, grifo nosso).

É com esse olhar que o autor apresenta insistentemente as diferenças entre as classes sociais, dando destaque à comparação entre as classes médias – assim, no plural – e a chamada *ralé* – assim, no singular. Embora o foco do presente capítulo seja a educação das pessoas empobrecidas, destaco a visão que Souza traz da classe média, na medida em que ela pode temperar a análise do autor acerca de como as pessoas pobres vivem e são educadas<sup>11</sup>.

Sinteticamente, a família de classe média é pintada como aquela que ensina, de forma afetiva e prática, as pré-condições citadas anteriormente: o pai lê jornais

---

11 Souza escreveu livros sobre as outras classes, que nem serão citados, partindo do pressuposto de que há coerência interna na sua produção. Além disso, ele assina embaixo do que escreveu no livro *Ralé* sobre as outras classes, já que o livro foi reimpresso sem reparos em 2020, sendo divulgado por ele como “fundamental” e “muito bem-sucedido”, propagando: “Eu tenho certeza que vocês não vão se decepcionar com o conteúdo. Aconselho muito a leitura desse livro. Ninguém vai perder e vai conhecer muito melhor o país aonde vive” (*sic*). Ver em: <https://www.facebook.com/1725505324/posts/10207943386338936/?sfnsn=wiwspmo&extid=YJ0B29IzVJW4n bK&m&d=n&vh=e>.



e a mãe, romances<sup>12</sup>; fluentes em inglês e informática, eles amam os filhos incondicionalmente, tratando-os como “fim em si mesmos” e orientando sua educação para a “disciplina das pulsões”. Vejamos um trecho:

O que a classe média ensina aos filhos é comer nas horas certas, estudar e fazer os deveres de casa, arrumar o quarto, evitar que os conflitos com amigos cheguem às vias de fato, chegar em casa na hora certa, evitar formas de sexualidade prematuras, saber se portar em ambientes sociais etc. (Souza, 2009, p. 45).

Assim, para Souza (2009, p. 405), quando a criança de classe média chega à escola, ela meramente vai continuar e reforçar as “virtudes que já estavam sendo aprendidas desde o berço”, na forma de “amor” e “cuidado” por parte de pais, que atuam na formação “de pequenos seres humanos disciplinados e regidos pelo princípio do desempenho diferencial”. Porém, tal processo não é universal, sendo ausente, justamente, em todas as famílias pobres; falta de classe.

O autor argumenta que, no processo de modernização, o Brasil produziu uma “*classe inteira de indivíduos sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida*, esse é o aspecto fundamental, das *precondições sociais, morais e culturais* que permitem essa apropriação” (Souza, 2009, p. 21, grifo nosso). A isso se soma a “impossibilidade afetiva, emocional e existencial” dos pobres, resultando em “incapazes” ou “despreparados para o trabalho produtivo” (Souza, 2009, p. 25, p. 22). Para que não reste dúvida, diz ele: “ainda que a ‘ralé’ inegavelmente disponha de ‘capacidades’ específicas que permitem desempenhar seus subempregos e suas relações comunitárias, essas ‘capacidades’ não são aquelas exigidas pelo mercado moderno em expansão” (Souza, 2009, p. 23). Ele conclui que esta é “a classe do ‘corpo’ por excelência”, vendido a preço baixo no mercado de trabalho: as mulheres são domésticas, faxineiras, lavadeiras, prostitutas; os homens são ambulantes, biscates, lavadores de carro, vigias, carroceiros.

Para além de incapacitados para trabalhar, há outros supostos atributos comuns à ralé de Souza: condenados de nascença, eles vivem de modo rústico, sem higiene e sem disciplina; são analfabetos e têm vocabulário escasso; com subjetividades precárias, são negligentes e incapazes de amar; as crianças vivem soltas nas ruas e falta diálogo e trocas afetivas positivas na vida doméstica; carentes

---

12 No livro, abundam leituras cisheterossexistas (Carvalho, 2019), que naturalizam interesses e condutas supostamente “masculinas” e “femininas”.



de autoconfiança, autoestima e autorrespeito, também não têm reconhecimento e estima social; sem qualificação profissional e incapazes de calcular o futuro, são presos no “aqui e agora”; sem controle dos impulsos, consomem compulsivamente e não conseguem poupar dinheiro; incapazes de articular a própria condição de forma consciente, são ineptos politicamente; levam a vida como “jogo de azar”, negam a realidade e alimentam expectativas não realistas. Segundo Souza (2009, p. 418), “a necessidade da ‘ralé’ de ‘fantasiar’ a própria vida é compreensível e justificável. Afinal, só pode perceber com clareza a própria miséria social e existencial quem possui, ao menos potencialmente, os meios de superá-la”. Daí a sentença final: “a miséria da ‘ralé’ brasileira não é apenas econômica, social e política. Ela é, indissociavelmente, também, [...], existencial e moral”.

Souza afirma e repete *ad nauseam* no livro que, como consequência da desorganização sistêmica, as famílias pobres são, em maioria, desestruturadas. Eis uma passagem:

Grande parte dessas famílias são encabeçadas pela figura feminina da mãe, na medida em que os homens, muito frequentemente, trocam de parceiras facilmente e abandonam os filhos à própria sorte. Em número considerável, esses homens possuem a experiência da humilhação cotidiana como um fardo percebido como própria culpa – a ideologia dominante da ‘meritocracia’ é especialmente influente na ‘ralé’ –, e muitos deles se afundam no alcoolismo como forma de esquecer um cotidiano brutal e hostil (Souza, 2009, p. 411).

Além da propensão ao alcoolismo, a ralé de Souza é inclinada ao uso de drogas ilícitas e a um machismo “especialmente virulento”. Assim, ele acredita que a violência doméstica seja mais presente entre os pobres, supondo mesmo que o abuso sexual é prática comum e consentida, já que eles iniciam a vida sexual de forma prematura, promíscua e utilitária. Diz ele: “as relações familiares na ‘ralé’, em medida comparativamente muito maior que na classe média, são marcadas pelo domínio de ‘relações instrumentais’ caracterizadas pelo abuso afetivo de todo tipo dos mais ‘fortes’ em relação aos mais ‘fracos’” (Souza, 2009, p. 411).

Contraditoriamente, Souza (2009, p. 25) afirma que “a ralé aceita de modo mais acrítico e absoluto a definição de ‘delinquência’ que se dirige contra ela”, para, ao mesmo tempo, reforçar tal estigma, repondo que “essas são as pessoas que estão sempre a um passo – ou com os dois pés dentro – da delinquência e do abandono”. Seguindo em contradição, para ele, tal risco

orienta a educação doméstica, que é “dirigida a se evitar a ‘queda na delinquência’”, cindindo os pobres em dois grupos: a “ralé honesta” e a “ralé delinquente”. Souza (2009, p. 425-426) supõe que “a própria autoestima dos membros honestos só pode ser construída ‘contra’ seus irmãos de classe”, e seria isso o que compromete a possibilidade de solidariedade entre os pobres.

Reduzidos desta maneira, não é de se estranhar que, para Jessé, o fracasso no mundo do trabalho – dada a inserção apenas em serviços desqualificados – é o destino único das classes pobres, e isso devido à sua própria impossibilidade de desenvolvimento emocional e cognitivo saudáveis. Tal situação, para ele, nasce de outro destino único de mesma matriz: o fracasso escolar de toda uma classe social. Muitos trechos afirmam tal “tese”, dos quais destaco:

Ainda que alguns pais estimulem os filhos a irem à escola, os motivos dessa escolha são ‘cognitivos’, da ‘boca para fora’, posto que a maior parte desses pais também não foi à escola ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não ‘sabem’, de modo ‘emotivo’ e por experiência própria, os benefícios da vida escolar. Como esses pais, por exemplo, não possuem, como consequência do ‘fracasso’ escolar, o hábito da leitura eles mesmos, de que vale o estímulo, ‘da boca para fora’, sem a força do exemplo, para a leitura das crianças? (Souza, 2009, p. 46).

Em sua “tese”, desde crianças, os pobres não são estimulados pelos pais, por isso não desenvolvem as predisposições exigidas para o sucesso escolar – em especial, a “identificação afetiva com o conhecimento”. Definindo a escola como “uma das principais instituições para a produção dos indivíduos flexíveis e dóceis dos quais tanto o mercado quanto o Estado tanto necessitam para sua reprodução cotidiana”, é de se compreender que, para ele, o carimbo de “mau aluno, repetente e finalmente desistente é apenas a primeira experiência de que existe um mundo para o qual ele simplesmente não foi ‘convidado’” (Souza, 2009, p. 405, p. 413-414).

O fracasso escolar, tão presente entre as pessoas pobres no Brasil, é pauta em diversos momentos do livro, seja nos escritos do próprio Souza, seja em passagens de outros autores. Merece especial destaque o capítulo específico sobre o tema, intitulado “A instituição do fracasso: a educação da ralé”, de Lorena Freitas (2009a), no qual a autora sintetiza sua dissertação de mestrado, realizada sob a orientação de Jessé Souza.

De pronto, uma importante contradição presente em um mesmo parágrafo deve ser apontada: a autora reconhece que 97,4% das crianças brasileiras entre 7 e 14 anos frequentam a escola, para, logo após, comemorar que “a exclusão atualmente deixou de ser qualitativa e quantitativa para ser somente qualitativa: todos estão na escola” (Freitas, 2009a, p. 298), invisibilizando que, em pleno século XXI, 2,6% da população em idade escolar – alguns milhares de crianças – está fora da escola. Nossos dados educacionais recentes, se analisados historicamente, não nos deixam esquecer que a população excluída da escola tende a ser justamente a mais pobre, tratada historicamente como ineducável e sem salvação. Considerando que, curiosamente, o interesse do livro *Ralé* é justamente esta população, inquieta compreender o desprezo a tal brutalidade.

A análise de Freitas gira em torno do mau rendimento e da reprovação escolar. Ao passo em que pergunta, mostra a concepção sobre o papel da escola: “por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à *assumida tarefa de oferecer aos jovens pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida?*” (Freitas, 2009a, p. 281, grifo nosso). Em sua resposta taxativa, dois fatores determinam o fracasso escolar (e depois profissional) dos pobres: a desorganização familiar e a má-fé institucional. É notória a ênfase na desestruturação familiar: tal seção toma mais da metade do texto e devora boa parte da seção sobre “má-fé institucional”.

Para sustentar a “tese” das duas causas, Freitas interpreta duas entrevistas realizadas com jovens pobres com passado de fracasso escolar, sendo um vindo do que ela entende como família relativamente estruturada e outro de uma família totalmente desestruturada. Frágil do ponto de vista metodológico, o capítulo sobre a instituição escolar não informa se houve contato direto com escolas ou educadoras. Tampouco sabemos o contexto das entrevistas.

Conceito central, para Freitas (2009a, p. 282), uma família estruturada seria “aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança”, sendo necessária “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”. A família desestruturada, na contramão, “marcada pela desorganização da vida econômica e moral”, “não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir aos seus filhos a segurança de ‘saber-se amado’” (Freitas, 2009a, p. 283). É notável que, em tal definição, pobreza é critério para definir desestrutura familiar.

Seguindo a toada de Souza, Freitas (2009a, p. 288) lamenta que, mesmo nas poucas famílias pobres com relativa estrutura, contrasta-se a defesa abstrata da importância da escola com a realidade concreta vivenciada pela família: “o universo escolar não tem espaço na maioria das famílias da ralé, seja nas brincadeiras que exigem pouco domínio de si e pouco esforço intelectual, seja nas atividades nas quais pais e filhos podem compartilhar os raros momentos juntos”. Estereotipados, em seu olhar, os pobres “costumam naturalizar o desinteresse e a indisciplina das crianças na escola” como liberdade própria da infância, não notando que tais condutas são “fruto de um modo de vida que exige pouco controle dos impulsos e que, por isso, não prepara as pessoas com a disciplina e o autocontrole suficientes para um bom desempenho no mundo escolar e, posteriormente, no mundo do trabalho qualificado” (Freitas, 2009a, p. 288). Ela segue dizendo:

Sem uma identificação afetiva com o mundo escolar que gere ao menos uma noção de dever e responsabilidade moral para com os estudos, sem disciplina, concentração e autocontrole suficientes para vencer as tentações dos prazeres imediatos em nome de uma recompensa futura, é muito compreensível que essas crianças prefiram se entregar aos prazeres imediatos que as brincadeiras de rua oferecem do que se inclinarem a atividades que exigem delas habilidades que não lhes foram ensinadas e com as quais não têm nenhuma familiaridade (Freitas, 2009a, p. 289).

Suas afirmações seguem a orientação de Souza, que desde o início do livro afirma que as crianças pobres chegam à escola “completamente despreparadas”, devido à socialização familiar precária. Souza reitera essa “teoria” nas conclusões, ao final:

Se a criança da ‘ralé’ chega à escola não só com fome, mas sem estímulo para o aprendizado, incapaz de se concentrar e instrumento de tendências agressivas que não controla nem compreende, o fracasso escolar está predeterminado muito antes da primeira lição que a criança receba na escola (Souza, 2009, p. 428).

É certo que Freitas enxerga que há estudantes pobres com famílias estruturadas, que poderiam vencer na escola. No entanto, segundo a autora, quando tais estudantes chegam à escola, eles tendem a enfrentar dificuldades, pois passam a conviver obrigatoriamente com uma maioria de colegas pobres com famílias

desestruturadas, havendo o risco de contágio. Os preconceitos em relação aos pobres gritam, como na citação a seguir:

Imaginemos como deve ser difícil, mesmo para aqueles que possuem as disposições necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida, conseguir aprender em uma turma em que a maior parte dos alunos não conseguem se concentrar no que é dito pelo professor, conversam o tempo inteiro, não conseguem ficar sentados quietos por muito tempo, não se empenham em estudar porque não veem muita utilidade no que é ensinado; muitos não respeitam a autoridade dos professores (Freitas, 2009, p. 301).

Na mesma direção, é espantosa a transparência com que Maciel e Grillo (2009), também orientados de Jessé Souza à época, destilam ódio de classe. No capítulo sobre a inserção dos “homens da ralé” no mundo do trabalho precoce e desqualificado, os autores destacam que tais homens carregam a experiência do fracasso escolar, para então despejarem:

Como se não bastasse, não se encontram na escola ares favoráveis à disciplina, pois lá estão os outros filhos da ralé, reproduzindo o comportamento adquirido em casa. [...] Esse triste cenário apresenta em toda a sua voracidade o que é a escola frequentada pelos filhos da ralé: um encontro cotidiano de crianças emocionalmente destruídas. [...]

Como pode uma criança pôr em prática princípios morais como o respeito e a honestidade, se quando chega a seu primeiro ambiente de socialização fora do lar confirma logo, da forma mais traumática possível, tingida de sangue, a lógica do ‘cada um por si’? E isso quando tal encontro com a verdade não chega logo em casa (Maciel; Grillo, 2009, p. 252).

Voltando a Freitas, além da desestrutura familiar, outro fator determinante do fracasso escolar seria a própria escola, nomeado no livro como “má-fé institucional”, assim descrita por Souza (2009, p. 427): “significa pura e simplesmente, [...], que instituições ‘dizem’ que fazem uma coisa, quando, na realidade, ‘fazem’ exatamente o contrário”<sup>13</sup>. Segundo Freitas (2009), haveria uma espécie de padrão

---

13 O autor também usa a expressão bourdieusiana de “consensos inarticulados” para tratar a materialização da má-fé institucional.

de ação institucional, por meio do qual se esconde ou se nega que as *condições de competição social* são desiguais entre as classes. Assim, a escola culparia os pobres pelo fracasso, sem reconhecer que lhes faltariam supostas condições sociais, que deveriam ter sido adquiridas em casa. Vejamos:

A crueldade da má-fé institucional está em *garantir a permanência da ralé na escola*, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar, pois *sua condição social e a própria instituição* impedem a construção de uma relação afetiva positiva com o conhecimento (Freitas, 2009, p. 301, grifo nosso).

Freitas insiste, no capítulo, que a seletividade escolar seria consequência do fato de que tal instituição espera que estudantes cheguem à escola com os comportamentos descritos acima desenvolvidos. No entanto, a escola não percebe que tais atitudes são específicas das classes média e alta, não podendo ser previamente desenvolvidas pelos pobres. Assim, supõe a autora, diante desses alunos, a escola “age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente” (2009, p. 299), marcando-os com o carimbo do fracasso.

Freitas (2009, p. 300) entende que a má-fé institucional vai desde o Estado, que precariza as escolas – com “pouco investimento, baixos salários, pessoal mal preparado, falta de material, burocracia lenta” –, até atingir a vida escolar. Do chão da escola, destaca a atuação de professores, vistos negativamente na maior parte do livro. Sem apontar a base empírica de onde tirou tais reflexões, a autora se limita a tachar que muitas educadoras tratam alunos pobres com violência, desprezo e ressentimento, completando, ainda, que elas são desmotivadas e sem realização profissional porque “ganham mal” e “não conseguem despertar o interesse dos alunos”. Como Freitas (2009, p. 301) diz que elas “precisam trabalhar em várias escolas para manter uma renda familiar mínima”, supõe-se que, para ela, parte das professoras padece dos males da “ralé”.

Freitas (2009) é resoluta em afirmar que a má-fé institucional é posta em prática nas avaliações, usadas para classificar estudantes entre bons e maus – embora diga que conversas informais entre as professoras antecipam essa classificação. Outra estratégia citada é a punição, para “castigar os ‘maus’ alunos e reafirmar perante todos sua ‘incapacidade’, atribuída à sua falta de vontade nos estudos, sua preguiça ou desinteresse” (p. 292). Curiosamente, Freitas vê negativamente as professoras que falam em falta de vontade, preguiça e desinteresse de alunos. No entanto, todo o livro *Ralé* reforça tal olhar sobre os pobres, sendo esta outra importante contradição.

Aliás, a visão pejorativa sobre professores e estudantes atravessa a essência do livro *Ralé*. É assim que encontramos, no já citado capítulo de Maciel e Grillo (2009, p. 252), que os educadores “sucubem diante das condições sociais” de seus alunos, pintando um quadro de “total ausência de autoridade escolar sobre a confraternização do descontrole”. Já no capítulo de Rocha e Torres (2009, p. 216-217, grifo nosso), temos que os “sermões dos professores”:

na verdade, *extravasavam o rancor acumulado durante anos de fracasso diante de alunos indisciplinados e indisciplináveis; a raiva por aquelas crianças que tornam a sua vida profissional uma decepção, uma ocupação de segunda ou terceira categoria entre os profissionais do conhecimento: afinal, é sinal do pouco valor atribuído à sua condição profissional o fato de só terem conseguido se alocar num lugar onde lecionar é impossível*. Nessas escolas de periferia, *alunos e professores experimentam um no outro o sentimento de não ser*.

Justiça seja feita, embora a tônica do livro seja julgar professores, há poucas passagens em que reconhece a existência do que chama de professores sensíveis, bem-intencionados, esforçados, preocupados ou dedicados. No entanto, estes também são logo postos no lugar de “impotentes” para educar esses alunos pobres, cabendo a eles apenas o papel de legitimar o fracasso a que estão predestinados. Sobre tais educadores, diz Freitas (2009, p. 300-301):

Eles próprios também são vítimas desses mecanismos institucionais que vão muito além de suas vontades; e, por maior que seja o desejo de alguns professores em mudar o funcionamento da instituição escolar, seus atos isolados nada podem contra a impessoalidade e a magnitude de um sistema que funciona de acordo com o consentimento, mesmo que não intencional, de toda a sociedade. E 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.

Nesse sentido, fazendo jus ao aporte crítico-reprodutivista, tanto Freitas quanto Souza reconhecem alguns problemas próprios da escola, tentando criticá-los; no entanto, o olhar é tão naturalizado que fica impedido de ver outras coisas que não apenas uma eterna repetição daquilo que esperavam ver. Assim,



a conclusão do livro é inevitável: a população pobre, mesmo que se esforce, está fadada ao fracasso escolar; e os educadores da escola pública, muitos deles pobres, mesmo que desejem o contrário, estão fadados ao fracasso profissional.

Em síntese, essas são algumas “teses” do livro *Ralé*, sobretudo as tocantes à educação escolar das pessoas pobres no Brasil. A leitura desvela, de forma espantosa e desconcertante, o quanto tal livro é eivado de problemas estruturais importantes, alguns até mesmo óbvios. Considerando a seriedade ético-política do tema sobre o qual ele tanto se equivoca, mas com grande poder de persuasão – na medida em que desponta como referência da moda para parte da esquerda brasileira –, não me furtarei de apontar, a seguir, algumas lacunas e contradições de tal livro, buscando, nesse processo, nem inovar, nem esgotar, mas apenas contribuir com a qualificação do debate sobre o tema em tela, tanto do ponto de vista acadêmico como político.

## **Raízes da *Ralé* brasileira: a persistência de um olhar**

O Brasil tem um enorme passado pela frente  
(Fernandes, 2016).

No trabalho de crítica ao livro *Ralé*, inicio com algumas ponderações mais gerais para então adensar o olhar, colocando a educação dos pobres no centro do debate.

A primeira consideração é a pretensão de ser um pensamento “radicalmente novo” sobre as determinações das desigualdades sociais no Brasil. Basta estudar história, mais precisamente a história das ideias, mais especificamente das explicações sobre as desigualdades entre humanos, mais diretamente a história dessas explicações nestas bandas, para ver que o argumento fermentado no livro é por demais antigo. Ao bem da verdade, tal olhar voltado para as pessoas pobres neste país, com destaque para o fracasso escolar que assola essa população, é o velho vinho, já azedo, nos servido desde sempre ao longo da história. Sigamos a trilha.

Nosso ponto de partida é o ano 2000, nove anos antes da publicação do livro *Ralé*, contexto de consolidação da marcha neoliberal no país. Abrindo a virada do milênio, Sonia Penin, linha auxiliar da política educacional peessedebista em São Paulo, publicou que, com a “democratização do ensino” iniciada na década

de 1980, as crianças de baixa renda passaram a ingressar nas escolas, e, com elas (Penin, 2000, p. 39, grifo nosso),

as circunstâncias de vida da população mais sofrida da sociedade: os muito pobres, os de *vida cultural restrita* e os *provenientes de famílias desorganizadas*, trazendo consigo todo tipo de *problemas de comportamento* (*indisciplina, desrespeito, pouca higiene, violência, drogas*). É sim, o *outro lado* ou o *lado ruim* da sociedade que está entrando na escola.

Duas décadas antes, no contexto de reabertura política no país, ainda sob o comando de ditadores, esse discurso já se fazia presente, sendo aqui representado pela piagetiana Zélia Ramozzi-Chiarottino (1982, p. 145-146 *apud* Patto, 1984, p. 6), para quem as crianças pobres “na realidade não falam língua nenhuma, não sabem se expressar verbalmente sobre sua própria experiência. Sua capacidade de elaboração do passado a nível simbólico é pobre, como é pobre sua capacidade de previsão, de antecipação através do pensamento”.

Recuamos um pouco mais e vemos, no período desenvolvimentista, o então presidente da República Juscelino Kubitschek (1957, p. 144) afirmando, por ocasião da formatura de alunos do Instituto de Educação de Belo Horizonte, com base na suposição de que “as aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quando das mais modestas”, que a escola “deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar”, assumindo o papel de “preparo para o trabalho”, de forma a acompanhar as “conquistas da técnica” de seu tempo. Certamente, os pobres eram aqueles que supostamente teriam as aptidões mais modestas, e por consequência, seriam apenas preparados para trabalhos precarizados e desvalorizados.

Oito anos antes, na década de 1940, a psicóloga e pesquisadora educacional Ofélia Boisson Cardoso assim resumiu a educação dos pobres no livro *O problema da repetência na escola primária*:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz à pó [...] Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais [...] crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não creem em sua eficácia. Tem os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante

malandragem durante a noite, vivem uma vida sem normas, sem direção [...] Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional (Cardoso, 1949, p. 82-83 *apud* Patto, 1988, p. 74).

A desqualificação dos pobres já era tônica na década de 1930, contexto do populismo getulista e do “entusiasmo pela educação” (cheio de contradições) presente no escolanovismo. Segundo Arthur Ramos (1939, p. 41), higienista discípulo de Nina Rodrigues, o “mau ou nenhum rendimento na escola e problemas de personalidade e de conduta” resultam da família: “a simples leitura do curriculum vitae dessas crianças mostra as influências poderosas de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos a imitar, de fadiga, em consequência de subnutrição e do trabalho”. O autor sintetiza tal ideia em uma frase de efeito: “desajustamento da criança ao seu lar, desajustamento da criança ao seu currículo escolar – eis os dois principais fatores deste problema” (Ramos, 1939, p. 247).

Antes mesmo, na década de 1920, muito se repetiu que a causa do mau desempenho escolar e da criminalidade era a desestruturação das famílias pobres, visível nas sentenças arcaicas do jurista Evaristo de Moraes (1927, p. 30): “a maior parte dos desvios criminosos dos menores são devidos a má influencia da familia ou do meio em que foram educados”; e “uma das causas principaes da desmoralisação da infancia é a desorganisação da familia”. Para ele, tal criança, “provavelmente, desde os primeiros tempos do seu contacto com o torvelinho social, se mostrará pouco apta, inferior aos da sua idade, *difficil de educar*, propensa á ociosidade e ás suggestões dos criminosos” (p. 14-15).

Tal concepção sobre a pobreza não era nova à época, fazendo-se presente na década anterior, início da Primeira República. Data de 1918 a carta “Contra o analphabetismo”, na qual o político e educador Sampaio Dória descreve o povo brasileiro como “acabrunhado e murcho, numa indiferença que apavora”. Seu projeto de alfabetização do povo é nitidamente movido pela preocupação com o controle social. Vejamos:

Um analphabeto é, sem exaggero, uma unidade negativa no seio do povo: *não assimila as formas do progresso, não desenvolve a sua capacidade productiva, é a materia por excellencia prestavel aos excessos de todas as sedições e facilmente supplantada e escravizada pelas raças mais cultas.*

Mas onde sobe de ponto o mal do analfabetismo é nos Governos democraticos. *Uma autocracia, ainda, - quem sabe? - pode ir-se agüentando com a inbecilidade e o fanatismo das turbas. Trá-la a pata de cavallo e guasca de cossaco.* Mas, nas democracias, *o analfabetismo é o ventre maldito das maiores calamidades publicas*, como na *Russia actual dos camponeses*. Governo de origem popular e ignorancia raza do povo são cousas que se chocam, se repulsam, se destroem, como as trevas e a luz, o inferno e o céu. Por isso, não ha segurança nem gloria de governo nenhum que se não erija sobre esta base primeira: alfabetizar o povo (Dória, 1918, p. 58, grifo nosso).

Nosso recuo histórico não se esgota no século XX. Somos obrigados a entrar no século XIX e encarar de frente toda uma produção discursiva e de projeto de país cujo eixo central era o controle político dos pobres, movido por um medo escatológico dos efeitos da abolição da escravidão. É com base nesse medo que o polímata Rui Barbosa escreve, em 1882: “O que fazer com os degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? Como conservar-lhes a força de trabalho que a emancipação poderá esmorecer?”. Ele aventa a solução: “evitar a revolução, favorecendo a evolução; arredar as catástrofes, promovendo as reformas; acautelar a sociedade contra as subversões, apoiando as mudanças graduais” (*apud* Patto, 2007, p. 251).

Pouco antes, em 1879, preocupado com os impactos da Lei do Ventre Livre, o Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, se expôs:

Que tarefa não é a de educar o *filho de uma escrava*, um ente de uma condição nova que a lei *teve de constituir sob a condição de ingênuo*! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas *criaturinhas* que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las convertidas em *inimigos da nossa tranquilidade*, e quiçá mesmo da *nossa honra* (*apud* Silva, 2016, p. 88, grifo nosso).

Tal preocupação convergia com as ideias de Silvio Romero, típico membro da elite intelectual brasileira de seu tempo que, em 1871, vociferou: “do consórcio da velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo” (*apud* Patto, 1988, p. 74).

Nada novo. Quase meio século antes, o Patriarca da Independência, José Bonifácio de Andrada e Silva apresentou, na Assembleia Geral Constituinte de 1823, seus *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil*, ocupado em sedimentar formas “mais convenientes” de garantir “a civilização e a prosperidade futura dos miseráveis índios [...] até por utilidade nossa, como cidadãos e como cristãos” (*apud* Amaral, 1997, p. 26). Ali, afirma-se que os indígenas são: sem freios e desprovidos de razão apurada; entregues naturalmente à preguiça; suscetíveis à beberagem, prazeres grosseiros e divórcios voluntários; vagabundos, indolentes, inconstantes; dados a contínua guerra e roubos; uma “raça de homens inconsiderada e em grande parte desagradecida e desumana”. Contudo, eles são “capazes de civilização”, nos moldes jesuíticos: “com o evangelho na mão, e com presentes, paciência e bom modo na outra, tudo deles conseguiam. Com efeito, o homem primitivo não é bom, nem é mau naturalmente, é um mero autômato cujas molas podem ser postas em ação pelo exemplo, educação e benefícios” (*apud* Amaral, 1997, p. 29).

E, falando em moldes jesuíticos, recuamos dois séculos e lá está o Padre Antônio Vieira, em 1657, pondo a nu seu olhar para o povo brasileiro no “Sermão do Espírito Santo”:

Eis aqui a diferença que há entre umas nações e outras na doutrina da fé. Há umas nações naturalmente duras, tenazes e constantes, as quais dificultosamente recebem a fé e deixam os erros de seus antepassados; resistem com as armas, duvidam com o entendimento, repugnam com a vontade, cerram-se, teimam, argumentam, replicam, dão grande trabalho até se renderem; mas, uma vez rendidas, uma vez que receberam a fé, ficam nela firmes e constantes, como estátuas de mármore: não é necessário trabalhar mais com elas. Há outras nações, pelo contrário – e estas são as do Brasil – que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram. É necessário que assista sempre a estas estátuas o mestre delas: uma vez, que lhes corte o que vicejam os olhos, para que creiam o que não veem; outra vez, que lhes cerceie o que vicejam as orelhas, para que não deem ouvidos às fábulas de seus antepassados; outra vez, que lhes decepe o que vicejam os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentildade. E só desta maneira,

trabalhando sempre contra a natureza do tronco e humor das raízes, se pode conservar nestas plantas rudes a forma não natural, e composta dos ramos (*apud* Viveiros de Castro, 1992, p. 21-22).

O fato é que o rastro que esta história traça nos leva à conclusão de que esse olhar sobre os pobres brasileiros só pode ser considerado original no sentido de que ele está na origem do que se fala sobre nosso povo. No limite, há parentesco entre o que se fala sobre os pobres ao longo da nossa história e a carta, essa sim original, de Caminha, escrita em 1500. O trato dado aos indígenas, aliás, anuncia as violências praticadas pelo colonizador, sem descanso, até hoje, e parcialmente anunciadas na retrospectiva às avessas feita acima:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. [...]

Comiam conosco do que lhes dávamos, e alguns deles bebiam vinho, ao passo que outros o não podiam beber. Mas quer-me parecer que, se os acostumarem, o hão de beber de boa vontade! [...]

Não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazêrá a Deus que com pouco trabalho seja assim! (Caminha, 1500, p. 3, 11, 12).

Se seguirmos o recuo para antes da invasão das Américas, não faltarão exemplos de olhares desqualificando pobres e não brancos. Aqui, nosso passeio termina com o diálogo significativo entre Sócrates e Glauco, datado de 420 a.C. (*apud* Gould, 2003, p. 3)<sup>14</sup>:

---

14 Para aprofundar o debate sobre a história das explicações sobre a desigualdade social no mundo ocidental, a leitura do livro *A falsa medida do homem*, de Stephen Jay Gould (2003) é imprescindível.

Cidadãos, [...], sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns de vós possuis a capacidade de comando e em vossa composição entrou o ouro, e por isso sois os merecedores das maiores honras; outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outros, finalmente, Deus os fez de latão e ferro para que fossem lavradores e artesãos; e as espécies em geral serão perpetuadas através de seus filhos [...] Esta é minha fábula; Haverá alguma possibilidade de fazer com que nossos cidadãos acreditem nela?

Glauco responde: 'Não na atual geração; não existe maneira de se consegui-lo; mas é possível fazer com que seus filhos creiam nela, e os filhos de seus filhos, e, depois deles, a sua descendência'.

Nesse sentido, uma passada de olho na história<sup>15</sup> nega o caráter inovador do livro *Ralé*. Ao contrário, seu pensamento se origina justamente na história que Souza (2009) insiste em minimizar, cujos impactos perversos insiste em negar. Cinco séculos de variadas formas de espoliação, a começar pela espoliação despu-dorada da nossa dignidade. Um estudo acurado desvela que a desqualificação dos pobres e não brancos é parte invariável do discurso (do) dominante no Brasil ao longo da história, feita de muitas repetições e algumas mudanças sutis, movidas, muitas vezes, pela intenção de seguir dizendo e fazendo o mesmo. Velhos vinhos...

Se o olhar de Jessé Souza (2009) não é novo, tampouco ele é progressista. Suas raízes profundas semeiam um núcleo conservador. Chega a constar as simi-litudes visíveis a olho nu entre as suas opiniões e as do Hamilton Mourão, vice-presidente embranquecido do Brasil, militar de extrema direita, supostamente conservador nos costumes, certamente liberal na economia, para quem famílias pobres chefiadas por mulheres são "fábricas de desajustados"<sup>16</sup>.

Outro traço conservador, o livro *Ralé* revela-se aderido ao liberalismo do qual tenta se diferenciar. Tomando o modo capitalista de produção como defini-tivo, o autor propõe:

Como não passa pela cabeça de nenhuma *pessoa sensata* eliminar o dinheiro e *todas as relações sociais construídas a partir dele*, o 'destino' de todo indivíduo e sociedade moderna é *conviver* e, na

15 Em nosso passeio, ressaltamos as semelhanças dos discursos ao longo do tempo. Cumpre reconhecer que há diferenças entre eles, sobretudo no que se refere às causas da desigualdade, se biológicas ou sociais.

16 Ver em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/09/18/interna\\_politica,706594/casa-so-com-mae-e-avo-e-fabrica-de-desajustados-afirma-mourao.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/09/18/interna_politica,706594/casa-so-com-mae-e-avo-e-fabrica-de-desajustados-afirma-mourao.shtml).



*medida do possível, mitigar e limitar a ação tendencialmente universal e sob vários aspectos deletéria* dessa realidade (Souza, 2009, p. 393, grifo nosso).

Reparemos: ele não fala em eliminar, mas abrandar a ação deletéria dessa realidade. Daí que sua crítica à meritocracia segue superficial. Para ele, “o grande segredo da dominação social moderna em todas as suas manifestações e dimensões” é que os pobres não podem vencer, pois eles supostamente não possuem as tais “precondições sociais que permitem o mérito” (Souza, 2009, p. 121). Tivessem essas precondições, e o sistema meritocrático seria justo.

Além de conservador e liberal, há outra característica da extrema-direita brasileira em Souza (2009): o tratamento inferiorizante dado aos pobres, típico de discursos “politicamente incorretos”<sup>17</sup>. Em tempo, tal forma de tratamento não pode ser vista como rigor ou tentativa de se distanciar do “romantismo politicamente correto”, uma vez que essa postura some quando o autor insiste que é equivocado pensar em termos de “elite má” ou “Estado corrupto”, sugerindo que estas sim são ideias “conservadoras”, “falsas” ou “espantalhos inofensivos”. Mas o olhar romantizado fica mais visível quando analisa, melhor dizendo, elogia, as classes médias, não coincidentemente, na qual se situam todos os seus autores. Nesse aspecto, importa frisar: Souza, ao mesmo tempo em que complexifica as classes médias, simplifica e estereotipa a “ralé”, reificada em vários trechos, com contornos primitivistas.

Feitas as ponderações mais gerais, cumpre adensar as críticas às “teses” ali propostas, seja acerca do pobre no Brasil de forma geral, seja especificamente sobre sua escolarização. Tal tarefa, curiosamente, envolveu a reunião de análises radicais sobre o tema publicadas *antes* do livro *Ralé*, por uma única autora: Maria Helena Souza Patto<sup>18</sup>. De sua vasta obra, selecionei alguns textos para o debate (1981, 1985, 1988, 1992, 1996, 1999, 2004, 2022d).

Iniciemos com a síntese precisa sobre a história das explicações científicas acerca das desigualdades sociais presente em sua livre-docência (Patto, 2022d, p. 105):

A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente

17 Na esteira desta marca politicamente incorreta, há várias passagens do livro *Ralé* atravessadas tanto pelo machismo como pelo racismo no trato das pessoas pobres, chegando a ser nauseante a objetificação das jovens negras de periferia. Seria uma importante contribuição essa análise, impossível de ser feita aqui.

18 Para conhecer mais sua biografia intelectual e acessar a totalidade da sua obra, sugerimos o Ambiente Virtual Maria Helena Souza Patto, disponível em: [www.mariahelenasouzapatto.site](http://www.mariahelenasouzapatto.site).

na história do pensamento humano. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. E a interpretação tida como verdadeira é a que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as divisões sociais são divisões de classes, o que equivale a afirmar sua condição ideológica.

Em outro escrito, pensando especificamente o caso brasileiro, a autora resume:

A história das explicações do chamado ‘fracasso escolar’ das crianças das classes populares é feita de uma sequência de ideias que, em linhas gerais, pode ser assim resumida: na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica – problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mais ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural (Patto, 1992, p. 108).

Confrontando o livro *Ralé* com a história, é possível situar uma matriz na própria gênese do pensamento científico e político sobre a pobreza no Brasil, na Primeira República. Isso porque, como ensina Patto (1996), a preocupação em justificar a dominação era praticamente inexistente entre os intelectuais da burguesia oitocentista no Brasil imperial:

Numa ordem escravocrata e clientelista, a afirmação supostamente científica da inferioridade de negros, mestiços e pobres e a domesticação da conduta pela norma não eram necessárias enquanto manobra ideológica de disciplinamento dos oprimidos; a sociedade era rígida, a mobilidade social controlada pelas classes dominantes, o aparato repressivo crescia e funcionava a pleno vapor e a força bruta encarregava-se de pôr a casa em ordem quando a gratidão e o respeito aos superiores não davam conta de remeter os subalternos ao devido lugar, tanto no espaço público, quanto na esfera familiar (Patto, 1996, p. 185).

Sobre a passagem para a Primeira República, Patto (1999, p. 168-169) não alimenta ilusões, ao recuperar que o conflito que conduziu ao fim do período monárquico não foi “entre um Brasil moderno, progressista, desejoso de

democracia, representado pelas classes médias urbanas, e um Brasil conservador, regressista, afeito a concepções políticas totalitárias, representado pelas classes oligárquicas do Império”, mas entre oligarquias tradicionais e emergentes. Assim, “a República começa mergulhada em xenofobia, anti-liberalismo, racismo e moralismo” (Patto, 2004, p. 205). Herdando esses traços, uma elite intelectual produziu e divulgou explicações, mais precisamente justificações, para a desigualdade social e racial no Brasil<sup>19</sup>. Enfatizando que as teorias racistas ganharam fôlego nesse contexto, Patto (2004, p. 183-184) afirma:

O efficientíssimo artifício ideológico domesticador que se articulou nesse período, em íntima relação com o discurso científico, foi a disseminação pelo corpo social de uma imagem negativa dos pobres, vírus poderoso que naturalizava a condição social de uma classe aos olhos de todos e justificava a exploração econômica, a rudeza do aparato repressivo e o exercício oligárquico do poder.

Para manter sob controle os comportamentos indesejados pelo sistema, sobretudo se vindos de negros e movimentos operários em começo de organização, “bastava ser pobre, não-branco, desempregado ou insubmisso para estar sob suspeita e cair nas malhas da polícia” (Patto, 2004, p. 175). Patto lista termos infamantes usados desde então para (des)classificá-los: animalescos, simiescos, degenerados, selvagens, incivilizados, anormais, brutos, feios, sujos, rudes, medíocres, preguiçosos, decaídos, ignorantes, incapazes, desregrados, irresponsáveis, desocupados, desordeiros, arruaceiros, anarquistas, grevistas, sanguessugas, parasitas, vadios, vagabundos, libertinos, bêbados, farristas, boêmios, viciados, ladrões, criminosos, trapaceiros, perniciosos, nocivos, marginais, deletérios, escória, gentalha, ralé.

Dessa maneira, “a sutileza disciplinadora ficou por conta de um eficiente deslize semântico” por meio do qual “pobreza passou a significar sujeira<sup>20</sup>, que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão”, resultando em uma “profunda e metódica desqualificação dos pobres, de presença duradoura na cultura brasileira” (Patto, 1999, p. 184). Na mesma direção, em outro escrito, Patto (2004) segue contundente, ao desvelar o preconceito como um dos aspectos mais marcantes das falas de especialistas à época,

19 No Brasil, “a linha que divide classes é praticamente a mesma que divide etnias” (Patto, 2022d, p. 75).

20 A associação entre pobreza e sujeira contém teor racista, acentuado no propósito de alvejar ou branquear, sejam roupas, sejam pessoas. A esse respeito, sugiro a leitura do clássico da leitura, *Macunaíma* (Andrade, 1928).

ressaltando que, ao reforçar a suposta incapacidade e indignidade dos pobres, justifica-se a violência de Estado, mais ou menos sutil, contra eles. Citando a autora:

A adoção de explicações biopsicológicas da vida social divulgava uma versão despolitizada do estado de coisas reinante e bania qualquer referência à lógica do capital, silêncio que possibilitava a responsabilização do indivíduo pela má qualidade de sua vida e pela sua exclusão. Não faltavam referências repetidas à pobreza e a suas consequências sobre as condições de vida de crianças e jovens pobres (Patto, 2004, p. 220).

No caso do livro de Jessé Souza (2009), o salto fica por conta da substituição de um olhar biologizante para um olhar de cunho social, embora seja notável o quanto o social é visto de forma naturalizada, e mesmo biologizada. Novamente, não se trata de algo novo, senão afinado com a teoria da carência cultural, perspectiva com enorme capilaridade no senso comum, na produção científica e na definição de políticas públicas no Brasil, cuja história é fortemente marcada “pelo colonialismo, pela escravidão, pelo modo capitalista de produção e pelas artimanhas culturais que o justificam” (Patto, 1988, p. 76).

Segundo Patto (1992, p. 108), no auge dos movimentos de luta por igualdade de direitos, incluindo à educação escolar, nos Estados Unidos, nos anos 1970, centenas de pesquisas oficiais “absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país”, com o objetivo de justificar cientificamente a desigualdade social e seu atravessamento de raça. Tais pesquisas, por óbvio, concluíram que negros e latino-americanos “são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos”.

Partindo de uma concepção “naturalista, acrítica e a-histórica de ambiente”, ou seja, de um olhar compatível “ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura” (Patto, 2022d, p. 48), tais pesquisas afirmavam que o ambiente familiar pobre era deficiente de estímulos sensoriais, interações verbais e contatos afetivos entre pais e filhos, comprometendo o pleno desenvolvimento dos últimos. Trata-se de um olhar homogeneizante, calcado no “visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres” (Patto, 1992, p. 111).

Reconhecendo a seriedade ético-política envolvida na produção de pesquisas sobre o tema, Patto (1988) repara que ciência e política têm historicamente andado

de mãos dadas na consolidação de um olhar pejorativo em relação aos pobres. No caso da educação, as políticas públicas se relacionam intimamente com as explicações científicas dominantes acerca do fracasso escolar, reforçando tal olhar no chão das escolas. Adjetivos como desinteressados, preguiçosos, apáticos, lentos, incapazes, indisciplinados e agressivos para definir alunos, e desorganizadas, desinteressadas, violentas e promíscuas para suas famílias, povoam tanto o discurso de professores quanto de pesquisas supostamente científicas sobre a pobreza<sup>21</sup>.

O fato é que, embora a teoria da carência cultural seja criticada no Brasil há mais de 40 anos, suas ideias se mantiveram nos meios acadêmicos e políticos, e seguem legitimando preconceitos e estereótipos multisseculares na cultura brasileira, revelando seu poder. É o caso do livro *Ralé*, no qual a desqualificação dos pobres, presente desde o título, é tanta que eles chegam a ser tratados como indisciplináveis, e a ideia de sua incapacidade é dita e repetida, ao passo que, quando reconhece alguma capacidade nos pobres, tal palavra é usada entre aspas.

Se o livro *Ralé* dá continuidade à desqualificação dos pobres, ele rompe com a aposta, típica entre ambientalistas, de que a escolarização é uma forma de redenção da pobreza – sendo ainda útil na prevenção da criminalidade. Concebendo a escola, de forma abstrata, como uma das principais instituições responsáveis por produzir indivíduos flexíveis, dóceis e capazes de “subir na vida” pelo próprio esforço, Jessé declara-se descrente da escolarização dos pobres, levada a cabo na rede pública de ensino. A sentença final é “insofismável” – palavra usada 13 vezes no livro: haja o que houver, a *Ralé* fracassará na escola, por não ter condições, não apenas cognitivas, mas inclusive morais, de viver tal experiência de forma bem-sucedida.

Essa descrença parece ter conexão com sua interpretação distorcida da teoria crítico-reprodutivista. A articulação entre esta e a teoria da carência cultural, presente no livro *Ralé*, aliás, também não é nova no Brasil. Ainda na trilha de Patto (1988, 2022d), embora inconciliáveis, essa mistura teórica foi moda acadêmica a partir dos anos 1970, tendo como efeito o esvaziamento de críticas importantes à escola francesa feitas por Bourdieu<sup>22</sup>.

É o caso do conceito bourdieusiano de *capital cultural*, que, filtrado pela teoria da carência cultural, foi traduzido como “sinônimo de desenvolvimento psicológico consonante com os critérios de uma psicologia normativa” (Patto, 2022d, p. 205).

---

21 Para uma análise crítica instigante sobre a ideia de família e seus efeitos nas políticas públicas, recomendo a leitura do capítulo de Rui Massato Harayama, neste livro.

22 Situada no materialismo histórico-dialético, Patto reconhece críticas importantes disparadas no bojo das teorias reprodutivistas. Em Viégas, Costa e Machado (2022), há uma análise de como Bourdieu comparece em sua obra.

Justamente o que se vê em Souza, cuja lista de habilidades sociais normalizantes ainda é acrescida de pitadas de inteligência emocional<sup>23</sup>, dando ao seu livro um aroma ainda mais conservador.

O mesmo esvaziamento político acontece com o conceito de *dominação*, que “passou a ser usado frequentemente com o mesmo sentido a-histórico como era entendido na literatura educacional norte-americana dos anos 60”, qual seja, como sinônimo de “imposição dos valores da classe bem-sucedida à classe mal-sucedida no contexto urbano, por intolerância, moralismo ou inadvertência da primeira para com a existência de subculturas distintas da sua na sociedade inclusiva” (Patto, 2022d, p. 203). Assim, novamente citando Patto (2022d, p. 204):

Como os determinantes sociais e estruturais das condições diferentes de vida não eram explicitados, a existência de relações de produção calcadas na exploração, de interesses inconciliáveis de classes antagônicas – concepções indispensáveis para o entendimento da dominação cultural – ficavam omitidas e estas pesquisas passaram a veicular uma interpretação do papel social da escola em total desacordo com a arquitetura conceitual da teoria que lhes servia de inspiração.

Incongruentes, a junção da teoria da carência cultural com a crítico-reprodutivista, ao invés de abalar a estrutura epistêmica, simplesmente somou à velha tendência de atribuir as causas do fracasso escolar ao aluno pobre e sua família, um toque de crítica à escola, vista como inadequada para *esse tipo de aluno*. Justamente o que faz o livro *Ralé*, que se revela mais do que reprodutivista; mostra-se determinista: uma vez nascida em família pobre, a criança não terá educação de berço; mesmo que tenha, não aprenderá na escola, pois os professores não se implicarão; mesmo que eles se impliquem, ela não vai aprender, porque está inscrito no sistema.

Carregando uma boa dose de leitura crítica prévia, foi inevitável, ao ler o livro *Ralé*, pensar na obra de Maria Helena Souza Patto como imprescindível para pôr a nu algumas ciladas que insistem em nos golpear. A leitura cuidadosa de Patto poderia ter evitado a Jessé ao menos dois embaraços: recuperar a antiga articulação entre a teoria da carência cultural e a teoria crítico-reprodutivista, sem reconhecer tal debate; e distorcer a tese de que a escola participa da produção do fracasso escolar, desde as decisões governamentais até as relações cotidianas.

---

23 Para uma crítica diligente da ideia de inteligência emocional, recomendamos a leitura de Patto (2022c).

Considerando que o capítulo sobre a escola pública carrega já no título a ideia instituição do fracasso; e que o objetivo do livro *Ralé* é pensar “de modo radicalmente novo”, era esperado o diálogo com o conhecimento acumulado sobre o tema no Brasil, esforço que, inevitavelmente, implica na leitura do livro *A produção do fracasso escolar*. Não é necessário ser especialista na área para saber a importância de tal livro: uma busca simples no Google com a expressão “fracasso escolar” o coloca no topo. Como pesquisadores cuidadosos vão além do Google, a literatura na área o reconhece como clássico (Carvalho, 2011). Ainda que para discordar de seu conteúdo, estamos diante de um livro cuja leitura é obrigatória na abordagem séria do tema. No entanto, Maria Helena Souza Patto não é citada no livro *Ralé*.

Mobilizada pelo compromisso ético com a análise em marcha, não me dispensei a leitura da dissertação que serviu de base para o capítulo sobre o tema no livro *Ralé* (Freitas, 2009b). Surpreendentemente, ali, o livro clássico de Patto é central, sendo a dissertação, nas palavras da autora, uma tentativa de “utilizar a autora contra ela mesma” (Freitas, 2009b, p. 38).

As lacunas e distorções da dissertação saltam aos olhos. Inicialmente, chama a atenção que a crítica tão bem fundamentada à junção entre teoria crítico-reprodutivista e teoria da carência cultural no Brasil (Patto, 2022d) sequer é mencionada. Assim, embora queira superar a obra de Patto, se esquivava de dialogar com as críticas ali contidas, deixando no ar a real possibilidade de avanço no debate. Quanto ao conteúdo posto, suas críticas à Patto estão ligadas à “tese”, central tanto na dissertação quanto no livro *Ralé*, de que a desestruturação familiar e a má-fé institucional são as duas causas articuladas do fracasso escolar.

Quanto às causas familiares, Freitas (2009b, p. 40) não se acanha em afirmar que Patto “negligencia as condições sociais específicas” dos pobres, bem como que ela “atribui *unicamente à instituição escolar* a responsabilidade pelo baixo desempenho da *população carente* na escola e *acusa de preconceituosas* todas as análises que tentam apontar a importância das *causas extra-escolares* na produção do fracasso escolar” (Freitas, 2009b, p. 36-37, grifo nosso). Muitos escritos de Maria Helena Patto desmentem tal interpretação. Tomemos um bem antigo, datado de 1981:

Não existem populações marginais numa sociedade de classes, a menos que coloquemos aspas nesta marginalidade; na verdade, estas populações, consideradas como ‘excluídas’, ‘não integradas a’, têm com a sociedade a que pertencem uma relação de participação-exclusão, [...] uma forma especial de participação (necessária à sobrevivência



do capitalismo), de uma marginalização apenas aparente, cuja falsidade se revela quando passamos dos esquemas funcionalistas de análise do universo social para o referencial materialista histórico. Sua aparente marginalidade, quer econômica, quer cultural, nada mais é, portanto, que uma forma de participação que garante a acumulação do capital e a riqueza dos que os oprimem (Patto, 1981, p. 221).

Ao contrário do que afirma Freitas (2009b), Patto pensa o tema de forma complexa. Na longa convivência com estudantes pobres e suas famílias, e inspirada em Sylvia Leser de Mello, ela repara que as mães, verdadeiros arrimos da casa, “contam uma história de trabalho quando solicitadas a contar a vida e contam a vida quando perguntadas sobre o trabalho” (Patto, 1992, p. 119). Sobre a escola, de maneira geral “a família pobre deseja e se empenha para que seus filhos estudem, porque vê na escolarização uma possibilidade de melhorar as condições de vida” (Patto, 1985, p. 6). Ora, as desistências acontecem após anos de tentativas frustradas, sendo mais adequado falarmos em termos de expulsão.

Quanto às causas escolares, ainda no caminho das distorções, Freitas supõe partilhar com Patto a percepção do “papel fundamental da instituição escolar na produção do fracasso escolar das classes desfavorecidas” (Freitas, 2009b, p. 38). No entanto, as análises da escola de ambas diferem radicalmente. E não porque, como supõe Freitas (2009b, p. 48-49), Patto “aponta”, mas “não incorpora sistematicamente em sua argumentação” ou é “incapaz de perceber que é o contexto precário de funcionamento da instituição escolar que intensifica e agrava o preconceito das educadoras, transformando-os em práticas de violência física e simbólica” (p. 48-49). A questão é que, aderida mais ao determinismo do que à perspectiva crítica, Freitas (2009b) não faz observações no chão da escola e não entrevista educadoras, mas se autoriza a sentenciar sobre a escola e as educadoras, acentuando um olhar impotente:

nesse contexto precário e estressante, *não sabendo a quem responsabilizar pelo mau funcionamento da instituição*, e podendo *de fato* observar pela prática a existência de *comportamentos prejudiciais ao bom desempenho escolar por parte da clientela*, as educadoras acabam por transformar em punição contra os alunos toda a incapacidade que possuem – enquanto pessoas cuja sensibilidade foi moldada por outras condições objetivas de existência – em compreender o comportamento *desses alunos carentes de disciplina*. O resultado é a utilização dos recursos da instituição para a prática de *atos cotidianos*

*de violência física e simbólica contra esses alunos, estando a própria instituição por trás dessas práticas, visto que ela intensifica e agrava os conflitos latentes entre as classes na hierarquia social (Freitas, 2009b, p. 49, grifo nosso).*

Análise da citação acima faz transparecer que as críticas de Freitas à escola estão conectadas de forma decisiva à ideia equivocada de que os alunos possuem comportamentos prejudiciais ao sucesso escolar, adquiridos em casa. Em suma, para ela, a escola é incapaz de reconhecer a incapacidade dos alunos. Daí para reproduzir o mito da incompetência docente (Souza, 2006) é um passo, que Lorena Freitas dá em companhia de Jessé Souza. Se recuperarmos que as professoras da rede pública são, em sua maioria, mulheres, pobres, muitas vezes negras, realizando um trabalho desvalorizado socialmente, temos montado um cenário no qual o olhar para elas é o mesmo olhar voltado para seus alunos e familiares: de desqualificação.

Com outra visão, Maria Helena Souza Patto reconhece o mal-estar instalado no chão das escolas públicas, mas não o interpreta em termos de “deseestrutura familiar” ou de “má-fé institucional”, senão em sua dimensão histórica e dialética. Assim, a história da educação, a formação docente, as condições de trabalho e as políticas educacionais são trazidas para o centro do debate. Para a pesquisadora, tais aspectos, articulados ao preconceito contra pobres e negros incrustado no Brasil<sup>24</sup>, reforçam, de forma complexa, a produção do fracasso escolar:

Sem dúvida, é importante pensar no que poderia ser feito no sentido de tornar os educadores menos preconceituosos, mais próximos e mais solidários com as crianças da escola pública e com suas famílias. Mas essa reflexão só pode ser feita se pensarmos criticamente toda a política educacional neste país, todo o sistema escolar marcado de cima a baixo pelo autoritarismo. A desumanização das relações interpessoais está presente em todas as relações que se estabelecem no sistema escolar e no interior das escolas e todos que ocupam posições hierarquicamente subalternas no contexto educacional são ao mesmo tempo dominadores e dominados (Patto, 1985, p. 7).

---

24 Não deixando de lembrar do papel fundamental da ciência e da política nessa construção.

Nesse sentido, na contramão do enfraquecimento reprodutivista, Patto não renuncia à dialética, recuperando a potência transformadora das contradições, ao ver a escola não apenas como lugar de submissão, mas também de insurgência:

A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante nos discursos de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaça-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições, que longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente (Patto, 2022d, p. 554).

O livro *Ralé* não aposta nessa possibilidade de transformação, convidando à paralisia: se de nada adianta, nem uma “família estruturada”, nem uma “professora desejosa”, pois o destino da criança pobre já está determinado de antemão, o que resta fazer?

Pois bem. O fato é que é de longa data que Maria Helena Patto traz contribuições para pensar pobreza e fracasso escolar no Brasil. E o fato é que o debate com tal autora, ainda que repleto de lacunas e distorções, foi o centro da dissertação de mestrado de Lorena Freitas, sob a orientação de Jessé Souza. Assim, surpreende que a referência a ela não apareça no livro *Ralé*, a não ser de forma subterrânea. Se Souza se queixa que a academia não aprofunda os conflitos entre as visões de mundo, intriga saber por que seu livro não levou a cabo o debate rigoroso com a obra da autora. Nesse aspecto, cabe perguntar, ainda que como provocação: estaria Jessé Souza imune à má-fé institucional, no sentido estrito adotado pelo autor no livro?

Perturbações éticas devem acompanhar toda e qualquer produção de conhecimento (Viégas; Harayama; Souza, 2015). Assim, na trilha da antiga crítica de Patto acerca do papel dominante da ciência na construção de uma (auto)imagem negativa do pobre no Brasil (1984, 1992, 2022d), não podemos esquecer o que nos cerca. Afinal:

As limitações impostas pela opacidade da vida social nas sociedades contemporâneas também se fazem presentes na universidade.

A miséria do mundo também nos atinge. De um lado, porque ela produz e veicula uma concepção de cientificidade que produz conhecimento ideológico; de outro, porque tem sido objeto de uma política educacional que a quer à imagem e semelhança da lógica empresarial (Patto, 2022a, p. 608-609).

Nesse ponto, cabe uma curiosidade: a citação anterior está no bojo de um livro organizado por Patto e lançado no mesmo ano do livro *Ralé*: trata-se de *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*, o qual teve por objetivo compreender as formas de viver das pessoas em condição de pobreza, em sua relação com a presença/ausência do Estado na garantia dos seus direitos sociais. No centro do debate não está a tentativa de objetificar “quem é” e “como vive” “o” pobre, mas de lançar luz aos impactos objetivos e subjetivos das políticas de habitação, educação, saúde, trabalho, segurança e cultura nas suas formas plurais de viver.

Das tantas contribuições de tal livro (Patto 2022a), destaco a parte voltada para a educação, considerando o foco do presente capítulo. Iniciada com o texto “Sob o signo do descaso”, as políticas públicas educacionais são situadas do ponto de vista histórico até chegar no contexto da pesquisa. Feito isso, são apresentados depoimentos de uma professora, duas mães de estudantes, dois estudantes e uma egressa do supletivo de nível médio. A opção por publicá-los na forma da entrevista deu-se para evitar interpretações que violentem suas falas ou desviem seu sentido. O diálogo autêntico entre as pesquisadoras e as pessoas entrevistadas compõe um cenário complexo que contraria as suposições ou as simplificações singularizantes em uma possibilidade só: as pessoas pobres *são*, as pessoas pobres *vivem*. De formas diversas.

Ou, como conclui Patto (2022a, p. 598) no final do livro, “há múltiplos modos de responder a condições sociais adversas”, sendo que “os mesmos indivíduos não permanecem fixados em posições, mas transitam, migram, aderem e se opõem”. Sublinhando o “caráter a um só tempo singular e plural das formas de viver”, a organizadora do livro critica as teorias voltadas para a vida na pobreza que, “no afã de explicar e controlar, [...] muitas vezes, aprisionam o teor polissêmico e polifônico da experiência da miséria de posição dos ‘de baixo’ em padrões estáticos e unívocos”. Exatamente o que, lançado no mesmo ano, fez o livro *Ralé*.

Surpreendentemente, o livro *Ralé*, e Jessé Souza, foram aclamados por uma parcela da esquerda. Uma análise profunda de tal aceitação seria salutar, mas ela foge aos objetivos deste capítulo. No entanto, foi preciso reparar que, não coincidentemente, o livro é consumido, sobretudo, pela esquerda de classe média

escolarizada, muitas vezes vista por si própria com vaidade “intelectual”. Assim, como provocação, dada a fragilidade argumentativa, mas que se supõe robusta e diferenciada, situo o livro *Ralé* nas prateleiras de “autoajuda científica”, na medida em que a classe média de esquerda encontra no olhar idealizado sobre si, mais do que na real compreensão da vida na pobreza – suposto objeto das “formulações intelectuais” do livro –, uma zona de conforto condescendente, calcada na suposição reiterada de que, ao fim e ao cabo, as pessoas merecem as próprias condições de vida. Transitando entre o autoelogio e a autoindulgência, a leitura de Souza remete ao pacto narcísico, tão bem definido por Bento (2002) ao pensar racismo e branquitude. Aqui, estamos diante de uma mesma moeda, na qual o pacto narcísico de classe é a contraface do desprezo aos pobres tão marcante no país.

O fato é que, embora supostamente afinado aos interesses da *ralé*, o livro, ao contrário, representa um verdadeiro retrocesso, sobretudo no que diz respeito à luta pela educação pública, gratuita, laica, de qualidade, para todas as pessoas, em todas as etapas da vida. Longe de ser inofensivo, suas consequências práticas e políticas são sensíveis em diversos territórios, sempre lembrando que estamos situados em um país que opera com o genocídio escancarado ou velado, a qualquer hora do dia. E tendo como perturbação ética que as pesquisas nas ciências humanas e sociais também operam com violações de direitos e violências objetivas e subjetivas.

Recusando o autoelogio, tanto quanto o engessamento das existências e o vazio político que domina o livro de Jessé Souza, a obra de Maria Helena Souza Patto é alento pois, ao mesmo tempo em que denuncia vícios comuns da ciência, anuncia a ruptura com esse olhar, abrindo fissuras na produção de conhecimento. A própria trajetória acadêmica da autora inspira nesse sentido. Ela iniciou sua produção científica aderida à teoria da carência cultural, concepção que até então lhe parecia convincente, dado seu acento ideológico, que cola com a primeira camada do real. No entanto, ainda nos anos 1970, o encontro genuíno com a escola pública de periferia a levou a perceber lacunas e contradições nas explicações que ela até então proferia, produzindo uma ruptura radical de sua própria visão. Nesse sentido, suas críticas nasceram de um profundo e destemido movimento de autocrítica, sempre recomendável na academia.

No entanto, embora tenha escrito o presente capítulo apostando que meus apontamentos críticos possam ser úteis, não alimento falsas expectativas, já que Jessé Souza (2009, p. 70) afirma que “a autocrítica é difícil, custosa e demanda muita energia e coragem tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva”. Está aí algo no livro *Ralé* com o qual eu concordo.

## Uma flor furou o asfalto: olhando pelas fendas, produzimos fissuras

Tire a mão da consciência  
e meta a mão na consistência  
(Consciência, 2012).

No ano de 2014, começou a se costurar no Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). Diante do fracasso escolar que assola sobretudo a parcela mais empobrecida da população, tal iniciativa propunha, dentre outros eixos, a formação continuada de professores, em formato semipresencial, para pensar a educação escolar que é feita para dificultar o enfrentamento das desigualdades sociais. Ciente dos riscos de estigmatização da pobreza, tão enraizados em nossa história, mobilizamos um coletivo de pessoas que já vinham acumulando discussões críticas sobre o tema para assumir a EPDS na Universidade Federal da Bahia (UFBA), dando a ela caráter histórico-crítico. O relato da construção da EPDS, presente neste livro, dispensa maiores explanações. De tal experiência, tanto quanto da formação básica de professores na Faculdade de Educação (Faced) da UFBA, na qual levo o debate sobre pobreza e fracasso escolar, aproveito algumas reflexões.

Visivelmente, o perfil docente no país é marcado por fatores socioeconômicos, nos quais se interseccionam gênero e raça. A profissão é composta sobretudo por mulheres cisgênero<sup>25</sup> negras e pobres, em uma sociedade em que o homem cisgênero branco da elite segue no comando. Pessoas desvalorizadas, em uma profissão desvalorizada. A precarização do trabalho docente se faz sentir na pele, e a desqualificação de sua capacidade intelectual e criativa é palavra de ordem nos ambientes políticos e acadêmicos dominantes, da direita à esquerda.

Nesse sentido, formá-las para pensar criticamente a pobreza é levá-las a reconhecer sua própria condição social com olhos menos aderidos aos ideais meritocráticos, que poucas vezes as premiam, e constantemente as massacram. Temos apostado que pensar coletivamente acerca de nossas crenças e práticas mais

---

25 No campo das identidades de gênero, o termo “cisgeneridade”, cunhado pelo ativismo trans, refere-se à normativa imposta ao corpo biológico; tal conceito nasce para nomear a norma e tensionar sua pretensa “universalidade”. Nesse sentido, são cisgênero pessoas cuja identidade de gênero converge com a imposta pela cisnorma. Já a transgeneridade rompe com a genitalização das existências, portanto, com a naturalização instituída do sexo biológico. Trans e travestis designa pessoas cuja identidade de gênero é dissidente (Carvalho, 2019).

enraizadas sobre a desigualdade social pode abrir caminhos para uma reflexão crítica, em direção à compreensão densa da complexidade envolvida no processo de escolarização em um país dividido em classes a partir de uma história brutal.

Nessa formação, mais do que possível, é necessário humanizar o olhar para os pobres, o que não significa romantizar, mas reconhecer as pessoas na sua complexidade, com as suas contradições. Conforme ensina Patto (2022b, p. 100), nossa consciência não é totalmente lúcida, nem totalmente alienada, mas dividida: “não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode”. Se “onde há dominação, há resistência” (Patto, 2022b, p. 104), a formação crítica pode ser um importante disparador de rupturas em direção à emancipação. Silva (2019), Carvalhal (2020), Checchia (2020) e Viégas e Carvalhal (2020) trazem reflexões teórico-práticas instigantes a respeito.

Na construção de tal formação, tem sido um desafio constante romper com a perspectiva tecnicista, em direção à compreensão do engajamento político e social das técnicas que nos são vendidas como neutras. Isso implica em ensinar a reconhecer os pressupostos filosóficos e políticos da educação, em uma formação intelectual consistente que ajude as educadoras a refletir criticamente “a respeito da escola e da ação pedagógica numa sociedade de classes”, tornando possível “‘identificar o inimigo’ corretamente” e “se aliar aos alunos na luta pela escolaridade dos trabalhadores, sejam eles educadores ou não” (Patto, 1992, p. 120).

Tal debate é fundamental pois constantemente o poder público inunda as escolas com medidas técnicas tomadas sem o menor conhecimento dos desafios vivenciados no chão institucional. Tratadas como incompetentes, as professoras munidas de reflexão crítica têm mais condições de recusar esse lugar, recuperando a força política de sua profissão. É o que ensina Souza (2018), ao partilhar as experiências do coletivo de coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Salvador-BA, sendo ponto alto a devolução de pacotes pedagógicos comprados pela prefeitura sem dialogar com as educadoras que o colocariam em prática, não sendo detalhe que tal pacote tinha como essência a medicalização de estudantes e delas mesmas.

A experiência citada, e outras tantas em marcha nas escolas públicas brasileiras, ainda que a contrapelo, têm sido fundamentais para que não percamos a imaginação política, ainda mais em um momento distópico como o que estamos vivendo. Buscando fôlego no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2019, p. 19-20), é possível respirar: “se a existência escapa de toda forma por demais amarrada, nossos destinos também”. Isso significa que “o destino não



se faz por tendências abstratas, mas na concretude da luta ao mesmo tempo individual e coletiva por mudanças substantivas (dentro e fora)”.

Seguindo o desenho curricular inicialmente proposto pelo MEC, a EPDS seria mais uma experiência de culpabilização das famílias pobres na formação de professoras pobres que dão aula para estudantes pobres. Recusando tal predestinação, tomamos o curso! Mexemos em tudo o que nos parecia afrouxamento da crítica, perturbamos os sentidos impostos. Nas fissuras, produzimos rachaduras. Pelas frestas, plantamos rebeldia. Na entrada da Faced, inscrevemos nossa marca: “coragem, amor, coragem”<sup>26</sup>.

No início da EPDS, foi notável: entre as 400 cursistas, em sua maioria mulheres negras, pobres e periféricas, era mais comum a reprodução de ideias preconceituosas acerca da pobreza do que a partilha de experiências e leituras críticas que tensionavam o olhar dominante sobre si e sobre os seus. Especificamente, era marcante a menção direta à pobreza como causa *per se* do fracasso escolar. Tenso!

A formação foi feita de estudos teóricos densos e vivências coletivas perturbadoras. A defesa abstrata da polícia na escola se fez engasgar com a memória da presença concreta da polícia na escola – ao contrário do que afirma Souza, o chicote ainda açoita muito no Brasil; a culpabilização de famílias pelas dificuldades escolares virou embargo ao ouvir as experiências de mães cujos filhos foram assassinados pelo Estado – o chicote ainda açoita muito no Brasil; a percepção das ilusões da lógica meritocrática contribuiu para situar as tantas barreiras impostas na trajetória escolar e profissional tanto das professoras quanto de seus estudantes e famílias. Encontros potentes! Entre lágrimas, espantos, raivas, abraços, silêncios, angústias, risos e partilhas, apertamos juízos – de todes nós – e movemos pensamento crítico – de todes nós.

Ao final da formação, foi notável o quanto as cursistas puderam ver a relação entre pobreza e fracasso escolar de forma mais complexa. O que não significa que olhares estigmatizantes, inclusive sobre si mesmas, deixaram de persistir. Afinal, há séculos domina a reprodução de chavões sobre a pobreza, deixando sua baba no senso comum, nas políticas públicas e na suposta produção de conhecimento sobre tal condição – o que se dá, como vimos, não apenas no campo da direita, mas também na esquerda. Não alimentamos a ilusão de que bastava mais tempo para que os olhares pudessem mudar radicalmente, uma vez que há limites objetivos, impostos pelas condições históricas, que concorrem para essa superação.

---

26 Trata-se de uma pichação, transgressão tatuada na entrada da Faced no dia em que a EPDS realizou um debate sobre as reformas em marcha no governo Temer. Desde então, ele é nosso cartão postal e mantra.

No entanto, apostamos que a própria reflexão crítica sobre tais limites históricos é matéria para seu enfrentamento lúcido, sem idealismos ingênuos – afinal, é falsa a ladainha que diz que é só você querer que você vai conseguir. Mas se o sistema dominante insiste em nos acachapar, na teimosia, insistimos na resistência, com sangue no olho e a consciência consistente de que a história é feita de avanços e recuos, mas essencialmente de lutas.

## Referências

- AMARAL, L. A. Histórias da exclusão – e de inclusão? – na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (6. Região). (org.). *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 23-34.
- ANDRADE, M. *Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Itatiaia, 1928.
- BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo*: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRUM, E. O homem mediano assume o poder. *El País*, São Paulo, 4 jan. 2019.
- CAMINHA, P. V. de. *A carta*. Porto Seguro, 1 maio 1500. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em: ago. 2019.
- CARVALHAL, T. L. *Movimentos Formativos Contra-hegemônicos na Faculdade de Educação da UFBA*: primavera nos dentes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- CARVALHAL, T. L. Não era de cisperar? Cisgeneridade, interseccionalidade e medicalização. *Anais Seminário Internacional a Educação Medicalizada*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 623-633, 2019.
- CARVALHO, J. S. F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, set. 2011.
- CHECCHIA, A. K. A. *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores*: um olhar para a disciplina Psicologia da Educação. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

CONSCIÊNCIA. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositores: Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho e Edgard José Scandurra Pereira. In: ACÚSTICO MTV: Arnaldo Antunes. Intérprete: Arnaldo Antunes. São Paulo: Rosa Celeste, 2012. 1 faixa (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ts2Bt5mgLx8>. Acesso em: ago. 2019.

COSTA, I. C. Polêmica: em defesa de Sérgio Buarque. *Outras palavras*, São Paulo, 17 abr. 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/polemica-em-defesa-sergio-buarque/>. Acesso em: 1 out. 2020.

DÓRIA, A. de. S. Contra o analfabetismo. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, São Paulo, p. 58-81, 1918.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “existirmos, a que será que se destina?”. *Anais Seminário Internacional A Educação Medicalizada*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 12-20, 23 jul. 2019.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009a. p. 281-304.

FREITAS, L. *A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009b.

FERNANDES, M. *Millôr*: obra gráfica. Organizadores: Cássio Loredano, Julia Kovensky e Paulo Roberto Pires. São Paulo: IMS, 2016.

GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: José Olympio, 1936.

KUBITSCHKE, J. Reforma do Ensino Primário com base no sistema de Promoção Automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, p. 141-145, jan./mar. 1957.

MACIEL, F.; GRILLO, A. O trabalho que (in)dignifica o homem. In: SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 241-277.

MANOEL, J. O fantástico mundo de Jessé Souza: notas sobre uma caricatura do marxismo. *Revista Opera*, São Paulo, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://revistaopera.com.br/2021/01/18/o-fantastico-mundo-de-jesse-souza-notas-sobre-uma-caricatura-do-marxismo/?fbclid=IwAR2S0qnQZ4pcRcDAMKl51aGv6aMt6uGPKiViakl6vxdDHRsX7a3Yc09kSyQ>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MORAES, E. de. *Criminalidade da infância e da adolescência*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

PATTO, M. H. S. *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2022a.

PATTO, M. H. S. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 203-225, 2004.

PATTO, M. H. S. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal-trabalhada? In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Revendo a Proposta de Alfabetização*. São Paulo: SE/CENP, 1985. p. 13-21.

PATTO, M. H. S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficientes ou não? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 3-11, nov. 1984.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

PATTO, M. H. S. Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PATTO, M. H. S. Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. In: PATTO, M. H. S. *Exercícios de indignação: escritos de psicologia e educação*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022b. p. 87-98.

PATTO, M. H. S. Mutações do Cativo. In: PATTO, M. H. S. *Mutações do Cativo*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022c. p. 224-268.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022d.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 208-228.

PATTO, M. H. S. Teoremas e cataplasmas no Brasil Monárquico: O caso da Medicina Social. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 44, p. 180-199, 1996.

PENIN, S. T. de S. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *A construção da proposta pedagógica da escola: A Escola de Cara Nova – Planejamento 2000*. São Paulo: SEE, 2000. p. 30-39.

RAMOS, A. *A criança problema: a higiene mental na Escola primária*. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1939.

ROCHA, E.; TORRES, R. O crente e o delinquente. In: SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 205-240.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, C. R. C. da. *A queixa escolar na educação infantil: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade de Salvador*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, N. G. P. *A Psicologia da Educação na formação de professores: limites e possibilidades na direção de uma perspectiva crítica no ensino superior*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, D. S. *Nós na rede: Formação Continuada na perspectiva do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006.

SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

VIÉGAS, L. de S.; CARVALHAL, T. L. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 7, n. 15, p. 389-416, set./dez. 2020.

VIEGAS, L. de S.; HARAYAMA, R. M.; SOUZA, M. P. R. de. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência e saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, set. 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.