

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA**

*40º Encontro Anual da ANPOCS*

*SPG 15 – Intelectuais, cultura e política no Brasil*

**De que forma o “conservadorismo apolítico” reage quando  
desafiado? Notas sobre uma interação contenciosa peculiar...**

*Eduardo Vilar Bonaldi, Professor no Departamento de Sociologia e Política da UFSC*

*E-mail: [eduvilarbon@gmail.com](mailto:eduvilarbon@gmail.com)*

**Florianópolis, setembro de 2016**

## 1. Integração lógica x Legitimação política: de que nos fala a “cultura” segundo a sociologia?

As relações entre cultura e poder constituem-se como um dos eixos organizadores de polaridades bem definidas na reflexão sociológica desde seus referenciais teóricos fundantes.

De um lado, a última grande obra de Émilie Durkheim – “As Formas Elementares da Vida Religiosa” (2003, [1912]) – sugere provocativamente que “Deus é a sociedade” como forma de expressar a perspectiva segundo a qual todo e qualquer sistema simbólico (não somente a religião ou a cosmologia, mas também a arte, a linguagem, a ciência etc.) derivaria sua estrutura interna das formas de organização da sociedade em que tal sistema é concebido. Logo, a partir da referida perspectiva, a integração lógica das formas sistematizadas de classificar e de dotar de sentido o mundo ao nosso redor (bem como o que nos aguardaria para além desse mundo...) espelharia as formas de organização social, logrando consagrar a coesão moral e social entre os indivíduos num determinado espaço-tempo histórico. Essa coesão residiria amparada, nesse sentido, em um consenso implícito sobre como entender e nomear a realidade sensível, bem como sobre como imaginar e acreditar no que se coloca para além dessa realidade imediatamente dada à experiência sensível no mundo empírico.

De outro lado, porém, temos Karl Marx e Max Weber no polo oposto, a despeito das diferenças que os rivalizam como duas tradições distintas da sociologia clássica.

Em Marx, a “ideologia” opera tal qual o princípio óptico que se encontra na origem técnica da maior inovação nas formas de representação visual da realidade no século XIX, isto é, a fotografia. Pois, assim como o artefato da “câmera escura” (Marx, 1979, [1847], p. 37), a “ideologia” projetaria uma imagem invertida das relações objetivas de produção, uma “falsa consciência” das mesmas, que visa representar hierarquias e assimetrias historicamente dadas em imagens de pensamento que dissimulam a verdade objetiva sobre exploração e as relações de dominação.

A sociologia da religião weberiana revela-se como igualmente indissociável ante a reflexão crítica sobre o problema político da “dominação”. No caso de Weber, entretanto, as grandes sistematizações religiosas (dotadas de escopo temporal multissecular e alcance geográfico intercontinental, tais como o cristianismo, o budismo, o judaísmo ou a religião muçulmana) são apreendidas menos como tentativas de dissimular, de ignorar ou de desconhecer a verdade objetiva sobre relações de dominação do que a partir de orientações hermenêuticas que visam revelar as diferentes “sociodiceias” produzidas por tais sistematizações, ou melhor, as diferentes “sociodiceias” implícitas às “teodiceias” afirmadas por estas tradições religiosas multisseculares.

Desse modo, Weber busca apreendê-las não como formas de produzir “falsas

consciências” sobre o mundo social, a exemplo da forma de operação da “ideologia” em Marx, mas sim como formas de produzir uma “verdade” a partir da qual o mundo social seja interpretado e aceito pelos seus fiéis. Nesse sentido, as “sociodiceias”, implícitas a essas “teodiceias”, inscrevem-se como formas distintas de racionalizar e de justificar a distribuição desigual ou arbitrária de sofrimentos e de privilégios ao longo das existências mundanas. A resignação terrena dos cristãos que “dão a outra face”, o céu de virgens prometidas aos guerreiros pela glória de Alá ou o aperfeiçoamento espiritual rumo à iluminação máxima através de sucessivas reencarnações terrenas são, todas elas, formas de legitimar o mundo como ele existe.

Ao contrário de Durkheim, portanto, Marx e Weber partem do princípio de que as formas de classificar e de dotar de sentido o mundo ao nosso redor obedecem, inevitavelmente, funções políticas. Pois, se Durkheim argumentava que a integração lógica potencialmente provida por diferentes sistemas simbólicos era modelada pela integração social para consagrar a coesão moral entre os indivíduos, Marx e Weber apontam contrariamente que a integração lógica do mundo é sempre derivada de um ponto de vista particular e interessado de uma classe ou de um grupo sociocultural que organiza e projeta seu interesse singular (de caráter material ou ideal) como interesse comum e universal ou, eventualmente, como a natureza de todo modo inescapável do mundo, dos homens e de suas relações.

O segundo escólio do Livro I de “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” é um dos momentos da volumosa obra de Pierre Bourdieu (1970) no qual ele, junto a Jean-Claude Passeron, expressa e reivindica a condição de um sintetizador das referências fundantes da sociologia clássica, supostamente capaz de superar as persistentes antinomias do pensamento sociológico, tais como as oposições “indivíduo x sociedade”, “estrutura x ação”, “o material x o simbólico” ou, no caso que aqui nos importa de forma mais direta, a oposição entre a função lógica e a função política dos sistemas simbólicos.

Nesse sentido, ao longo do livro, Bourdieu e Passeron buscam nos convencer de que a ideologia escolar do “dom” (do talento, do mérito) individual cumpre funções de integração lógica da sociedade moderna em virtude tanto de sua própria coerência interna, quanto devido às homologias implícitas entre as estruturas mentais que caracterizam as estratégias de reprodução e os estilos de vida das classes dominantes e o arbitrário cultural que preside a seleção e a consagração do conjunto de conhecimentos e competências avaliados e transmitidos pelo sistema de ensino.

Tais homologias implícitas enviesam o jogo da concorrência escolar em favor das camadas dominantes sem que tal enviesamento seja o resultado necessário da conspiração deliberada entre as camadas dominantes e os grupos e sujeitos sociais que ocupam as posições chave do sistema de ensino. Daí, portanto, a autonomia tão somente relativa do campo da educação

frente a estrutura de classes das sociedades modernas: fato que torna inteligível, na construção teórica de Bourdieu e Passeron, a dinâmica de reprodução das classes sociais na sociedade moderna sob as aparências da “ideologia do dom” ou do que contemporaneamente denominamos como “meritocracia”.

Dito de outro modo, a ideologia escolar do dom representa e projeta frente aos diferentes agentes, classes e frações de classe como a redistribuição das posições sociais seria legitimamente definida a cada coorte geracional na sociedade moderna, cumprindo, portanto, as funções de integração lógica de que se revestiria o consenso moral entre os indivíduos acerca da forma de hierarquização do mundo social contemporâneo.

Contudo, de acordo com Bourdieu, a ideologia do dom somente seria capaz de cumprir tais funções “durkheimianas” de representação e de integração lógica nas sociedades modernas através da dissimulação da verdade objetiva sobre as leis de transmissão do capital cultural no seio dos grupos familiares, dada a própria natureza implícita, cotidiana, inconsciente, recôndita e “privada” do capital cultural em meio às relações tendencialmente pautadas pelo afeto, isto é, as relações privadas no seio das famílias. Nesse ponto, portanto, Bourdieu paga, como ele próprio o reconhece, tributos à função marxista da ideologia como dissimulação da verdade objetiva da exploração, pois, como vimos, a ideologia do dom dissimula a transmissão do capital cultural como fonte da reprodução de posições privilegiadas na hierarquia social moderna.

Contudo, Bourdieu não para por aqui. Ele também busca demonstrar como a ideologia escolar do dom cumpre igualmente as funções weberianas de produção de uma “sociodiceia” própria à modernidade, uma “sociodiceia” absolutamente laicizada, ainda que dotada de um vigor intelectual e político comparável às religiões políticas de justificação dos privilégios dominantes, como, por exemplo a teoria do Karma.

Pois, os autores argumentam que ignorar, esconder ou dissimular a transmissão contínua, implícita e inconsciente do capital cultural no seio da família revela-se como o meio de transfigurar a herança imaterial da cultura de classe inconscientemente transmitida, ou melhor, de representá-lo sob uma outra forma, sob uma outra “verdade” a partir do qual o mundo social passa a ser compreendido tanto pelos dominantes, como pelos dominados. É nesse sentido que Bourdieu afirmará que a própria natureza do processo de socialização e de transmissão intergeracional do capital cultural tende a representar o herança e privilégios, culturais e sociais, transmitidos na condição de “dons”, de “talentos” ou de “méritos” inatos e pessoais, erigindo-se a partir daí, portanto, a “sociodiceia” do mundo social moderno projetada pela operação falsamente universal do sistema de ensino.

Logo, a partir do momento em que a “herança” do capital cultural é socialmente

compreendida como “dom” ou “mérito” individual, as classes culturalmente despossuídas tendem a emprestar sua adesão implícita ao sistema, interiorizando a “culpa” ou a “responsabilidade” pelos seus fracassos sociais, suas privações e a posição dominada que ocupam: elas tendem a se enxergar como despossuídas dos “dons”, dos “talentos” ou dos “esforços” escolares a partir dos quais as classes dominantes justificam crescentemente suas posições e privilégios. Chegamos aqui, portanto, à noção bourdieusiana de “violência simbólica” que comunica a tentativa de síntese pretendida por Bourdieu entre a função integrativa dos sistemas simbólicos, conforme sua formulação por Durkheim, e suas funções políticas, de acordo com as visões de Marx e Weber.

Pois, a “violência simbólica” revelaria sua ancoragem no compartilhamento de categorias implícitas de entendimento (formas de classificar e de dotar de sentido a realidade) que tornam o mundo social igualmente cognoscível a privilegiados e a desprivilegiados, a dominantes e a dominados, de uma tal forma que esse mundo termina por se afigurar como igualmente justo e legítimo a grupos de agentes desigualmente posicionados na estrutura social. Dito de outro modo, tornar-se-ia possível observar, portanto, que o compartilhamento de categorias de entendimento sobre o mundo social move os próprios dominados a contribuírem para a reprodução das estruturas que os dominam, mesmo sem o emprego de meios de coerção física sobre eles por parte dos dominantes.

Em outras oportunidades, Bourdieu (2008, [1982])) argumenta que essas categorias de entendimento compartilhadas, a base possibilitadora da violência simbólica, tendem a ser cotidianamente afirmadas e reafirmadas, tornando virtualmente inconcebível a compreensão do mundo social fora de tais categorias. Essa afirmação e reafirmação cotidiana é engendrada pelo fato de que as estruturas objetivas do mundo social são incorporadas sob a forma de estruturas mentais de visão e de divisão do mundo social que tendem a reproduzir a forma de hierarquização objetiva do espaço social. Ligando este argumento ao construto teórico de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução da estrutura de classes a partir da autonomia relativa do sistema de ensino, torna-se possível dizer, por exemplo, que o fato de os indivíduos confrontarem-se frequentemente com sujeitos sociais que ascendem ou se mantêm nas posições dominantes a partir de vereditos escolares que lhes são positivos (ou, ao menos, neutros<sup>1</sup>), de um lado, e sujeitos relegados às classes dominadas que incorporam, em suas trajetórias sociais, vereditos escolares desfavoráveis ou punitivos, torna a ideologia escolar do dom uma verdade óbvia, natural e quase impassível de questionamento.

Esse conjunto de verdades incorporadas como óbvias e naturais, por conta da experiência

---

1 No caso, por exemplo, das frações dominantes das classes dominantes cuja reprodução tende a se processar através da reprodução do capital social e econômico da unidade familiar marginalmente acompanhada pela acumulação e reprodução de volumes tão somente medianos de capital cultural (Bourdieu, 1989, p. 396-406).

empírica dos agentes no mundo social, é denominado como “doxa” por Pierre Bourdieu. Assim, a doxa refere-se aos esquemas de visão morais e políticas do mundo social inconscientemente incorporados pelos agentes e tendencialmente reproduzidos dada a unidade gerativa entre as estruturas objetivas do espaço social e as estruturas mentais do habitus.

Mas o que ocorre quando contradições ou inconsistências próprias à natureza dóxica dos esquemas de percepção acerca do mundo social são parcialmente reveladas, sendo discursivamente formuladas e trazidas, portanto, ao nível da linguagem e da consciência dos agentes que a incorporaram de forma implícita e inconsciente?

Como reagem seus portadores quando ela é confrontada e questionada por dados estatísticos, por agenciamentos discursivos, estratégias retóricas mais ou menos bem sucedidas ou pela caricaturização depreciativa da ironia e do humor? Em suma, o que acontece quando os parâmetros implícitos e subscientes dos conteúdos e posições incorporados como impassíveis de “discussão” são, justamente, verbalizados e postos em discussão?

Minha pesquisa de doutorado sobre um cursinho popular situado na zona norte da cidade de São Paulo acompanhou uma sequência regular de atividades de discussão, entre professores e alunos da iniciativa, sobre temas contemporâneos da agenda política nacional que se configuraram como uma experiência de observação etnográfica bem próxima de uma sequência de “grupos focais”, conformados por esses estudantes e professores no espaço referido.

Nessas atividades, tornava-se regularmente observável, portanto, a interação estruturada entre, de um lado, a exteriorização dos posicionamentos majoritariamente inclinados aos princípios dóxicos do que definirei posteriormente como “conservadorismo apolítico” entre os alunos, e, por outro lado, os agenciamentos retóricos, políticos e formativos dos professores do cursinho que tentavam desconstruir esses posicionamentos, originalmente manifestos pela maioria dos estudantes, buscando redirecioná-los a tomadas de posição que esses professores gostavam de qualificar como “críticas”, “emancipadas”, “racionais”, “justas” etc.

Implicitamente, portanto, os agenciamentos dos professores do cursinho projetavam, como veremos adiante, a valorização das próprias trajetórias sociais e educacionais desses sujeitos sociais, ou seja, eles se desdobravam em uma valorização simbólica dos percursos desses agentes enquanto graduandos de carreiras universitárias próprias ao “polo dominado” do campo acadêmico<sup>2</sup>, subjetivamente investidos seja na militância política, seja na antecipação de suas inserções ocupacionais enquanto professores da educação básica.

---

<sup>2</sup>Isto é, conforme a análise de Bourdieu (1984) sobre o campo acadêmico, o polo das carreiras concentradoras de capital científico (ou seja, as humanidades e o que costumamos denominar como ciências “básicas” ou “puras”, fundamentalmente) estrutura-se em oposição às carreiras universitárias do polo dominante, historicamente atreladas ao campo do poder, nas quais, portanto, a competição por capital científico é uma dimensão subordinada à concorrência por capital econômico e político, caso tradicional do Direito e da Medicina, por exemplo.

As baixas expectativas de retorno material e simbólico dessa ocupação eram frequentemente tematizadas por esses aspirantes à docência no ensino básico – nas entrevistas realizadas ao longo da pesquisa – sendo contrastadas nessas mesmas entrevistas, no entanto, pela recorrente idealização missionária do professor como agente da “conscientização”, da “emancipação” ou da “mobilização” da “juventude”. É nesse sentido, portanto, que o investimento desses jovens no trabalho político de “conscientização” de seus estudantes no cursinho popular pode ser pensado tanto como um agenciamento de socialização antecipatório para o futuro ocupacional que eles vislumbram para si, quanto como uma forma de tentar compensar subjetivamente os baixos retornos associados a esse futuro vislumbrado.

Ademais, o fato que dotou essas atividades de discussão – esses “grupos focais” que se desenharam à observação etnográfica conduzida ao longo de minha pesquisa – de um relevante interesse de pesquisa é revelado quando nos apercebemos de que tais atividades de discussão conformam uma situação de interação pouco observável ou frequente no mundo social cotidiano. Pois, essa situação engajava dois grupos de agentes (professores do cursinho, de um lado, estudantes, de outro) de posicionamentos majoritária e sistematicamente contraditórios entre si, mas que, entretanto, não experimentam uma distância relacional que pudesse lhes tornar nem francamente agressivos, nem completamente indiferentes uns aos posicionamentos e argumentos dos outros.

Esses grupos não estão trocando impressões ou visões políticas contraditórias, acobertados pelo anonimato da Internet, condição que, como experienciamos atualmente, pode animar as mais francas declarações de incivilidade na dimensão virtual do espaço público contemporâneo. Ademais, eles também não se encontram fraturados por clivagens abissais de classe ou de idade, que poderiam facilmente encaminhá-los à indiferença mútua através da desqualificação dos argumentos do polo contrário enquanto “ideia de filhinho de papai”, “coisa de esquerdista preguiçoso”, “de quem não gosta de trabalhar”, “ideias velhas e ultrapassadas”, “cabeça de pobre” etc.

No próximo tópico, portanto, apresentarei o cursinho popular investigado, com o intuito de contextualizar tais atividades de discussão e de objetivar sociologicamente seus participantes. Em seguida, buscarei desenvolver, então, a análise sobre a interação estruturada entre tais participantes nessas discussões, evidenciando tanto a doxa marcada pelo “conservadorismo apolítico” dos estudantes, quanto os agenciamentos, por parte dos professores, que buscam trazer tal doxa ao nível do consciente para questioná-la e, idealmente, desconstruí-la, segundo seus próprios interesses políticos e simbólicos.

Por fim, a análise buscará delinear e especificar uma tipologia que abrange quatro

modalidades de estratégias segundo as quais o “conservadorismo apolítico” busca reagir, se recompor e se reafirmar a todo momento em que os pressupostos inconscientes de seus posicionamentos são conscientemente postos em discussão.

## **2. Uma interação contenciosa peculiar...**

O cursinho popular investigado integra a chamada Rede Emancipa, isto é, uma rede de cursinhos populares disseminada no estado de São Paulo<sup>3</sup>, que surgiu a partir de um dissenso entre os professores de um dos maiores cursinhos populares na capital paulista, o Cursinho da Poli, originado em função da divergência desses professores ante a cobrança de mensalidades por parte dessa iniciativa: fato que, segundo eles, teria caracterizado a perda da vocação inclusiva do cursinho popular acima referido (Menezes, 2012).

Fundado em 2010 e sediado em uma escola municipal na zona norte da cidade de São Paulo, próximo à Rodoviária do Tietê, essa iniciativa consistia no maior cursinho popular da Rede Emancipa durante a realização de minha pesquisa de campo (entre 2012 e 2014), uma vez que o cursinho oferecia cerca de 400 vagas por ano a egressos de escolas públicas da região. Em 2011, a partir de uma aula de História sobre a queda do presidente socialista, democraticamente eleito no Chile em 1973, estudantes e professores batizaram a iniciativa como cursinho Salvador Allende<sup>4</sup>.

Em sua maioria, os estudantes do Allende estavam cursando o último ano do ensino médio quando se matriculavam no cursinho ou haviam acabado de concluir o ensino médio no ano anterior à sua passagem pelo Allende: suas idades variavam geralmente, portanto, entre os 17 e os 20 anos de idade.

Esses jovens eram provenientes de bairros periféricos e semi-periféricos da zona norte da cidade, do município vizinho de Guarulhos, sendo alguns deles oriundos de bairros do centro (como o Bom Retiro, por exemplo), sendo atraídos ao cursinho em função de anúncios de abertura de matrícula publicados em cartazes que os organizadores do cursinho colavam em colégios públicos próximos ao Allende, em matérias sobre cursinhos populares em sítios eletrônicos dedicados à divulgação de oportunidades culturais e educacionais gratuitas na cidade (como o “CatracaLivre”, por exemplo), em anúncios em jornais de chamadas para empregos (como o “Amarelinho”) ou, tantas outras vezes, como aferi por meio das entrevistas, através das redes de relações desses

---

3 Em 2016, a Rede Emancipa contava com quatro iniciativas de cursinhos populares no interior do estado (duas em Sorocaba, uma na Unicamp e a última na cidade de São Carlos) e nove iniciativas em bairros ou cidades periféricas na região metropolitana de São Paulo (EMANCIPA, 2016).

4 Esta é, ao menos, a narrativa sobre o “mito” de fundação e batizado da iniciativa que me foi legada por uma professora e uma ex-aluna do cursinho, que, posteriormente, também passou a integrar o mesmo na condição de professora. Essas duas informantes estavam presentes na referida ocasião.



próprios jovens com primos, vizinhos, colegas de escola etc.

A escolaridade da maioria de seus pais (56% deles no levantamento realizado ao longo do estudo) era inferior ao ensino médio completo. Comumente, esses pais haviam delineado trajetórias de migração que haviam partido da região nordeste do país ou do interior do estado de São Paulo e de Minas Gerais, com destino à cidade de São Paulo. Tendo-se em vista não apenas a baixa escolaridade, mas também o fato de que, recorrentemente, esses pais haviam ingressado no mundo do trabalho, antes dos 16 anos de idade, em ocupações manuais associadas à estrutura socioeconômica simples – e, muitas vezes, rural – de seus lugares de origens, o percurso migratório à São Paulo deflagrava uma melhora relativa nas condições sociais e materiais de existência desses adultos e de seus grupos familiares, ainda que eles se inserissem em ocupações de baixo prestígio na estrutura socioeconômica paulistana.

Desse modo, esses pais e mães poderiam ser classificados como trabalhadores manuais com baixa qualificação ou não-manuais de rotina, ocupando posições hierarquicamente inferiores na máquina pública da cidade (carteiros, auxiliares administrativos etc.) ou no setor de serviços (repositores de estoque em supermercados, seguranças de lojas etc.), sendo, alguns entre eles, trabalhadores autônomos (marceneiros, cabeleireiras, faxineiras diaristas etc.). Entre as mães, o emprego doméstico e a posição de vendedoras, no comércio local dos bairros aonde moravam, eram ocupações frequentemente citadas.

Tendo completado, ou estando na iminência de completar o ensino médio, na idade modal para a conclusão desse nível de estudos (entre os 17 e 18 anos de idade) – sem episódios de repetência ou de interrupção dos estudos – esses jovens haviam ultrapassado não apenas a escolaridade da maioria de seus pais: suas trajetórias escolares fluídas, regulares e sem incidentes posicionavam esses garotos e garotas em uma situação escolar mais favorável do que 42% de seus pares de coorte geracional (jovens entre 18 e 24 anos) na cidade de São Paulo que não possuíam o ensino médio completo.

Portanto, mais do que a condição de terem sido os “filhos” da massificação do ensino médio no país – que elevou em 70% as matrículas nesse nível de ensino entre 1994 e 2008 (Almeida, 2009, p. 37) – a relativa melhora das condições materiais de existência lograda pela trajetória de migração de seus pais<sup>5</sup> estabeleceu as condições de fundo para a inculcação de expectativas escolares mais altas entre esses garotos e garotas. Em minha tese, busquei flagrar e descrever o conjunto de processos e de agenciamentos a partir da qual a socialização familiar opera

---

<sup>5</sup>Melhora tendencialmente reforçada pelo crescimento da renda e do emprego na primeira década dos anos 2000, uma vez que, nas entrevistas com os pais, tornam-se recorrentes os relatos positivos sobre, por exemplo, a obtenção de emprego com carteira assinada por esses adultos durante os anos 2000 em oposição à instabilidade empregatícia que experienciaram anteriormente (sobretudo nos anos de 1990).

implicitamente tanto a inculcação de tais expectativas entre os jovens e seus grupos familiares, quanto as dificuldades e barreiras, de caráter objetivo e subjetivo, que ainda pesam sobre esses agentes em suas tentativas de acesso ao ensino superior (Bonaldi, 2016).

Logo, esses jovens chegam ao cursinho popular Salvador Allende encarnando as características e propriedades sociológicas que eu busquei sumarizar acima. No cursinho, eles se deparam com seus professores, cronologicamente não muito mais velhos do que eles, ou seja, graduandos de carreiras de Humanidades ou de Educação (Pedagogia e licenciaturas) das universidades públicas estabelecidas na região metropolitana de São Paulo<sup>6</sup>, de idades que variavam entre geralmente 19 e 23 anos.

Do ponto de vista socioeconômico, as origens e trajetórias de classe dos professores eram mais heterogêneas do que as de seus estudantes. Entre os professores, havia, logo, tanto aqueles que se caracterizavam por um percurso social caracteristicamente associado às classes médias paulistanas, quanto aqueles que se filiavam a uma origem de classe mais assemelhada à origem dos estudantes.

Os professores originados das classes médias possuíam ao menos um dos pais com ensino superior completo, seus grupos familiares caracterizavam-se por padrões materiais de vida ancorados na propriedade do imóvel de residência familiar, um ou mais automóveis e a incorporação de estratégias educacionais que tornaram previsível e praticamente “natural” o ingresso de seus filhos no ensino superior, uma vez que esses professores puderam estudar em escolas particulares ou, ao menos, realizar o ensino médio em uma ETEC<sup>7</sup>, tendo igualmente recebido acesso a uma série razoavelmente bem estruturada de atividades e de cursos extraescolares, que lhes dotaram da oportunidade de acumulação de capital cultural fora do ambiente escolar.

O grupo de professores cujas condições sociais eram assemelhadas àquelas que descrevi para os estudantes do Allende compreendia, inclusive, alunos do próprio Allende que, tendo logrado o ingresso em universidades públicas, convertem-se em professores da iniciativa, personificando os mecanismos de reprodução do cursinho Salvador Allende que já conta seis anos de existência: algo notável no universo dos cursinhos populares, caracteristicamente marcado pela curta expectativa de

---

6 Entre os professores da iniciativa durante a pesquisa de campo, a maioria era composta por estudantes da UNIFESP em virtude da maior proximidade entre a zona norte, área em que se situa o Allende, e o campus dessa instituição no bairro de Pimentas, Guarulhos, que concentra as carreiras de Humanidades. Ademais, também haviam, entre eles, estudantes da UFABC e da USP.

7 ETECs são as escolas técnicas do estado de São Paulo. Vinculadas ao Centro Paula Souza, essas escolas oferecem, além de diferentes opções de ensino técnico, o currículo geral do ensino médio, sendo regularmente mais bem estruturadas do que as escolas públicas comuns do sistema público paulista: fato que coloca o acesso às mesmas como um traço de distinção próprio a trajetórias escolares de jovens paulistas de classe média baixa ou de camadas populares (Perosa, Kerches, Lebaron, 2015, p. 112)

vida e alta mortalidade dessas iniciativas fundadas tão somente na disposição voluntarista ou militante de seus colaboradores.

Em geral, esses ex-alunos, que orgulhosamente transitam ao estatuto de professores do Allende, reproduzindo a iniciativa, foram socializados em configurações de interdependência familiar marcadas seja pela existência de um “superinvestimento escolar” por parte de seus pais, seja por um “modelo impulsionador de trajetórias educacionais”<sup>8</sup> em seu círculo de relações imediatas, tendendo, portanto, a se identificar com os professores de classe média do cursinho, uma vez que eles também incorporam (a exemplo desses sujeitos oriundos das classes médias) altos níveis de investimento escolar (necessário para o ingresso na universidade pública, ainda que em seu “polo dominado”), mesclados à disposição militante que estrutura (e “batiza”, inclusive...) a iniciativa.

Esses estudantes costumam se afirmar como os “maiores casos de sucesso” no cursinho<sup>9</sup>, à medida que logram reproduzir a trajetória, acadêmica e política, dos professores do Allende ao ingressar em carreiras do polo dominado do mundo acadêmico, converter-se em professor do cursinho e militar politicamente em partidos de esquerda, no movimento estudantil ou em coletivos culturais.

Tendo avançado na objetivação sociológica de professores e estudantes do Allende, portanto, podemos passar à afirmação de que, na sequência empírica das interações entre esses agentes, um dos principais fatos que parecem impressionar os garotos e garotas que ingressam no Allende são as oportunidades, um tanto quanto inusitadas e originais ante suas experiências sociais progressas, de discutir política coletivamente.

Pois, além de aulas de todas as disciplinas que integram os conteúdos exigidos pelos exames de vestibular, entre as nove da manhã e as cinco da tarde, aos sábados, o cursinho propõe a realização semanal de uma atividade de “Círculo” na qual estudantes e professores discutem, a cada sábado, um tema da agenda política contemporânea no país. A experiência é narrada pelos alunos, nas entrevistas conduzidas ao longo da pesquisa, como algo novo em suas trajetórias sociais e escolares, uma vez que muitos entre eles ressaltam o fato de que nunca haviam discutido política entre seus amigos, na sua família ou na sua escola.

Renato (19 anos, pai, repositor de estoque, EM completo, mãe, EM completo,

---

8A literatura nacional sobre casos de sucesso escolar nos meios populares designa como “modelo impulsionador de trajetórias escolares” os adultos de capital cultural relativamente elevados (ante os parâmetros característicos das classes populares brasileiras) que se tornam modelos de socialização escolar antecipatória a crianças e jovens do meio popular, que, a partir de tais modelos de socialização, tendem a incorporar expectativas de vida escolar mais longa do que seus pares geracionais, podendo se constituir como novas “referências” de sucesso escolar em seus meios de origem (cf. Bonaldi, 2016, p. 104-109).

9 Do ponto de vista particular dos professores da iniciativa, é claro.

procurando emprego como vendedora ou recepcionista) foi um dos garotos que expressou verbalmente como a discussão sobre política nos “Círculos” era algo inédito em sua experiência familiar ou escolar. Assim, ao ser indagado sobre o que ele teria encontrado de diferente no cursinho, o garoto reagiu da seguinte forma.

As pessoas que eu conheci lá e o modo como elas falam de vestibular... Porque quando a gente tá na escola, a gente pensa em meritocracia, que é questão de inteligência, a gente não vê esse caráter excludente do vestibular... E também os “Círculos”, eu gostei bastante... Toda a discussão sobre política, porque isso era uma coisa que eu nunca tinha visto... Antes do cursinho, eu não tive um lugar em que as pessoas falavam de política e discutiam...

Sem qualquer sentido de experiência ou de familiaridade na condição de participantes minimamente ativos na arena política, é mister notar que os estudantes não se classificam política ou ideologicamente. Em outras palavras, eles não se dizem como “de direita” ou “de esquerda”, “liberais” ou “socialistas”, “progressistas” ou “conservadores”. Com efeito, o repertório de classificações políticas e ideológicas convencionalmente adotadas no que gostamos de denominar como “debate público” permanece estranho e distante a eles: esses jovens não se sentem, pois, afiliados a nenhuma de tais classificações.

Tendo experienciado suas adolescências ao longo do aprofundamento das interações políticas e ideológicas contenciosas que caracterizam os três mandatos e meio no Executivo federal do partido que alcançou sua primeira vitória nacional em 2002 e foi “impichado” em 2016, é bem verdade que, com certa frequência, esses adolescentes repetiam, ao longo de minha observação etnográfica, bordões que associavam imediatamente o referido partido ao que descreviam como “roubalheira geral” ou “corrupção total”. No entanto, sinal algum de aderência ou de respeito era emitido por esses jovens em direção aos adversários políticos e partidários de tal agremiação.

Por vezes, aliás, tornava-se notável o fato de que muitos desses garotos mal concebiam a oposição partidária ou ideológica entre PSDB e PT, enveredando, ao inverso, pela narrativa do radicalismo cético e niilista de que os “partidos (ou os “políticos” de forma pessoalizada) eram “todos iguais”, não havendo maior sentido em discutir apaixonadamente em qual votar, desfazer amizades por brigas políticas etc.

Certamente, porém, tudo isso não equivale a afirmar que esses jovens não fossem investidos de visões de mundo ou de juízos de valor sobre as questões políticas e morais que polarizam a sociedade nacional como, por exemplo, o direito ao aborto, a redução da maioria penal, o racismo, o feminismo e toda sorte de questões distributivas. Na condição irremediável de

sujeitos sociais, é óbvio que eles se mostravam dotados de disposições a formas bem determinadas de pensar, de agir e de sentir incorporadas ao longo de suas experiências sociais quando incitados a se manifestar sobre essas temáticas prementes.

Assim, sempre que iniciadas as atividades de “Círculos”, quando o silêncio, a vergonha em participar ou o receio de dizer uma “besteira” eram superados pelos estudantes, a maioria notável entre eles costumava se manifestar justamente como contrários ao aborto, desconfiados com relação ao feminismo, apoiadores do enrijecimento punitivo e da redução da maioria penal, pouco convencidos sobre as cotas (fato que ocorria, inclusive, entre jovens negros, embora tanto brancos, quanto negros, não ousassem questionar a existência de racismo no país) e, por fim, como subjetivamente pouco entusiasmados (a despeito de suas posições socioeconômicas) com relação a políticas redistributivas.

Qualquer escala ideológica atribuiria a esses jovens, portanto, alguma gradação de “conservadorismo”, porém, como já afirmei, eles próprios não se qualificavam a partir de nenhuma das fronteiras classicamente estabelecidas no campo da política e da ideologia: ou seja, eles não se construíam deliberada e conscientemente como “conservadores”.

Desse modo, ao longo do texto, escolhi qualificar esse padrão recorrente de posicionamento, observável entre a maioria dos estudantes nos “Círculos”, enquanto “conservadorismo apolítico”, uma vez que a referida postura não emanava de nenhuma tentativa de autoclassificação consciente ou deliberada, por parte desses jovens, como “conservadores” ou “de direita”, parecendo ser, com efeito, o reflexo na consciência e na prática social desses jovens da inclinação dóxica que lhes teriam sido inculcada em seus meios sociais de origem conjugados a um momento histórico específico da cultura política brasileira, que registrou, como sabemos, um recrudescimento de seus traços historicamente reacionários e conservadores.

Ademais, o “conservadorismo” desses jovens também me parece poder ser adequadamente qualificado como “apolítico” no sentido de que ele não se organiza a partir de disposições incorporadas por esses jovens à ação na esfera pública em nome das “causas” ou das “bandeiras” às quais “espontaneamente” (ou melhor, por efeito de seus processos de socialização...) eles aderem.

Ao contrário, esse “conservadorismo” é ativado justamente a partir do abandono de qualquer tentativa de atuação regular ou sistemática na esfera pública, eventualmente interrompida, em momentos de grande efervescência social e política, tão somente pela frequência esparsa e isolada a manifestações de rua: algo que, como observado em função dos relatos dos estudantes sobre sua participação nas chamadas “Jornadas de junho de 2013”, termina por se materializar a partir de uma experiência festiva, inusitada e quase carnavalesca, justificadas por esses jovens a

partir de demandas políticas múltiplas, que se afiguram, por vezes, como confusas ou contraditórias, de acordo com os próprios relatos desses jovens colhidos ao longo do estudo<sup>10</sup>.

Tendo descrito brevemente o cursinho popular, as atividades de “Círculos”, o “conservadorismo apolítico” dos estudantes e as posições políticas que os professores adotam – posições essas que, conforme afirmei, valorizam implicitamente suas próprias trajetórias enquanto graduandos em cursos do polo “dominado” das universidades públicas, bem como sua aspiração à docência como “missão” na educação básica – estamos prontos para o início da análise efetivamente pretendida pelo texto.

Como se notará adiante, minha análise busca apreender as estratégias argumentativas, os agenciamentos retóricos, bem como os sentidos e valores atribuídos às posições adotadas no debate transcrito ao longo dos “Círculos”. Logo, a análise tenta se investir, em suma, sobre as formas de intervir publicamente nessas discussões, acionadas tanto por estudantes quanto por professores do cursinho popular. Tais formas de intervenção serão analiticamente apreendidas na condição de exteriorizações de determinantes estruturais que agem sobre esses agentes (professores e estudantes do Allende), permanecendo, entretanto, desconhecidos, incontrolados e, logo, inconscientes aos mesmos.

Dito de outro modo, se a análise se revelar como bem sucedida, ela se tornará capaz de evidenciar o “senso prático” socialmente incorporado em agentes, caracterizados por trajetórias de socialização e de escolarização diferentes entre si, tensionado por discussões acerca de temáticas políticas e morais que polarizam a sociedade brasileira (aborto, redução da maioria penal, feminismo, cotas etc.). Tornar-se-á possível, portanto, observar o entrelaçamento de “habitus” distintos entre si na interação política contenciosa (mas não agressiva) entre estudantes e professores do Allende ao longo das atividades de discussão dos “Círculos”, observadas durante minha pesquisa de campo.

### **3. A análise**

Ao longo da pesquisa de campo (conduzida entre 2012 e 2014) acompanhei 29 atividades de círculo. Em todas elas, eu tomava notas de campo durante as próprias discussões, gravando o áudio das mesmas, para que, posteriormente, esses áudios pudessem ser revisitados como forma de complementar as anotações de campo, digitadas então em arquivos de texto (um para cada discussão), conformando, dessa forma, o *corpus* de dados empíricos analisados neste

---

10 Veremos alguns desses relatos adiante.

texto. Tabelas que sumarizam e quantificam traços e propriedades das discussões observadas serão providas ao longo da análise.

A definição dos temas a serem discutidos nos “Círculos” era realizada previamente por meio de uma discussão entre professores e estudantes. Em geral, essa discussão terminava por estabelecer os temas a serem debatidos para uma sequência de quatro a seis atividades semanais. Por vezes, os professores indicavam temas que estivessem em voga na “agenda política nacional”, propondo votação aos estudantes quando havia mais “temas” do que sessões de “Círculos” no período. Em outras oportunidades, porém, as sugestões de temas partiam dos próprios alunos, que os colocavam, então, em votação.

Desse modo, a prerrogativa de formular a agenda temática dos “Círculos” revelava-se como relativamente bem distribuída entre os participantes das discussões: não registrei, por exemplo, ocasiões em que os estudantes não tivessem logrado emplacar questões que gostariam de discutir nos “Círculos”. Não obstante, foi possível constatar, por outro lado, que os professores articulavam-se previamente ao proporem temáticas que se ligavam a campanhas de mobilização coletiva da Rede Emancipa, cuidando para que a discussão dessas temáticas fosse agendada imediatamente antes do início de campanhas ou de atos de mobilização patrocinados pelo EMANCIPA, como ocorreu, por exemplo, com a atividade de “Círculo” sobre o “PIMESP”<sup>11</sup>, marcada estrategicamente para uma semana antes do início das mobilizações contra o projeto.

Uma vez definidas as temáticas dos “Círculos”, os professores tentavam combinar previamente, por meio de trocas de e-mails entre si, quais entre eles ficariam responsáveis em organizar e mediar a atividade de Círculo prevista para a semana conforme sua disponibilidade de tempo e proximidade ou interesse pela temática que viria a ser abordada.

Desse modo, professoras ligadas a coletivos e temáticas feministas, por exemplo, voluntariavam-se à organização dos “Círculos” sobre direito ao aborto e feminismo. Professores negros costumavam se encarregar das discussões sobre cotas e racismo. Eventualmente, militantes de coletivos e movimentos sociais associados à temática em discussão – e igualmente “engajados” nas redes de relações sociais de militância e de amizades de alguns dos professores – poderiam ser convidados para a mediação do “Círculo” sobre esses temas, como ocorreu, por exemplo, na discussão sobre o transporte público na cidade de São Paulo em 2012, conduzida por militantes do

---

11 O PIMESP (Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista) foi um projeto alternativo à implantação de cotas nas universidades estaduais de São Paulo, proposto pelo governador do estado ao final do ano de 2012. O projeto previa o desenvolvimento de uma modalidade de graduação semi-presencial e de curta duração, destinada a diplomados na educação básica pública. Essa modalidade de graduação renderia um diploma de ensino superior e, igualmente, chances posteriores, mediante a avaliação do desempenho do estudante nessa modalidade de graduação, de ingressar em carreiras das universidades públicas de São Paulo sem passar pela concorrência dos vestibulares dessas instituições. Esse intrincado projeto sofreu forte oposição dos movimentos sociais engajados na discussão sobre cotas, sendo, por fim, abandonado pelo próprio governo.

Movimento do Passe-Livre. Eu mesmo fui incentivado pelos demais professores a tomar parte da mediação de “Círculos” sobre as “injustiças do vestibular” e sobre “os problemas da educação pública” em virtude da filiação de minha tese de doutorado à área da sociologia da educação. Vale afirmar, ainda, que, por vezes, havia dificuldades em encontrar professores interessados e disponíveis, no horário dos Círculos, para sua condução e mediação. Nesse caso, a tarefa de conduzi-los e mediá-los recaía sobre os coordenadores do cursinho ou sobre professores que tivessem “janela” de aulas durante o horário previsto para as atividades de “Círculo” em cada turma: mesmo que esses possuíssem pouco interesse ou contato com a temática em questão.

**Tabela 1 – Os temas das sessões de “Círculos” acompanhadas durante a pesquisa**

<b>Temas</b>	<b>Sessões observadas</b>	<b>O tema surgiu a partir da sugestão original de professores ou de alunos?</b>
As injustiças do vestibular	3	Alunos
A ocupação (de prédios ociosos ou latifúndios improdutivos) como forma de luta	1	Professores
O transporte público em São Paulo	2	Professores
Os problemas da educação pública	3	Alunos
Os problemas do PIMESP	2	Professores
Racismo	2	Não foi possível observar
Cotas	3	Alunos
As jornadas de junho de 2013	3	Professores e Alunos
O que é a “Classe C”?	2	Professores
Redução da Maioridade Penal	3	Não foi possível observar
A descriminalização do aborto	2	Professores
Feminismo	3	Professores

Em geral, no início do semestre, havia a realização de uma atividade semanal de “Círculo” para cada uma das quatro turmas de cinquenta alunos ingressantes nos dois semestres do



ano. Não obstante, o rápido avanço da evasão de estudantes da iniciativa encaminhava, sobretudo ao final dos semestres, a reunião de duas das quatro turmas em uma atividade de discussão que, por vezes, contava com uma quantidade inferior a 30 alunos e dois a quatro mediadores.

À figura dos mediadores cabia não somente ordenar e distribuir o direito à palavra durante as discussões, como também prover alguma forma de introdução ou de “aquecimento” para a discussão. Iniciada a discussão, porém, esses agentes transcendiam a condição de mediadores (o que era explicitamente admitido pelos próprios professores perante os estudantes e um fato aceito por esses últimos) para tomar parte na discussão a partir de suas próprias visões e posições. O termo “mediador” é, portanto, um tanto quanto inadequado para descrever o largo conjunto de prerrogativas e de atribuições de quem viesse a desempenhar esse papel que, como se tornou possível observar na pesquisa, conjuminava o planejamento de uma introdução ou de um “aquecimento” ao tema, a mediação da discussão em si, bem como a tomada ativa de parte, isto é, a tomada de um “lado” no calor da discussão em andamento.

Embora os mediadores viessem a se expressar coletivamente em prol de uma mesma posição ou conjunto de posições nessas atividades, nunca presenciei uma ocasião em que eles buscassem “acertar” previamente entre si uma posição a ser adotada publicamente na discussão. Cada um agia e argumentava na discussão de acordo com suas próprias opiniões e visões de mundo. Previsivelmente, no entanto, as afinidades, mais ou menos conscientes, de habitus entre esses professores do cursinho popular (de trajetórias sociais e escolares assemelhadas entre si) asseguravam “naturalmente” a concordância e a harmonia de suas posições, parcialmente rompidas, aqui e ali, tão somente pelas formas de apresentar ou de sustentar tais posições no debate.

Porém, quando esses professores trocavam e-mails um ou dois dias antes dos “Círculos” para combinarem em que consistiria a atividade de introdução ou de “aquecimento” do debate, eles se preocupavam (ou, ao menos, eles externavam alguma preocupação) em encobrir, nessas atividades de introduções, as diferentes posições e argumentações que os temas suscitavam na esfera pública nacional.

Dito de outro modo, havia uma tentativa de organizar a introdução ou o “aquecimento” às discussões de forma aparentemente “neutra” ou “democrática”, encampando as posições contrárias às próprias perspectivas dos mediadores que, conforme eles sabiam, seriam, provavelmente, as posições exteriorizadas pela maioria dos estudantes.

A despeito da sinceridade ou não das intenções que os moviam no planejamento dessas atividades de introdução, o fato é que a forma neutra ou democrática das mesmas afigurava-se, em geral, tão somente como uma precária e mal dissimulada imagem de neutralidade. Em geral, portanto, observando-se o modo como a introdução ao “Círculo” era organizada, mesmo um

observador pouco arguto seria capaz de deduzir qual seria a posição encampada pelos professores que se apresentavam como “mediadores” da discussão...

Este fato não passava despercebido aos estudantes, sendo, inclusive, mobilizado como a raiz do descontentamento e da crítica dos jovens, afastados das condições que presidem a origem e a trajetória social e escolar dos professores, às atividades de “Círculos”. Esses jovens que não logravam incorporar nem os altos investimentos escolares dos professores, nem, tampouco, suas disposições militantes, externavam, nas entrevistas conduzidas ao longo da pesquisa, uma posição crítica contra o trabalho político conduzido no Allende, sintetizada, muitas vezes, por meio de críticas às atividades de “Círculo”, que eram o agenciamento mais visível, a esses jovens, do referido trabalho político conduzido pelos professores no Allende.

Tais (18 anos, mãe costureira autônoma, EM incompleto) chegou, ao longo de sua experiência no cursinho, a se encantar subjetivamente com a possibilidade de cursar Biologia em uma universidade pública e ensaiou, igualmente, sua entrada no mundo da militância<sup>12</sup>.

Ao longo de seu contato com os simulados do ENEM e com as exigências do vestibular, entretanto, ela sentiu o peso de uma escolarização precária conjuminada a uma relação acidentada e ressentida com sua mãe, a quem a menina imputava uma série de dificuldades de se investir profundamente nos estudos desde a infância. Por fim, Tais não foi aprovada em nenhum vestibular e, no ano seguinte a sua experiência no Allende, tornou-se ela própria mãe: momento biográfico a partir do qual as relações com a informante tornaram-se escassas até desaparecerem<sup>13</sup>.

Ao longo de nossa entrevista de pesquisa, em um momento de sua trajetória no Allende no qual ela já expressava um notável grau de hesitação quanto a suas chances de aprovação no vestibular e, igualmente, uma franca desilusão com relação à “esquerda” e ao trabalho de “conscientização crítica”<sup>14</sup> dos professores. Logo, nesta oportunidade, a garota denunciou o que ela compreendia como a parcialidade na condução dos “Círculos” pelos seus mediadores, ainda que reconheça que tais discussões realmente incitam a “abrangência na cabeça” do “povo que vem da escola pública”, frequentemente desabitado a se informar e a discutir sobre política. A fala de Tais ilustra, igualmente, seu retorno ao “conservadorismo apolítico” após um flerte desiludido com a

---

12 A garota narrou, por exemplo, ter ido a uma reunião da juventude ligada ao Partido do Socialismo e da Liberdade (PSOL) a convite de uma professora do Allende.

13 Vale notar que em meio às tentativas de se investir nos estudos após seu ingresso no Allende, a garota narra ter rompido um longo relacionamento de namoro por não encontrar apoio no namorado às aspirações educacionais mais altas que o cursinho inculcou inicialmente nela. Quando essas aspirações se dissolveram, entretanto, a garota rapidamente encontrou um novo companheiro, engravidou e passou (nas redes sociais em que éramos “amigos”) a estilizar publicamente a incorporação e sua dedicação ao papel social da maternidade. Jane Rosegrant (1985) evidencia como o papel social da maternidade pode ser acionado por garotas pobres como forma de obterem respeito e prestígio como “boas mães” em seus meios sociais, compensando, então, a estigmatização social e escolar a que a sociedade mais ampla relega os jovens de seus meios.

14 “Conscientização crítica” é o termo frequentemente empregado pelos professores do Allende para definirem e apresentarem o tipo de trabalho político que eles imaginam conduzir junto aos estudantes do cursinho.

incorporação das disposições e das visões de mundo militantes que os professores do cursinho projetam sobre os estudantes.

Na política, não tem jeito... Na minha opinião, uns são mais beneficiados do que outros... Pelo menos é a minha opinião... Assim é... Eu acho que existem alienação e manipulação na esquerda também, por isso que eu acho a política feia... Você vê o “Círculo”... É uma coisa legal... Mas, assim, você começa uma discussão já sabendo qual é o fim... Tem sempre aquele: [imitando em tom de voz pejorativo os “mediadores”] ‘Mas vocês não acham que...’ Não, eu não acho! Apesar de abrir bastante [a “cabeça do povo que vem da escola pública”, como ela afirma em outro trecho da entrevista], o “Círculo” é tendencioso, é manipulado!”

Retornando à descrição das dinâmicas recorrentes na interação entre estudantes e professores durante os “Círculos”, um exemplo da forma como a introdução ou o “aquecimento” das discussões era organizada pelos professores pode nos ser fornecida pela ocasião em que, antes de um “Círculo” sobre redução da maioria penal<sup>15</sup>, os professores distribuíram aos estudantes (que se dividiram em quartetos) “tirinhas” cômicas, retiradas de diferentes meios de imprensa, que ironizavam tanto argumentos favoráveis, quanto contrários à redução da maioria. Os quartetos de alunos tiveram então alguns minutos para discutir suas “tirinhas”, iniciando-se o debate sobre a apresentação dos argumentos satirizados pelas “tirinhas”, a partir dos quais os estudantes desdobravam suas próprias visões sobre a matéria.

Essa foi uma ocorrência de introdução à discussão caracteristicamente mais “neutra” do que a maioria dos Círculos acompanhados no decorrer do estudo, uma vez que um número parelho de “tirinhas” endossavam ou criticavam as posições contrárias à redução, isto é, a posição que seria sustentada pelos professores. Em outras ocasiões, estatísticas e números sobre a situação educacional e socioeconômica da população negra no Brasil eram mobilizados para iniciar a discussão sobre racismo ou argumentos retirados de matérias na imprensa eram sumarizados para dar início à discussão sobre aborto, por exemplo.

Após a introdução às atividades de discussão, um silêncio incômodo costumava reiteradamente se impor, a cada discussão, entre os estudantes, sequencialmente acometidos, portanto, de um retraimento quanto à iniciativa de intervir (ou melhor, de iniciar) a discussão, por medo de dizer uma “bobagem”, por antecipar que sua posição seria imediatamente rechaçada pelos professores ou, em alguns casos, por um possível desinteresse em participar. Via de regra, a primeira manifestação provinha de um dos estudantes de origens e trajetórias parelhas às dos

---

15 O “Círculo” ocorreu no mês de maio de 2013 quando o assunto retornava à discussão pública em virtude da mobilização parlamentar ao redor de uma proposta de emenda constitucional para revisar a fixação da maioria penal.

professores, ou seja, de um dos estudantes minoritários que estavam – como o trabalho de observação participante e as próprias entrevistas sinalizavam – em pleno trajeto de incorporação das disposições ao alto investimento escolar, bem como das visões de mundo e das práticas militantes.

Esses eram justamente os estudantes que, quando efetivamente logravam o acesso às universidades públicas, retornavam ao cursinho como “professores”, personificando, em suas trajetórias, os mecanismos de reprodução da iniciativa. Desse modo, não é difícil enxergar que tomar a iniciativa em se posicionar e intervir nos debates do “Círculo”, expressando o endosso e a defesa das posições “emancipatórias” que todos sabiam que seriam defendidas pelos professores, afigurava-se a esses jovens como um exercício de socialização antecipatória para os destinos sociais e universitários, bem como para o papel de professor no Allende que eles crescentemente aspiravam para si.

Nesse sentido, participar do “Círculo” parecia tomar, para esses jovens, a forma de um exercício em que suas competências verbais, sua desenvoltura, inclusive corporal e gestual, para se posicionar na arena pública e, sobretudo, as posições valorativas e argumentativas que adotavam nessas intervenções, estariam expostas à avaliação pelos modelos encarnados de socialização em que esses jovens se espelhavam, ou seja, seus professores “emancipados” e “emancipadores” do cursinho filiado à Rede Emancipa...

Eraldo (18 anos, mãe, faxineira, cursando supletivo em EM) teve, na filiação religiosa de sua família ao budismo, contato, desde a infância, com descendentes de orientais de classes médias ascendentes em São Paulo. Esse contato, junto à filosofia própria de sua “organização budista” (termo do próprio informante), inculcou no garoto, antes do ingresso no cursinho, disposições ao alto investimento no jogo escolar.

Eraldo havia sido aprovado no vestibulinho para estudar em uma ETEC durante o ensino médio, cravando, inclusive, a melhor nota no simulado do ENEM realizado no primeiro semestre de 2013 na iniciativa. Paralelamente, sua identificação a perspectivas políticas de esquerda avançava ao longo de sua experiência no cursinho: algo visível inclusive em sua atuação em redes sociais (nas quais nos tornamos “amigos”), postando e repostando conteúdos e mensagens políticas associadas a referenciais da esquerda ao longo de 2013.

A manifestação desse garoto no “Círculo” que discutia as “Jornadas de junho de 2013” exemplifica uma forma de intervenção nessas discussões que empolgava os professores e denotava a interiorização aprofundada de disposições e de visões de mundo parelhas às posições desses professores: fato que suscitava expressões faciais, risos e outras formas de manifestações, corporais ou verbais, de apoio, concordância e congraçamento, por parte dos professores, para com os estudantes que incorporavam e expressavam tudo aquilo que, consciente e inconscientemente, os

professores projetavam sobre os estudantes do Allende.

Na discussão sobre os protestos de 2013, por exemplo, Eraldo interveio, quebrando o ritualístico silêncio inicial ao afirmar que as manifestações mostravam efetivamente uma “juventude insatisfeita”, mas que ele se sentia preocupado com o grito “sem partido” e com a violência contra militantes que desejavam usar as camisetas ou hastear as bandeiras de suas agremiações de esquerda, porque aquela cena “me lembrou o que a gente estuda sobre o fascismo”, nas palavras do garoto.

A fala foi seguida de expressões corporais e verbais de concordância por parte dos professores que “mediavam” a discussão, concretizando-se em um dos momentos em que os professores atestam uma ocorrência bem sucedida do trabalho que conduzem em nome da “conscientização crítica” de seus estudantes e que, conforme uma ex-aluna convertida em professora do Allende racionaliza na entrevista, é um “trabalho de formiguinha” à medida que os professores, a despeito de seu entusiasmo militante, são conscientes de que a maioria dos estudantes não alcançam um grau avançado de “conscientização” (sempre de acordo com os parâmetros dos próprios professores...), como o nível evidenciado pela manifestação de Eraldo.

Não obstante, após as manifestações de apoio dos jovens que se encontram em curso de incorporação do papel de seus professores no Allende, ocorria recorrentemente as primeiras manifestações contrárias às visões dos professores. Bastava um ou outro aluno tomar a coragem de expressar visões próprias ao que qualifico como “conservadorismo apolítico” para, então, uma avalanche de manifestações, corporais ou verbais, curtas ou longas, de quem pede a palavra ou de quem apenas assente com um movimento afirmativo de cabeça, expressar o fato perceptível de que a maioria dos estudantes discordavam das posições que os professores defendiam como “emancipadas” e “emancipatórias”: ou melhor, como aquilo que esses professores esperavam inculcar em seus estudantes.

Conforme essa avalanche crescia, o silêncio inicialmente incômodo dava lugar recorrentemente ao ponto máximo da discussão, o momento em que ânimos e energias se exaltavam colocando em tensão as posições dos professores e da minoria de estudantes, ligados a eles por afinidades de origens e trajetórias, por um lado, e, por outro, as posições da maioria dos estudantes que cerravam fileiras sob os princípios de visão e de divisão do mundo social que denominei como enquanto “conservadorismo apolítico”.

O ponto em que o crescimento dessa avalanche parecia ceder era, recorrentemente, o momento em que os professores costumavam intervir no sentido de questionar, desconstruir ou desafiar princípios e argumentos próprios ao “conservadorismo apolítico” de seus estudantes. Esse era o momento, igualmente, em que se notava a natureza assimetricamente estruturada daquela

interação politicamente contenciosa entre professores e seus “aspirantes” (alunos que estavam em curso de incorporação das visões de mundo e das disposições de seus professores), de um lado, e os estudantes caracterizados pelo recorrente padrão do “conservadorismo” apolítico, por outro.

A natureza assimétrica dessa interação corresponde, fundamentalmente, ao fato de que os professores e seus “aspirantes” concentravam não apenas volumes de capital cultural superiores ao polo oposto, como também maior treinamento e experiência prévia em discussões políticas e enfrentamentos verbais na arena pública em virtude de suas trajetórias de socialização acadêmicas e políticas na militância em partidos, coletivos, movimentos sociais ou assembleias estudantis.

Esses recursos, culturais e disposicionais, incorporados pelos professores e, em menor medida, pelos seus “aspirantes, exteriorizavam-se por meio de estratégias discursivas, raciocínios analíticos ou recursos a conteúdos e argumentos interiorizados, na educação acadêmica ou política desses agentes, habilitando-os, no mais das vezes, a desnudar as inconsistências, as contradições, as lacunas ou as insuficiências da forma pública de apresentação e de sustentação dos argumentos segundo os quais o “conservadorismo apolítico” expressava sua natureza dóxica por meio daqueles jovens, oriundos da escola pública e sem maior experiência com discussões ou enfrentamentos verbais na arena pública.

Novamente recorro, a título de ilustração empírica, a uma cena etnográfica situada em uma das discussões sobre a redução da maioria penal. Nessa discussão, foi notável a sequência de manifestações moralistas que estigmatizavam, com certa dramatização emotiva, os jovens infratores da lei como potenciais homicidas que, dada a fixação da maioria aos 18 anos de idade, “iam se sentir livres pra matar”, como afirmou um dos estudantes. Essa sequência de estigmatizações moralistas só foi cessada quando um dos mediadores observou que os alunos, assim como a imprensa, fixavam-se na possibilidade de cometimento de homicídios por parte de jovens, sem atentar, no entanto, para as estatísticas a evidenciar que somente 3% dos menores de idade internos em instituições de reabilitação haviam cometido tal crime.

A partir daí, em retórica habilidosa, o professor indagou se seria justo, e eficaz, reduzir a maioria para todos delitos a partir da ideia de punir ou de evitar um crime cometido por uma minoria ínfima de jovens, complementando que, ao fazê-lo, a sociedade estaria “jogando um monte de jovens que fizeram coisas mais leves na cadeia que, como a gente sabe, é a faculdade do crime... A sociedade vai fazer esses jovens saírem pior... Aí sim pode aumentar os homicídios...”.

O argumento exerceu efeito imediato sobre os jovens que haviam defendido emotivamente a redução da maioria penal. Como sempre ocorria quando uma argumentação parecia ter sido bem sucedida nas discussões, cresceu então o nível de “burburinho”, ou seja, o volume de conversas paralelas às falas públicas. Logo em seguida, alternaram-se as falas de apoio

ao argumento bem sucedido, bem como as intervenções que buscavam constituir alguma espécie de compromisso entre as posições contrastantes (neste caso, houve um estudante que interveio publicamente apresentando a possibilidade de reduzir a maioria apenas para assassinatos, seguido de uma colega que sugeria o mesmo procedimento para os crimes de estupro).

Não era sempre que os professores, ou os estudantes “aspirantes” a professores do Allende, logravam formular e acionar uma estratégia argumentativa que tivesse um impacto efetivamente desorganizador sobre as formas de pensar, de sentir e de agir que caracterizavam a doxa própria ao “conservadorismo apolítico” da maioria dos estudantes. As sessões de “Círculo” em que isso não ocorria tendiam a ser qualificadas pelos professores como “mornas” ou “não tão boas”. Quando tal momento de efervescência se impunha, entretanto, ele parecia engendrar uma desorientação momentânea nos modos de pensar a temática em pauta por parte da maioria dos estudantes.

Como afirmei anteriormente, tendia a ocorrer, nesses momentos, uma alternância entre manifestações de apoio ao argumento bem sucedido dos professores (pelos alunos aspirantes ou por alguns estudantes provisoriamente “convertidos” pela argumentação “emancipada”) e soluções de compromisso que buscavam desenhar, de forma invariavelmente confusa ou vaga, alguma solução de compromisso entre os contraditórios em tensão.

Essas tentativas de solução de compromisso (reduzir a maioria somente para assassinatos e estupros, como no exemplo anterior) denotavam a capacidade de resiliência do conservadorismo apolítico e, a bem da verdade, de todo e qualquer princípio dóxico de organização dos modos socialmente incorporados de pensar, de agir e de sentir no mundo social. De fato, seria muito ingênuo, e absolutamente anti sociológico, considerar a hipótese de que bastaria um *insight*, uma boa “sacada” crítica ou, mesmo, uma excepcional desenvoltura argumentativa para que, em um suposto momento epifânico, sujeitos sociais tomassem consciência da arbitrariedade dos pressupostos inconscientes que lhes foram inculcadas desde as mais afetivas e recônditas experiências de socialização no seio de seus grupos familiares, abandonando tudo o que a sociedade construiu neles para que eles passassem, a partir de tal epifania, a “emancipar” a si mesmo e aos demais...

Mesmo a representação do trabalho político e pedagógico esposada pelos próprios professores do Allende que fazem transparecer, aqui e ali, um certo fervor religioso corriqueiro a militantes políticos<sup>16</sup>, não cede a visões tão ingênuas como esta que descrevi três linhas acima: os professores sabem que seu trabalho é, como consta na fala já citada de uma informante, um

---

<sup>16</sup> Pois, se a religião é, no mais das vezes, o pastoreio das almas, a política vista como “emancipadora” pelos seus condutores também se inscreve, em muitas ocasiões, como o pastoreio das consciências a uma visão supostamente “crítica” da realidade social.

“trabalho de formiguinha”.

Pois, mesmo quando uma batalha interacional contra o “conservadorismo apolítico” parecia ter sido ganha, o inimigo não se entregava... Bourdieu afirmava que a resiliência da experiência dóxica do mundo reside, justamente, no fato de que as estruturas do mundo exterior, subjetivadas como princípios de geração e de improvisação de esquemas de percepção e de ação, são cotidianamente afirmadas e reafirmadas à medida que tais esquemas revelam-se como objetivamente ajustados e adequados ao mundo social, uma vez que a realidade exterior é efetivamente ordenada por tais estruturas incorporadas nos sujeitos como seus princípios de visão e de divisão do mundo social. Assim, os modos de agir, de pensar e de sentir desdobrados inconscientemente por tais estruturas incorporadas assumem todas as aparências de serem os modos “naturais” de agir, de pensar e de sentir do ser humano em um determinado tempo e espaço histórico: no limite, eles se afiguram a esses sujeitos sociais, portanto, como os únicos modos concebíveis e aceitáveis de pensar e de se portar no mundo social.

Segue-se daí, portanto, que o “conservadorismo apolítico”, por mais forte e certo que tivesse sido o golpe desferido contra ele nos “Círculos”, reagia em cadeia nas interações entre professores e alunos que conformavam essas atividades de discussões. Dito de outro modo, o “conservadorismo apolítico” reagia então manifestando-se sequencialmente em diferentes alunos que, de um modo ou de outro, sentiram conscientemente uma fissura em seus princípios inconscientes de apreciação e de ação no mundo social. Apesar de tal fratura, momentaneamente exposta ao nível da consciência e da linguagem dos agentes (ou seja, verbalizada no nível discursivo que medeia a interação nos “Círculos”), a afiliação emotiva, inconsciente e afetiva àqueles modos de pensar, de agir e de sentir expressava-se sob a forma de diferentes tentativas de reabilitar conscientemente e de defender publicamente as posições do “conservadorismo apolítico” mesmo quando seus pressupostos fossem sensivelmente feridos.

Dito de modo mais simples, nesses momentos dos “Círculos”, os estudantes buscavam agenciar conscientemente argumentos, modulações ou saídas para defender os princípios que inconscientemente guiam seus esquemas de percepção e de ação social. Ao longo da observação das 29 sessões de “Círculos” acompanhadas durante a pesquisa, foi possível apreender a recorrência de quatro estratégias de reação a partir das quais os estudantes buscavam reabilitar, defender e recompor o “conservadorismo apolítico” após o desferimento de críticas mais ou menos bem sucedidas contra ele. Tais estratégias serão expostas no próximo tópico da análise: o último antes da conclusão do texto.



#### **4. As quatro estratégias de reabilitação do “conservadorismo apolítico”: sobre fobias, estigmatizações, impossibilidades e complôs**

As quatro estratégias conscientes de reposição dos princípios inconscientes próprios ao “conservadorismo apolítico” dos estudantes são:

1-) A projeção de “medos” ou de “fobias” quanto à concretização das demandas e das reivindicações “emancipadas” dos professores, mesmo quando tais demandas e reivindicações passam a ser parcialmente aceitas ou, ao menos, respeitadas pelos estudantes. Nessa modalidade de estratégias de recomposição do “conservadorismo apolítico”, os estudantes costumam pintar um cenário de caos, anomia e desintegração social que provavelmente adviria da transformação da sociedade, ainda que subjetivamente expressa como “bem intencionada” por esses agentes, a partir das visões “emancipatórias” dos professores.

2-) A estigmatização contínua e persistente de grupos ou de sujeitos sociais vistos como objetos ou beneficiários das transformações “emancipatórias” defendidas pelos professores. A despeito de reconhecerem a legitimidade de alguns dos argumentos esposados pelos professores em defesa do feminismo, por exemplo, os estudantes continuam a estigmatizar “algumas” (jamais “todas”, ao menos não na modulação pública do argumento...) mulheres que convertem a reivindicação feminista em um machismo de sinal invertido que poderia vir a transformar os homens em novos “oprimidos”.

3-) A afirmação acerca da impossibilidade de mudar certos traços ou aspectos comportamentais que estariam inescapavelmente incorporados na conduta de grupos ou de agentes sociais como, por exemplo, o racismo ou a própria discriminação contra as mulheres. O argumento é revestido de um tom pessimista empunhado a favor da desmobilização das tentativas de se lutar contra essas injustiças: nessa estratégia, observa-se, portanto, a modulação fortemente apolítica das visões de mundo desses jovens que, com frequência, racionalizam seu desinteresse ou sua batida em retirada da esfera pública.

4) Em uma derivação da estratégia anterior, os estudantes podem, por fim, apontar a suposta existência de “complôs” inquebrantáveis, verdadeiras “teorias da conspiração” que uniriam, segundo suas percepções, toda a classe política e a imprensa sem maiores esforços de nuance ou de distinção. Novamente, observa-se aqui uma via a partir da qual se encaminham as racionalizações e

as motivações do movimento, comum entre esses jovens, de abandono da esfera pública.

O quadro abaixo sintetiza e quantifica o acionamento dessas quatro estratégias ao longo das 29 sessões de “Círculos” observadas. Veremos que, invariavelmente, as estratégias 1 e 2, de um lado, e 3 e 4, de outro, são acionadas em pares nas mesmas discussões, por vezes, pelos mesmos indivíduos, como veremos na discussão posterior à tabela. Esses pares de estratégias parecem possuir, portanto, relações de contiguidade entre si. Optei, entretanto, em não subsumi-las em dois blocos (fobias e medos associados a estigmatizações, de um lado, e impossibilidade de mudança mesclado a teorias sobre complôs e conspiração, por outro) porque creio que sua separação em quatro categorias leva-nos a especificar com maior minúcia as operações de recomposição do “conservadorismo apolítico”.

Para a produção dos dados, organizados na tabela, eu tomei nota, ao revisitar o áudio das discussões, de todas intervenções, por parte de alunos, que buscassem recompor as posições criticadas por esses professores: posições essas que se afiliavam ao “conservadorismo apolítico”. Em um segundo momento, eu buscava interpretar tais falas, verificando o encaixe das mesmas em uma das quatro categorias delineadas.

No quadro, eu busquei sintetizar as intervenções observadas para ilustrar de que modo elas se associam às estratégias apreendidas e delineadas. Houve, ademais, três temáticas nas quais nenhuma das estratégias de recomposição do conservadorismo apolítico foi observada: a última coluna da tabela busca esclarecer as razões para essas “não-ocorrências” em cada uma das discussões temáticas.

Tabela 3 – A observação das estratégias de recomposição em 23 sessões dos “Círculos”

Tema dos círculos	Estratégia 1- Projeção de “medos” e “fobias”	Estratégia 2 - Estigmatização o contínua de objetos ou beneficiários da “emancipação”	Estratégia 3 - A impossibilidade e de mudar as coisas como elas são	Estratégia 4 - Complôs e teorias da conspiração	Por que nenhuma das estratégias foi registrada?
As injustiças do vestibular					A reivindicação emancipatória dos professores nesta discussão (acabar com o exame vestibular) foi aceita pela ampla maioria dos estudantes.
A ocupação (de prédios ociosos ou latifúndios improdutivos) como forma de lut	Ocorreu: os movimentos sociais podem roubar as casas dos pobres	Ocorreu: movimentos “sem terra” e “sem moradia” são estigmatizados.			
O transporte público em São Paulo	Ocorreu: se o “passo livre” for aprovado, as pessoas não vão respeitar um serviço gratuito de transporte e vão utilizá-lo sem necessidade.	Ocorreu: usuários de serviços públicos e gratuitos			
Os problemas da educação pública			Ocorreu: as escolas são ruins porque a ignorância do eleitorado interessa aos políticos e até à mídia.  Por isso, a qualidade da escola pública não vai melhorar.	Ocorreu: as escolas são ruins em virtude de um complô entre “os políticos” e a “mídia”.	
Os problemas					Aqui, a proposta

<b>do PIMESP</b>					dos professores era lutar contra a implementação do PIMESP: posição acatada pelos alunos.
<b>Racismo</b>			Ocorreu:  por meio de exemplos pessoais, muitos estudantes afirmavam que o racismo está tão incorporado na cultura brasileira que ele jamais deixará de existir		
<b>Cotas</b>	Ocorreu:  as cotas causarão a disseminação de declarações fraudulentas de cor	Ocorreu:  jovens com tom de pele mais escura, mas que nunca sofreram racismo			
<b>As jornadas de junho de 2013</b>		Ocorreu:  a própria “juventude” de que fazem parte é estigmatizada. Ela é descrita como “uma juventude” que despertou, mas não sabe o que quer...  Muitos foram às ruas somente para se divertir.	Ocorreu:  nada mudará apesar das manifestações porque há um conluio entre os políticos e a imprensa para que nada mude	Ocorreu:  nada mudará apesar das manifestações porque há um conluio entre os políticos e a imprensa para que nada mude	
<b>O que é a “Classe C”?</b>					Os alunos concordavam com o argumento dos professores de que a “classe C” não seria uma “nova classe média”. Muitos dos alunos disseram que eles seriam a “classe C”, mas que não se viam como “classe média”.

<b>Redução da Maioridade Penal</b>	Ocorreu:  Menores de idade vão se sentir livres para matar se a maioridade não for reduzida	Ocorreu:  Jovens infratores da lei são homicidas em potencial			
A descriminalização do aborto	Ocorreu:  A descriminalização pode levar a um surto de libertinagem que aumentará a transmissão de doenças sexuais	Ocorreu:  Jovens que passarão a ter um comportamento sexual ainda mais imprudente e arriscado			
Feminismo	Ocorreu:  O feminismo não está virando um sexismo das mulheres frente aos homens?	Ocorreu:  Mulheres que se aproveitam do “feminismo” para obter vantagens e oprimir os homens			

Passarei, neste momento, a especificar com maior minúcia e exemplificações a análise de cada uma dessas quatro estratégias apreendidas e delineadas.

A primeira dessas estratégias, centrada na projeção de “medos” ou de “fobias” acionadas pela eventual concretização das demandas “emancipatórias” defendidas pelos professores, pôde ser notada nas atividades de “Círculo” sobre, por exemplo, a proposta de tornar gratuito e universal o uso dos serviços de transporte público em grandes cidades: ocasião em que as atividades de “Círculo” foram conduzidas por militantes do próprio Movimento do Passe Livre (MPL) antes da relativa popularidade alcançada pelo movimento por conta das “Jornadas de junho de 2013”.

O passe livre é uma reivindicação absolutamente sensível ao próprio cotidiano desses jovens. Em conversas informais com os estudantes ao longo de minha observação participante, por exemplo, flagrei duas ou três vezes que uma das estratégias de economia do parco volume de dinheiro disponível para os “gastos pessoais” desses jovens (originados de seus baixos salários ou de ajudas da família) era, justamente, trocar uma viagem de ônibus ou metrô por longas caminhadas<sup>17</sup>. Ademais, também foi possível colher, aqui e ali, relatos constrangidos de privações

<sup>17</sup> Um dos estudantes me contou, por exemplo, que caminhava 50 minutos de sua casa à biblioteca municipal onde participei, durante alguns meses, de um grupo de estudos junto a alunos do Allende. A análise dessa experiência de observação participante das sessões do grupo de estudos foi publicada em outra oportunidade (Bonaldi, 2015).

ou de ausências a oportunidades de lazer, de estudo ou de fruição cultural gratuita em função da indisponibilidade financeira para o pagamento de passagens do transporte “público” de São Paulo.

O óbvio apelo desse tipo de reivindicação, junto aos estudantes, somou-se à dinâmica ágil e inteligente de condução da discussão por parte dos militantes do MPL, já versados, àquela época (segundo semestre de 2012), na “arte” de apresentar sua causa junto a estudantes secundaristas do ensino público de São Paulo: um dos principais espaços do “trabalho de base” desse movimento. No decorrer da discussão, alguns alunos mostravam-se eletrizados pela proposta de não mais sofrerem as restrições que o preço das passagens impunha à sua mobilidade pela cidade. Não obstante, esse momento de efervescência coletiva, acionado pela referida perspectiva, foi sustado por estudantes que, mesmo seduzidos pela proposta, passaram a demonstrar hesitação quanto a sua aplicação, argumentando, como ocorreu a um desses jovens, que “sendo de graça, as pessoas não vão dar valor... O pessoal vai sujar, vai picha os ônibus... Eles já fazem isso pagando... Sem contar que aí a pessoa vai ficar usando o ônibus só pra usar, sem precisar ir pra um lugar...”

Somente um serviço privado e mercantilizado é visto como a fonte viável de uma relação de prestação e de apropriação de um serviço nessa modalidade de visão e de divisão do mundo social, portanto. Um serviço verdadeiramente público e universal tenderá a ser sujado, pichado e “sobreutilizado”: uma aluna corroborou a argumentação do colega mencionando o fato de banheiros públicos serem sempre “sujos e fedidos”.

Na discussão sobre aborto, a mesma estratégia de recomposição da doxa impôs-se ao se afirmar que a legalização do direito de aborto, complementada por uma assistência pública de qualidade a uma gestante que se decidisse pela interrupção da gravidez, poderia se desdobrar numa permissividade sexual incontrolada na qual jovens, segundo a afirmação de um estudante, “vão sair por aí transando sem camisinha e aí a gente vai pra outro problema... AIDS... Querendo consertar uma coisa, a gente vai chegar em outra... Por isso que eu acho complicado...”

As discussões sobre cotas que acompanhei invariavelmente acionavam fobias semelhantes, segundo as quais os alunos previam um sem-número de falsas declarações de cor por jovens que nunca haviam passado por episódios de discriminação racial. Igualmente, por fim, o “Círculo” sobre o “direito das ocupações” de terras rurais improdutivas ou prédios urbanos ociosos também tomou o mesmo caminho: os alunos admitiam que terras e prédios ociosos poderiam ser justamente redistribuídos a famílias sem teto para morar ou sem terra para plantar, porém eles também exprimiam a preocupação de que tais movimentos sociais passassem a retirar a “casinha humilde ali do pai de família, que deu um duro pra conseguir construir aquilo pra ele e pra família dele”.

Se, nesse caso, movimentos sociais são potencialmente estigmatizados, mesmo quando

suas demandas são vistas como justas, em outros casos, os estigmatizados são grupos ou sujeitos sociais identificados como “oprimidos” pelos próprios alunos, mas cuja “emancipação” poderia convertê-los em “opressores” ou, eventualmente, em agentes que mobilizam de modo interesseiro seu estatuto de “minorias” racial ou de gênero, por exemplo. Quando a temática em discussão era o feminismo, tornava-se comum que, em algum momento, estudantes (inclusive, garotas, por vezes) indagassem publicamente se o “feminismo não é igual a um machismo das mulheres”, como afirmou um garoto.

Numa dessas discussões, o comportamento sexual libertino de meninas jovens nos bailes funk de periferias metropolitanas foi criticamente abordado por uma garota que buscava argumentar como, segundo sua visão, o fato de se tratar a mulher como “objeto” é “culpa própria de algumas mulheres, como essas que vão lá nos baile funk”. Uma professora realizou então uma das intervenções mais desastradas que pude acompanhar ao longo da observação dos “Círculos”: a professora mencionou que, em alguns bailes cariocas, mulheres sem calcinha entrariam gratuitamente na festa. A ideia da professora era justificar a libertinagem sexual das garotas como algo produzido ou, ao menos, incentivado pelo próprio contexto social em que vivem. A garota que havia trazido à baila as garotas do funk reagiu prontamente, no entanto, arrancando gargalhadas da turma ao responder: “então, se entrar sem calcinha é de graça, por que elas não ficam com a calcinha na bolsa e, depois de entrar de graça, colocam a calcinha no banheiro?”.

A terceira das estratégias refere-se à afirmação acerca da impossibilidade objetiva de se transformar a realidade nos sentidos apontados pelos professores, ainda que tais sentidos possam ser crescentemente considerados como “legítimos” por parte dos estudantes ao longo das discussões observadas. Assim, compreendendo e (aparentemente, ao menos) aceitando os dados, os argumentos e os casos narrados pelos professores acerca da arbitrariedade e da violência a que negros e mulheres são submetidos no país, os estudantes argumentavam – não raramente trazendo exemplos de suas próprias vivências pessoais – que o racismo e o machismo eram tão fortemente enraizados na sociedade brasileira que lutar contra esses padrões de comportamento era algo necessário mas, no limite, quase inútil.

Como afirmei anteriormente, essa estratégia parece se desdobrar diretamente na racionalização do desinteresse político, da desmobilização coletiva e, logo, da batida em retirada da esfera pública que termina por caracterizar o “conservadorismo apolítico” dos jovens a despeito do trabalho de “conscientização crítica” e de “mobilização dessa juventude”, para usar os termos tão orgulhosa e frequentemente empossados pelos professores.

A variação de tal estratégia dava lugar, por vezes, à afirmação acerca da suposta existência de “complôs” inquebrantáveis, de verdadeiras “teorias da conspiração”, como afirmei

anteriormente, segundo as quais os alunos elucubravam sobre as articulações perversas entre, sobretudo, “os políticos” e a “mídia”. Frequentemente, este tipo de visão animava os professores à medida que eles enxergavam em tais teorias da conspiração um germe da visão emancipatória que eles desejavam inculcar na “juventude” do Allende: ademais, por vezes, os próprios professores pareciam endossar subjetivamente teorias semelhantes em suas visadas críticas sobre a sociedade brasileira.

Não obstante, na modulação em que tais teorias eram apreendidas e expressas pelos estudantes, a resultante crítica estava longe de se concretizar em impulsos subjetivos à mobilização coletiva ou à emergência de uma “consciência de classe” crítica e avançada. Esse fato tornou-se patente nas discussões conduzidas durante o próprio mês de junho de 2013, marcado pela eclosão de amplas manifestações de rua nas principais cidades do país. Muitos dos alunos haviam comparecido às passeatas mais massificadas às quais se seguiram as atividades de “Círculo” sobre as próprias “Jornadas de junho de 2013”, como elas passaram a ser denominadas pelos professores.

Como já afirmei anteriormente, muitos dos alunos afirmavam que aquelas passeatas haviam sido as primeiras de que participavam. Eles as descreviam como “um momento importante do país”, um momento em que “o povo” ou, por vezes, “a juventude”, “tá acordando”, sem deixar, entretanto, de observar, como o fez um aluno que participou das mesmas, que as passeatas pareciam “(...) um carnaval... Tem gente que vai pela zoeira... Pra ficar com fantasia, cartaiz (sic)... Teve amigo meu que vai por causa disso aí! [risos]”. Igualmente, ainda que tomando parte em tais manifestações, os estudantes demonstravam-se céticos quanto a possibilidades de transformações sociais e políticas efetivamente geradas a partir de tais passeatas.

Um dos estudantes afirmou, por exemplo, que a “mídia” e “os políticos” já estariam acordados para “num fazer nada mudar pro povo mesmo”. O aluno emendou, então, que esse suposto acordo entre “a mídia” e “os políticos” deixava “(...) a bomba estourá na mão da polícia... A coitada da polícia tem que fica lá, com salário ruim e podendo até perder a vida... Aí se o policial bate, a mídia já vai toda lá dizer que o policial bateu! E a atenção da sociedade fica em outra coisa... O político mesmo... Ah, o político escapa, né?”.

“O político” ou “os políticos” conformam uma figura ou categoria apreendida sem distinções ou nuances. O mesmo ocorre para “a mídia”. Não há distinção ideológica ou partidária entre diferentes grupos de interesse político, institucionalmente organizados para desempenhar os papéis relacionais de “governo” e de “oposição”. “Os políticos” são, portanto, igualmente equacionados com a perseguição de seus próprios interesses pecuniários, logrados pela prática generalizada da “roubalheira”. Isto ocorre para desespero de muitos dos professores do Allende, filiados ao Partido do Socialismo e da Liberdade (PSOL) que buscam reagir a tais manifestações,



afirmando a distinção de seu partido e de seus parlamentares, exemplificando atitudes de combate à corrupção ou de zelo pelo interesse público, que seriam, na visão desses professores, encarnadas pelas figuras publicamente mais conhecidas do PSOL.

Nesse ponto, entretanto, os professores, engajados no PSOL, expõe-se potencialmente à crítica de seus colegas simpatizantes de outros partidos<sup>18</sup> (como o PT, por exemplo) ou dos professores de tendências anarquistas e “anti partidários”. Ambos (isto é, tanto os professores simpatizantes do PT, quanto os anarquistas) poderiam chegar a denunciar aquilo que enxergavam como tentativa de partidarizar o cursinho Allende por parte de seus colegas ligados ao PSOL (Bonaldi, 2016, pp. 317-322).

Nesse verdadeiro campo minado, os professores do PSOL possuíam uma margem de manobra reduzida para tentar reverter a generalização depreciativa da classe política que conduzia a maioria esmagadora dos estudantes do Allende à apatia, ao desinteresse e à retirada da esfera pública. Os professores simpatizantes do PT buscavam combater essa generalização depreciativa, por sua vez, apontando para os feitos educacionais e sócio econômicos dos dois mandatos de Lula à frente ao Executivo federal, embora a estigmatização da figura do ex-presidente já se demonstrava alta entre os jovens do cursinho popular, cujas chances de ingresso no ensino superior haviam sido objetivamente ampliadas por efeito de programas dos governos petistas como o REUNI, o FIES, o PROUNI ou a promulgação da Lei de Cotas nas instituições federais.

### **Conclusão: Qual é o sentido desse artigo?**

Temo que alguns dos leitores desse texto corram o risco de se avizinhar, em algum grau, da apatia própria ao “conservadorismo apolítico”, aqui descrito, ao percorrem o texto até sua conclusão, buscando refletir então sobre a validade do trabalho político tentado pelos professores do Allende ou, talvez, sobre os esforços formativos e políticos semelhantemente conduzidos por outros sujeitos ou grupos sociais que se colocam, assim como os professores do Allende, a tarefa de tentar problematizar e desconstruir princípios inconscientes de visão e de divisão do mundo social. Gostaria, portanto, de encerrar o texto, explicitando que sentido atribuo à análise que busquei constituir e apresentar nesse artigo.

Em primeiro lugar, a despeito da obstinada resiliência demonstrada pelo “conservadorismo apolítico” (e, na verdade, por qualquer princípio dóxico de visão, política e

---

18 Há uma ligação genética, por assim dizer, entre a militância estudantil do PSOL e a Rede Emancipa, explicitada em minha tese de doutorado, sobretudo no trecho do trabalho citado durante o parágrafo. Contudo, há simpatizantes (mas não militantes) de outros partidos que atuam no Allende, além de uma minoria de professores de tendências anarquistas que podem chegar, inclusive, a incentivar o vezo anti partidário de seus estudantes

moral, do mundo social) não me parece acertado julgar como absolutamente inócuos ou ineficazes os esforços e agenciamentos dos professores do Allende nas atividades dos “Círculos”. Pois, ao final dessas discussões, devo afirmar que não era raro ouvir, mesmo dos estudantes que haviam sido os porta-vozes renitentes de alguma das quatro estratégias de reabilitação do “conservadorismo apolítico”, que os “Círculos” haviam os deixado “confusos”, sem “saber o que pensar direito” sobre as temáticas discutidas...

Ora, inculcar incertezas e um certo grau de desorientação sobre os modos de pensar, de agir e de sentir que nos foram inconscientemente inculcados ao longo de nossas experiências sociais parece algo saudável à vista de todos aqueles que, por ventura, ainda acreditem nas potencialidades do exercício crítico da razão no interior da arena pública. Mesmo estando longe de ceder à fantasia habermasiana das esferas de comunicação perfeitamente racionais e igualitárias, creio ser possível a afirmação de que incitar jovens estudantes à dúvida acerca de temáticas políticas e morais prementes na agenda nacional sempre é algo louvável à promoção de valores democráticos.

Por outro lado, análises sociológicas que evidenciam como agentes e grupos sociais reagem conscientemente quando os pressupostos inconscientes de seus esquemas de percepção e de ação no mundo social são postos em questionamento, podem ser apropriadas, eventualmente, como material empírico para a reflexão crítica acerca dos modos segundo os quais nós podemos modular nossas próprias formas de intervenção em debates públicos.

Considero, portanto, que análises sociológicas incitam a capacidade de auto objetivação reflexiva de agentes que venham a se interessar por elas, ofertando a esses agentes alguma base de conhecimento sobre como, por exemplo, as posições dóxicas costumam reagir quando suas contradições, inconsistências ou arbitrariedades são trazidas ao nível da consciência de seus portadores. Nesse sentido, a tipologia das quatro estratégias de recomposição do “conservadorismo apolítico” pode, eventualmente, nos orientar em direção à antecipação reflexiva das reações dóxicas: sabendo como os “outros” costumam responder, “nós” talvez consigamos modular melhor nossas próprias formas de falar e de intervir publicamente.

## Referências

DURKHEIM, Émilie. (2003, [1912]) **As Formas Elementares da Vida Religiosa** São Paulo: Martins Fontes.

BONALDI, Eduardo Vilar. (2015) Articulando os níveis micro e macro na análise da comunicação pedagógica: a interação face a face e sua estruturação social **Educ. rev.**, v. 31, n. 2, p. 281-307.

\_\_\_\_\_. (2016). **Tentando chegar “lá”: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo** São Paulo 404 p. Tese (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1970) **La reproduction. Éléments pour une théorie du système de enseignement**, Paris: Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus** (1984) Paris: Les Editions de Minuit.

\_\_\_\_\_. (1989) **La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps** Paris: Les Editions de Minuit.

\_\_\_\_\_. (2008, [1982]) *A economia das trocas linguísticas* São Paulo: Edusp.

EMANCIPA (2016) *Cursinhos Emancipa em SP* Disponível em: <http://redeemancipa.org.br/>  
Acesso em: 19 de setembro de 2016.

MARX, Karl. (1979, [1847]) **A ideologia alemã** 2a ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.

MENEZES, Roberto. (2012) O movimento pelo resgate social do cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa *In: ARELARO, Lisette, FRANCA, Gilberto e MENDES, Maíra (Orgs.) Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior* São Paulo: Xamã

PEROSA, Graziela, KERCHES, Cristiane & LEBARON, Frédéric. (2015) **O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo** *Pro-Posições*: v. 26, n. 2, pp. 99-118.

ROSEGRANT, Jane **Choosing children** Cambridge: Harvard College, 1985.

