

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO - ECO
Programa de Pós-Graduação em Comunicação

REPRODUÇÃO DE CLASSE E PRODUÇÃO DE GÊNERO
ATRAVÉS DA CULTURA

por

Gilda Olinto do Valle Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - ECO/UFRJ, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Orientador:
Prof. Dr. Aldo de Albuquerque Barreto

Rio de Janeiro
1993

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO - ECO
Programa de Pós-Graduação em Comunicação**

***REPRODUÇÃO DE CLASSE E PRODUÇÃO DE GÊNERO
ATRAVÉS DA CULTURA***

Gilda Olinto do Valle Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - ECO/UFRJ, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Rio de Janeiro, ___/___/___

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. *Aldo de Albuquerque Barreto*

*À Nelson por mil e uma ...
razões*

AGRADECIMENTOS

- Ao Colégio Pedro II, Unidade São Cristóvão, pela boa acolhida que deu a essa pesquisa. A direção, os professores e principalmente o meu objeto de estudo - os alunos - demonstraram interesse e prestaram valiosas informações.
- Às professoras Maria Nelida Gonzalez de Gomez e Regina Maria Marteleto, companheiras de idéia e de execução de estudos junto ao Colégio Pedro II.
- A Leila Beatriz Ribeiro, então aluna de pós-graduação e agora mestre, que participou em várias fases do projeto contribuindo, com seu senso de responsabilidade e sua capacidade de trabalho, para a qualidade da pesquisa.
- A Wildimar Lamha que colaborou no processamento dos dados por computador: começou aprendendo, como aluna, terminou ensinando, como professora.
- A Sônia Olesko pelo excelente trabalho de edição do texto.
- A Aldo Barreto pela orientação estimulante, confiante e paciente.
- A Nelson do Valle Silva que me ajudou em vários aspectos e momentos da pesquisa. A análise dos dados da PNAD-82, por exemplo, não teria sido possível sem a sua colaboração.

SUMÁRIO

	Pág.
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. O TEMA DO DESEMPENHO/FRACASSO ESCOLAR NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ÚLTIMOS 20 ANOS.....	4
2.1 O problema e a pesquisa.....	4
2.2 Evolução da identificação das causas do fracasso escolar da criança pobre.....	6
2.2.1 O momento da defasagem cultural.....	6
2.2.2 O momento da escola.....	11
2.3 Questionando a evolução temática, metodológica e ideológica da pesquisa educacional.....	14
3. CLASSE SOCIAL, CULTURA E VALORES NO DESEMPENHO ESCOLAR: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS.....	22
3.1 Introdução.....	22
3.2 Origem social versus escola: um debate recente.....	23
3.3 A interveniência dos valores e da cultura no efeito da origem social sobre o desempenho escolar.....	25
3.4 Estudos empíricos clássicos.....	39
4. CAPITAL CULTURAL, CLASSE E GÊNERO EM BOURDIEU.....	46
4.1 O conceito de capital cultural.....	46
4.2 Capital cultural e escola.....	55
4.3 Capital cultural e teoria de classe.....	59
4.4 A questão do gênero.....	63
5. CLASSE SOCIAL E GÊNERO COMO DETERMINANTES DO DESEMPENHO ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO: ANÁLISE DA PNAD-82.....	69
5.1 Introdução.....	69
5.2 Evidências internacionais do sucesso escolar das mulheres.....	71
5.3 Evidências brasileiras do sucesso escolar feminino.....	74
5.4 Os dados da PNAD-82: gênero e origem sócio-econômica no desempenho escolar.....	76
5.5 Esforços para explicar o sucesso escolar das mulheres.....	81
5.6 Conclusão.....	85
6. O ESTUDO NO PEDRO II: O EFEITO DE ORIGEM SOCIAL E GÊNERO SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR.....	86
6.1 Selecionando um objeto de estudo.....	86
6.2 O Pedro II, Unidade São Cristóvão, 2ª série do 2º grau.....	88
6.3 Origem social, gênero e desempenho escolar no Pedro II: principais medidas utilizadas, descrições e relações.....	91
6.3.1 Medidas e descrições.....	91
6.3.2 Relações.....	94
6.4 Conclusão.....	98
7. O AMBIENTE CULTURAL DO ALUNO DO PEDRO II: A CULTURA MEDIANDO OS EFEITOS DE ORIGEM SOCIAL E GÊNERO SOBRE AS NOTAS ESCOLARES.....	99
7.1 Focalizando a cultura.....	99
7.2 Principais medidas relativas ao ambiente cultural.....	100
7.3 Descrição do ambiente cultural do aluno.....	103
7.4 Relação entre origem social, gênero e cultura.....	107
7.5 A mediação da cultura nos efeitos de origem social e gênero sobre o desempenho escolar.....	109
7.6 Conclusão.....	114
8. CONCLUSÕES.....	116
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXO	

INTRODUÇÃO

A pesquisa empírica que examina resultados educacionais, tanto a nível nacional quanto internacional, tem destacado que os determinantes sociais do desempenho escolar mostram-se persistentes em diversas sociedades, desafiando o tempo e os esforços feitos para garantir o acesso mais igualitário à educação. Neste contexto cabe indagar sobre mecanismos culturais que podem estar contribuindo para a manutenção das desigualdades educacionais. Entre estes mecanismos estaria atuante a cultura adquirida fora da escola, sobretudo no ambiente familiar, e que, expressando situações de classe e de gênero, definiria as informações a que o indivíduo tem acesso, assim como seus valores e hábitos. Esse "capital cultural" é aqui discutido e examinado pelo seu valor estratégico na determinação do desempenho escolar.

O esforço inicial deste trabalho é, portanto, abordar a literatura teórica e empírica que considera a cultura como um fator mediador das condições de classe e de gênero, na sociedade em geral e na escola em particular. A seguir, evidências empíricas sobre o desempenho escolar e seus determinantes sócio-culturais são apresentadas através de duas fontes de dados. A primeira fonte se constitui de dados sobre o Rio de Janeiro extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1982 (PNAD-82), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A segunda fonte de dados é um levantamento realizado para este trabalho no colégio Pedro II: um questionário aplicado aos alunos da segunda série do segundo grau. O objetivo das análises empreendidas é identificar o quanto a origem sócio-econômica, o gênero e as características culturais do aluno auxiliam na explicação do seu desempenho.

Focalizando e tentando relacionar características sócio-culturais dos alunos com o seu desempenho, estou andando na contramão das tendências atuais da pesquisa educacional.

Existe uma quase unanimidade entre especialistas da área educacional em considerar que a pesquisa que busca nas características sócio-econômicas e culturais do aluno as causas do seu fracasso/sucesso escolar está ultrapassada, sobretudo aquela baseada em dados obtidos através de cortes transversais, do tipo *survey*.

No capítulo 2, que se segue a essa introdução, descrevo a visão evolutiva que predomina na literatura educacional e que tende a considerar o enfoque aqui adotado como defasado no tempo. Procuro mostrar também que a abordagem ao tema da "seletividade social", tão recorrente nesta área acadêmica, não consegue se desvencilhar do tema das carências culturais ou da dificuldade da escola em lidar com as diferenças culturais do alunado brasileiro. Destaco ainda, neste capítulo, a contribuição dos levantamentos quantitativos para sedimentar na área educacional a própria noção de "seletividade social".

Ainda dando respaldo ao tema desenvolvido e ao método adotado nesta pesquisa, no capítulo 3 apresento uma série de estudos empíricos que examinam a relação entre o desempenho escolar, a origem social e o ambiente cultural. Esta revisão da literatura sugere que a análise da cultura familiar e sua influência no desempenho escolar é ainda um tema atual de pesquisa. Sugere também esta revisão que o gênero do aluno é uma variável que se destaca na explicação do desempenho escolar. Entretanto, no conjunto de trabalhos considerados, o gênero é tratado marginalmente, apenas como um aspecto que não pode deixar de ser incluído em modelos que têm por objetivo a explicação do desempenho escolar.

O interesse atual na cultura como expressão de situações de classe e como fator relevante para a compreensão de resultados escolares deve-se, em grande parte, à teoria do "capital cultural" de Bourdieu. No capítulo 4 analiso esse conceito, destacando suas diversas acepções, ambiguidades e contradições, assim como a adequação do ambiente escolar para o estudo deste conceito. Analiso também, neste capítulo, como a abordagem da dimensão cultural se insere na teoria de classe, desde os autores clássicos como Marx e Weber. Destaco, entretanto, que é uma ênfase das teorias mais recentes valorizar dinâmicas que extrapolam as relações econômicas básicas na formação das classes sociais. Bourdieu aí se situa como o observador da dinâmica cultural no processo de demarcação de fronteiras de

classe. Bourdieu também se sintoniza com as teorias atuais pela abordagem que dá à questão do gênero, i.e., considerando como o fator gênero compete e interage com o fator classe, isolando grupos e definindo desigualdades.

Para sustentar que a cultura atua na escola como um fator interveniente das situações de classe e gênero é necessário, em primeiro lugar, verificar a extensão das diferenças de classe e gênero no desempenho escolar. Assim, inicio a análise empírica deste trabalho, no capítulo 5, com um exame da relação entre origem social, gênero e desempenho escolar no Rio de Janeiro. Extraindo uma amostra dos dados da PNAD-82, observo o impacto dessas variáveis sociais sobre a probabilidade de aprovação e evasão nas séries escolares do primeiro e segundo graus.

Objetivo semelhante é seguido no capítulo 6 com os dados levantados no colégio Pedro II. O desempenho aí focalizado passa a ser as notas obtidas em diversas disciplinas. Esse desempenho é relacionado com a origem social e o gênero dos alunos e os resultados desta análise são cotejados com os resultados da PNAD-82, abordados no capítulo anterior.

Finalmente, no capítulo 7, o papel mediador da cultura nos determinismo de classe e gênero é submetido a um teste empírico. O estudo realizado no contexto do colégio Pedro II desenvolve medidas que procuram uma caracterização do "capital cultural" dos alunos e propicia uma análise de como a cultura se articula às variáveis sociais e ao desempenho escolar. Essa análise é realizada em duas etapas. Inicialmente examino a relação entre a origem social, gênero e capital cultural; a seguir examino se a cultura contribui para as notas escolares e se ela intervém nas relações anteriormente observadas de classe e gênero sobre o desempenho escolar.

O TEMA DO DESEMPENHO/FRACASSO ESCOLAR NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ÚLTIMOS 20 ANOS

2.1 O problema e a pesquisa

Para a situação escolar brasileira, antes da preocupação com desempenho medido através de notas obtidas em disciplinas, coloca-se o problema do desempenho básico, ou mínimo, que é a simples promoção nas séries.

Embora o sistema escolar brasileiro esteja atualmente absorvendo um contingente grande da população em idade escolar (cerca de 90%), a maioria dos alunos avança em idade sem avançar nas séries, percorrendo, por um longo período de tempo, um caminho muito curto. A repetência em massa é um fenômeno característico das primeiras séries do primeiro grau, onde ocorre um grande congestionamento da população escolar. "É comum se encontrarem 10 ou mais classes de 1ª série para uma ou duas de 8ª, se tanto, na mesma escola; em casos extremos, encontram-se até 20 classes de 1ª série para 1 de 8ª" (BARRETO, E., 80, p. 84). Além disso, a evasão escolar é grande a partir da 4ª série primária, quando os alunos, após sucessivas repetências, já idosos para a série que frequentam e muitos fora da faixa de escolaridade obrigatória, tendem a abandonar a escola e entrar no mercado de trabalho (FLETCHER e COSTA RIBEIRO, 87, 88). O segundo grau é um privilégio que atinge apenas 21% dos brasileiros na faixa etária entre 15 e 19 anos (ROSENBERG, 90). Em resumo, a repetência e a evasão escolar fazem com que a maioria dos brasileiros não tenha o desempenho mínimo que é ser promovido nas séries e percorrer regularmente os ciclos escolares de 1º e 2º grau.

Essas características alarmantes da situação educacional do país certamente influenciam

a pesquisa educacional voltada para o desempenho escolar. Esta pesquisa, em primeiro lugar, tende a focalizar preferencialmente as primeiras séries primárias onde, numericamente, está concentrado o fracasso escolar, e onde se pode analisar em profundidade as questões fundamentais do desempenho, isto é, a repetência e a evasão escolar. Em segundo lugar, a gravidade da situação não favorece o chamado "otimismo pedagógico" que caracterizou a pesquisa educacional brasileira antes da década de 60, quando se acreditava que somente através do aperfeiçoamento do sistema de ensino e dos métodos pedagógicos utilizados se resolveria o problema educacional. Assim, ao indagar sobre as causas do fracasso escolar, a pesquisa educacional tende a deixar de lado as suas causas psico-pedagógicas (capacidade, maturidade da criança e adequação dos métodos de ensino) e adotar uma linha social que busca na sociedade e na instituição escolar as causas do fracasso.

O pano de fundo da abordagem social do fracasso escolar que caracterizou a pesquisa sobre o tema nas décadas de 70 e 80 é a questão da "seletividade social". Os grandes surveys educacionais realizados a nível internacional desde a década de 60 (SCHIEFELBEIN, E. et alli, 80), análises sócio-econômicas com base em dados do IBGE (WOLF, L. 78; GOUVEIA, A. J. 80; SILVA, N. V. 85; FLETCHER e COSTA RIBEIRO 87, 88) corroborados com dados de pesquisas realizadas na área educacional (ROSENBERG, L. 81), vêm mostrando que a progressão nas séries e o rendimento escolar estão associados às características sócio-econômicas dos alunos. E algumas pesquisas indicam que esses fatores sociais parecem mais importantes na determinação do sucesso escolar dos indivíduos do que os fatores intra-escolares, como a qualidade do ensino e do corpo docente. Adquire, assim, uma aceitação generalizada na área educacional o conceito de seletividade social: aqueles que progredem na carreira escolar tendem a ter um nível sócio-econômico mais elevado e aqueles que repetem ou evadem são, em maiores proporções, alunos de nível social inferior (MELLO, 85; ROCHA, 83).

Embora a seletividade social pareça mais aguda nas primeiras séries, o pensamento educacional assume que ela é contínua, ou seja, o efeito do nível sócio-econômico sobre o fracasso/sucesso escolar continua a se fazer sentir em séries mais elevadas (BARRETO, 80,

p. 86). Poucas pesquisas da área educacional focalizam, entretanto, a relação entre fracasso escolar e origem social no 2º grau.

Tomando como base a seletividade social, seja como evidência, seja como pressuposto, a pesquisa educacional das duas últimas décadas vai procurar desvendar os mecanismos sociais e institucionais que propiciam essa seletividade. Em outras palavras, a pesquisa educacional vai tentar responder à pergunta: por que a criança pobre repete, evade, não tem um bom desempenho escolar?

2. 2. A evolução da identificação das causas do fracasso escolar da criança pobre

A identificação das causas do fracasso escolar da criança pobre sofre um processo evolutivo caracterizando "momentos" diferentes da pesquisa educacional, segundo as autoras que fazem uma análise retrospectiva dessa área acadêmica (ROCHA, 90; PATTO, 90; MELLO, 83, GOUVEIA, 85).

2. 2. 1. O momento da defasagem cultural

O primeiro momento identifica na defasagem cultural e cognitiva da criança pobre as causas de seu fracasso, através da análise das relações entre medidas que visam caracterizar a bagagem cultural ou cognitiva do aluno e o seu desempenho escolar. Representam bem essa fase pesquisas realizadas na Fundação Carlos Chagas, sobretudo durante a década de 70, especialmente por Ana Maria Popovic. Essa autora e sua equipe trabalham com o conceito de marginalização cultural: "processo que resulta de fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de modo constantes nos níveis sócio-econômicos baixos, e que, por suas características, são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manutenção de seu baixo nível de participação na sociedade global" (POPPOVIC et alli, 73, p. 11). As crianças de nível sócio-econômico baixo, com seu ambiente cultural (tradições, valores, costumes) diferentes daqueles valorizados pela escola e

pelos professores tenderiam a ficar numa situação marginalizada na escola, o que contribuiria para o seu fracasso escolar.

Alguns autores que nutrem a idéia da marginalização cultural são Basil Bernstein que teoriza sobre a relação que existe entre classe social e uso da linguagem (a classe alta possui um código linguístico elaborado e a classe baixa um código restrito) e Melvin Kohn que propõe a relação entre classe social e valores enfatizados na educação dos filhos (a classe alta valoriza mais a autonomia, preparando os filhos para tomadas de decisão em posições destacadas da hierarquia social; enquanto a classe baixa valoriza mais a submissão à autoridade em função da sua experiência ocupacional onde predomina a situação de subordinação). Essas duas abordagens prevêm uma bagagem cultural e psico-social característica dos estratos sociais mais baixos que são desfavoráveis ao desempenho escolar.

O trabalho empírico realizado por Poppovic e equipe envolve a elaboração de um índice de marginalização cultural considerando aspectos como o ambiente de leitura, valores e atitudes educacionais dos pais, aspiração educacional de pais e filhos, etc. Este índice de marginalização é então relacionado à posição social dos pais (uma medida que considera ocupação, escolaridade e renda) e ao desempenho escolar dos alunos. Aplicados em alunos do segundo grau de uma escola estadual da cidade de São Paulo, os testes realizados aparentemente sustentam a teoria da marginalização cultural. (POPPOVIC, 73).

Embora o trabalho de Poppovic e equipe tenha incluído aspectos do desenvolvimento psicológico e intelectual dos alunos (auto-conceito, ajustamento pessoal e social, inteligência, vocabulário, etc.), é sobretudo nas pesquisas e no debate dos chamados "piagetianos brasileiros" que foi focalizada a questão do desenvolvimento intelectual da criança carente, nas primeiras etapas da aprendizagem escolar, e seu efeito no processo de aprendizagem.

Estudos baseados na teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget (Chiarrottino, Montoya), corroborados pelos trabalhos da socióloga Barbara Freitag, procuram mostrar que o meio sócio-cultural das crianças pobres tende a privá-las de certas

pelos professores tenderiam a ficar numa situação marginalizada na escola, o que contribuiria para o seu fracasso escolar.

Alguns autores que nutrem a idéia da marginalização cultural são Basil Bernstein que teoriza sobre a relação que existe entre classe social e uso da linguagem (a classe alta possui um código linguístico elaborado e a classe baixa um código restrito) e Melvin Kohn que propõe a relação entre classe social e valores enfatizados na educação dos filhos (a classe alta valoriza mais a autonomia, preparando os filhos para tomadas de decisão em posições destacadas da hierarquia social; enquanto a classe baixa valoriza mais a submissão à autoridade em função da sua experiência ocupacional onde predomina a situação de subordinação). Essas duas abordagens prevêm uma bagagem cultural e psico-social característica dos estratos sociais mais baixos que são desfavoráveis ao desempenho escolar.

O trabalho empírico realizado por Poppovic e equipe envolve a elaboração de um índice de marginalização cultural considerando aspectos como o ambiente de leitura, valores e atitudes educacionais dos pais, aspiração educacional de pais e filhos, etc. Este índice de marginalização é então relacionado à posição social dos pais (uma medida que considera ocupação, escolaridade e renda) e ao desempenho escolar dos alunos. Aplicados em alunos do segundo grau de uma escola estadual da cidade de São Paulo, os testes realizados aparentemente sustentam a teoria da marginalização cultural. (POPPOVIC, 73).

Embora o trabalho de Poppovic e equipe tenha incluído aspectos do desenvolvimento psicológico e intelectual dos alunos (auto-conceito, ajustamento pessoal e social, inteligência, vocabulário, etc.), é sobretudo nas pesquisas e no debate dos chamados "piagetianos brasileiros" que foi focalizada a questão do desenvolvimento intelectual da criança carente, nas primeiras etapas da aprendizagem escolar, e seu efeito no processo de aprendizagem.

Estudos baseados na teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget (Chiarrottino, Montoya), corroborados pelos trabalhos da socióloga Barbara Freitag, procuram mostrar que o meio sócio-cultural das crianças pobres tende a privá-las de certas

experiências necessárias ao seu desenvolvimento intelectual, produzindo nelas uma defasagem cognitiva em relação à criança de classe média. Vivendo num meio desfavorável, do ponto de vista material e intelectual, a criança da classe operária e do subproletariado está em desvantagem diante da criança de classe média. Freitag considera que nesses estudos mencionados, realizados na cidade de São Paulo,

(...) encontra-se um forte suporte empírico para a tese de que o ritmo e a amplitude da psicogênese são afetados pela estrutura de classes da sociedade brasileira... Portanto, o meio passa a ter um efeito acelerador, retardador ou até mesmo bloqueador sobre a psicogênese, impedindo em certos casos que crianças de certas classes sociais progridam no processo de construção e equilibração de suas competências cognitivas e facilitando esse processo em outros.
(FREITAG, 85, p. 37)

Deste modo, uma defasagem cognitiva poderia acompanhar e, eventualmente, agravar a defasagem cultural da criança pobre diante da experiência escolar levando-a ao fracasso.

O princípio do déficit ou carência cultural e cognitiva tenderá a ser refutado na década de 80 pela influência de outro grupo de piagetianos acompanhados por diversos autores da área educacional. Esse questionamento segue uma linha internacional de crítica à teoria de Bernstein que teme o aspecto ideológico, ou o juízo de valor, que poderia estar implícito no uso dos termos "déficit" ou "carência" e na busca de associação entre esse déficit ou carência e a origem socio-econômica dos indivíduos. No uso desses termos e na busca dessas relações se cristalizaria a noção de que o que é típico das classes menos favorecidas é também inferior. É a "armadilha ideológica" a que se refere Patto e outros autores levando à associação entre classe baixa e inferioridade, reforçando estigmas e preconceitos sociais (PATTO, 90, p. 94; BRANDÃO et alli, 81). O novo enfoque adotado substitui o termo 'carência' por 'diferença' e procura enaltecer, através de ensaios e pesquisas, a cultura e a capacidade da criança pobre, que seriam equivalentes às da criança da classe média. Se a criança pobre não vai bem na escola não é por causa da sua capacidade intrínseca ou das limitações impostas pelo seu ambiente cultural, mas devido ao estranhamento ou choque cultural que esta criança enfrenta ao ingressar no sistema escolar. Segundo essa perspectiva, a teoria da carência cultural atribui indevidamente às crianças carentes uma síndrome de dificuldade de aprendizagem quando essas crianças tem, na verdade, a mesma capacidade e

riqueza cultural que as crianças de classes mais altas.

Segundo Cagliari, a criança pobre está sendo julgada na escola por uma gramática ou mesmo uma língua que não é a sua. Para essas crianças, "resolver questões de avaliação escolar no dialeto da escola é quase tão difícil quanto resolver questões de língua estrangeira" (CAGLIARI, 85, p. 59). Também, para este autor, as crianças carentes não tiveram chance de experimentar os "jogos de escolarização" fora da escola da mesma forma que as crianças das classes privilegiadas. Na sua cultura diferente (em alguns ambientes "nunca fala diante do adulto") e diante da falta de condições materiais, também falta a essas crianças "condições para o uso (da sua) capacidade". A situação de aprendizagem formal é um choque cultural: essas crianças "são levadas a fazer coisas muito estranhas na escola", uma instituição que "utiliza procedimentos inadequados à clientela".

Carraher e sua equipe, utilizando a teoria de Piaget, procuram como Cagliari, fazer frente à teoria da carência cultural valorizando a competência cognitiva da criança carente, mas neste caso através de pesquisa empírica, realizada com alunos de primeiro grau de escolas públicas e privadas de Recife. Aplicando testes em que buscam aproximar-se da experiência de vida diária, da cultura da criança pobre, concluem os autores que não há diferença de nível de capacidade de resposta entre crianças de origem social diferente, embora o desempenho na escola seja diferenciado por classe social. A conclusão é de que a cultura da escola está mais próxima das crianças de classes mais altas, levando ao desempenho desfavorável da criança carente (CARRAHER, 82).

Como a teoria da diferença cultural não deixa de associar a criança pobre a uma cultura que é desfavorável ao desempenho escolar, essa teoria também tenderá a ser vista como levando às mesmas conseqüências políticas que a teoria da carência cultural: ambas induzem à noção de que é no aluno pobre, com suas "carências" ou "diferenças", que estão as causas do fracasso (ROCHA, 90, p. 127; PATTO, 90, p. 51).

Surpreendentemente, não é comum entre os autores que fazem uma retrospectiva do pensamento educacional incluir as análises inspiradas em BOURDIEU (75) e Althusser entre

os estudos do momento da defasagem cultural. Geralmente denominadas teorias "crítico-reprodutivistas" essas análises são consideradas uma superação da teoria da defasagem cultural, um novo momento do pensamento educacional. Enfatizam os estudos nessa linha que a escola é um investimento social organizado, funcionando de acordo com os interesses da classe dominante e contribuindo para reproduzir as situações de classe na sociedade. A escola tende a desenvolver mecanismos para favorecer alunos das classes mais altas; como esses alunos possuem um "capital cultural" específico, a escola valoriza esse capital e não a capacidade intrínseca dos alunos. Assim, alunos de classe baixa são arbitrariamente julgados como menos equipados intelectual e culturalmente para o sucesso escolar.

Através do conteúdo das disciplinas, das práticas pedagógicas, das interações professor-aluno, valorizam-se determinadas formas de expressão, comportamento e bagagem cultural típicos das camadas mais altas e discrimina-se as características culturais típicas das classes desfavorecidas. Como conclui Carvalho após pesquisa entre população de baixa renda em Salvador:

(...) conteúdos e práticas da escola, dirigidos para um aluno ideal que se identifica com os filhos das famílias das camadas altas e médias e que se distancia completamente das crianças trabalhadoras, de seu ambiente, aptidões, comportamento e cultura, de modo geral, que são desprezados, contrariados e sufocados pelos conteúdos e práticas acima referidos.
(CARVALHO, 82, p. 34)

Entre esses conteúdos e práticas estão os padrões de comportamento que elegem a "norma culta" e a "tradição livresca", para os quais não está preparado o aluno das classes desfavorecidas.

Há nessas análises um novo enfoque que destaca a escola como instrumento do sistema social, há nova perspectiva ideológica - a ênfase na dominação de classe - e uso de novas terminologias _ reprodução, dominação. Entretanto, é a cultura das classes subalternas, discriminada na escola, que induz, da mesma forma, ao fracasso escolar, mesmo que esse fracasso seja visto como resultado de um esquema social e institucional mais amplo e organizado com essa finalidade precípua. Assim, embora seja considerada um novo momento do processo educacional, a abordagem crítico-reprodutivista foi, também,

incluída entre as que caem na "armadilha ideológica" (aluno carente = aluno inferior) e colocam em destaque a defasagem cultural da criança pobre (PATTO, 90, p. 116).

Há outro aspecto neste tipo de abordagem que é alvo de crítica por parte da literatura educacional: o determinismo sociológico. A ênfase dada aos condicionamentos sociais do fracasso escolar, além de provocar a inércia da escola, tende a insentá-la, e ao professor, de qualquer responsabilidade por este fracasso: a criança pobre fracassa porque não dispõe da bagagem cultural e psíquica ao aprendizado escolar. (ROCHA, 90, p. 134).

2. 2. 2. O momento da escola

A escola no centro dos debates e como foco principal da pesquisa sobre fracasso escolar representa o momento atual das pesquisas em educação, momento esse que começa a tomar corpo nos meados da década de 80 (SOARES, 86) e culmina com trabalhos de vulto recentes como o livro de PATTO (90) e a tese de ROCHA (90). O novo momento tenta evitar que se coloque apenas no aluno ou na sociedade as causas do fracasso escolar da criança carente e situa na escola e no professor a maior parcela da culpa por esse fracasso.

Além das críticas observadas sobre o tema da defasagem cultural, contribui para essa nova fase da pesquisa educacional uma releitura das abordagens de inspiração marxista, como os trabalhos de Bourdieu e Gramsci. A escola e o professor, nesta releitura, apesar de instrumentos de dominação de classe, são também vistos como elementos potenciais de transformação social: através de uma conscientização político-pedagógica poderão contribuir para transformar as relações de classe na sociedade, mesmo que permaneçam as pressões e contradições do sistema social vigente (ROCHA, 90, pp. 123-125). A posição do professorado como grupo ocupacional contribui para esse seu potencial transformador: recebem salários baixos, são discriminados social e economicamente e tem necessidades muitas vezes próximas a da classe trabalhadora. Essas características poderiam favorecer um posicionamento político e uma ação pedagógica no sentido de promover as mudanças no sentido almejado (PATTO, 90, p. 349).

Neste quadro de prioridades, a pesquisa sobre desempenho escolar passa a valorizar a

atitude, o comportamento, a ação, não mais do aluno, mas do professor e da escola. O que revelam essas pesquisas? De um modo geral revelam que a escola e o professor são ideologicamente viesados e não estão preparados para uma ação política consciente, nem para lidar com a especificidade cultural das classes desfavorecidas. Essas pesquisas sugerem, também, que a difusão, no meio escolar, do determinismo sociológico parece ter sido ideologicamente prejudicial.

O professor carrega consigo expectativas e preconceitos e forma uma imagem de aluno ideal que tende a discriminar sistematicamente o aluno pobre. A pesquisa de Barreto entre professores paulistas revela que estas associam características físicas, culturais e socio-econômicas ao bom aluno:

O fato de um aluno ser bom ou mau está profundamente aliado, segundo as professoras, às características da organização familiar de onde elas provém, que, por sua vez, refletem as condições econômicas e culturais em que vive a criança.

e

(...) os requisitos socio-culturais da família considerados importantes para o bom desempenho do aluno... comportam... um determinado modo de vida que se aproxima mais da cultura da escola... O bom aluno tende a ser aquele cujos pais dispõem de uma "certa" cultura, cujo ambiente social favorece o aparecimento de comportamentos favoráveis... o ambiente social e cultural da criança pobre é considerado como inadequado ao seu desempenho na escola, o que a leva a ser caracterizada como má aluna". Assim, valorizando os fatores extra-escolares do desempenho, as professoras "não chegam com isso a questionar a própria concepção de escola e a adequabilidade do ensino às condições socio-culturais da maioria da população, situando o problema sobretudo em torno das variáveis sociais como um todo.

(BARRETO, 81, pp. 86-87)

Rache e Gatti, também lidando com o fracasso escolar da criança carente, constataam a relação positiva entre nível socio-econômico e aprovação na escola e destacam que não é a pobreza a causa do fracasso "mas a maneira como a escola lida com a pobreza". Um dos fatos que ocorre é, segundo essas autoras, a "professia auto-realizadora", isto é, as expectativas de bom desempenho estão associadas a características de classe: aparência (cor, trato), modo de interagir, uso da linguagem e características socio-culturais. "A expectativa é de que o aluno negro de classe baixa não terá sucesso na escola" (RACHE, 86, p. 65). Em outras palavras, a criança pobre, negra e mal vestida vai mal na escola porque é isso que se espera dela, sem que a escola se responsabilize pelo fato de estar despreparada para lidar

com essa criança (RACHE, 79, 86; GATTI, 81). A essas conclusões também chega Patto em sua pesquisa realizada numa escola pública, de bairro pobre, em São Paulo: "a suposição de que os alunos pobres não tem habilidades, a expectativa de que a clientela não aprenda são as causas do resultado deficiente da criança carente" (PATTO, 90, p. 340).

Ligada ao preconceito e expectativas negativas, aborda-se neste momento da pesquisa educacional, o desconhecimento, observado a nível da prática pedagógica e da atividade de pesquisa, do universo cultural da criança pobre. Como afirma Rocha, a escola "desconhece a socialização primária da criança pobre, inclusive quanto aos aspectos afetivos e das relações inter-pessoais" (ROCHA, 90, pp. 137-138). Esta posição também é compartilhada por Patto:

Não sabemos em que medida os valores, hábitos, crenças, expectativas, estilos de pensamento e linguagem de crianças... diferem dos das crianças de classes intermediárias e do de seus professores... o pouco que sabemos geralmente é ignorado pelos educadores.

(PATTO, 90, p. 341)

A experiência escolar é um processo de aculturação e de surgimento de novas expectativas para a criança de classe baixa que, no entanto, não resulta em mudança nas suas condições de vida e a aliena de sua própria cultura:

Os alunos (pobres) são submetidos a um processo de aculturação que os faz perceber seus próprios hábitos e padrões com estranheza e os leva a aspirar participação na cultura dominante. A escola, responsável pelo acirramento desse processo no aluno, não é capaz, no entanto, de lhes dar condições de concretizar tal aspiração.

(BRANDÃO et alli, 82, p. 128)

Preconceitos, expectativas negativas, desconhecimento por parte da escola e do professor se refletem, e a alienação cultural se reforça, na omissão e na prática pedagógica, levando ao mau desempenho das crianças de classe baixa. O material utilizado "não é familiar para muitas crianças mais pobres, e, portanto, delas pode-se esperar um desempenho pior" (ROCHA, 90, p. 136).

Para que a prática pedagógica seja mais eficaz na superação do problema é preciso partir do conhecimento da especificidade cultural da classe baixa e da necessidade de se adotar métodos também específicos para essa clientela:

(...) um aluno de classe social desprivilegiada tem um caminho diferente do caminho de um aluno de classe social privilegiada dentro da escola, embora ambos devam caminhar para um mesmo objetivo e atingir a mesma meta.
(CAGLIARI, L. C. 85, p. 61)

O não reconhecimento desses caminhos diferentes pode ser prejudicial:

A escola única... onde as desigualdades de condições não são reconhecidas verdadeiramente, acaba sendo mais classista que aquela que reconhece a diferença entre as classes sociais e as trata de acordo com suas necessidades.
(ROCHA, 90, p. 139)

Nesta linha de pensamento, algumas pesquisas procuram destacar materiais e métodos que parecem mais adequados e próprios da experiência diária, dos hábitos culturais da criança pobre resultando no seu bom desempenho escolar (ROCHA, 90).

Em suma, o momento atual da pesquisa sobre desempenho é o momento da escola, isto é, aquele que desvenda os aspectos intra-escolares do fracasso do aluno de classe baixa ou que busca os métodos que irão superar este fracasso. As causas intra-escolares apontadas como responsáveis pelo fracasso (ou pela superação do fracasso) desse segmento do alunado estão ora na ação dos professores (sua ideologia, sua sensibilidade ao universo cultural dos alunos), ora em características da ação institucional (métodos e materiais adotados pela escola refletindo reconhecimento das necessidades específicas dessas crianças e conscientização do papel da escola no processo de seletividade social). São essas as características intra-escolares que se reforçam mutuamente determinando o desempenho escolar da criança pobre.

2. 3. Questionando a evolução temática, metodológica e ideológica da pesquisa educacional

Pode-se identificar nos esforços de revisão da literatura educacional dois aspectos que caracterizam o momento da defasagem cultural e que contribuem para torná-lo ultrapassado e preso à armadilha ideológica à que me referi ao abordar o tema da defasagem cultural.

O primeiro aspecto sujeito a crítica é o objeto de estudo focalizado nas pesquisas. O

estudo que focaliza o aluno e suas características, como fazem as diversas abordagens da carência cultural, tenderia a encontrar neste mesmo aluno os motivos do fracasso. Se não são mais as suas características psicológicas, são as deficiências culturais da criança pobre as causas do seu fracasso. Este enfoque, induz ao preconceito com relação à criança pobre e mesmo que bem intencionada, está ideologicamente comprometida:

O tema das diferenças individuais nessa sociedade dividida em classes - e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas... - movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais.

(PATTO, 90, p. 51)

Outra característica do momento da defasagem cultural e cognitiva que tende a ser considerada como superada, é a utilização de testes estatísticos para dimensionar e relacionar conceitos como "marginalização cultural", "desenvolvimento cognitivo" e "desempenho escolar". Essas quantificações estariam seguindo a tradição funcionalista e liberal da pesquisa social, da mesma forma que a abordagem psico-pedagógica que pretendem superar. A redução da realidade a "variáveis" e, de modo geral, a pesquisa de corte transversal, de tipo survey, é considerada uma importação de um modelo de ciência inadequado aos nossos problemas educacionais:

(...) fica-se quantificando coisas que não são, em absoluto, quantificáveis adequadamente ou fazendo levantamentos socio-econômicos irrelevantes para uma intervenção pedagógica.

(BRANDÃO et alli, 81)

Essa metodologia, se não induz à imputação da culpa do fracasso escolar no aluno, induz à identificação de causas socio-econômicas, socio-estruturais desse fracasso, deixando de lado as causas escolares (ROCHA, 83).

A crítica à abordagem quantitativa, de tipo survey, tende a crescer durante a década de 80. Mesmo pedagogos que a utilizaram são levados à auto-crítica, e a reconhecer a sua vinculação ideológica (FRANCO, 84). A tônica atual da pesquisa educacional é destacar, diversos tipos de metodologias qualitativas, seja de um modo geral, seja especificamente algumas de suas versões: sociologia da vida cotidiana (PATTO, 90; MELLO, 85), técnicas antropológicas (ROCHA, 83), pesquisa-ação (FRANCO, 84), etc. São essas metodologias

alternativas que vão contribuir para a localização das causas do fracasso escolar na própria escola porque mergulham, por inteiro, na experiência escolar. Discorrendo sobre esse tema, isto é, sobre as tendências da pesquisa educacional Mello considera que:

(...) as mudanças de qualidade precisam tomar como referência inicial o cotidiano da escola e da sala de aula... o modelo de pesquisa educacional (deve passar a adotar) essa referência empírica e (deixar) de lado as estratégias metodológicas que partem de modelos abstratos, e quanto mais a pesquisa tiver como referência a realidade concreta da escola, o seu cotidiano e o cotidiano do professor, tanto mais ela terá força e legitimidade.

(MELLO, 85, p. 31)

Sem deixar de valorizar a pesquisa na escola e os métodos qualitativos questiono aqui a idéia de que os momentos da literatura educacional correspondem a uma evolução temática e metodológica: os problemas apontados em todas as etapas são fundamentalmente os mesmos, a despeito de mudanças de temas e métodos. Questiono também a idéia de que existe uma armadilha ideológica acompanhando, necessariamente, a abordagem de certos temas, assim como o uso de certas metodologias, determinando assuntos e métodos proibidos.

O meu questionamento focaliza, em primeiro lugar, a evolução temática na identificação das causas do fracasso escolar da criança pobre. O argumento levantado pelos teóricos da "marginalização cultural", especialmente Popovic, é o de que o instrumental cultural da criança pobre não é favorável ao desempenho escolar porque o seu ambiente de classe baixa não favorece o domínio de determinadas informações, assim como o desenvolvimento de certos comportamentos, experiências, valores, habilidades, importantes para o sucesso escolar e também porque os seus padrões culturais, específicos de uma situação de classe, são desconhecidos ou desprezados no ambiente escolar, dominado por uma cultura de classe média. Esse desconhecimento ou desprezo, que ocorre a nível da ação do professor e a nível da instituição escolar (política, currículo) leva à marginalização da criança pobre e, conseqüentemente, ao seu fracasso: repetência e evasão escolar.

O argumento acima exposto, quando substituído pela idéia de diferença cultural, mantém-se inalterado, se não reforçado, pois é através da abordagem da "diferença" que as culturas de classe média e baixa aparecem como radicalmente opostas. Ao tentar valorizar a

cultura e a capacidade da criança pobre como equivalentes à cultura e capacidade da criança de classe média, o que destacam os autores da 'diferença' é o enorme fosso cultural existente entre os dois estratos. E o que ocorrerá com a criança pobre se a língua da escola é uma "língua estrangeira", se essa criança não experimenta "jogos de escolarização" fora da escola, se no seu ambiente doméstico "lhe falta condição para o uso de sua capacidade"? Evidentemente essas são causas 'culturais' da sua marginalização e do seu fracasso.

As teorias crítico-reprodutivistas inspiradas em Bourdieu destacam o papel do sistema social na organização/ação de uma escola que tende a reproduzir as situações de classe. E como o mecanismo utilizado pela escola para garantir essa reprodução é a valorização do "capital cultural" da burguesia, a consequência, para as classes subalternas, é o fracasso escolar ditado pelas características da sua cultura diferente, que leva o aluno oriundo dessas classes a uma situação subordinada, inferior dentro da escola. O argumento das primeiras abordagens é, portanto, mantido: culturas diferentes, típicas de situação de classe diferentes, levam a desempenhos escolares também diferentes.

O "momento da escola", que pretende superar os argumentos da defasagem cultural, não deixa de reconhecer, sistematicamente, a relação entre a bagagem cultural do aluno de classe baixa e o seu fracasso escolar. Agora, entretanto, a culpa e a responsabilidade são da escola e do professor que não conhecem, não sabem lidar, com o problema e têm uma atitude preconceituosa com relação à cultura de classe baixa. Para superar o problema, a escola e o professor devem admitir essas características culturais, valorizá-las e aproveitá-las na sua ação pedagógica. Assim, conhecer o "processo de socialização", os "valores, hábitos, crenças, expectativas, estilos de pensamento e linguagem" das crianças pobres torna-se uma necessidade permanente para que o material pedagógico seja para elas adaptado. Reconhecer a necessidade de "caminhos diferentes" para crianças com bagagens sócio-culturais diferentes é enfatizado nesse momento da pesquisa educacional. O momento da escola, talvez mais ainda que o momento da defasagem cultural, destaca a "distância cultural que existe entre a escola e sua clientela". É esse fosso cultural que explica a seletividade social através do fracasso escolar da criança pobre. Mais uma vez, portanto, vemos enfatizada a

relação entre situação de classe, características culturais e desempenho escolar. E essa relação, para ser quebrada, exige uma análise mais aprofundada dos aspectos culturais relacionados ao desempenho escolar.

Assim como a cultura está sempre presente na literatura educacional que focaliza o desempenho escolar, também o papel da escola, sua responsabilidade pelo fracasso da criança pobre, não deixou de ser reconhecido no período analisado. Os teóricos da marginalização cultural já enfatizavam o desconhecimento, por parte dos professores, dos padrões culturais que não lhe são próprios e da valorização, por parte da escola, de atitudes e comportamentos mais característicos da classe média (POPPOVIC, 73, p. 11). O próprio termo "marginalização cultural" sugere, não a falta de uma cultura adequada, mas a ação/intenção da instituição escolar na produção do fracasso. A abordagem crítico-reprodutivista se caracteriza por considerar, em destaque, a ação da escola: tanto ao caracterizá-la como instrumento na reprodução das situações de classe, quanto ao visualizar o professor/escola como elementos potenciais de transformação da sociedade.

Em suma, o pensamento educacional não se encaixa numa evolução temática tão nítida quanto pretendem mostrar os trabalhos de revisão. As causas culturais do fracasso escolar da criança pobre permanecem relevantes nos diversos momentos desse pensamento, assim como a identificação do papel da escola, tanto na geração quanto na superação do problema.

Questiono, em segundo lugar, a evolução metodológica, i.e., o pressuposto difundido no pensamento educacional de que as análises quantitativas, as medidas estatísticas, os levantamentos de corte transversal, de tipo survey, não são mais necessários, estão superados ou vinculados, necessariamente, a uma ideologia conservadora.

Inicialmente devo destacar que a própria noção da seletividade social, tão bem aceita por todas as abordagens do fracasso escolar da criança pobre, adquire substância, é quantificada (e por que não?) e se legitima justamente através de dados reportados por esse tipo de estudo. Os grandes surveys educacionais (SCHIEFELBEIN, 80; ROCHA, 83) e trabalhos baseados em dados do IBGE, como as PNADs, tem tornado explícita a extensão

desta seletividade social. Através destes estudos constata-se que o número médio de anos de escolaridade varia muito em função da faixa de renda considerada (FLETCHER e COSTA RIBEIRO, 87) e que o ingresso no ensino superior é um privilégio quase exclusivo de famílias com renda acima de 5 salários mínimos (SILVA et alli, 85).

Além disso, o que é revelado por esses estudos poderia ser aprofundado através de outros tipos de levantamentos também de corte transversal, de tipo "survey". Conforme indicam alguns autores (PENIN, 83), diante da situação escolar atual, em que a grande maioria dos estudantes se comprime nas primeiras séries primárias, a tendência da política educacional seria relaxar os critérios de promoção nas séries, baixando o nível de exigência de domínio de conteúdo curricular. Junto a essa tendência estaria se agravando outro aspecto da seletividade social: as escolas de melhor qualidade, que exigem mais domínio de conteúdo para fins de promoção, seriam aquelas cuja clientela é de nível socio-econômico mais elevado, como as escolas situadas em bairros de classe média. A diferença de qualidade entre as escolas é uma alternativa à "política de repetência" que redundaria, entretanto, no mesmo problema: o fracasso educacional das crianças socialmente desprivilegiadas. Promovidas de série, essas crianças seguem uma trilha curricular que não prepara para o ingresso nas melhores escolas e nos níveis mais altos de escolaridade, como o 3º grau. Seriam, portanto, necessários levantamentos periódicos de grande porte que indicassem, através de medidas padronizadas, o conhecimento dominado pelo alunado brasileiro, nas diferentes escolas e nas diferentes séries, avaliando a qualidade e o nivelamento conseguido pelo nosso sistema escolar, conforme sugerem FLETCHER e COSTA RIBEIRO (87). Esses estudos dispondem de medidas (a nível individual ou agregado) da localização, situação socio-econômica de escolas/alunos, poderiam resultar em diagnósticos, de maior profundidade e extensão, do processo de seletividade social que seria identificado pela presença de relações altas entre conhecimentos exigidos pelas escolas e o nível socio-econômico da clientela.

Por fim, em defesa da linha "quantitativista", convém mencionar que estamos em plena era da interdisciplinaridade e da multiplicidade metodológica. Embora a pesquisa educacional não deva ser absorvida pela pesquisa sociológica, nem pela abordagem quantitativa, projetos

interdisciplinares poderiam ser desenvolvidos, complementando e dando suporte à ação pedagógica que é, por vocação, mais voltada para a identificação de aspectos "intra-escolares" que afetam o desempenho e para a atuação mais próxima do cotidiano da sala de aula.

O terceiro e último questionamento à pesquisa educacional brasileira refere-se ao "patrulhamento ideológico" exercido sobre determinados temas e métodos de pesquisa. Conforme destaquei anteriormente, uma "armadilha ideológica" acompanharia os temas e métodos utilizados pelos autores do momento da defasagem cultural: a busca da relação das características culturais do aluno pobre e seu desempenho escolar induziria ao preconceito em relação a esta criança e à inércia da escola, contribuindo para a manutenção de privilégios de classe, do *status quo* social.

O temor dessa "armadilha" parece ter levado a literatura educacional a se valer sequencialmente de nova terminologia para abordar o problema dos desequilíbrios culturais verificados na escola. Assim se sucedem os termos e temas: carência cultural, marginalização cultural, reprodução social através de um capital cultural, preconceito e defasagem da escola/professor ao lidar com o ambiente cultural do aluno pobre. Acompanham essas mudanças terminológicas novas roupagens ideológicas que visam retirar da cultura do pobre qualquer conotação negativa: não é essa cultura que é deficiente e induz ao fracasso mas a sociedade ou a escola que, desprezando essa cultura, produz o fracasso.

Entretanto, como procuro mostrar, ao questionar a visão evolutiva das causas do fracasso escolar, a relação entre cultura de classe e desempenho permanece sempre em destaque e sempre sugerindo que há de fato uma defasagem cultural e cognitiva entre as crianças de classe baixa. Essa conotação negativa que permanece arraigada à cultura das classes desfavorecidas talvez não deva ser descartada. É o que sugere Freitag quando se refere ao debate da defasagem X diferença cognitiva travado entre os piagetianos brasileiros. Segundo esta autora, a criança de classe operária tem de fato uma defasagem cognitiva e considera que a tentativa de idealizar as competências cognitivas dessas crianças é no fundo uma tese conservadora:

As mesmas pessoas que seriam incapazes de idealizar a miséria material da população marginalizada não têm, aparentemente, nenhum escrúpulo em idealizar o outro lado dessa miséria - a cognitiva. ... exaltam-se as competências cognitivas específicas da criança favelada ... e com isso perde-se de vista que não são essas competências que vão permitir à população favelada modificar suas condições de vida, e sim, precisamente, as competências de que ela não dispõe. (FREITAG, 85, p. 38)

O que é argumentado acima a respeito da diferença cognitiva poderia ser estendido à teoria da diferença cultural. Ambas as versões da "diferença" caem na mesma armadilha ideológica que pretenderam evitar ao enaltecer a cultura popular.

O perigo ideológico está em toda parte! A simples verificação da "seletividade social" pode ser interpretada como como preconceituosa ou racista pois, implicitamente, indica que as crianças de classe média são melhores. Não há, de fato, diferença entre afirmar que as desigualdades educacionais estão ligadas à origem social do aluno (um fato universalmente aceito e que supõe a constatação da relação ente origem socio-econômica do aluno e o seu desempenho) ou tentar dar um passo adiante e procurar desvendar os aspectos culturais ou informacionais associados à condição de classe que intervém no processo, determinando o fracasso escolar da criança pobre. Se houver diferença seria a favor da segunda abordagem, pois esta poderá mostrar o caminho das pedras, isto é, quais são os mecanismos culturais/informacionais que garantem o alcance de posições sociais mais elevadas. Entretanto parece que a pesquisa educacional é suscetível ao uso de determinadas terminologias: afirmar que o ambiente carente da criança pobre explica o seu fracasso é considerado, necessariamente, diferente de afirmar que as oportunidades educacionais estão associadas à origem social do aluno (RACHE, 86, p. 57).