

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Wellington de Carvalho Pereira

**Os Sentidos da Escola Pública Para Os Segmentos de Classes  
Subalternizadas: possíveis significados do sucesso-fracasso  
escolar**

**Versão corrigida**

São Paulo  
2023

WELLINGTON DE CARVALHO PEREIRA

**Os Sentidos da Escola Pública Para Os Segmentos De Classes  
Subalternizadas: possíveis significados do sucesso-fracasso  
escolar**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças.

Orientação: Profa. Dra. Teresa Cristina Rego

**Versão corrigida**

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

P447s

Pereira, Wellington de Carvalho Os Sentidos da Escola Pública Para Os Segmentos de Classes Subalternizadas - possíveis significados do sucesso-fracasso escolar / Wellington de Carvalho Pereira; orientadora Teresa Cristina Rego. -- São Paulo, 2023.

273 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Sentidos da escola. 2. Relações com o saber. 3. Fracasso escolar. 4. Psicologia histórico-cultural. 5. Praxiologia social. I. Rego, Teresa Cristina, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

CARVALHO PEREIRA, Wellington de. **Os Sentidos da Escola Pública Para Os Segmentos De Classes Subalternizadas: possíveis significados do sucesso-fracasso escolar.** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

### Banca examinadora

Professora Dra. Teresa Cristina Rego (FE-USP) – Orientadora

Julgamento: \_\_\_\_\_

Professora Dra. Mônica Peregrino

Julgamento: \_\_\_\_\_

Professora Dra. Cláudia Dias Prioste

Julgamento: \_\_\_\_\_

### DEDICATÓRIA

Essa pesquisa só foi possível porque na origem, tive uma família de sete, filhos de baiana e mineiro, que começou em três, depois quatro cômodos, no fundo de um barranco, que, apesar de todos os constrangimentos, resistiu corajosamente a todas as violências socioeconômicas, incomodando a estrutura. Então, é a ela que dedico.

Esmiuçando, dedico ao meu pai, José Onofre Pereira, que de tão explorado, foram as mãos mais grossas que conheci. Minha mãe, Ednalva de Carvalho Vieira, com suas duas ou três jornadas de trabalho diárias. Dois nomes, os quais tiveram o acesso à Educação Básica bastante restringidos, que talvez, nunca tenham sequer pisado em uma Universidade pública; e se, por acaso, tenham pisado, certamente foi na condição de subalternizados, como podemos constatar, por exemplo, na terceirização das trabalhadoras e trabalhadores terceirizados das Universidades Públicas, ou nos trabalhadores que cruzam a cidade universitária Armando de Salles Oliveira, em ônibus cheios e de percursos de mais de uma hora, os quais apenas passam, mas nunca tiveram a oportunidade de conhecer o Centro de Práticas Esportivas, pois o acesso é restrito aos “meritocraticamente” capazes de passar no vestibular.

Dedico ainda, a minha irmã Silvia Maria de Carvalho Vieira, que, em decorrência dessa conjuntura de trabalhos precarizados e aprofundamento das explorações, foi obrigada a ser uma segunda mãe, mesmo ainda sendo uma criança. Segunda mãe segundo pai também foram minha madrinha Maria da Penha, a Mariquinha, famosíssima no bairro pela sua importância na construção da creche Nossa Senhora das Dores, e padrinho Valtenir, melhor amigo do meu pai, que em diferentes momentos do percurso acadêmico, também pensei muito neles. Curiosamente, tenho duas madrinhas, Irmã Tereza, que também foi importantíssima no início da minha socialização.

Finalmente, dedico ao bairro que nasci e cresci, jardim Vista Alegre, que apesar das dificuldades e problemas – e a intenção aqui não é romantizar a pobreza -, foi onde aprendi mesmo com pouco, ainda se pode dividir; onde se empresta uma panela e se compartilha um punhado de arroz; onde se zelava pelos filhos uns dos outros, crianças estas que passavam os dias inteirinhos nas ruas, porque era a única possibilidade de lazer.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha companheira Fabiana Bento do Prado, que acompanhou todo o processo de produção desse trabalho, apoiando e incentivando de diferentes formas, tornando o caminho bastante mais tranquilo, justamente porque, nessa relação, não se trata apenas da produção de um trabalho acadêmico, mas da cumplicidade no compartilhamento de uma vida.

Agradeço a minha inestimável orientadora Teresa Cristina Rego, que indubitavelmente, sem seu acompanhamento cuidadoso e afetivo, não existiria aqui um trabalho acadêmico. Ressalto ainda a paciência frente aos meus estranhamentos acerca da produção acadêmica. Certamente, o trabalho científico e respectiva produção, nunca é individual e no caso desta pesquisa, a contribuição, participação e compartilhamento da professora Teresa é a pedra fundamental.

Não posso deixar de lembrar o incrível momento da qualificação com as professoras Iracema Santos do Nascimento e Fabiana Augusta Alves Jardim. Juntamente com a orientação, o momento da qualificação é a grande oportunidade de se fazer um bom trabalho. Posteriormente, ainda, fui monitor do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino com a professora Fabiana, em que a intensidade de aprendizagens é inexplicável e, talvez, fundamental. Avalio ter sido momentos imensuráveis.

Existe ainda um forte sentimento de agradecimento pela professora Marília Sposito, não apenas pela disciplina de metodologia que me ajudou sobremaneira, mas pelo cuidado e afetividade no acolhimento de todos os estudantes.

Agradeço ainda a professora Maria da Graça Jacintho Setton, na parceria no desenvolvimento de um trabalho paralelo à dissertação, pela paciência e quantidade de ensinamentos.

Finalmente, um agradecimento especial ao grupo de orientandas e orientandos da professora Teresa, que talvez tenha sido os momentos, ao longo de dois anos, que mais contribuíram para esse trabalho: Sônia Maria, Sulamita Rosa, Ana Borges, Anna Brito, Dianne Cassiano, Fernanda Jardim, Marcelo Feitosa e professora Teresa.

Ainda, pela pesquisa científica ser um trabalho de tempo integral, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de financiamento desta dissertação, que possibilitou maior dedicação e engajamento na produção.

## RESUMO

CARVALHO PEREIRA, Wellington de. **Os Sentidos da Escola Pública Para Os Segmentos De Classes Subalternizadas: possíveis significados do sucesso-fracasso escolar.** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

A presente investigação se debruça sobre um macro tema caro à educação brasileira, que são as desigualdades que se manifestam e se efetivam nos processos de escolarização. Se por um viés, a escola pode ser compreendida como o espaço-tempo da reflexão crítica, por outras diferentes perspectivas, pode-se falar em uma Instituição social que concorre para a manutenção do *status quo*. É desse embate, que se delineou o tema da presente pesquisa, voltando-se à compreensão dos significados e sentidos que a noção de sucesso-fracasso escolar pode assumir na contemporaneidade para os segmentos de classes subalternizadas. Na exploração do tema central, outros três tópicos também figuram como fundamentais: a relação com o saber, os sentidos da escola e a possibilidade de ressignificação do conceito tradicional de fracasso escolar. Admite-se que significados e sentidos da escola devem ser pensados em correlação com a realidade vivida e, portanto, são os educandos os agentes capazes de explicitar quais são estes sentidos que permeiam a escola. Nessa esteira, um dos motes da pesquisa não é determinar se a escola pública republicana de massas é ou não dotada de sentido para as classes subalternizadas, mas sim, reconhecer quais são os fatores ou características, eventos ou fenômenos, que levam esses segmentos a atribuir sentidos específicos à escola. Nestes termos, o objetivo central da pesquisa é identificar, analisar e compreender os possíveis significados que o fracasso escolar pode assumir para estudantes de segmentos de classes subalternizadas, a partir de considerações sobre a articulação entre práticas escolares e conjuntura social. Finalmente, a pesquisa tem caráter qualitativo-descritivo, fundamentando-se em princípios indutivos, ao partir da pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica sobre o concreto em busca de possíveis generalizações. A pesquisa empírica foi desenvolvida ao longo de dois meses, entre junho e julho de 2021, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona norte da cidade de São Paulo, localizada no distrito da Brasilândia, em um Centro Educacional Unificado – CEU, a partir de acompanhamento diário de quatro turmas de nono ano, orientando-se por princípios etnográficos de observação participante, entrevistas em profundidade semiestruturadas e registro em caderno de campo. A cada semana, se revezavam intercaladamente em aulas presenciais e aulas remotas, o que definia uma média de 15 estudantes em cada grupo, mas que considerando as faltas, resultava em uma média de 10 a 12 adolescentes por grupo. Ainda na investigação empírica, considerou-se os princípios etnometodológicos, assim como considerações acerca da fenomenologia da percepção. Para a abordagem de análise, as principais referências foram a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski e a praxiologia ou teoria estrutural-construtivista de Pierre Bourdieu, sempre no horizonte do materialista histórico-dialética de Karl Marx e Friedrich Engels. Destarte, como identificado na pesquisa de campo, um possível resultado encontrado foi que ainda existe entre os estudantes de classes subalternizadas, uma noção de correlação da escolaridade com empregos menos precarizados, evidenciado em discursos como de ingresso nas forças armadas ou da possibilidade de continuar os estudos após a conclusão da educação básica, em cursos técnicos ou superior. Por outra parte, deve-

se mencionar que também foi recorrente falas em que reconhece a escolarização como uma obrigatoriedade, o que pode significar pouca identificação do estudante com o processo.

**Palavras-chave:** Fracasso Escolar; Sentidos da Escola; Relação com o Saber; Segmento de Classes Subalternizadas.

## ABSTRACT

The present investigation deals with macro and essential theme to the Brazilian education, which are the inequalities that manifest and take effect in schooling processes. If from a certain bias, the school can be understood as the space-time of critical reflection, from other different perspectives, we can see it as social institution that contributes to the maintenance of the status quo. From this discussion the theme of the present research was delineated, searching the understanding of the meanings and senses that the notion of school success-failure can assume in contemporary times for segments of subaltern classes. In exploring the central theme, three other topics are also fundamental: the knowledge's approach, the meanings of school and the possibility of reframing the traditional concept of school failure. It is admitted that the meanings and the senses of the school must be considered in correlation with the lived reality and, therefore, the students are the agents capable of explaining which are these meanings that permeate the school. The motto of the research is not to determine whether or not the mass republican public school is endowed with meaning for the subaltern classes, but rather, to recognize what are the factors or characteristics, events or phenomena, that lead these segments to attribute specific meanings to the school. In these terms, the central objective of the research is to identify, analyze and understand the possible meanings that school failure can assume for students from segments of subaltern classes, based on considerations about the articulation between school practices and social conjuncture. Finally, the research has a qualitative-descriptive character, based on inductive principles, based on bibliography and empirical research on the concrete, avoiding possible generalizations. The empirical research was carried out over two months, between June and July 2021, in a Municipal Elementary School in the northern of the city of São Paulo, located in the Brasilândia district, in a "Centro de Educação Unificada"- CEU, in a daily follow-up of four ninth grade classes, guided by the ethnographic principle of participant observation, in-depth semi-structured interviews and recording in a notebook. Each week, they took turns in face-to-face classes and remote classes, which defined an average of 15 students in each group, but considering absences, we had an average of 10 to 12 adolescents per group. Still in the empirical investigation, the ethnomethodological principles were considered, as well as considerations about the phenomenology of perception. For the analysis approach, the main references were the historical-cultural psychology of Lev Vygotsky and the praxiology or structural-constructivist theory of Pierre Bourdieu, always in the horizon of the materialism historical-dialectics of Karl Marx and Friedrich Engels. Thus, as identified in the field research, a possible result found was that there is still among students from subalternized classes, a notion of correlation of schooling with less precarious jobs, evidenced in discourses such as joining the armed forces or the possibility of



continuing studies after the completion of basic education, in technical courses or higher. On the other hand, it should be mentioned that there were also recurrent speeches in which he recognizes schooling as an obligation, which may mean little identification of the student with the process.

**Keywords:** School Failure; Senses of the School; Relationship with Knowledge; Subaltern Classes Segment.

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Renda mensal por tipo de vínculo de trabalho.....	26
<b>Tabela 2:</b> Aprendizagens consideradas adequada por rede pública e privada.....	53
<b>Tabela 3:</b> Aprendizagens consideradas adequadas étnico-racial.....	53
<b>Tabela 4:</b> Conclusão do Ensino fundamental anos iniciais e finais e Ensino médio. Comparativo entre mais ricos e mais pobre.....	192
<b>Tabela 5:</b> Expectativa de evasão em decorrência da pandemia.....	192
<b>Tabela 6:</b> Crianças e jovens matriculadas por percepção étnico-racial, classe e região urbano ou rural.....	193
<b>Tabela 7:</b> Motivos para não frequentar a escola entre crianças e jovens de 14 a 17 anos.....	217
<b>Tabela 8:</b> Avaliação dos jovens acerca dos conteúdos a serem oferecidos na escola.....	234

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Relação nível de instrução – salário.....	38
<b>Gráfico 2:</b> Não frequência à escola por região geográfica, urbano e rural, entre crianças e adolescentes de 11 a 14 anos – 2020.....	194
<b>Gráfico 3:</b> Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que não frequentam a escola por faixa etária e percepção étnico-racial.....	194
<b>Gráfico 4:</b> Crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola por região em 2019.....	195
<b>Gráfico 5:</b> comparativo de insucesso entre 2019 e 2020.....	196

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A ESCOLA REPUBLICANA E AS DESIGUALDADES ESCOLARES.....	24
1.1. A Crise da Escola.....	29
2. OS SENTIDOS DA ESCOLA E A RELAÇÃO COM O SABER.....	33
3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	48
2.1. Um exercício para definição da problemática de pesquisa.....	48
2.2. Abordagens de análise.....	50
2.3. Fenomenologia e Educação.....	59
2.3.1. O educando estrangeiro.....	63
3. CULTURA ESCOLAR.....	67
4. DINÂMICA ESCOLAR E AS INTERIORIZAÇÕES/INTERNALIZAÇÕES SOCIAIS.....	83
4.1. O conceito de <i>habitus</i> e a escola.....	89
4.2. Noção de igualdade/desigualdade em ambiente escolar.....	106
5. O CONTEXTO DE VIGÊNCIA DO FRACASSO ESCOLAR E A LEGITIMAÇÃO DA EXCLUSÃO .....	114
5.1. Subalternidade e cotidianidade .....	120
6. POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR E OS SENTIDOS DA ESCOLA.....	126
6.1. Vertentes teóricas.....	137
6.2. Na busca por uma escola dotada de sentido.....	165
7. A PESQUISA EM CAMPO.....	185
7.1. Abordagem de análise dos resultados.....	185
7.2. Circunstâncias da pesquisa de campo.....	189
7.3. O parêntese da pandemia de Covid-19.....	193
7.4. Observação e as primeiras impressões.....	196
7.5. Conversas informais.....	224
7.6. Entrevistas: o educando compreende, o pesquisador interpreta.....	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
BIBLIOGRAFIA.....	252
ANEXO 1. Quadro bibliográfico.....	269
ANEXO 2. Roteiro de entrevista.....	280
ANEXO 3. Fotos da localidade.....	282



## INTRODUÇÃO

Considerando os avanços crítico-reflexivos resultantes das pesquisas contemporâneas em Educação, parece não ser mais aceitável atribuir o fenômeno do fracasso escolar e o possível esvaziamento de sentido que a escola é acometida – ou a crise da escola – às características individuais intrínsecas ao sujeito educando. Tal explicação é tão problemática quanto aquela que responsabiliza o professor (sobretudo sua alegada falta de compromisso) ou as chamadas “famílias desestruturadas”. Afirmações dessa natureza consideram que tais circunstâncias operam isoladamente, desconsiderando fatores conjunturais da organização social, o que torna estas argumentações frágeis (PATTO, 1991; CARVALHO, 2017).

Esse é um primeiro esforço que pavimenta o caminho a ser trilhado e permeará toda a argumentação que se busca apresentar aqui. Nestes termos, define-se que o macro tema trabalhado nessa pesquisa é o fracasso escolar em suas possíveis representações e concepções, a partir dos diferentes tipos e formas de relações que educandas e educandos de segmentos de classes subalternizadas<sup>1</sup> constroem e estabelecem com a escola e com o saber, o que remete à possibilidade de repensar, ou mesmo ressignificar, as noções de sucesso-fracasso escolar.

Mesmo com todos os avanços no campo de estudo sobre o fracasso escolar e seus possíveis desdobramentos, como os sentidos e finalidades<sup>2</sup> da escola ou das

---

<sup>1</sup> Opta-se neste trabalho por utilizar os termos “classe subalternizada” de modo a destacar que a subalternidade e, mais especificamente, o sentido que se assume aqui, de condições materiais e simbólicas de existência, decorre de processos históricos, em que uma classe dirigente, atribui e impõe a subalternidade como inerente a uma classe dirigida. Ou seja, subalternidade é entendida aqui como transitória em oposição à noção de inerência ou ontológica. Entende-se aqui que a utilização de outros termos como carentes, humildes ou mesmo subalterno, remete à ideia de ser inerente ao sujeito. Do mesmo modo, quando da variação “segmentos de classe subalternizada”, pontua-se que classes não são homogêneas, assim como não são homogêneos os costumes, hábitos, condutas etc.

<sup>2</sup> Na mesma esteira de Bernard Charlot (1979; 2013), não se deve confundir os conceitos “sentidos da escola” e “finalidades da escola”. A primeira diferença entre sentido e finalidade da escola se encontra a partir da diferenciação entre ação e atividade: a ação se caracteriza por um motivo que não coincide com o objetivo, ou seja, há um descompasso entre motivo com seu objetivo próprio. Já atividade se caracteriza justamente pelo inverso, pela coincidência do motivo com o objetivo. Assim, pode-se falar em sentidos da escola quando os motivos da escolarização coincidem com o interesse pelo conhecimento escolar, assim como pelo reconhecimento de sua importância nas diferentes dimensões objetivas e subjetivas. Já a finalidade da escola está no interesse por algo que lhe é externo, como por exemplo, exclusivamente a empregabilidade supostamente proporcionada pelo diploma (CHARLOT, 2013). Em um segundo momento, os sentidos da escola estão mais próximos da correlação com noções existenciais, podendo envolver mesmo emoções, sentimentos e estado de espírito. Algo que passa a constituir a subjetividade dos sujeitos. Já finalidade têm sua correspondência nos interesses e resultados mais imediatos do concreto, ou seja, algo que opera na chave da objetividade. Essas duas instâncias são constitutivas da escola. Uma escola apenas com sentido, provavelmente se torne uma abstração, uma utopia. Uma escola apenas com finalidades é utilitarista.

relações com o saber, tema, por exemplo, amplamente estudado por Bernard Charlot (CHARLOT, 1979; 2005), dificilmente se pode afirmar que superamos todas as pré-noções e preconceitos em torno dos insucessos que acometem educandos e educandas, especialmente das classes subalternizadas. Mas podemos afirmar que existe um escopo teórico-metodológico de longa data que autoriza reconhecer a ideia de insucesso para além da prática de responsabilização individual e culpabilização do sujeito, como já bem ensinado por Miguel Arroyo no início da década de 1990: “Nas três últimas décadas (1960, 1970 e 1980), passou-se de uma atribuição do fracasso à diversidade dos alunos e das famílias, e às diferenças na cultura, para a diversidade das escolas, sua cultura e sua organização” (ARROYO, 1992, p. 47).

Na mesma direção, Biancha Angelucci, no estado da arte de pesquisas sobre o fracasso escolar no Brasil, tecendo paralelo comparativo entre as pesquisas realizadas por Aparecida Joly Gouveia (1971; 1976) na década de 1970, com pesquisas nas décadas seguintes, aponta que novos elementos que orbitam a noção de fracasso escolar, passam a ser objetos de estudos, remetendo a novos entendimentos:

Levantamento realizado no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), que incluiu a segunda metade dos anos 1970 (1971-1981), revelou avanços em relação à situação encontrada por Gouveia até 1975 (Brandão; Baeta; Rocha, 1983). Se, por um lado, confirmam-se achados dessa pesquisadora na primeira metade da década de 1970 — principalmente a continuação da busca de determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar, como as condições socioeconômicas e psicológicas dos usuários da escola pública — por outro, objetos de estudo incipientes ou ausentes na pesquisa anterior começam a tomar forma (ANGELUCCI et al., 2004, p. 56).

É justamente nessa esteira anunciada por Biancha Angelucci, referente aos novos objetos de estudos sobre o fracasso escolar, que se desenvolve a presente pesquisa, que buscou investigar a produção do fracasso escolar numa escola pública periférica contemporânea a partir dos entendimentos que esses jovens têm sobre a escolarização e suas possíveis correlações com a vida cotidiana e, por conseguinte, com os tipos de relações que estes jovens estabelecem com o saber. Grosso modo, em um olhar inicialmente bastante expandido, o que se propõe com a presente investigação é o reconhecimento dos possíveis significados que pode assumir o

conceito de fracasso escolar e a própria instituição social Escola para esses segmentos.

É sabido que dentre os principais fatores constituintes para a perpetuação do fenômeno do fracasso escolar, assim como para o suposto esvaziamento de sentido da escola pública, estão os tipos de significações sobre as relações com a forma e cultura escolar e interações com a escolarização existentes no ambiente particular no qual o educando está imerso. Ou seja, o contexto histórico-cultural no qual este sujeito efetiva suas inter-relações e se desenvolve.

Pensando nesses termos, a noção de escola tradicional<sup>3</sup>, que assume uma determinada roupagem, tanto didático-pedagógica, quanto ideológica de classe, com regras e normas que atendem a interesses particulares, em detrimento de conceitos, noções, conhecimentos e saberes crítico-reflexivo, assim como, em detrimento de conhecimentos da vida cotidiana, o que Carlota Boto chamou de liturgia da escola (BOTO, 2014), se apresenta como significativa apenas para setores específicos da sociedade. Significa falar, portanto, em discrepância entre o que Bourdieu chamou de capital cultural – bagagem de experiências vivenciadas<sup>4</sup> e conhecimentos adquiridos – de grande parcela da população da escola pública periférica e aquele capital cultural legitimado imposto e exigido pela cultura escolar oficial, tida como pressuposto para a efetivação adequada dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa ideia é bem ilustrada pela seguinte passagem de François Dubet: “[...] nas classes populares os pais suspeitam que se reproduzem os mecanismos de fracasso e sua adesão aos valores da escola não impede uma desconfiança profunda. Assim, as crianças podem perceber a escola como uma violência” (DUBET, 1998, p. 28). Se, por um lado, o capital cultural legitimado pela escola, ou a cultura legitimada, nos

---

<sup>3</sup> Grosso modo, quando nos referimos à escola tradicional, primeiramente, refere-se a uma escola que propõe estritamente os conteúdos de um currículo oficial, em que existe e persiste dificuldades em dialogar horizontalmente com aspectos da vida cotidiana. Fala-se também da escola republicana de massas, a qual tem por um de seus princípios, acabar com a exclusão do acesso, mas inventa uma outra exclusão, que é a da permanência, ou seja, a exclusão de dentro, tanto por meio de exigências materiais, mas, sobretudo, por meio do contraste entre culturas, em que não se viabiliza a internalização pelos segmentos de classe subalternizadas da gramática da escolarização. Por mais que as pesquisas recentes tendam a apontar que esse contraste de culturas, ou a ideia de cultura legitimada venha diminuindo sobremaneira no interior da escola, assumimos aqui que ainda seja um fator importante que deve ser considerado.

<sup>4</sup> Muito preliminarmente, experiências vivenciadas podem ser explicada como sendo uma experiência significativa para o sujeito, significação essa fortemente atrelada à mobilizações emocionais e afetivas. É uma noção muito próxima do conceito de *perejivanie* de Lev Vigotski, que será tratado de forma mais adequada em nota própria.



termos que são postos nas inter-relações sociais, exercem grandes forças para exclusão, opressão e dominação, por outro, deve-se reconhecer que este capital cultural é legitimado justamente por apresentar elementos importantes para a constituição e desenvolvimento da cognição, da subjetividade e desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>5</sup> assim como para a produção de conhecimentos.

Ou seja, nesse sentido, o problema não é exatamente os conhecimentos desse capital ou cultura legitimada. O problema, na verdade, reside na hierarquização entre os conhecimentos científicos “disponibilizados e transmitidos” pela escola, entendidos como superiores, e os conhecimentos populares do cotidiano, vistos como inferiores. O problema está, portanto, na concepção e legitimação dos conhecimentos científicos, funcionando como paradigma distintivo, em detrimento dos conhecimentos de senso comum, paradigma de subalternidade, circunstância que forja, como assinalado, relação hierarquizada entre esses conhecimentos, recusando os saberes populares enquanto importantes na produção de conhecimentos e saberes, excluindo dos processos educativos e de ensino-aprendizagem uma grande parcela da população escolar.

Deve-se atentar que não se está aqui retomando os preconceitos contidos nas explicações que partiam da noção de carência cultural, em que se concebiam as crianças das camadas populares como incapacitadas culturalmente pelo seu desenvolvimento psíquico insuficiente, de participar em sua plenitude das propostas pedagógicas da escola. O que se discute aqui, em uma mesma linha proposta por Patto (1991), é uma reflexão inversa, de que a escola republicana fundada nos princípios liberais, especialmente da meritocracia, mas também da herança e da parentocracia<sup>6</sup>, tanto cultural, quanto econômica, cria mecanismos internos de exclusão, dentre os quais, pressupostos ou pré-requisitos culturais, de

---

<sup>5</sup> Muito brevemente, o que será abordado em outras partes do trabalho, funções psíquicas superiores, na psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, decorre do processo de internalização de funções sociais mediadas por signos e instrumentos constituídos sócio-historicamente, A internalização sócio-histórica das funções sociais remete ao desenvolvimento do sistema psíquico, “acarretando” nas funções psíquicas superiores

<sup>6</sup> Conceito cunhado por Phillip Brown (1990), concernente à educação, diz respeito à passagem das possibilidades de sucesso escolar pela detenção de capital cultural e da ideia de esforço individual do sujeito, para o investimento familiar, mormente econômico, na preparação técnica desse jovem para os critérios de sucesso escolar, como cursos paralelos à escola, atividades culturais, aulas de reforço, viagens para conhecer outras culturas e assim por diante. Pode-se falar que a noção de parentocracia seja a estratégia de investimento marcadamente econômico em recursos para a longevidade e sucesso escolar do jovem estudante.

comportamento e de controle de si, supostamente adequados para aprendizagens e desenvolvimento. Novamente, Angelucci e colaboradores (2004, p. 56), pontua em sua pesquisa sobre o fracasso escolar essa correlação que se estabelece entre pré-requisitos e aprendizagens escolares na lógica capitalista:

(...) Mas a maioria das pesquisas que levavam em conta as chamadas variáveis intraescolares estava centrada num aspecto da tese da carência cultural: a escola é inadequada às características psíquicas e culturais da criança carente. O que se destacava, portanto, era o desencontro entre professores e alunos, entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes.

Esses mecanismos de hierarquização cultural e de exclusão, determinam em grande medida a organização retrógrada e arbitrária da instituição escolar tradicional, a qual é também fortemente determinada pelo sistema socioeconômico hegemônico, na medida em que intenciona a reprodução da cultura dominante - o que significa admitir a influência exercida internamente pela dinâmica da conjuntura social - e por fim, determinada pela estrutura de um Sistema Mundo, como explicado por Immanuel Wallerstein, em que os diferentes elementos do sistema, nas diferentes localidades, cumprem uma determinada função e concorrem em um mesmo sentido (WALLERSTEIN, 1974).

Tal sistema o qual concebe a seu modo as relações e a estruturação social conforme seus interesses e em consonância com as suas exigências de produção e circulação de mercadoria, acúmulo e concentração de riquezas, forjando desta forma um "circuito fechado"<sup>7</sup> que quase inviabiliza qualquer forma de alternativa educacional - ou liturgia escolar -, diferente daquela que concorre para a manutenção e perpetuação do Sistema. E neste circuito fechado, dificilmente existe a possibilidade da escola tal qual erigida hoje, cumprir aquele papel de exortação do caráter libertário em sentido amplo e positivo e de possibilitar artefatos de emancipação social e, em alguma medida, emancipação humana do sujeito, característica considerada por Steván Mészáros como ontológica à Educação (MÉSZAROS, 2008).

Concordamos também com Miguel Arroyo (1992), no reconhecimento da

---

<sup>7</sup> Conceito de Florestan Fernandes. FERNANDES, Florestan. **Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o "poder institucional"**. São Paulo: Globo, 2010.

cultura do fracasso escolar enquanto superestrutura, mas que tem a sua expressão mais evidente no cotidiano escolar, induzindo à crença em mitos sobre o fracasso escolar, como a teoria da carência cultural ou responsabilização docente. Para o autor, a lógica do fracasso escolar é estrutural justamente por permear todo o sistema educacional, assim como a política pública e as próprias relações sociais:

Partimos da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação (ARROYO, 1992, p. 46).

Nesta esteira, estabelecem-se perguntas iniciais as quais cumprem nortear as primeiras reflexões, quais sejam: conteúdos, conhecimentos e saberes do modelo de escola republicana de massa podem ser responsáveis pelo esvaziamento de sentido da escola? Ou dito de outra forma, conhecimentos escolares que não dialogam com a realidade cotidiana vivenciada pelos educandos das classes subalternizadas, fomentam a perda gradual do reconhecimento de significados, sentido e finalidade da escola contemporânea, acarretando, por conseguinte, a produção do fracasso escolar? E finalmente, se as relações com os saberes escolares já não são mais reconhecidas enquanto socialmente importantes pelos segmentos de classes subalternizados em suas estratégias para o futuro, em qual chave opera os novos entendimentos destes jovens?

Chega-se, portanto, à formulação da pergunta de pesquisa: de quais formas os significados atribuídos e os sentidos construídos por educandos de segmentos de classe subalternizadas, influenciam nos processos de escolarização, especialmente no que concerne à noção de sucesso-fracasso escolar?

A partir dessa pergunta, busca-se identificar se esses significados e sentidos podem proporcionar novos entendimentos sobre o fracasso-sucesso escolar. Em

última instância, em uma dimensão mais expandida, o desenvolvimento da pesquisa opera na chave de uma pergunta maior: como se constitui e se desenvolve a relação com a escola e com o saber de educandos (as) das classes subalternizadas e de quais tipos são essas relações com a escola e com o saber escolar?

E pode-se continuar: esvaziamento de sentido é suficiente para levar ao fracasso escolar em suas modalidades tradicionais de evasão, reprovação, dificuldades de aprendizagens e indisciplina, visto que, mesmo sem sentido, a inculcação da obrigatoriedade pode forçar o jovem<sup>8</sup> a permanecer na escola? Mesmo que o estudante não reconheça sentido na escolarização, pode-se manter na escola e alcançar bom desempenho, uma vez da existência de circunstâncias constrangedoras, ou mesmo opressoras de obrigatoriedade, como imposição da família ou uma mentalidade formatada de que se deve concluir a escolarização, mesmo sem saber exatamente o porquê.

Busca-se ainda, identificar os significados que o fracasso escolar assume nas perspectivas de educandos (as) na articulação e eventual correspondência entre âmbito escolar e dinâmica social, o que significa pensar os significados sobre a, e forjados na, dinâmica interna da escola, mas que são praticados nas interações e relações sociais do cotidiano, o que remete à empreitada de identificação e compreensão (ou não) dos processos de esvaziamento de sentido da escola pública periférica.

Nesse sentido, pode-se falar no seguinte objetivo central da pesquisa: identificar, analisar os possíveis significados que a relação com o saber pode assumir para estudantes de segmentos de classes subalternizadas, na interface entre critérios internos à escola e demandas sociais cotidianas, de modo a compreender os processos de construção de sentidos da escola.

Para que seja possível a fundamentação e o respectivo alcance desse objetivo mais amplo, fez-se necessário estabelecer alguns outros objetivos subsidiários, como:

---

<sup>8</sup> Ao se trabalhar aqui com a noção de jovem, marcadamente em sua relação com a escola, segue-se a articulação sugerida por Mônica Peregrino acerca do conceito juventude: “Antes de mais nada, tratamos juventude como período que se estende entre a emancipação da socialização primária e a inserção em outras instituições socializadoras, especialmente a escola secundária, os primeiros passos rumo ao ingresso no mundo do trabalho, sem deixar de levar em consideração a importância relativa da família e dos grupos de pares. Aqui a juventude se caracteriza num tipo de condição social liminar, que demarca processos de transição social, e que são fundamentais exatamente na medida em que delimitam, no presente, possibilidades ou limites futuros” (PEREGRINO, 2014, on-line).

1- caracterizar e analisar tipos de relações internas da escola, assim como relações da escola com o entorno, que impedem ou prejudicam a identificação ou desenvolvimento do sentimento de pertencimento e identidade com a escola; 2- identificar fatores de dissociação (carência de sentido) entre educandos e escola, os quais podem ser geradores de falta de identificação ou identidade com a escola; 3- reconhecer aspectos da dinâmica social local (cotidiano) em correlação com a dinâmica socioeconômica global, que indiquem explicações e possíveis novos entendimentos para o fracasso escolar.

Essa rearticulação e reorganização da forma e cultura escolar neoliberal, admitimos inicialmente ser fator de fomento de significados e construção de sentidos para as classes dominantes, enquanto que, para os segmentos de classes subalternizadas, torna a trajetória escolar um encargo burocrático. Esse mesmo sistema socioeconômico neoliberal, ao se fundamentar em princípios meritocráticos, ao mesmo tempo que apresenta o acesso à educação como um direito fundamental, faz uso dessa noção de direito para justificar as desigualdades e exclusões sociais, argumentando que, uma vez dadas as oportunidades iguais, o sucesso ou fracasso dependem dos méritos de cada sujeito. A escola passa a ser utilizada como um instrumento de atenuação dos choques sociais, uma vez que remete à ideia de igualdade de oportunidades, em que os excluídos socialmente, assim o são, justamente por não apresentarem méritos suficientes na escolarização, o que significa não haver justificativas para eventuais contestações.

Complementarmente, enquanto possível hipótese, se a Educação está alienada ao Sistema, a produção do fracasso escolar é um projeto de classe no estrito interesse de garantia de seus privilégios, haja vista que, na lógica neoliberal, ao produzir fracassados escolares, produz-se também fracassados sociais, garantindo o privilégio de acesso aos benefícios do Sistema estritamente aos “donos do poder”<sup>9</sup>.

Ao fim e ao cabo, os critérios de fracasso ou sucesso escolar nesse horizonte que se delinea aqui, independem dos critérios tradicionais definidores, por exemplo, de aprendizagens, rendimentos, permanência e fluxo escolar, uma vez que os entendimentos da presente pesquisa sobre os elementos que constituem o conceito

---

<sup>9</sup> Os donos do poder é uma expressão formulada por Raymundo Faoro para se referir à formação da “classe” política dominante brasileira. FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 3ª ed. Rio de Janeiro, Globo, 2001.

(fracasso ou sucesso escolar) são muito mais sociais do que propriamente escolares. E, em desdobramento desses entendimentos, concebe-se a escola como uma Instituição amplamente permeada pelo social e que todos os seus resultados e efeitos não podem ser avaliados e validados apenas a partir de critérios internos.

Em alguma medida, novamente, Miguel Arroyo nos auxilia na argumentação e no entendimento sobre o sistema escolar, seu programa e dinâmicas no cotidiano escolar em correspondência ao modelo social vigente:

O que estamos sugerindo é colocar as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional. Destacamos que estes não constituem apenas o palco onde acontecem os processos pedagógicos. Sugerimos que as análises e as propostas sejam mais enfáticas com o peso que as próprias estruturas escolares têm no fracasso-sucesso escolar. Referimo-nos à escola e ao sistema de ensino enquanto unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos (ARROYO, 1992, p. 47).

Como afirmado anteriormente, já é bastante consistente a base teórica construída por uma série de estudos (ABRAMOWICZ, 1997; AQUINO, 1997; ARROYO, 1997; 2000; BARBOSA, 2011; CARVALHO, 2012; DUBET, 2001; ESTEBAN, 1992; 2009; SILVA; NEVES, 2006), que nos permite superar a ideia de fracasso escolar considerado de responsabilidade estritamente individual, assim como, afastar a aceitação generalizada do fracasso escolar como anormalidades ou falta de normatividade nos comportamentos individuais. A culpabilização do sujeito aprendente, a responsabilização exclusiva da escola ou da família, ou ainda a sugestão de que a origem socioeconômica, étnica e de nacionalidade, de gênero e afins são limitantes das capacidades de aprendizagens, são explicações reducionistas e preconceituosas, que mais nos dizem sobre as estruturas de opressão da sociedade, do que sobre os sujeitos participantes das dinâmicas escolares. As responsabilizações individualizadas, dificultam o entendimento sobre o funcionamento do sistema escolar e o reconhecimento exato da posição que a escola ocupa na sociedade contemporânea (PATTO, 1991). E, em alguma medida, distorcem os

entendimentos sobre a própria sociedade, como pondera André a partir de uma pesquisa realizada sobre o tema:

[...] Qualquer análise da escola centrada num único elemento do todo pedagógico vai se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada. O que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento; e muito menos a atitude e decisão isolada de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia se ligam de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas maneiras com as várias esferas do social mais amplo. A análise da prática escolar cotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tomar limitada, incompleta (ANDRÉ, 1992, p. 35).

Conceber o fracasso escolar como inerente ao sujeito dificulta o reconhecimento, por exemplo, da sociedade ser organizada em classes sociais. Da mesma forma, dificulta considerar nas análises a possível incapacidade da escola pública republicana em dialogar com o nicho social, ou com o contexto regional no qual está inserida. Ou seja, fracasso escolar não se efetiva por meio de fatores isolados, mas antes, da confluência de vários fatores que vão se articulando de modo dialético, cada qual cumprindo “a função social” que lhe cabe; e o adequado entendimento deste fenômeno exige esforços combinados de análise e interpretação a partir de diferentes arcabouços teórico-metodológicos. Esses são alguns dos pressupostos que orientaram a presente pesquisa.

Ainda, de modo a facilitar ao eventual leitor a compreensão das intencionalidades da pesquisa, o trabalho se estrutura da seguinte forma:

Após a introdução, que apresenta um panorama geral sobre o tema, a problemática de pesquisa e seus objetivos, no capítulo primeiro, em complementaridade à introdução, há a tentativa de se pontuar os aspectos importantes da pesquisa, de modo a justificar a sua empreitada. Entende-se que caracterizar a escola pública brasileira, republicana e de massa, e contextualizar a conjuntura social na qual opera, evidencia a relevância do tema fracasso-sucesso escolar situados em cenários de empobrecimento das populações que ali vivem. Justamente que nesse primeiro capítulo de justificação, busca-se enfatizar também as desigualdades escolares, desigualdades estas que serão assumidas ao longo da argumentação na mesma dimensão das desigualdades sociais. Analisando as

desigualdades escolares e sociais de uma mesma perspectiva, trabalha-se também com a ideia de crise da escola. A noção de igualdade e desigualdades escolares é retomada no quarto capítulo, articulada com a noção de cultura e forma escolar.

No capítulo dois, em uma primeira fase de discussão do escopo teórico-metodológico para se propor reflexões sobre as informações e achados da pesquisa de campo, traz-se à tona as noções de sentidos da escola e relações com o saber.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia da investigação que foi desenvolvida em dois âmbitos: um de natureza teórica, viabilizado pela pesquisa bibliográfica sobre a problemática estudada e outro de natureza empírica, consolidada na pesquisa de campo, desenvolvida a partir de diretrizes etnográficas de observação participante e entrevista em profundidade em uma escola da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. Nesse mesmo capítulo, enuncia-se a abordagem de análise, a qual tem em seu cerne, a perspectiva da psicologia histórico-cultural, subsidiada por elementos da etnometodologia e da fenomenologia.

Faz-se também um exercício para a definição da problemática de pesquisa, assim como das perspectivas de abordagem de análise e compreensão. Ainda, apresenta-se algumas reflexões, a partir de diferentes autores e diferentes perspectivas teóricas, acerca da importância do arcabouço teórico-metodológico na pesquisa em educação, cotejando algumas possibilidades de abordagem de análise, na articulação entre etnometodologia, etnografia e fenomenologia.

No quarto capítulo, discorre-se e analisa-se a forma e cultura escolar, de modo a evidenciar os contrastes entre a noção de cultura legitimada proposta pela escola e os capitais culturais dos segmentos de classes mais subalternizados. É um ensejo para se adentrar na análise das noções de capitais, campos de disputa, estratégia e *habitus* da praxiologia de Pierre Bourdieu. É um momento também em que se coteja as variações sócio-históricas da forma e cultura escolar frente as transformações estruturais e conjunturais da sociedade, o que abre caminho para o que será tratado nos capítulos seguintes, sobre as formas, psicotécnicas, pedagogia e didática (DEL RIO; BRAGA; REGO; SMOLKA, 2022) e os processos de ensino-aprendizagens e desenvolvimento na dinâmica do cotidiano da escola.

No quarto capítulo, complementando a noção de cultura e forma escolar, são analisadas mais detidamente, as internalizações e interiorizações da cultura escolar, tendo por consideração o conceito de *habitus* capitais, campos sociais de disputas e



estratégias, em que se evidenciam possíveis correspondências e choques com a escola. Na tentativa de se propor possibilidades de reflexões críticas, aborda-se uma crítica ao conceito de *habitus* de Bourdieu feita por Bernard Lahire. Finalmente, as formas de manifestação e efetivação das desigualdades na escola e nos processos de escolarização, marcadamente a partir de contribuições de François Dubet. Faz-se necessário pontuar ainda que, neste capítulo, também se revelou de grande importância as noções de juventude e cotidianidade, tal como as preconizadas por Marília Sposito (1997; 2008), Rodrigo Rosistolato (2013) e Monica Peregrino (2006; 2010; 2014).

O capítulo cinco inicia-se pela apresentação do cenário social em que as noções tradicionais de fracasso escolar vigoram e se sustentam. Apresenta-se de forma mais consistente diferentes teorias acerca do fracasso escolar e os significados e sentidos da escola, a partir de uma breve contextualização histórica, permeada por considerações sobre a cultura juvenil, especialmente a partir das contribuições de Marília Sposito (1997; 2010; 2020; 2021) e Mônica Peregrino (2006; 2010; 2022), em articulação com a noção de cotidianidade proposta por Agnes Heller (1994; 2000). Nesse sentido, trata-se, ainda que brevemente, de noções como subalternidade e cotidianidade.

Em alguma medida, busca-se explanar características de correntes teóricas desde a primeira metade do século XIX, iniciando pela corrente racista que atribuía o fracasso escolar à cor da pele e que, posteriormente, abarcou também os preconceitos de classe, no que concerne tanto às condições materiais de existência, como os costumes, hábitos e cultura desse segmento populacional. Ainda que de forma não totalmente exaustiva, trata-se da psicologização dos educandos, assim como a culpabilização da escola, professoras e gestão, corrente esta que veio se transformando até meados da década de 1980 e entrada da década de 1990. Em seguida, apresenta-se reformulações de correntes críticas da noção tradicional de fracasso escolar, as quais concebem o fenômeno muito mais como um efeito das dinâmicas sociais, mas que ainda permanecem a definir o fracasso escolar a partir de critérios internos à escola.

No sexto capítulo, avalia-se haver a necessidade de repensar o conceito de fracasso escolar, em uma possível resignificação posterior a partir das noções e concepções dos jovens dos segmentos subalternizados sobre a escola, assim como

de suas relações com o saber, sempre em um horizonte de entendimento que esses jovens educandos não são apenas estudantes, antes, sujeitos situados em um contexto sociopolítico, histórico-econômico e local. E, complementarmente, ainda que reconhecidamente de forma insuficiente, que apresentam características particulares concernentes à origem, étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

No capítulo seguinte, finalmente traça-se a pesquisa de campo. Primeiramente, a unidade escolar e o contexto no qual está imersa. Passa-se pela observação do cotidiano escolar, de uma breve caracterização dos jovens até os resultados das entrevistas realizadas com os estudantes. No transcorrer dessas etapas, detalha-se as análises.

## **2. A ESCOLA REPUBLICANA E AS DESIGUALDADES ESCOLARES**

Pode-se inferir que a escola brasileira pública republicana de massa estabelece maior alinhamento com o sistema socioeconômico neoliberal a partir da década de 1980, alinhando-se, por conseguinte à perspectiva produtivista, no sentido da teoria da reprodução social e do capital humano, que remete a uma ideia de recursos humanos tal qual aos recursos da natureza e em função do sistema socioeconômico (CORROCHANO; NAKANO, 2002). Essa identificação feita por Maria Clara Corrochano e Mirilena Nakano está muito próxima da feita na década de 1990 por Demerval Saviani (1999) quando do desenvolvimento da sua teoria da pedagogia histórico-crítica, a qual, em linhas gerais, reconhece a importância das condicionantes sócio-históricas sobre a educação, mas também o inverso, as potencialidades da escola nos rumos sociais.

Em contrapartida, no mesmo período da década de 1980-1990, vigora também uma tendência de se propor a educação politécnica e apontamentos sobre as possibilidades da estreita articulação entre escolarização e mundo do trabalho ou profissionalização (CORROCHANO; NAKANO, 2002). Orientando-se por Miguel Arroyo (1990) em contraposição à noção de educação politécnica para a profissionalização, reconhecemos a importância de se buscar a valorização das possibilidades educativas do trabalho no sentido de apropriação cultural para as classes subalternizadas, mas que esse reconhecimento da importância da correlação entre educação e trabalho não pode acontecer em primeiro plano como a função elementar da escola. Nem tão pouco nos parece adequada a concepção de trabalho estritamente referente à modalidade profissionalizante, que se expressa na realidade contemporânea na forma emprego ou empreendedorismo.

Avalia-se aqui que a escola atrelada à perspectiva profissionalizante remete à lógica liberal da exploração e acumulação-concentração de riqueza. Ou seja, é necessário identificar quais são e de quais formas estão sendo oportunizados os processos educativos de ensino-aprendizagem à classe trabalhadora e em quais graus e de quais maneiras essas novas possibilidades educativas são efetivamente contribuintes na constituição dos sujeitos, de seus segmentos de classes e de seus contextos (ARROYO, 1990).

Traçando um paralelo entre a forma e cultura escolar que vem se delineando

contemporaneamente - tema este que será discutido em momento oportuno -, com as formas e mecanismos de aprofundamento de exploração e precarização do trabalho, pode-se citar alguns dados estatísticos. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem por Domicílios – Contínua (IBGE, 2021), referentes a janeiro, fevereiro e março de 2021, a População Economicamente Ativa – PEA no Brasil totaliza 100 milhões de pessoas, das quais, 85 milhões estão ocupadas. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ocupação consiste em qualquer atividade que gere algum retorno econômico/financeiro. Ilustrativamente, desenvolver uma pesquisa acadêmica com financiamento de alguma agência de fomento se enquadra no conceito de ocupação, por exemplo. Das 85 milhões de pessoas ocupadas, 56 milhões estão empregadas, sendo 29 milhões mediadas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), 9 milhões sem registro em carteira de trabalho (CLT), 11,8 no setor público e 5 milhões no trabalho doméstico (com ou sem carteira de trabalho).

Complementando esses dados, 15 milhões de pessoas estão desocupadas. Trabalhadoras e trabalhadores por conta própria, com ou sem CNPJ, totaliza 23 milhões. Trabalhadoras e trabalhadores familiares são 2 milhões. Ainda, são 32,6 milhões de pessoas enquadradas na categoria de subutilizados. 3,8 milhões são de empregadoras e empregadores. Em um cálculo bastante rápido, 58 milhões de pessoas economicamente ativas provavelmente não têm a segurança dos direitos trabalhistas. E como é sabido, trabalhos por conta própria e trabalhos domésticos são os que apresentam menores remunerações. O que se está tentando afirmar com a apresentação desses dados é que a escola não pode operar em função dessa concepção de mundo do trabalho, emprego e empreendedorismo. Antes, deveria cumprir uma função social de formação para a reflexão e questionamento dessas formas de exploração da organização da sociedade.

Nessa mesma esteira das formas de exploração do trabalho, uma das possíveis hipóteses que se levanta aqui é que a conjuntura de dissociação entre escola e “bons empregos”, estáveis e com rendimentos que atendam confortavelmente as necessidades materiais e simbólicas de existência, pode ser assumido como fator que contribuem para a diminuição das finalidades da escola. Do mesmo modo, se a escola não garante melhores empregos que possibilitem planejar o futuro, talvez tal

circunstância seja um fator de desinteresse<sup>10</sup>.

A tabela a seguir parece nos oferecer uma noção desse fator de dissociação entre o percurso de escolarização com as finalidades materiais de existência:

**Tabela 1** – Renda mensal por tipo de vínculo de trabalho

	FORÇA DE TRABALHO OCUPADA - RENDA MÉDIA MENSAL (EM REAIS)									
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2020/2017	INPC	PERDAS
EMPREGADO NO SETOR PRIVADO COM CARTEIRA ASSINADA	R\$ 1.970	R\$ 1.978	R\$ 1.952	R\$ 2.177	R\$ 2.129	R\$ 2.289	R\$ 2.345	7,72%		-8,59%
TRABALHADOR DOMÉSTICO	R\$ 822	R\$ 821	R\$ 822	R\$ 887	R\$ 879	R\$ 942	R\$ 896	1,01%	16,31%	-15,30%
EMPREGADO NO SETOR PÚBLICO	R\$ 3.143	R\$ 3.152	R\$ 3.199	R\$ 3.737	R\$ 3.876	R\$ 3.920	R\$ 3.990	6,77%		-9,54%
CONTA PRÓPRIA	R\$ 1.639	R\$ 1.583	R\$ 1.528	R\$ 1.760	R\$ 1.803	R\$ 1.784	R\$ 1.802	2,39%		-13,92%

Fonte: ILAESE

Em alguma medida, aqui está um dos eixos sustentadores da pesquisa, a possível correlação entre as grandes dificuldades da escola, ou escolarização ou mesmo do direito às aprendizagens, no atendimento das expectativas sociais de educandos, com o fracasso escolar no sentido de desencantamento com as “oportunidades” oferecidas pela instituição social escola em um mundo contemporâneo funcional e utilitarista, o que seria, então, nessa dissociação entre finalidade objetivas e expectativas subjetivas, o esvaziamento de sentido e de finalidade da escola para as classes subalternizadas, uma vez que, face a precarização do trabalho e salários defasados, até mesmo a empregabilidade deixou de ser uma garantia.

Fala-se aqui em sentidos da escola atribuídos pelas classes subalternizadas, mas sem desconsiderar que sentidos são construídos a partir das significações sobre fenômenos e eventos sociais que os sujeitos formulam socialmente. Ou seja, quando

<sup>10</sup> Parece-nos válido fazer o apontamento de que as noções de falta de sentido ou finalidade, assim como de desinteresse pela escola, pelas classes subalternizadas, decorrem de um posicionamento específico assumido nessa pesquisa. Não se deve assumir essas noções como uma generalização homogênea, mas antes, como tendências. Da mesma forma que pode existir essa tendência de falta de sentido e de desinteresse, existem pesquisas que identificam uma forte disputa e interesse pelas classes subalternizadas pela escola e pelo processo de escolarização de seus filhos, quando por exemplo, as famílias reclamam da falta de professores, ou da suposta qualidade duvidosa do ensino. Esse mesmo interesse pode ser identificado no movimento dos estudantes secundaristas das redes públicas em outubro de 2016, ao ocuparem mais de 1000 escolas pelo Brasil, em protestos aos rumos da educação nacional sob o governo de Michel Temer e contra a própria ideia de crise histórica da educação no país.

se faz aqui a combinação dessas duas dimensões, de classe e de sujeito, nos orientamos pelo conceito de *habitus* conforme ensinado por Pierre Bourdieu (1996; 2011), o qual pode ser definido como conjunto de disposições duráveis e transferíveis, majoritariamente constituídas nos contextos originários. Todavia, não se desconsidera aqui a proposta da teoria da sociologia a nível individual, em que se sugere a constituição deste *habitus*, nas sociedades contemporâneas, de forma amplamente multifacetada, ou seja, não apenas nos contextos originários. Tal discussão será explanada em momento propício.

É importante que se pontue que, em nossa avaliação, esse movimento de esvaziamento de sentido e finalidade não acontece para as classes dominantes, para as quais, os seus diplomas mantêm seu valor social (capital social e cultural) garantido por instituições de ensino legitimadas específicas que os emitem e, no caso do ensino superior, além das instituições legitimadas a atribuir valor, também por cursos de graduação prestigiados “restritos” as camadas específicas da sociedade. Quando a oferta de diplomas se multiplica, significando que a simples detenção de tal diploma não é mais fundamentalmente importante para a distinção social, são forjados novos mecanismos de distinção, no caso, distinção a partir de diplomas específicos emitidos por instituições legitimadas (BOURDIEU, 2011).

As possibilidades do que se chamou aqui de “sentidos secundários da escola” são variadas, mas todas elas concorrem em servir aos interesses de manutenção de uma hegemonia capitalista, muito semelhante ao que nos alertava Antonio Gramsci em sua teoria no início do século 20 (GRAMSCI, 2004), que tem por maior expressão a organização social hierarquizada, excludente e injusta. É nessa dinâmica alienígena à esfera educacional que se supõe aqui que a escola vai deixando de fazer sentido para as classes subalternas exploradas. O novo “sentido” neoliberal que ela assume, do tecnicismo e da funcionalidade, do vestibular, da especialização intelectual cada vez mais restrita, da autoridade e da submissão, do disciplinamento e controle dos corpos para a produtividade, não contempla as expectativas daqueles explorados, precarizados e empobrecidos, restringindo-se ao atendimento cada vez mais exclusivista de segmentos específicos das classes dirigentes elitizadas.

Por outra parte, parece que a grande questão da Educação escolarizada burguesa em cumprir suas responsabilidades e de formalizar um modelo de identidade social encontra-se justamente nessa ênfase nos interesses elitistas, que

por um lado, oferece ensino de excelência (funcional) às classes dominantes, enquanto, por outro, às classes subalternizadas, apenas ensino como meras formalidades burocráticas de cumprimento da lei e por melhores classificações em índices classificatórios internacionais, assim como de capacitação mínima para cumprimento da função produtivista. Se para alguns segmentos de classes dominantes a Educação é identificada enquanto artefato de reprodução social e garantidora dos privilégios, para a “classe trabalhadora massificada” a Educação dificilmente ultrapassa a fronteira da expectativa de ascensão econômica e de realizar a promessa de acesso à universidade de excelência e de acesso a empregos razoavelmente justos. Ao mesmo tempo em que a Educação é “vendida” como forma de promoção social, ou que ao menos existe essa possibilidade, a promoção social a partir da escola pública se efetiva apenas em exceções, o que se revela como parte constituinte de um projeto de classe.

Parece ser ponto pacífico na literatura especializada que, na busca por conhecimentos e saberes compartilhados, os princípios científicos, presentes também na educação escolarizada, têm importância fundamental no desenvolvimento social e humano, como afirmado pela psicologia histórico-cultural desenvolvida por Lev Vigotski (VIGOTSKI, 2001), mas esse conhecimento sem conteúdo de sentido em relação à vida cotidiana do educando e da sociedade (conflito entre cultura legitimada e cultura de senso comum), se torna a principal barreira no processo de aprendizagem e no processo de construção e formação do sujeito social.

Na contemporaneidade, a ênfase num processo cientificista assume o significado de formação de sujeitos sociais enquanto meros produtores de capital financeiro, constituído de finalidades voltadas apenas à produção e circulação de mercadoria, visando, ao fim e ao cabo, o acúmulo cada vez mais hierarquizado e concentrado de riquezas. Mais uma vez é importante ratificar que não se nega a importância do conhecimento científico, este faz parte do desenvolvimento histórico-social da humanidade. A proposta reflexiva que se faz, a partir das inferências por meio das breves sugestões teóricas apresentadas até aqui, é de que o conhecimento científico pode apresentar maior sentido quando da articulação com a vida cotidiana, oportunizando o desenvolvimento da criticidade da realidade vivida, bem como já nos ensinava Paulo Freire (1996), quando propunha os desenhos e psicotecnicas pedagógicos-educacionais em diálogo estreito e horizontalizado com os contextos

sociais. E se assim o for, pode-se dizer que a tendência por especialização tecnicista da educação é menos importante que o pensamento de senso comum manifestado em experiências situadas no cotidiano.

O que estamos tentando dizer é que a educação formal na condição de artefato de mediação das relações sociais de um Sistema socioeconômico produtivista e consumista, não pode ser um mecanismo de emancipação social. A argumentação aqui apresentada garante à Educação o *status* de Instituição social incondicionalmente necessária para a ruptura estrutural alienante, mas desde que seja uma Educação da proposição e construção da reflexão crítica do cotidiano e do pensamento livre, que têm suas origens na cooperação coletiva, em que coletividade pode ser entendida como sendo experiências vivenciadas na realidade pela massa trabalhadora para transformação da natureza e do convívio social. Concebe-se aqui, portanto, que a função dessa Educação contextualizada com a realidade vivida, em um momento de crise de mentalidade, pode possibilitar que os sujeitos construam ferramentas, mecanismos, artefatos de pensamento livre e reflexão crítica, o que não significa um divórcio com o conhecimento científico.

Alguém mais prático pode dizer que estamos sendo utópicos; e respondemos: mas onde estaria a beleza e encantamento da Educação se não na realização do impossível? Como já nos ensinava Jean Piaget (1975), que a educação só tem sentido de ser se for para mudar algo e nos parece que a simples reprodução social na e pela escola seja exatamente a negação da noção de educação; a não-educação. Qualquer perspectiva pode ser utópica até ser realizada e é nesse horizonte, de realização das utopias, com convicção e dureza, mas sem perder a ternura, que se efetivam as linhas que se seguem.

### **1.1. Crise da escola**

A escola colocada em xeque, ou a crise da escola, como tratou Hannah Arendt (2014), envolve um processo sofisticado e complexo que, em grande medida, está associado às dimensões para além do educacional, sendo bastante difícil abordar esse processo em sua totalidade. Mas, contemporaneamente, tal como apontado por Sérgio Carvalho (2017), podemos admitir inicialmente que essa crise decorre da incapacidade de a escola promover sentidos políticos e existenciais. Carvalho está aludindo especialmente a questões simbólicas, mas complementaríamos nos



referindo também à incapacidade da escola contemporânea brasileira de promover sentido material no que se refere a sua correlação com o trabalho criativo-produtivo, em oposição ao trabalho alienante capitalista.

Originariamente o conceito de “crise” fora forjado no campo da medicina. A partir do século XIX ele passa a ser usado de forma generalizada nas ciências humanas e, por analogia, interligado a outras metáforas organicistas bastante correntes. Disso resulta que associemos ao termo “crise” noções como “degeneração” e “morte”. Não parece ser esse, contudo, o significado de seu uso por Arendt, que ressalta ser a crise:

a oportunidade [...] de explorar e investigar a essência da questão já que ela nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, posto que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário, sem querer perceber originariamente se elas constituíam respostas a questões.

Conforme explicado por Arendt, se o termo “crise” nos remete à ideia de um tempo de incertezas e perigos, também sugere a noção de um “tempo decisivo”: o momento que exige discernimento e intervenção. Não se trata, pois, necessariamente do prenúncio de um desastre ou de um processo agudo de degeneração: “uma crise só se torna um desastre quando a ela respondemos com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude como essa [...] nos priva da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDR, 2014, p. 30).

Nesse sentido, o conceito de crise permanente da escola está relacionado, como enunciado, com as potencialidades de transformações sociais e com o próprio processo de aprendizagens e desenvolvimento humano, ou mais especificamente, com as transformações das demandas sociais e respectivas transformações dos aspectos constituintes das subjetividades. Ou seja, demandas e transformações sociais propõem novas possibilidades de constituição dos sujeitos as quais, por sua vez, demandam renovações dos processos educativos de ensino-aprendizagem e da própria forma e cultura escolar.

Entende-se aqui, portanto, que essa crise permanente da escola se refere aos ajustes necessários em busca de articulação entre escola e contexto sócio-histórico. Conforme as demandas sociais se transformam, a escola também precisa se transformar e assumir seu lugar e sua função social, historicamente situada. Assim, as transformações sócio-históricas das sociedades apresentam novas demandas à

escola, exigindo a sua transformação, retornando à ideia de crise permanente, todavia, uma crise reflexiva com potencial transformador.

Por seu turno, tais exigências podem colocar a escola em situação de vulnerabilidade no que concerne às práticas educativas e aos processos de ensino-aprendizagem, comprometendo as potencialidades formativas e de desenvolvimento de educandos, caso sejam exigências alienígenas aos processos educativos assumidos aqui como próprios da Educação - reflexivos, libertários e emancipadores -, os quais impõem mecanismos de reprodução exteriores à escola e, conseqüentemente, de exclusão escolares e sociais. De acordo com o que foi comentado anteriormente, este parece ser um viés da crise da escola contemporânea, esta crise de caráter negativo, ao alienar à instituição escolar a interesses exclusivamente economicistas.

Ainda, por outra parte, a escola em seu sentido originário, do grego *scholé*<sup>11</sup>, admite como elementos próprios da instituição, a reflexão crítica e o desenvolvimento do juízo moral e do espírito por meio do tempo livre e criativo, decorrendo daí movimentos contínuos de resistências e avanços em sua constituição e reorganização interna frente as dinâmicas sociais, de modo a garantir processos educativos não apenas dos conhecimentos sistematizados em sua dimensão útil ou funcional, mas também garantir desenvolvimento moral e subjetivo. É justamente nesse horizonte de crise positiva da escola e de sua respectiva reformulação, rearticulação e reconstrução crítica que se desenvolve a argumentação da presente pesquisa.

O que se busca assumir aqui, tanto na intenção de apresentar bases coerentes para a argumentação de combate às concepções reducionistas de fracasso escolar e para a sua ressignificação, quanto para a fundamentação do que se entende aqui como a concepção de uma escola dotada de sentido, é que um dos princípios importantes da Educação é o pensamento livre e a reflexão crítica a partir do conhecimento científico em colaboração com as experiências vivenciadas da pessoa, em uma empreitada sócio-histórica de emancipação do sujeito no interesse da

---

<sup>11</sup> Sem se aprofundar nos sentidos filosóficos que permeiam o conceito, *scholé* como momento e espaço para o ócio, associando-se a uma atividade prazerosa de lazer. Esse tempo-espaço do ócio para o lazer prazeroso era também, “naturalmente”, entendido como um momento para se aprender algo. Chega-se a uma noção de ócio produtivo, exortando à criação, em que o trabalho e o lazer se apresentam lado a lado, mas nessa relação de momento para atividades prazerosas de criação, o trabalho tem um sentido totalmente contrário de labuta, azáfama, peleja. *Scholé* pode ser compreendida como sendo o ócio criativo-produtivo.

coletividade (FREIRE, 1997; MAKARENKO, 1976; KRUPSKAYA, s/d).

Nestes termos, ao se propor refletir sobre os significados do fracasso escolar em sua correlação com a perda de sentido da escola e com a relação com o saber, a alusão que se faz é sobre a conjuntura do sistema educacional submetido à superestrutura social globalizada e globalizante - ou nos termos do professor Milton Santos (2001), "globalitária"<sup>12</sup>, em referência a sistemas totalitários -, em que nessa relação de dependência submissa, se cria sentidos secundários orbitando o sentido primeiro, os quais (sentidos secundários) se organizam de forma tão articulada com o sistema neoliberal capitalista que acabam por "apagar" a função social da escola, o que remete, por conseguinte, à naturalização de funções secundárias (produtivista, meritocrático, individualista) como próprios da escola.

---

<sup>12</sup> O professor Milton Santos cunha esse termo, globalitário, pensando justamente no processo de globalização que se desenvolve nas décadas de 1980 e 1990, que além de conectar todos os "cantos" conhecidos do planeta, também forja um tipo de homogeneização a partir de princípios de uma cultura dominante; ou seja, em analogia a sistemas autoritários; ou mais corretamente, totalitários.

## 2. OS SENTIDOS DA ESCOLA E A RELAÇÃO COM O SABER

Por volta da década de 1840 nos países ricos, a escola passa a ser entendida como marcadora de status social. Até este momento, a escolarização não era generalizada e as classes subalternizadas não precisavam de escolarização no sentido de qualificação profissional (PATTO, 2015). Era a instituição de formação moral das classes dominantes e o acesso restrito à escola por si só cumpria a função distintiva, remetendo a uma alta valorização dos diplomas

Já na primeira metade do século XX, fundamentando-se ainda na herança do ideário da revolução francesa de fim dos privilégios de berço e valorização do esforço pessoal, a escola passa a ser entendida como um possível meio para ascensão social ou, ao menos, uma ferramenta de qualificação para o trabalho (PATTO, 2015). Pode-se considerar como o início de um discurso para justificar desigualdades sociais por meio de um dispositivo ideologicamente sofisticado, em que há crescente expansão de acesso à escola, em que o sucesso ou fracasso, dependerá exclusivamente do engajamento individual de cada um (PATTO, 2015). Este é o movimento que, posteriormente, François Dubet (2004; 2012) chamará de “desigualdades justas” do sistema capitalista, exemplarmente reproduzido pela escola, fundamentado no conceito de meritocracia, em que desigualdades sociais são justificadas pela suposta igualdade de oportunidades.

Estamos buscando aqui fazer uma contextualização do panorama geral das sociedades escolarizadas fundadas e imersas no capitalismo, de forma a analisar o micro (da escola) a partir de considerações do macro (da conjuntura e estrutura) e vice-versa, mas de modo algum estabelecer determinantes. Certamente existem variações e gradações das formas de funcionamentos das diferentes sociedades (ou comunidades). Por outra parte, justifica-se fazer esse percurso uma vez que se reconhece regularidades persistentes nas sociedades capitalista, possíveis de serem universalizadas. O exemplo da capacidade distintiva, de desigualdades e de exclusão pelo diploma é uma dessas regularidades.

Todavia, em organizações sociais nas quais as desigualdades socioeconômicas são tão profundas e, paralelamente (ou necessariamente), sistemas de discriminação, preconceitos e exclusão como o racismo, machismo, xenofobia, homofobia e aporofobia, arraigados nas mentalidades, capazes de terminar papéis e

funções sociais, os diplomas assumem valores diferentes a depender do grupo a que se pertence, haja vista que, decorrente das origens e condições dos sujeitos, os destinos estão mais ou menos que definidos independentemente da escolarização. Em última instância, são argumentações que operavam nessa mesma chave, mas não utilizando-se dos mesmos termos, que fundamentavam as teorias étnico-raciais e de carência cultural.

Um exemplo de determinante econômica que acontece atualmente em contexto de pandemia de Covid-19 no qual foi desenvolvida a pesquisa e com reflexos no pós-pandemia, é o distanciamento da qualidade das aulas on-line nos diferentes sistemas de ensino, em que as classes dominantes têm todo aparato tecnológico necessários para esse tipo de aula, enquanto os segmentos das camadas populares, muitas vezes, não têm acesso à internet de qualidade minimamente adequada. Esse aspecto é evidenciado na pesquisa “Retratos da educação no contexto da pandemia de coronavírus: perspectivas em diálogos, publicada pelo Centro de Referência em Educação Integral: “De acordo com os dados da TIC domicílios<sup>13</sup>, 20 milhões de domicílios brasileiros (28% do total) não tem acesso à internet, proporção que chega a 48% na área rural e a 45% na faixa de menor renda” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2021).

O excerto a seguir explicita de forma mais inteligível essa ideia de reprodução social pela escola:

No nível dos indivíduos, a forte influência dos diplomas é interessante para os mais titulados, mas penaliza os "vencidos" do sistema escolar. Nesse caso, pode-se enfim supor que os mecanismos de reprodução social são ainda mais fortes porque a influência dos diplomas faz parte da legitimação das desigualdades sociais: estas são percebidas como justas, pois foi a escola que as produziu (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012, p.45).

É um movimento recíproco e correspondente: nesse tipo de dinâmica social, quanto mais a capacidade distintiva dos diplomas for acessada por uma parcela cada vez mais restrita, mais se aprofunda o fosso das desigualdades sociais, e vice-versa. E como se tem buscado compreender até aqui, o mecanismo mais atual de restrição

---

<sup>13</sup> CETIC - TIC Domicílios 2019, disponível em <https://cetic.br/arquivos/domicilios/2019/>

de acesso ao valor distintivo do diploma se efetiva, atualmente, por meio da legitimidade (*status quo*) das instituições que os emitem.

Diferentes pesquisas, as quais serão explicitadas ao longo da argumentação, apontam que, hodiernamente, os entendimentos escolares sobre aprendizagens e rendimento escolar apresentam forte herança de correntes teóricas de diferentes áreas de conhecimento, as quais tratavam o fracasso escolar a partir de concepções permeadas por variados preconceitos. No Brasil, mas não apenas, com o movimento de expansão do acesso à escola em meados do século XX, em decorrência do processo de industrialização do país e demanda por qualificação da mão de obra, a distinção social originária apenas na detenção do diploma é colocada em uma posição ameaçada, o que exige, por conseguinte, a forja de novos mecanismos distintivos.

Na mesma esteira deste movimento de constituição da escola de massa, em que o Brasil apresentava intensa transformação econômico-produtiva em meados do século XIX, de país agrário para, em meados do século XX, um país mecanizado semi-industrial, e, conseqüentemente, de rural a urbano, o contexto político-econômico conflitivo decorrente da formação de novos segmentos de classes e de novas demandas sociais também podem ser entendidos como acirramento de disputas no interior da escola.

Se até a década de 1950, por ser a escola um lugar exclusivista-distintivo e imersa em uma conjuntura socioeconômica internacional de trabalhos e empregos em que a sociedade brasileira figurava na condição de economia em processo de semi-industrialização, a escolarização primária garantia empregos que passavam uma sensação de mínimas garantias socioeconômicas, ou ao menos empregos que garantiam subsistência razoável. Parece contraditório mencionar a posição internacional do Brasil enquanto economia agrária e, posteriormente, semi-industrial e empregos razoáveis. O caso é que, em condições agrárias e semi-industriais, a escolarização básica primária já se apresentava enquanto suficiente para garantir condições materiais mínimas a partir de “empregos razoáveis”. Com as transformações industriais-tecnológicas e econômicas de conjuntura globalizada, eleva-se as exigências de escolarização, até mesmo para a força de trabalho, e faz-se necessário a criação de mecanismos distintivos internos aos processos de escolarização.

Nesse interregno, da transição do agrário e rural para semi-industrialização e urbanização, os tipos e formas de trabalhos passam a demandar uma certa qualificação para o seu desempenho, transferindo o valor do diploma para outras etapas de escolarização, imediatamente para o diploma de segundo grau e, mediamente, ao diploma de qualificação técnica e, em um nível quase que exclusivo das camadas elitizadas, ao diploma de Ensino Superior (ZAGO, 2000, p. 23).

Até a década de 1980, mesmo com pouca escolarização se acessava empregos com salários considerados suficientes para uma vida digna. A narrativa de migração para os grandes centros urbanos do país em busca de uma “vida melhor”, por exemplo, muito comum em meados do século XX, era compartilhada amplamente por migrantes, em sua maioria, com pouca ou nenhuma escolarização. Até então, com os trabalhos majoritariamente manuais, bastava ler, escrever e as operações matemáticas básicas. Com o passar do tempo e progressiva exigência por “qualificação” profissional, circunstâncias de pouca escolarização faz com que se aceite os baixos salários e, como hipótese, conseqüentemente, prolifera a expectativa de que quanto maior e melhor escolarização, melhores empregos e maiores salários.

Entretanto, essa correlação escolaridade-salário precisa ser melhor esmiuçada. Hodiernamente, mantém-se ainda essa ideia de correspondência, embora de maneira bastante fragilizada. Quando se consulta as pesquisas no tema, continua a aparecer que a longevidade escolar tende a refletir em melhores salários. Mas o caso é que essa diferença salarial apresenta tendência de aproximação entre as faixas salariais dos diferentes níveis de instrução, não no sentido dos menores salários de outrora estarem crescendo em maior proporcionalidade, mas justamente o contrário, os maiores salários estão crescendo em menor proporcionalidade e insuficientemente à corrosão inflacionária, ou seja, acarretando em um achatamento salarial geral.

Certamente, este é um julgamento muito subjetivo e de difícil mensuração individualizada, mas pensando em termos funcionais e utilitarista, talvez em termos finalísticos da escola, essa variação salarial possa ser entendida pelos sujeitos como insuficientes, não valendo a pena o investimento de tempo na escolarização. E para além desses dados, com o processo de intensificação da precarização do trabalho na última década, essas condições podem ter se agravado, acentuando a perda de sentido e/ou reconhecimento da finalidade da escola.

O que se deve enfatizar é que, a reflexão que se faz aqui, não é em favor do distanciamento salarial decorrente do nível de instrução, o que geraria o aprofundamento do fosso socioeconômico. O que se enfatiza aqui é que, de modo geral, mesmo com as grandes desigualdades percentuais dos salários por faixa etária de escolarização – quem termina o Ensino Médio ganha em média 45% mais que alguém que concluiu apenas o Ensino Fundamental; e quem obteve o diploma de Ensino Superior ganha até 140% mais que alguém com diploma de Ensino Médio -, todos os salários no Brasil, independentemente da escolarização, tendem a serem baixos, que em última instância pode ser um fator de não reconhecimento da finalidade (econômica e de empregabilidade) da escola pelas classes subalternizadas.

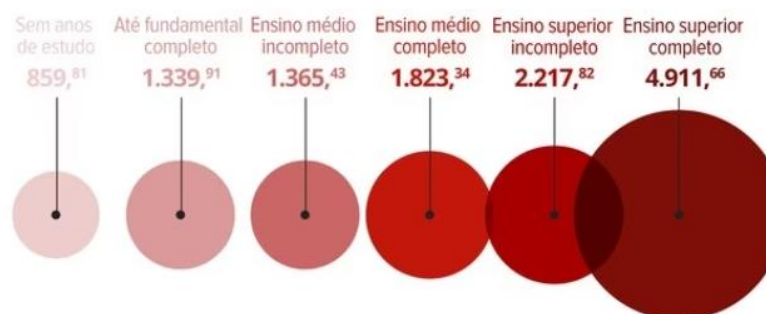
Essa necessidade de investimento no tempo de escolarização conjugado com resultados pouco satisfatórios, como por exemplo, o achatamento dos salários, como demonstrado no gráfico a seguir, talvez seja mais um fator que influencie negativamente na atribuição de sentidos (no caso, mais exatamente, uma relação de finalidade) à escola pelas classes subalternizadas.



## Gráfico 1 - Relação nível de instrução - salário

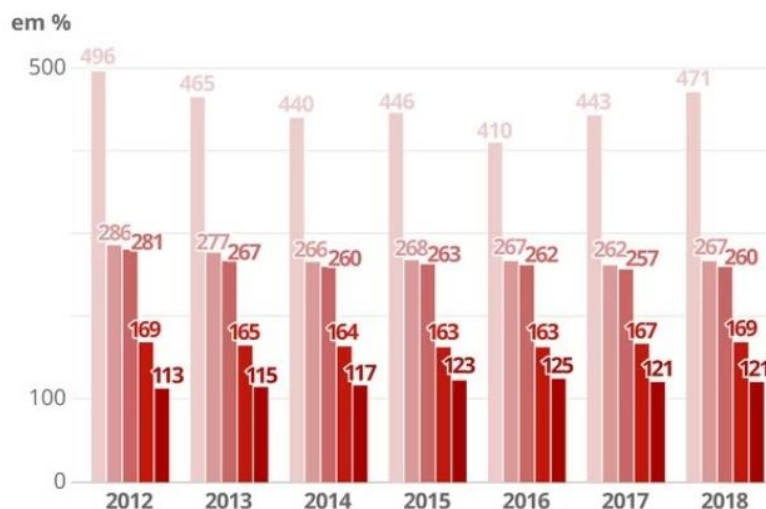
### Salários por nível de escolaridade em 2018

em R\$



### Diferença salarial do Ensino Superior Completo em relação aos demais níveis

em %



Fonte: Portal G1

Mas esse tema merece uma ressalva. Existe a afirmação de que com o processo de industrialização e de desenvolvimento tecnológico, passou-se a exigir maior qualificação escolar dos trabalhadores (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p 45-46). Essa afirmação deve ser tratada com cuidado. Tal fato pode ser verdade para as “elites profissionais”, que são coincidentemente as “elites intelectuais” que produzem essas tecnologias. Para o trabalhador operador das máquinas, não necessariamente é uma verdade. As máquinas, de modo geral, passam a desempenhar grande parte das funções e atividades a partir de um único acionamento inicial, sem maiores necessidades de intervenções humanas (a chamada indústria 4.0 ou manufatura avançada com a internet das coisas ou automação total). Um exemplo são as

montadoras de automóveis, em que as máquinas são previamente programadas e os trabalhadores apenas as operam minimamente em alguns momentos específicos, majoritariamente física e não intelectualmente. Da mesma forma, face a nossa proposta de abordagem do tema, na nova configuração de precarização do trabalho, a exigência por qualificação da massa trabalhadora é cada vez menor. Os exemplos estão nos motoristas de aplicativos, nos entregadores de comida, nos operadores de telemarketing, nos chamados empreendedores de si mesmo etc., em que se encontra trabalhadoras com Ensino Fundamental ou Ensino Superior indistintamente.

Essa realidade de maior escolarização, melhores empregos, talvez fora verdade até meados dos anos 1990 e início dos 2000. Em 2007-2008 com o desvelamento de mais uma onda da crise estrutural permanente do capitalismo, o diploma de Ensino Médio sofreu nova agressiva desvalorização. “O Ensino Médio é negativamente correlacionado à pobreza extrema (renda até 1/2 SM e domicílios sem esgoto) [...] (PEROSA; LEBARON; SILVA, 2015, p.26). Do mesmo modo, os diplomas de ensino superior, de acesso massificado a partir de 2002 com as políticas de fomento do presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, emitidos por instituições pouco legitimadas, passam por desvalorização semelhante. O que se pode perceber é que, no Brasil (ou do próprio sistema capitalista), a expansão do acesso aos diplomas, leva a sua respectiva desvalorização.

François Dubet fazendo alusão a Duru-Bellat (2006) apresenta uma análise sobre esse aspecto que corrobora para a compreensão desse movimento de inflação dos diplomas e da criação de estratégias pelas classes dominantes para manutenção de sua distinção por meio da escolarização:

Se o diploma é um tipo de privilégio, a influência excessiva dos diplomas sobre os empregos pode duplicar esse privilégio. Depois, num sistema massificado e que distribui muitos diplomas, a empresa dos diplomas sobre o acesso ao emprego se reforça necessariamente, o que acarreta três consequências (sic) maiores: 1) aqueles que não têm diplomas ou que têm diplomas “fracos” são penalizados e mesmo verdadeiramente prejudicados no mercado de trabalho; 2) desenvolve-se uma corrida por diplomas capaz de assegurar sua utilidade por sua relativa raridade, acentuando assim a competição escolar; 3) um grande número de estudantes secundaristas e universitários se deparam com a desvalorização relativa dos diplomas, o que ocasiona fenômenos de desclassificação subjetivos (DUBET, 2008, 387).

Na tendência contemporânea de precarização do trabalho, parece que a corrida por diplomas de ensino superior como meio de garantia de empregabilidade é posta em dúvidas, quando diplomados de ensino superior são empurrados a trabalhar nos mesmos empregos daqueles com ensino médio, por exemplo, ou mesmo empregos que exigem apenas conhecimentos básicas de leituras e cálculos, como motorista de aplicativo ou operadores de telemarketing, em que se encontra tanto pessoas com ensino primário, quanto com ensino superior, ou ainda, empregos fora de sua área de formação (ANTUNES, 2018; 2020; BRAGA, 2017).

Essa vitória - ultrapassar a barreira do ensino médio - produz um vácuo. Não há perspectivas imediatas de continuidade dos estudos, pois, para a maioria, trata-se de um nível terminal de escolaridade. Inexiste, também, a garantia do trabalho. Os índices de desemprego juvenil são, significativamente, mais altos do que os da população adulta (SPOSITO, 2008, p. 87).

A estratégia de preservação dos privilégios por meio da elitização cada vez mais restrita de instituições legitimadas para emissões de diplomas com capacidade distintiva, juntamente com o contexto de aprofundamento da precarização/uberização do trabalho, não somente diminui as expectativas sobre a escola, como também diminui consideravelmente a ideia de importância da educação sistematizada em correlação com o trabalho no que diz respeito às suas facetas de atividade intelectual. “Para dizer de maneira menos abstrata, os não diplomados são cada vez mais marginalizados, o recrutamento das elites se fecha progressivamente e a massa de estudantes acredita ver a utilidade de seus estudos diminuírem” (DUBET, 2008, p. 388). Cada vez mais a noção de trabalho vai sendo suprimida e se reforça a noção de emprego como meio para sobrevivência. E nesse sentido, ao mesmo tempo em que se fala em massificação do acesso e igualdade de oportunidades, é também um retorno ao movimento de elitização da escolarização. De alguma forma, a mensagem implícita é de que a sociedade precisa apenas de uma pequena parte de pessoas instruídas, o que se revela conveniente e convincente em um Sistema socioeconômico que, em sua forma mais avançada, deixa de enfatizar, para a massa trabalhadora, a correlação da escolarização com empregabilidade e passa a supervalorizar o esforço pessoal e empreendedorismo, independentemente da escolarização. É nesse sentido que se fala aqui que as desigualdades e exclusões escolares é um projeto de classe.

Esse processo de exclusão a partir do Sistema de Ensino não diz respeito apenas ao econômico-laboral, mas também a diferentes formas de exercício da cidadania. Não será possível aprofundar-se aqui em tal questão, mas é importante pontuar que:

[...] *as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania (BARBOSA, 2011, p. 23 grifo da autora).*<sup>14</sup>

Como mencionado, até meados do século XX no Brasil, o diploma de primeiro grau era suficiente senão para distinguir, ao menos para empregabilidade. Posteriormente, passou-se ao diploma de segundo grau (atual ensino médio) e finalmente ao superior. E em processo semelhante, já no início do século XXI, com a expansão do acesso ao diploma de ensino superior, este também perde valor em sua forma generalizada de capacidade distintiva, retrocedendo próximo ao valor do diploma de Ensino Médio, podendo tal fenômeno ser exemplificado, como já mencionado anteriormente, quando pessoas detentoras do diploma de ensino superior são forçadas a trabalhar em funções fora da sua formação acadêmica. Parece-nos ser um movimento de homogeneização dos diferentes níveis de diplomas, sendo parte da estratégia de renovação dos mecanismos distintivos, distinção garantida agora pelo status da instituição que emite o diploma de Ensino Superior. O que está sendo dito é que a busca por distinção e estabilidade do *status quo*, homogeneiza-se, em aspectos gerais, os valores dos diplomas de nível médio e superior e estabelece-se um novo critério distintivo a partir da legitimidade atribuídas às instituições de ensino emissoras de diplomas (ROMANELLI, 2000, p. 115).

---

<sup>14</sup> A contribuição da autora é extremamente significativa para pensarmos a função da escola republicana de massa, entretanto pontua-se aqui nossa discordância com a autora acerca da suficiência da igualdade de oportunidades. A ideia de igualdade de oportunidades se adequa muito bem à concepções meritocráticas. Avalia-se aqui que seria mais adequado falar em igualdade de posições, seguindo o entendimento de François Dubet; ou ao menos, sempre que falarmos de igualdade de oportunidades, devemos nos remeter também às igualdades de posição.

Um exemplo da capacidade distintiva a partir da instituição educacional que emite o diploma está na generalização, de senso comum, acerca das faculdades e universidades particulares, notadamente a partir da massificação do acesso ao ensino superior após o Programa Universidade para Todos - PROUNI<sup>15</sup>, as quais, em muitos casos, são entendidas como formadora de mão de obra, o que significa entendê-las como transmissoras ou reprodutoras de conhecimento, que passa necessariamente pela noção de empregabilidade e respectiva produtividade. Por outra parte, em relação à Universidade pública, especialmente em seus cursos elitizados, assim como às universidades particulares de prestígio, consideradas de melhor qualidade, a concepção geral é de formação intelectual, formação de pesquisadores e de desenvolvimento do pensamento crítico paralelamente à formação profissional, ou seja, produtora de conhecimento e formadora da “elite dirigente do país”.

O que se evidencia é que com esse mecanismo de distinção a partir da legitimidade da instituição emissora de diplomas de Ensino Superior, os mecanismos de exclusão em instâncias inferiores, como o fracasso escolar na Educação Básica, perdem força no processo de distinção social por meio da escolarização.

Não é por acaso que a conjuntura civil-estatal capitalista reconhece a expansão do acesso à escola como política pública prioritária e que deve ter como expressão o sucesso escolar em suas definições tradicionais de longevidade, fluxo adequado e correspondência idade-série, garantindo boa imagem em índices avaliativos internacionais pouco importando as aprendizagens. A inflação de diplomas de nível básico já não ameaça os seguimentos das camadas dominantes como antanho. Se a distinção escolar na contemporaneidade se ratifica definitivamente a partir do status da instituição emissora do diploma, não haveria o porquê insistir em discutir mecanismos ou sistemas de fracasso escolar na Educação Básica.

Pode-se considerar, nesta dimensão, que o fator cultura legitimada da escola, produtora de fracassos escolares tradicionais, já não tem tanta força na contemporânea organização social de classes. As camadas dominantes tendo garantida sua distinção a partir da emissão de diplomas por suas instituições

---

<sup>15</sup> Programa Universidade para Todos do governo federal iniciado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir das normatizações legais Projeto de Lei (PL) n. 3.582/2004 (BRASIL, 2004), da Medida Provisória (MP) n. 213/2004 (BRASIL, 2004) e da Lei Ordinária Federal (LOF) n. 11.096/2005 (BRASIL, 2005) e que previa, de modo geral, maior acessibilidade ao Ensino Superior pelas camadas empobrecidas, primeiramente em instituições privadas, posteriormente estendida às Universidades públicas (SOUZA; MENEZES, 2014).

educacionais elitizadas, não precisam mais se preocupar com a produção dos fracassos nas etapas da Educação Básica. Os destinos sociais, que no estágio do liberalismo contemporâneo é grandemente caracterizado pelas capacidades e investimentos econômicos familiares, assim como por noções preconceituosas de características inatas dos sujeitos, como de gênero ou étnico-raciais, já estariam definidos de início (LOURO, 2000). Ou seja, na perspectiva e horizonte de análise que se vislumbra aqui, o “fracasso escolar-social” é inerente a uma classe, na interseccionalidade com os fatores étnico-raciais, de gênero entre outros:

Entretanto, o peso dos níveis de mais baixa escolaridade é maior entre os negros do que entre os brancos. A incorporação do recorte de gênero não altera a estrutura da distribuição da escolaridade da população brasileira a partir do recorte racial, ou seja, as mulheres negras também permanecem com índices abaixo dos homens brancos, ressaltando que a raça reforça a manutenção da desigualdade educacional. Ou seja, podemos observar, um grande contraste, se levarmos em consideração o gênero e a classificação racial, por exemplo, entre as mulheres brancas e as mulheres negras, e entre estas últimas e os homens brancos. Maiores ainda são as distâncias se considerados os homens negros em relação aos outros grupos de cor e sexo [...] (GIUGLIANI, 2020, p. 369).

Esta é uma circunstância que reforça a proposta reflexiva desta pesquisa, do fracasso escolar ser pensado, sobretudo, a partir da dinâmica social. A partir do momento que as camadas elitizadas têm garantida sua distinção escolar por meio das instituições específicas que emitem os diplomas, pouca diferença faria para elas se a escola de educação básica produz ou não fracassados escolares, uma vez que a desigualdade e exclusão sociais é um dos efeitos do sistema educacional. Ou seja, quando a escolarização distinguia os sujeitos por meio da limitação do acesso, não se precisava de fracasso escolar; com as demandas sociais por expansão do acesso à escola, o acesso deixa de distinguir, demandando a criação do fracasso escolar fundamentado em grande medida pela incompatibilidade entre cultura legitimada e cultura de senso comum. Em um terceiro momento, com a massificação do acesso, se estrutura um novo mecanismo de distinção que é o prestígio da instituição emissora do diploma, o que mingua a significância social do diploma da escola (escola pública) das classes subalternizadas. Nesse sentido que o fracasso escolar-social se torna “próprio” a uma classe.

Quando a seleção social se situava antes da escola, a competição escolar era fraca e eram fortes os ajustamentos pedagógicos implícitos e evidentes. Atualmente, na escola de massa, esta seleção se faz no próprio percurso escolar, segundo um processo de “destilação fracionada” manifesta ou latente. Se é preciso se alegrar com os benefícios das consequências da massificação, é preciso também admitir que a escola funciona “como um mercado”, no qual cada um age em função de seus recursos, em uma concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos (DUBET, 1998, p. 28).

Ratificando, em uma característica muito forte da contemporaneidade, com a escolarização massificada e o fluxo escolar adequado como meta moral internacional e a respectiva inflação dos diplomas, o fracasso escolar já não pode mais cumprir isoladamente essa função de exclusão e desigualdade, remetendo à renovação do mecanismo a partir da distinção por meio da instituição emissora do diploma. Com a efetivação da massificação do acesso, criam-se novos mecanismos distintivos que não mais a obtenção do diploma e/ou a produção do fracasso escolar. A distinção se efetiva a partir da legitimidade do diploma e se ratifica socialmente pelos mecanismos de exclusão e preconceitos de origem, posição social, étnico-raciais, sexualidade entre outros (GIUGLIANI, 2020).

Um dos fatores que nos leva a entender o fracasso escolar como sendo social decorre do fato dos conhecimentos escolares serem selecionados e considerados importantes ou não, conforme ao segmento de classe que se destina. Há uma hierarquização dos conhecimentos, aqueles importantes na formação da classe dirigente do país e aqueles que podem ser disponibilizados às massas. Em última instância, são mecanismos de restrição e impedimento do direito às aprendizagens conforme a classe que se pertence, em um programa de disciplinamento, dominação e opressão de classes, tendo por finalidade a produção de fracassados sociais.

E nesse sentido, é possível considerar que a cultura legitimada imposta pela escola continua sendo útil a uma sociedade organizada em classes. Não estamos aqui assumindo uma empreitada ingrata de resgate integral da teoria da escola como reprodutora da sociedade (BOURDIEU, 1975), antes reconhecendo a inadequabilidade de formulações conceituais exclusivistas, o que remete, como bem nos ensina Bernard Charlot (1979) em “A mistificação pedagógica”, à constituição de ideologias, o que seria o caso da formulação do conceito tradicional de fracasso escolar.

Assim, o conceito tradicional de fracasso escolar parte de critérios definidos pela escola e se refere exclusivamente à sua dinâmica interna, sem especificar que, anteriormente, diferentes fatores de produção da noção de fracasso escolar já foram impostos à liturgia interna da escola pela dinâmica social (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 12). Nesse mesmo procedimento, de se voltar para critérios exclusivos de sua dinâmica interna, que se encontra uma das explicações da escola republicana se propor democrática e universal (de massa), mas incapaz de atender as demandas e expectativas dos segmentos de classes subalternizados. Por um lado, pela inadequação dos processos de escolarização decorrentes da imposição de se manter fiel a uma cultura escolar legitimada; por outro, por ser uma instituição imersa em uma dinâmica social dependente de desigualdades e exclusões sociais. Ao oferecer oportunidade universal de acesso à escola, ou seja, igualdade de oportunidades, a afirmação implícita é de que o sucesso ou o fracasso depende do próprio educando, reafirmando a ideia de meritocracia. As desigualdades justas escolares e sociais são justificadas pelos princípios da igualdade de oportunidades (DUBET, 2004; 2012).

Nesse sentido e em diferente outros, a escola em seu formato moderno que conhecemos, ou seja, aquela de ensino sistematizado e de cultura legitimada, não sugere muitas possibilidades de ser libertária ou emancipadora como algumas correntes se esforçam em demonstrar. A escola em seus significados modernos, republicana, “democrática” e de massa, está atrelada à busca por controle e dominação, não apenas dentro dos limites estabelecidos pelos seus muros, mas também na sua função social, notadamente em relação à empregabilidade (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 12).

Bernard Charlot (1979) fala desta escola em função da divisão social do trabalho. Não usaremos aqui o termo “divisão social do trabalho” pois entendemos o trabalho como inerente ao Ser e, a divisão social do trabalho nas fundações elementares da vida em sociedade, é uma instituição legítima e necessária. Já a ideia de empregabilidade para a qual a escola de massa concorre é pervertida, assim como o conceito de educação que essa escola propaga. Uma das noções que estamos construindo aqui, concordando com Charlot, ainda que usando termos diferentes, é a de escola republicana de massa em função da empregabilidade e da exploração da força de trabalho, que na contemporaneidade, se expressa na precarização.



E justamente por essa suposta concepção de educação emanada da escola que surgem situações conflitantes entre instituição escola, família e educando. A escola, o ambiente e as relações escolares se tornam uma tortura, em que o tempo todo existe uma obrigação por bons desempenhos em direção de bons empregos futuros. Parece ser mais ou menos uma tentativa de naturalização da ideia de uma fase da vida de sofrimento, que serve de formatação dos sujeitos em um modelo de socialização alienada desde os primeiros momentos de escolarização. Ideia de que a escola tem a função de adaptar as novas gerações à sociedade como está construída (XAVIER; RODRIGUES, 1997), mais ou menos como se fosse responsabilidade desta instituição formar um todo homogêneo, harmônico, eficiente, crítica e reflexivamente neutro, mas alinhado com os interesses comerciais, econômicos e financeiros (MEDEIROS, 1997).

E ao nos referirmos ao tema da homogeneização, não há possibilidade de fundamentação por essa busca em contexto escolar, se pensarmos que a ideia de erro é fundamentalmente importante no fomento de atividades crítico-reflexivas elementares nos processos de aprendizagens (PINTO, 1997, p. 68). A formação de um modelo escolar homogêneo e hegemônico, necessariamente será excludente de alguns grupos. Mas também, reconhecer a abominação que é a busca por homogeneização em contexto escolar, uma vez que se fundamenta na supressão da diferença e da possibilidade do erro como forma de se conhecer o novo e de se alcançar aprendizagens, não significa a defesa por individualização do ensino ou do conteúdo. O ensino, as psicotécnicas e os desenhos pedagógicos podem constituir uma unidade, desde que o acompanhamento e os processos respeitem as individualidades (ANDRÉ; PASSOS, 1997).

O erro não pode ser entendido apenas como fracasso, mas antes entendido como uma parte ou fase constitutiva de um processo, um fator de desenvolvimento da inteligência (LA TAILLE, 1997). Ou mesmo uma estratégia de sobrevivência, como se vem tentando argumentar até aqui. Não faz sentido analisar um erro isoladamente; um erro na escola não necessariamente significa que não houve aprendizagem. Do mesmo modo que a noção de sucesso escolar não significa a apreensão ou reprodução integral de um conteúdo proposto. Mas, em sentido positivo, do erro como uma das expressões do interesse, engajamento e tentativa, o que ganha relevância são os processos, em que, por exemplo, o sucesso das aprendizagens está na

capacidade de transpor os conhecimentos assimilados a outros contextos; o sucesso está em perceber os conhecimentos escolares como próprios da realidade vivida. Seria dizer, em alguma medida, que o conteúdo em si, tem sua importância em segundo plano. O primeiro plano é a consciência pelos educandos dos movimentos crítico-reflexivos construídos nesse processo de assimilação/aquisição/incorporação dos conhecimentos (CARVALHO, 1997). Ao fim e ao cabo, está se dizendo que os conhecimentos escolares precisam ser dotados de correspondências com a realidade, precisam estar situados na realidade, daí que nos autoriza a afirmar que sucesso ou fracasso escolar também são definições sociais (LA TAILLE, 1997).

A escola no formato e princípios atuais que se caracteriza aqui, parece que recusa a possibilidade de ser agradável. Parece que a escola precisa ser, necessariamente, um lugar de disputa, de poder, de dominação, de trabalho em seu sentido depreciativo e de sofrimento, o que Maria Helena Souza Patto definirá como “Mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagens” (PATTO, 2015 p. 355). E complementamos aqui, mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagens em favor de um modelo de socialização específico a partir de interesses socioeconômicos neoliberais.

Como vem se evidenciando ao longo da argumentação, atribui-se aqui, destaque às questões materiais de existência, o que podemos ilustrar no exemplo a seguir: Tendo 2019 como ano de referência, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD – 2019, 90% das crianças e jovens fora da escola vivem em famílias com renda per capita menor que um salário mínimo, o que demonstra esse tipo de exclusão escolar absolutamente associada ao empobrecimento. Desses 90% de excluídos fora da escola, 32% vivem em famílias com renda per capita de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo. Por outra parte, em famílias em com renda per capita entre 3 e 5 salários mínimos, 0,4% das crianças estão fora da escola; e em famílias com renda per capita acima de 5 salários mínimos, 0,2% (PNAD, 2019).

### **3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA**

#### **3.1. Um exercício para definição da problemática de pesquisa**

Um primeiro alerta a se fazer antes de discorrer sobre o arcabouço teórico-metodológico, é pontuar que a pesquisa de campo foi pouca para se enquadrar nos critérios tradicionais da etnografia, entretanto, a partir do momento que iniciei a pesquisa e os processos de investigação, todos os momentos de convívios cotidianos se tornaram pesquisa. Sendo assim, orientando-se pelos ensinamentos de Wright Mills (1969), ao tratar do ofício de pesquisador, se concebe essa pesquisa, considerando o tema, o problema e os objetivos da investigação, como uma prática do cotidiano.

Para tratar da metodologia da pesquisa em seu conjunto, avalia-se aqui ser de suma importância efetivar a explanação a partir de uma proposta de exercício metodológico proposto por Cyril Lemieux, no texto “Problematizar”, integrante do livro coordenado por Serge Paugam (2015) “A pesquisa sociológica”. O texto trata especificamente sobre a construção daquilo que é o mais importante em uma pesquisa, o espírito da pesquisa, a problemática, a partir da qual se é possível desenvolver um bom texto em seus critérios acadêmico-científicos.

Pode-se dizer que seja quase que um manual. Não no sentido depreciativo que a ideia de manual assume na dimensão da pesquisa acadêmica, de reprodução de regras rígidas ou ortodoxas que limitam a criatividade e as possibilidades de novas contribuições, mas em seu sentido mais original, de ser um trabalho sensível de manuseio (utilização das mãos) autorreflexivo.

Independentemente da área de conhecimento, a pesquisa sociológica não pode se limitar ao descritivo ou quantitativo. É na verdade um exercício constante de escapada ao raciocínio binário. E nesse sentido, o passo inicial é pensar em estatutos sociais definidores e respondê-los.

A pretensão é extravasar os limites da descritividade, e também da especulação, sendo necessário o reconhecimento adequado dos termos constitutivos do objeto de pesquisa, que, para tanto, pressupõe-se, ao menos, pretensão de compreendê-los explicá-los e superá-los. De certa maneira, é um exercício bastante conhecido e, de alguma maneira, cotidiano, haja vista constituir a própria prática reflexiva, de desconstrução e reconstrução da realidade apreendida no cotidiano e, no caso da investigação científica, do objeto de pesquisa. Pressupor que tal

movimento é exclusivo da dinâmica científica é um ledo engano e remete a uma concepção preconceituosa sobre o conhecimento de senso comum, condenando os sujeitos desse campo à condição de “anestesiados sociais” (GARFINKEL, 2018).

O que difere, portanto, são os recursos assumidos por cada campo, e que os caracteriza. Por exemplo, no campo científico, a partir desta pretensão do bom fazer sociológico, parece ser condição *sine qua non* afastar-se das prenoções (LEMIEUX, 2015). Significa reflexão distanciada do objeto, mas não em um sentido arrogante que a prática sociológica tradicional costuma conceber, como se a experiência situada a partir das estruturas mentais dos atores envolvidos fossem sempre enviesadas e ingênuas, o que forçaria o afastamento do pesquisador para pôr em prática suas capacidades interpretativas científicas superiores. Antes, primeiramente, afastamento fundamentado em técnicas específicas selecionadas a partir da avaliação do pesquisador acerca do campo e do fenômeno a ser estudado, as quais julgou adequadas, como por exemplo, a partir da influência da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), apreender aquela realidade do fato social consciente de que não se está apreendendo o próprio fato social, senão, apreendendo compreensões dos atores em inter-relações e dinâmicas sociais específicas. Segundamente, afastamento no sentido de exercício reflexivo de validade de seus interesses enquanto pesquisador: não se aproximar tanto de forma que se possa enxergar apenas as particularidade e singularidades, impossíveis de serem universalizadas; nem se distanciar tanto em que as generalizações pouco profundas sejam uma constante e operar apenas na chave dos grandes paradigmas teóricos (MAGNANI, 2002).

Orientando-se por essa articulação teórico-metodológica, pode-se inferir que o grande segredo seja pensar as implicações decorrentes da situação/posição dos sujeitos no conjunto social e na dinâmica local. As implicações atreladas ao trabalhador de periferia são diferentes do profissional liberal das regiões centralizadas; e dentro dos próprios grupos existem variações. As implicações das posições sociais variam conforme a situação do trabalhador registrado e do trabalhador precarizado, por exemplo; ou ainda, dos mesmos trabalhadores em relação às trabalhadoras, entre brancas e negras e assim por diante. Pode-se dizer que o interesse não é no fenômeno em si, mas na correlação com outros fenômenos, nas implicações que decorrem desse primeiro fenômeno e as influências que este primeiro fenômeno, objeto de pesquisa, sofre de outros fenômenos (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ainda que não seja a definição mais correta, seria como propor a problematização de um tema mais amplo a partir do interesse e respectiva problematização de um objeto de estudo específico; ou talvez ainda, pensar a realidade a partir de um fenômeno situado.

O que significa problematizar a escola a partir do fracasso escolar senão, também, a proposição de se pensar a sociedade? O mesmo se aplica à problematização do fracasso escolar a partir das relações escolares. O sociólogo se interessa pelos eventos que orbitam e se relacionam com o fenômeno principal, pois para ele, fenômenos nada mais são do que enigmas (LEMIEUX, 2015). Se o fracasso escolar é recorrente entre as crianças de classes subalternizadas, compete ao jornalista apresentar essa frequência; enquanto ao sociólogo, compete compreendê-lo e explicá-lo. Reconhecer o que vem anteriormente, quais fenômenos são anteriores, quais significados são manifestados na dinâmica interna da escola e se são suficientes para explicar o fracasso escolar. E em última instância, ressignificar os próprios conceitos se assim julgar necessário.

## **2.2. Abordagens de análise**

A abordagem de análise proposta é essencialmente qualitativa, a qual avaliamos coerente para se trabalhar com a problemática, assim como, para se alcançar os objetivos. Avalia-se ainda ser coerente lançar mão do enfoque indutivo, pois o princípio elementar deste enfoque é de não existirem conhecimentos irreduzíveis, irrefutáveis; antes, o conhecimento é flexível, se desenvolvendo conforme as especificidades do período histórico, devendo ser fundamentado na experiência, na vivência, na investigação teórico-metodológica coletiva e complementar, ainda que possa ser contrastante, em que as teorias identificadas ou formuladas ganham status universalizantes. Nestes termos, a orientação metodológica assumida aqui é dialética.

Minayo (2010), afirma que o método qualitativo procura desvelar processos sociais, buscando alcançar novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado. Podemos então caracterizar a pesquisa qualitativa como sendo aquela na qual se emprega procedimentos de interpretação e compreensão a partir dos dados coletados, em busca de “verdades aproximadas” universalizantes. Ou seja,

mesmo que partindo de caso particular, são verdades aproximadas que podem ser consideradas em outros casos.

Ainda, sobre as características da pesquisa qualitativa, assim foi escolhida para essa pesquisa uma vez que sua prioridade não é o estabelecimento de uma representatividade numérica ou dimensionamento de grandezas, mas antes, aprofundar o entendimento e compreensão do fenômeno em seu contexto situado. Na pesquisa qualitativa, não se quantifica os valores do fenômeno, apenas busca-se possibilidades de compreensões, respeitando os critérios metodológicos apresentados acima. Importante que se diga que não significa a refutação inegociável do método quantitativo, apenas avalia-se que este método por si só não é capaz de expressar em sua integralidade a complexidade da realidade. Destarte, também é uma pesquisa exploratória, pois tem por intenção maior familiaridade com o tema através do levantamento bibliográfico, assim como também apresenta seu grau de descritividade, quando pretende descrever algumas características do fenômeno. E finalmente, também é uma pesquisa explicativa na medida em que a expectativa é identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno.

Ainda, deve-se considerar as circunstâncias e a frequência de manifestação dos fenômenos observáveis. Ao seguir esse caminho, é possível formular hipóteses que expliquem aquele determinado fenômeno e, considerando que não existem verdades nem conhecimentos irrefutáveis, pode-se chegar a certas conclusões consideradas meramente prováveis; ou melhor, verdades aproximadas.

Situando o tema de pesquisa na perspectiva da abordagem metodológica proposta, faz-se necessário pontuar que, por mais que exista a tendência de se tomar a escola pública como unitária enquanto sistema, contextualizada a partir da conjuntura econômica financeirizada como se apresenta na contemporaneidade, é possível identificar especificidades próprias da Unidade Escolar, assim como, identificar certas regularidades de variações entre as Unidades Escolares.

Maria Alice Nogueira (2000) apresenta indícios dessa variação quando trabalha com as trajetórias de estudantes oriundos de camadas intelectualizadas e detentora de certo capital econômico, as quais, de forma geral, não são moradoras das periferias, que apresentam disposições de *habitus* de classe média, mas que, ainda assim, matriculam seus filhos e filhas na escola pública, o que revela certa sugestão de qualidade aceitável dessas Unidades Escolares públicas em regiões mais

centralizadas (lembrando a existência no Brasil de uma ideia de senso comum, de que escola pública é a escola para a classe pobre).

Importante ainda termos por perspectiva que a ideia de escola de qualidade deve ser pensada com cuidado, uma vez que estamos considerando aqui que esse “ideal” de qualidade da escola e da escolarização, em um sentido libertário emancipador, talvez nunca tenha sido atingido de forma universalizada nos diferentes territórios, independentemente - ou justamente em decorrência - do desenvolvimento econômico das localidades. Deve-se lembrar ainda, que a ideia de educação de qualidade é polêmica e deve estar articulada com outras instâncias, como acessibilidade, permanência e direito às aprendizagens.

É operando em chave próxima desse entendimento manifestado nos parágrafos anteriores que Monica Peregrino cunha o termo “expansão degradada” do acesso à escola (PEREGRINO, 2006). Assim, portanto, buscando a correspondência com os interesses da pesquisa, a unidade escolar, para investigação da presente pesquisa – objeto empírico - precisou ser em localidade de alta vulnerabilidade social.

Sobre essas noções de “aprendizagens adequadas” (tabelas a seguir), parece-nos ser importante sua apresentação - ainda que não seja um interesse central da presente investigação -, haja vista que, primeiramente, propõe-se aqui pensar as relações com a escola, com o saber e pensar o fracasso escola para além dos critérios tradicionais de aprendizagens adequadas; em segundo lugar, porque nos possibilita perceber que, mesmo a partir desses critérios tradicionais de aprendizagens adequadas ou direito às aprendizagens, tais aprendizagens estão condicionadas a outros fatores como étnico-raciais, de gênero, sexualidade e condições materiais e simbólicas de existência. A tabela a seguir apresenta o contraste dessa noção de desigualdades escolares e educacionais a partir de critérios tradicionais, no caso, aprendizagens consideradas adequadas.

**Tabela 2** – Aprendizagens consideradas adequada por rede pública e privada

	Média Brasil	Redes públicas	Rede privada	Diferença em pontos percentuais
<b>Língua Portuguesa</b>				
5º ano do Ensino fundamental	61%	57%	83%	26 pp
9º ano do Ensino fundamental	41%	36%	70%	27 pp
3º ano do Ensino médio	37%	31%	75%	35 pp
<b>Matemática</b>				
5º ano do Ensino fundamental	52%	47%	74%	37 pp
9º ano do Ensino fundamental	24%	18%	56%	44 pp
3º ano do Ensino médio	10%	5%	41%	36 pp

Fonte: Retratos da educação na pandemia do coronavírus - 2021

Como enunciado até aqui, acerca tanto das noções de sucesso e fracasso escolar, quanto da qualidade da educação, nessa tabela sobre “aprendizagem adequada”, é importante que os dados sejam tratados com cuidado e em correlação com outros fatores, como por exemplo, os investimentos familiares (parentocracia), relações de opressão de gênero, localidades de origem, origens e identidades étnico-raciais etc. Assim, como expresso na tabela a seguir, essa ideia de aprendizagem adequada deve ser conjugada com outras diferentes dimensões sociais, como classe e percepção/identidade étnico-racial.

**Tabela 3:** Aprendizagens consideradas adequadas étnico-racial

APRENDIZAGEM ADEQUADA  
(SAEB – 2017 ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS) POR COR/RAÇA

	Branco	Pardos	Pretos
<b>Língua Portuguesa</b>			
5º ano do Ensino fundamental	70%	62%	41%
9º ano do Ensino fundamental	51%	36%	29%
3º ano do Ensino médio	41%	24%	22%
<b>Matemática</b>			
5º ano do Ensino fundamental	59%	49%	30%
9º ano do Ensino fundamental	32%	18%	13%
3º ano do Ensino médio	16%	6%	4%

Fonte: MEC/Inep/Saeb - Microdados do Saeb 2017. Elaboração: Todos Pela Educação 2020.

Fonte: Retratos da educação na pandemia do coronavírus - 2021



Na proposta de possível ressignificação do sucesso-fracasso escolar que a noção de qualidade da escola, ou mesmo de direito às aprendizagens, que se assume aqui, pouco têm a ver com fluxo escolar na idade certa, ou exclusivamente aprendizagens escolares consideradas adequas. A noção de qualidade da escola e de direito às aprendizagens que se assume aqui se refere à noção de aprendizagens escolares, contidas numa concepção de desenvolvimento integral do sujeito no que concerne a sua formação moral e ética, na busca por uma sociedade justa. Para que não fique muito abstrato do que se trata sociedade justa, pode-se pensar além do desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional etc., também desenvolvimentos do sentimento de pertencimento a uma organização social, reconhecimento de uma identidade enquanto sujeito, sentimento de cooperação, preservação ambiental, comprometimento com a coletividade, entre outros.

Retomando a abordagem teórico-metodológica de análise, em princípio, o método de investigação para realização do acompanhamento etnográfico envolveu desenvolvimento de roteiro de entrevistas em profundidade semiestruturadas. Na mesma esteira, observação participante enquanto princípios elementares da prática etnográfica e que teve por fundamentação teórica a revisão bibliografia específica especializada.

O que deve ser apreendido no trabalho de campo, ou objeto empírico etnográfico, enquanto lugar no qual se efetiva a investigação, são as ações sociais resultantes das práticas quotidianas, intervenções e modificações dialogadas, negociadas e transformadas pelos atores em uma complexa rede de interações, dinâmica essa que deve ser entendida enquanto processo contínuo e sempre por se completar, em direção de um sentido (MAGNANI, 2002). São ações cotidianas dotadas de significados que encontram correspondência nos demais membros do grupo na medida em que são compartilhados por todos, uma vez de sua coerência com o dado campo social.

Pode-se dizer então que a etnografia é, em um primeiro movimento, a apreensão dos significados e sentidos elaborados pelos atores sociais na dinâmica do campo da investigação empírica do concreto e, em um segundo movimento, interpretação e busca por compreensão desses significados e sentidos, a partir de um compromisso caro, em que se deve considerar rigorosamente a dimensão dialógica de construção entre as singularidades dos sujeitos-agentes, especificidades do

contexto e das experiências situadas e possibilidade de universalização desses significados e sentidos, tendo em vista suas diferentes correspondências com aspectos estruturais. Portanto, a partir de tais definições sobre a etnografia, apesar de nossa pesquisa se orientar grandemente pela perspectiva construtivista, orientase também por considerações sobre os mecanismos estruturantes oriundos dos constrangimentos sociais. Dialogando com a etnografia, recorreu-se também, complementarmente, à etnometodologia

De forma bastante geral e, certamente, insuficiente, a etnometodologia pode ser definida a partir de seu interesse nos recursos que os sujeitos utilizam para a realização de suas ações práticas na realidade vivida; e por extensão, para o entendimento destes mesmos fatos/eventos/fenômenos sociais enquanto expectativa de realizações práticas, o que acarreta, por conseguinte, na concepção de vida social (micro)construída cotidianamente. Nessa direção, portanto, não foca na ação prática em si, mas antes, nos recursos que mediam e levam à ação, ou seja, nos dispositivos (etnométodos) mobilizados pelo sujeito de seu estoque adquirido socio-historicamente. Etnométodos estes que, em alguma medida, se assemelham com as internalizações de significações das relações sociais, das quais nos fala a psicologia histórico-cultural, na constituição das vivências.

E mais que isso, a etnometodologia busca o entendimento de como estes dispositivos de ação são mobilizados em processo de intersubjetividade, em dinâmicas de correspondência às circunstâncias do momento específico no qual a ação acontece, chamado por Harold Garfinkel (2018) de experiência situada. E se o foco investigativo na etnometodologia são os etnométodos, é porque pressupõe que o entendimento daquilo que está sendo sugerido pelo objeto de pesquisa, só é possível de ser compreendido por meio da microanálise, a partir da imersão no fenômeno, assim como a partir da experiência situada da pessoa pesquisadora.

O que a etnometodologia nos propõe no caso do estudo da educação e da escola, é que sendo educandas e educandos a centralidade dos processos – sem descartar a importância da mediação docente e de todo o ambiente escolar -, o adequado entendimento deste universo parte das perspectivas destes agentes, os quais devem ser entendidos enquanto atores-agentes ativos na construção do ambiente escolar, de suas respectivas interações-relações e mesmos de suas aprendizagens.

É a busca pelo entendimento dos sentidos elaborados pelos autores/agentes/membros a partir dos métodos utilizados por eles, considerando o microcosmo no qual está imerso e na medida em que reagem reciprocamente às situações e circunstâncias da realidade vivida. Só assim é possível haver entendimento entre as partes envolvidas no fato social. É, em resumo, o processo de dar sentido à realidade vivida a partir desses métodos (etnométodos). E por isso são métodos práticos e socialmente compartilhados, os quais torna a realidade objetiva. Na etnometodologia o foco recai sobre o ponto de vista do sujeito e na experiência situada, mas também diz respeito à sociedade (estrutura social), haja vista trata-se de recursos de ações práticas socializados e adquiridos no percurso da trajetória social. E nessa direção, se ocupa de momentos e fatos sociais corriqueiros, os quais têm potencial de dizer muito sobre momentos e fatos conjunturais

Desta forma que a etnografia, em seus princípios teórico-metodológicos, possibilita o diálogo estreito com perspectivas etnometodológicas de análise, as quais, avalia-se aqui, serem fundamentais para a aproximação de compreensões (do pesquisador) mais adequada sobre compreensões (dos agentes objetos de pesquisa) acerca dos fenômenos sociais. Ao fim e ao cabo, uma das definições de etnografia que formulamos aqui é interpretação (compreensão) de compreensões.

Portanto, a perspectiva assumida aqui é que, fazer etnografia escolar é a tentativa de interpretação das compreensões disponibilizadas pelos atores-agentes sociais e, por conseguinte, o pressuposto orientador é que não se fala sobre os sujeitos, mas com os sujeitos de pesquisa (MATTOS, 2011).

E ainda, complementarmente, na contextualização espaço-temporal, as percepções variam, se transformam de acordo com a dimensão da experiência situada, na medida em que o ambiente sugere diferentes possibilidades de interpretações. Em última instância, somente por meio da existência (do corpo) se é possível apreender, interpretar, compreender e produzir conhecimento. A partir do corpo em campo, esses diferentes fragmentos teóricos se organizam singularmente de forma ordenada e se tornam dotados de sentido à pessoa pesquisadora. Revela-se a tríade elementar da etnografia: o agente social, a pessoa pesquisadora e o campo social de pesquisa (MERLEAU-PONTY, 1999).

Concernente especificamente ao nosso tema de pesquisa, é muito comum estabelecermos hipóteses, formularmos categorias e direcionarmos nosso olhar a

atores-agentes que ocupam posição de dominação nas relações escolares, como professoras, gestoras ou especialistas na área. Dificilmente se pergunta ao educando o que ele entende por fracasso ou sucesso escolar ou o que ele entende por justificativa de ida à escola por cinco dias da semana, quando poderia estar disponibilizando esse tempo para outra atividade diversa. Poderíamos definir que fracasso ou sucesso escolar tenham correlação com repetência e evasão, ou correlação entre ensino e desempenho, fluxo em tempo certo, aprendizagem adequada, conteúdos escolares como sendo conhecimentos socialmente úteis para o trabalho/emprego, acessar a Universidade etc. Por outra parte, educandas e educandos podem entender que fracasso escolar seja concluir doze anos de escolarização, apresentar notas satisfatórias, mas ainda assim não poder escolher um trabalho que o satisfaça minimamente e no qual ele ou ela se reconheça em sua expressão criativa. Ou seja, ao invés de tentarmos entender no lugar de educandas e educandos, por que não ouvir suas interpretações e seus entendimentos? Ao invés de sermos porta-vozes, sermos ouvintes. As ciências humanas e sociais não buscam estabelecer soluções prescritivas, antes, possibilitar recursos argumentativos que remetam à construção de soluções. E se assim são as ciências sociais, tudo se origina nas apreensões, interpretações e compreensões das apreensões, interpretações e compreensões feitas pelos agentes sociais.

Na inviabilidade do acompanhamento integral da dinâmica da Unidade Escolar em seus diferentes espaços e tempos, práticas e ideários, o recorte foca em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, dada as circunstâncias pandêmicas em que se estabeleceu o revezamento de turma para aulas presenciais. Os atores sociais em primeiro plano são educandas e educandos, o que não excluiu (e nem é desejável que o faça) a observação dos profissionais de educação e de familiares responsáveis.

Em um primeiro momento, como dito no início desta seção, a apreensão das relações e interações se deram pelo acompanhamento da rotina, reconhecimento da dinâmica. No desenvolvimento dessa apreensão, passou-se à observação participante, tendo por referência princípios etnográficos. Complementarmente, recorrer ao roteiro de entrevista semiestruturada possibilitou avaliar de forma mais sistemática o que fora apreendido na observação.

O objeto empírico foi uma escola municipal da Cidade de São Paulo, necessariamente localizada em uma região reconhecidamente de alta vulnerabilidade

social da zona norte, em que a comunidade do entorno convive com diferentes formas de violência da polícia e do crime organizado, assim como, com a violência do Estado que não proporciona, em diferentes circunstâncias, condições mínimas de existência material e de infraestrutura.

A sistematização dos dados coletados em campo em informações e, a respectiva análise, esteve também sob orientações condicionais dos princípios da etnometodologia, mas em diálogo aberto e horizontal com outras diferentes concepções teóricas, como a noção de sociologia a nível individual, aprofundada por François Dubet, Danilo Martuccelli, François de Singly e Bernard Lahire, assim como, com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg e, certamente, com a praxiologia de Pierre Bourdieu. Da mesma forma manteve diálogo com análises propostas pela fenomenologia iniciada por Edmund Husserl, desenvolvida por Martin Heidegger e Alfred Schutz e tornada singular com Maurice Merleau-Ponty em sua fenomenologia da percepção. Todas estas abordagens pensadas no horizonte do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Ainda, uma vez que a argumentação é permeada pela noção de subjetividade, avalia-se ser de fundamental importância a proposta da psicologia histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski.

A confluência dessas propostas de abordagem pode parecer ou confusa ou muito pretenciosa, o que nos remete a abrir espaço para uma breve explanação justificativa acerca de tais escolhas. A etnometodologia se justifica na medida em que se coloca enfaticamente na defesa do sujeito social enquanto agente em sua experiência situada, mas sem se descuidar de perceber que os dispositivos de mentalidade e comportamento (os etnométodos) são adquiridos socialmente em uma conjuntura mais expandida. A fenomenologia garante um caráter de “primazia” da existência sobre a essência, em que se percebe, interpreta e transforma a realidade a partir da existência social. Mas que também, não deixa de considerar que a sistematização teórica possibilita entendimentos não necessariamente por meio da empiria. A psicologia histórico-cultural – assim como a praxiologia – nos livra de cairmos em determinismos reducionistas, uma vez de suas considerações sobre as mediações semióticas simbólicas, marcadamente a partir do poder da linguagem na constituição das funções psíquicas superiores, assim como na formação do conjunto de disposições para o agir. Mas o que dizer do materialismo histórico-dialético? Talvez

seja aquela perspectiva que venha permeando as interações e relações humanas desde o Mercantilismo, antes mesmo de ser definida em tais termos por Marx e Engels, o que o eleva à condição de teoria que permeia diferentes áreas de conhecimento e campos de estudos.

### **2.3. Fenomenologia e Educação**

Percepção: apreensão de um dado objeto fazendo uso das sensações como instrumento. Ainda, é uma circunstância que depende do campo, do contexto, dos objetos; e por ser localizada, é parcial, provisória, incompleta.

A partir destas definições elementares, diz-se que sensação e apreensão mediada pelos sentidos se efetivam a partir do corpo na dimensão de suas existências, e se assim o é, cada apreensão é peculiar, exclusiva, única. Ao fim e ao cabo, no sentido em que se está sendo adotado aqui pela fenomenologia da percepção, cada apreensão é criadora de algo novo no mundo. E aqui pode-se entender que cada apreensão é exclusiva porque cada corpo é peculiar; e, reciprocamente, essas apreensões contribuem para uma existência peculiar (MERLEAU-PONTY, 1999).

Os sentidos assumem configurações variadas para cada acontecimento. Então, a percepção decodifica estímulos a partir de uma estrutura do corpo forjada previamente. Ainda que os estímulos impressionem os sentidos, a cada estímulo e a cada impressão dos sentidos, o organismo reage de forma diferente e, nessa medida, a percepção não apenas apreende aquele determinado estímulo, mas apreende cada estímulo de uma forma específica diferente da anterior, considerando que o próprio organismo tem uma história que deixou diferentes marcas e são essas marcas que possibilitam as variedades de apreensões.

Esta é uma síntese muito grosseira sobre as formulações constitutivas da fenomenologia iniciada por Eduard Husserl e desenvolvida por Alfred Schutz, e delineada em tais termos por Maurice Merleau-Ponty. E, ainda que apresentada aqui em termos extremamente simplórios, nos é suficiente para projetarmos um paralelo com o entendimento sobre o conceito de fracasso escolar presente em nossas argumentações, na dimensão de relações peculiares e específicas do sujeito com a escola a partir de sua bagagem de experiências vivenciadas, o que remete à possibilidade de educandas e educandos compreenderem a reprovação, evasão ou

indisciplina de formas peculiares e não exatamente coincidente com a noção de fracasso ou sucesso escolar definido pelo sistema educacional.

Na fenomenologia da percepção, considera-se relevante a ideia de vida social enquanto um sistema integrado e, em decorrência disso, as reações sociais às circunstâncias são mais ou menos previsíveis, haja vista algum grau de correspondência entre os diferentes fenômenos sociais. Todavia, não se nega algum grau de autonomia circunstancial a partir das diferentes possibilidades de percepções sobre o ambiente. E nesse sentido, afasta-se a ideia de determinismo, antes, o reconhece o sujeito enquanto construção, criação e recriação contínuas. Ser sujeito-agente social é estar em constante movimento e em constantes e diferentes processos de interpretações. E reafirmando, reconhece-se a capacidade de ação do sujeito, ou seja, sua capacidade avaliativa autônoma, mas também correspondência, em alguma medida, às circunstâncias culturais, contextuais etc. e é justamente nestes termos que a cognição é concebida na fenomenologia da percepção enquanto inseparável do corpo.

Daí dizer que a mente é o próprio corpo. É um movimento recíproco e equivalente, em que a autonomia do sujeito se forja nas circunstâncias, assim como, a cada circunstância perceptiva, contribui (age) com certa autonomia. Ou seja, ação e pensamento não são fenômenos que acontecem separadamente. Isso porque as significações - e pode-se dizer os próprios sentidos - não são especuladas, não está na dimensão do pensamento ou da ideia; antes, do vivido, do empírico sobre o concreto. Uma dada percepção, uma dada sensação, uma dada compreensão não pode ser substituída pelas ideias ou possibilidades de sensação, de percepção, de compreensão. Sensação, percepção, compreensão etc., precisam ser vividas, precisam existir primeiramente na realidade, para depois virem a se tornar teorias. Sentir algo não pode ser substituído pelo pensamento de sentir algo. A ideia antes de sua constituição precisa de prerrogativas de existência no tempo e espaço concreto.

Campo perceptivo originalmente estruturado, o que significa considerá-lo enquanto totalidade. O que se busca afirmar com essa definição é que a percepção, ou perceber o mundo, a realidade do entorno, não é um movimento que se dá por etapas ou partes. A percepção sempre acontece a partir de uma noção de totalidade entre os fenômenos (só é possível perceber a parte adequadamente em caso de consideração do todo). A experiência perceptiva, de forma alguma, pode ser reduzida

à soma de elementos ou fenômenos: “Cada momento é determinado pelo conjunto dos outros e seu valor respectivo depende de um estado de equilíbrio total” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 144).

É importante fazer um apontamento aqui em adequação à presente pesquisa, que tem por mote de análise, notadamente, a etnometodologia. Mesmo esta abordagem sendo tributária da fenomenologia, um aspecto que muito a define é considerar o fenômeno social em suas características específicas, ou seja, da experiência situada. De certa forma é um posicionamento contrário ao que acabamos de entender na citação de Merleau-Ponty, em que cada momento se correlaciona com o conjunto de momentos anteriores. Todavia, a etnometodologia não nega essa correlação; a proposta reflexiva que se faz ao enfatizar a experiência situada é considerar as capacidades avaliativas dos atores do fato social, diminuindo, assim, a força das imposições determinantes dos constrangimentos sociais estruturais. Essa proposta da etnometodologia fica mais evidente se atentarmos, por exemplo, para os etnométodos enquanto dispositivos de ação e comportamento adquiridos na realidade vivida, ou seja, socialmente. Da mesma forma, se atentarmos para alguns conceitos, como o de membro, que se refere a participar de um grupo a partir de certos critérios, revela-se o caráter social desta concepção. Percebe-se que, de diferentes formas, estes são pressupostos sociais, o que garante validade à concepção etnometodológica de analisar o fato social em seus aspectos situados.

Da perspectiva da intencionalidade de ressignificação do conceito fracasso escolar, fenomenologia e etnometodologia nos oportunizam ferramentas valiosas. É nessa esteira de entendimento enunciado nestas duas perspectivas teóricas que pode residir possíveis explicações para esta definição que se arrasta ao longo dos estudos sobre educação de uma escola e crise e respectiva diminuição de sua força institucional e social. E aceitando esse teor autônomo que nos fala a etnometodologia na esteira da fenomenologia que se pode considerar que as avaliações de educandas e educandos contestam o lugar institucional da escola por meio da indisciplina, da evasão e da reprovação, práticas tradicionalmente constitutivas do conceito fracasso escolar, mas que diante da autonomia avaliativa dos atores essenciais da escola, ou seja, educandas e educandos, colocam tal noção tradicional do conceito em xeque.

Retomando essa ideia de percepção a partir da totalidade, mas também das circunstâncias situadas, significa, por conseguinte, primeiramente considerar a



percepção da realidade por meio de conjunto significativo, antes de representações ou estímulos; por esta parte, portanto, estímulos meramente físicos não são suficientes para definição dos comportamentos. Sendo assim, o sujeito não reage automaticamente a estímulos locais provenientes de fenômenos locais, mas antes, é uma reação, digamos, sócio-histórica, ou seja, é uma reação aos estímulos e representações anteriores em sua trajetória. Poderíamos até mesmo dizer que se as reações fossem sempre aos estímulos locais de fenômenos locais, provavelmente as reações dos agentes-atores seriam em grande medida idênticas. As diferenças nas reações se referem, portanto, às singularidades dos sujeitos em suas trajetórias de experiências vivenciadas. É aquela característica enfatizada por Merleau-Ponty que, segundo ele, melhor define a espécie humana, a capacidade de superar estruturas para a criação de outras estruturas (2006, p. 272).

O caso aqui é que a fenomenologia, notadamente de Merleau-Ponty, define a percepção a partir da existência do corpo: o corpo se revela mediador das conexões entre consciência e estrutura social. Todavia, não significa conceber o corpo separado da consciência; corpo e consciência são unitários. Em uma análise um pouco mais atenta sobre estes princípios constitutivos da fenomenologia, por uma parte se identifica a diminuição da importância das determinantes sociais, uma vez que se considera os comportamentos a partir de avaliações dos atores sobre os estímulos, a partir de um conjunto de avaliações sobre um conjunto de estímulos anteriores; por outra parte, as determinantes sociais estão sendo consideradas relevantes na argumentação quando se admite a formação e desenvolvimento da consciência a partir do social. Talvez o que possa ser dito é que o esforço por se fazer diferentes combinações dos dispositivos disponibilizados no estoque adquirido ao longo da trajetória seja algo próprio de cada indivíduo, explicando, nestes termos, sua subjetividade e singularidade autônoma. Entretanto, o estoque de dispositivos mobilizado para agir ou efetivar comportamentos nas circunstâncias localizadas não podem ser definido como verdadeira autonomia. Tais dispositivos (disposições), por serem adquiridos nas interações, relações e vivências sociais, já contém implicitamente sua carga de determinação.

### 2.3.1. O educando estrangeiro

Na esteira das considerações sobre a fenomenologia feita aqui, a assertiva é de que os agentes sociais experimentam o mundo social, antes de qualquer coisa, por meio de suas ações e, somente em um segundo momento, em suas facetas do simbólico ou do pensamento. Contrariamente do que possa parecer, a ideia fenomenológica da preeminência na existência sobre a essência não significa a desconsideração do simbólico como forma de organização psíquica e social. Falar na percepção a partir do corpo significa a constituição do simbólico a partir da existência na realidade, daí que, por exemplo, poderemos falar em ressignificação do conceito de fracasso escolar.

O sujeito dos segmentos de classes subalternizadas contém o potencial de ressignificação do conceito de fracasso escolar justamente porque suas experiências vivenciadas e percepções são diferentes das propostas escolares tipicamente direcionadas a uma determinada classe ou população social. Ou essa mesma afirmação, formulada em direção contrária, as propostas típicas da escola causam estranhamento aos segmentos das classes subalternizadas, e por isso mesmo, passíveis de serem ressignificadas. E é justamente por isso que, na esteira de Antonio Gramsci, o potencial transformador reside naquilo que está fora do normalizado, do naturalizado e, por conseguinte, a transformação revolucionária está nos subalternos.

É da percepção do real por meio da existência que os interesses do sujeito nos conhecimentos do mundo se efetivam e se desenvolvem. “Na medida que ele está interessado em conhecimento de seu mundo social, ele organiza este conhecimento não em termos de um sistema científico, mas em termos de relevância para as suas ações” (SCHUTZ, 2010, p. 119). As suas estratégias de sobrevivência e de se situar na organização social vai depender das suas percepções da realidade.

Não faria sentido falar em estratégia de sobrevivência a partir daquilo que ainda não fora percebido, ao menos simbolicamente, pelo sujeito, o que seria mais que uma abstração, uma impossibilidade. Da mesma forma, também faz pouco sentido formular estratégias de sobrevivência a partir daquilo que fora percebido pelo sujeito como sendo pouco relevante. Justamente por isso escolhas são feitas a partir de julgamentos que considere aquilo que lhe será mais vantajoso no sentido de ser mais

significativo para a sua existência, o que, certamente, contingencialmente, também muda ao longo de suas experiências vivenciadas e situadas.

Neste ponto, como se pode perceber, o que estamos apresentando é uma leitura de “O estrangeiro – ensaio de psicologia social” de Alfred Schutz, em uma tentativa de se tecer um paralelo com a dinâmica interna de funcionamento da escola, em que existem pressupostos institucionais previamente definido para se alcançar êxito - a cultura legitimada e o controle de si -, pressupostos estes historicamente produzidos para fazerem sentido, para serem reconhecidos, para serem relevantes apenas para uma parcela específica que participa da instituição e compartilha de seus princípios. Aquelas e aqueles previamente “preparados” na cultura legitimada, reconhecem suficiente coerência na escola, o que lhes garante entender e serem entendidos, garante também reconhecer significado e atribuir sentido, assim como, construir uma identidade escolar. “Qualquer membro nascido ou criado dentro desse grupo aceita o esquema já pronto e já estandarizado do padrão cultural legado [...]” (SCHUTZ, 2010, p. 121).

Corroborando para essa mesma ideia Pierre Bourdieu:

Ao impor e unificar universalmente (nos limites de seu âmbito) uma cultura dominante assim constituída em cultura *nacional legítima*, o sistema escolar, particularmente através do ensino de História e, especialmente, história da literatura, inculca os fundamentos de uma verdadeira “religião cívica” e, mais precisamente, os pressupostos fundamentais de uma imagem (nacional) de si (BOURDIEU, 2011, p. 106).

Se admitirmos que existe uma cultura hegemônica que remete ao compartilhamento de certas crenças por “todos” pertencentes a essa cultura, é possível justificar minimamente porque, mesmo diante de uma história de desigualdades e exclusões sociais, a escola continua, em alguma medida, a ser reconhecida pelos segmentos de classes subalternizadas como um caminho para sucessos pessoais.

Para que a ideologia hegemônica permaneça inquestionável, são necessárias algumas condições e Schutz nos oferece uma possibilidade reflexiva:

(1) que a vida, e especialmente a vida social, continuará a ser a mesma como sempre foi; que quer dizer, que os mesmos problemas

requerendo as mesmas soluções serão recorrentes e que, portanto, nossas experiências passadas serão suficientes para controlar situações futuras; (2) que podemos confiar no conhecimento legado a nós pelos pais, professores, governos, tradições, hábitos, etc, até mesmo se não entendemos suas origens e significados; (3) que no decorrer normal dos casos, é suficiente saber algo sobre o tipo geral ou estilo de eventos que podemos encontrar no nosso mundo da vida, para gerenciá-los; e (4) que nem os sistemas de receitas como esquemas de interpretação e expressão, nem as subordinadas suposições básicas apenas mencionadas são nossos assuntos particulares, mas que estas são igualmente aceitas e aplicadas por nossos semelhantes (SCHUTZ, 2010, p. 122).

Em qualquer circunstância de enfraquecimento ou desaparecimento de uma destas condições, a normalidade passa a ser questionada. O sistema de crenças passa a ser entendido como problemático e importâncias e relevâncias se modificam, influenciando diretamente nas estratégias de sobrevivência dos sujeitos. No caso do estrangeiro de Schutz, ele nem se quer compartilha dessas condições apresentadas acima. Mas no caso de educandas e educandos das camadas populares, no que se refere a certas crenças compartilhadas da cultura hegemônica, em um primeiro momento, acredita que o percurso da escolarização pode ser estrategicamente positivo. Mas, diante do enfraquecimento de alguma das condições, acontece a circunstância de crise; crise da escola e crise interna do sujeito. E aqui sim, a partir desse momento, esse educando vai se tornando estrangeiro e tudo da escola que outrora era inquestionável, necessita ser colocado em questão: “Para ele o padrão cultural do grupo ao qual se aproxima não tem a autoridade de um testado sistema de receitas, e isto, se por nenhuma outra razão, pelo menos porque ele não compartilha da forte tradição histórica pela qual este tem sido formado” (SCHUTZ, 2010, p. 122).

Na mesma direção, corroboram Maria Geralda de Miranda e Raquel Marques Villardi:

A cultura escolar, calcada ou assentada nessa legitimação simbólica, como diria Almeida (2007), faz com que a escola seja organizada para tratar a todos em igualdade de condições, como se todos os alunos tivessem a mesma acumulação cultural. E nesse aspecto ela é extremamente conservadora da ordem desigual, pois entre os estudantes submetidos à ação pedagógica da escola encontram-se aqueles para quem a cultura escolar é a cultura do seu próprio grupo social, isto é, aquela em que foram imersos desde o nascimento. Mas para outros, a maioria, trata-se de uma cultura estrangeira, ou quase. Em razão disso, Almeida (2007) argumenta que alunos sem acesso à

cultura valorizada pela escola são, evidentemente, os que sofrem mais exigências desse conhecimento que aqueles que tiveram essa possibilidade no decorrer dos estudos. (MIRANDA; VILLARDI, 2020, p. 17).

Certamente, como ressaltado pelo próprio autor, existem diferentes recursos de ajustamentos às circunstâncias ou à realidade que os sujeitos podem recorrer, o que é muito comum acontecer entre educandas e educandos das camadas subalternizadas frente à escola, mas o que interessa aqui para nossa argumentação é essa possibilidade de reconhecimento de uma crise e mudar os hábitos, as crenças e as atitudes. Ressignificar. E tais transformações acontecem justamente nessa interação entre a subjetividade, capacidades reflexivas, experiências vivenciadas situadas, ambiente, estrutura etc. Diante de experiências situadas cotidianas anti-educativas ou experiências educativas pouco significativas, seria um contrassenso permanecer com a mesma estratégia de sobrevivência pouco vantajosa de escolarização.

### 3. CULTURA ESCOLAR

Estudar a educação escolarizada remete, necessariamente, às considerações sobre a forma e cultura escolar a partir de suas práticas, dinâmicas, conceitos, concepções etc., que se efetivam no cotidiano e no tempo estendido, restabelecendo correlações com a cotidianidade escolar como produto de um processo sócio-histórico, sendo reducionismos pensar sua função social fora desse entendimento. Deste modo, pode-se conceber a escola como instituição social, o que autoriza ou exige pensá-la em correlação com a dinâmica social, conforme apresentado por Miguel Arroyo:

A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural. Frente à ênfase nas imagens racionais, mecânicas, determinantes, entrada-processo-saída-produto, as imagens de cores sociocultural teriam maior poder de compreensão e explicação dos resultados escolares. Se a escola está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar (ARROYO, 1992, p. 48-49).

Portanto, repensar o fracasso escolar tendo por paradigma “qual sujeito que a escola forma” parece ser coerente, uma vez que possibilita reconhecer indícios da função social da escola na sociedade contemporânea, assim como identificar os significados do conceito fracasso escolar nessa mesma sociedade, o que não significa meramente descartar a expressão do fracasso escolar em sua forma tradicional interna à escola, como a indisciplina, reprovação e evasão, mas ter bastante nítido que o conceito de fracasso escolar cumpre uma função social específica. Sintetizando essa ideia, a possibilidade de ressignificar o fracasso escolar é admitir que o conceito opera tanto na chave da dinâmica interna da escola em seus princípios e processos de ensino-aprendizagem e educativos, quanto na dinâmica da organização social quando a escola se propõe a formar modelos de cidadãos específicos para cada segmento social. É na intersecção destas duas perspectivas que se propõe caminhos para se ressignificar o fracasso escolar.

Na articulação entre funcionamento interno da escola e dinâmica social e suas respectivas demandas, torna-se inadequado determinar o sucesso-fracasso escolar

exclusivamente a partir do rendimento satisfatório, ou mesmo das aprendizagens, ou mesmo exclusivamente a partir da lucratividade dos diplomas ou do acesso a “bons” empregos e ascensão econômica. O horizonte que se vislumbra nas argumentações que se apresentam neste texto, operam, impreterivelmente, na intersecção entre aprendizagens escolares ou direito às aprendizagens significativas e constituição do sujeito social; o que necessariamente também envolve interseccionalidades de classe, etnia, gênero, sexualidade, origem etc.

E se o fracasso escolar está sendo pensado aqui, primeiramente, na dimensão de quais sujeitos a escola forma para uma sociedade cooperativa, impreterivelmente deve-se passar pelas reflexões críticas de quais são os sentidos da escola pública contemporânea para educandas e educandos das classes subalternizadas.

Se os sentidos dessa escola republicana de massas estiverem na primazia da empregabilidade sobre as demais possibilidades sociais, bastaria o diploma, o que justificaria comportamentos de indisciplina escolar, pois o percurso escolar seria apenas uma espera burocrática. Essa correlação da indisciplina com um processo de escolarização pouco significativo aparece na exposição de Cláudia Prioste, referindo-se aos estudos de Freller (2001): “[...] sobre a indisciplina escolar ressaltam a importância de a escola compreender e satisfazer algumas necessidades psíquicas das crianças, entre elas, destaca-se a necessidade de pertencimento, de acolhimento e de enraizamento (PRIOSTE, 2020, p. 12).

Talvez a empregabilidade seja um fator importante atrelado à escola, mas daí a pergunta, por que não há essa garantia de emprego? Aqui, três reflexões: 1- como viemos tentando argumentar, justifica pensar a escola não apenas nos limites da dinâmica escolar, mas também em correlação com a estrutura social; 2- importa, por conseguinte, identificar quais os fatores ou dinâmicas sociais que atenuaram essa capacidade de empregabilidade da escola; 3- ainda, caso a escola mantenha essa relação com a empregabilidade, talvez a sua principal função contemporânea seja estruturada para o disciplinamento do desempenho do trabalho produtivista, em que todas e todos saem dela como mão de obra capacitada, mas fracassados socialmente.

Seria razoavelmente facilitado o trabalho do sociólogo que estuda educação, ter por demanda apenas responder sobre questões de correspondências entre escolarização e empregabilidade e afirmar os sentidos da escola a partir de tal análise, que na verdade, não seriam exatamente os sentidos, antes, as finalidades. Sentido

mantem relação com a ideia de acreditar honestamente em algo a partir de suas significações, constituindo parte da própria existência do sujeito na formação e desenvolvimento de sua subjetividade; enquanto finalidade é apenas um objetivo final desprovido de essência existencial, mais ou menos como uma relação de obrigatoriedade. O caso é que os sentidos da escola vão se constituindo para os sujeitos a partir de uma confluência complexa de fatores sociais, e nesse movimento, finalidade também é elemento constitutivo de sentido. Isso porque, seria um equívoco ignorar necessidades humanas de existência material. A noção do conceito sentido não pode ser concebida apenas em um horizonte existencial ou de “essência humana”; a construção de sentidos também passa pelas estratégias de sobrevivência, especialmente em uma organização social de supervalorização da competitividade em sua expressão meritocrática e de consumo.

Um dos possíveis entendimentos para a ideia de fracasso escolar no caso de uma escola esvaziada de sentido, é que talvez seja estratégias de sobrevivência, de escapada da estigmatização, assim como de preservação da autoestima ao se recusar a cumprir determinada tarefa e provavelmente falhar. Ou mesmo uma gênese da iniciativa contestatória do estudante-agente acerca dos tipos de relações escolares e da subestimação de sua cultura e saberes. É necessário não perdermos de vista que a função útil da escola para as classes historicamente subalternizadas, é uma questão de estratégia de sobrevivência. Estratégia que nem mesmo é entendida como aquela mais eficiente e eficaz, haja vista a necessidade de grandes investimentos de tempo e de energia, o que, para estas classes subalternizadas, significa, em muitos casos, a mobilização de toda a família em função de um único membro.

Afirmar para estes segmentos de classe que a escola deve, essencialmente, formar o espírito, o caráter, ou mesmo garantir o desenvolvimento das capacidades cognitivas, pode soar estranho, uma vez de estarmos falando de um sistema econômico global do acúmulo e concentração de riquezas. E mais que isso, afirmar para estas classes que a escola, essencialmente, deve formar o caráter e desenvolve as capacidades cognitivas, enquanto se observa as classes dominantes enriquecerem e o fosso das desigualdades sociais aumentar, pode contribuir na manutenção desse sistema de exclusão de diferentes dimensões, especialmente material.



Essas ideias que se preconiza aqui fazem alusão direta à noção de cotidianidade de Agnes Heller (1994), esmiuçada por Maria Helena de Souza Patto em “A produção do fracasso escolar:

Na vida cotidiana, como vimos, a ação e o pensamento tendem a ser econômicos, ou seja, manifestam-se e funcionam na exata medida em que são imprescindíveis à continuação da cotidianidade. O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Essa unidade imediata faz com que o "útil" seja tomado como sinônimo de "verdadeiro", o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática (PATTO, 1993, p. 126)

Em determinadas relações escolares e na própria concepção do Sistema escolar, parece ser muito latente essa intencionalidade de disciplinamento (no sentido de imposição da vontade dominante por meio do convencimento, ou seja, hegemonia de Gramsci) e alienação, o que Heller (1994) também denomina de “conformismo” acerca dos papéis sociais. Esse ponto é importante pois fala-se também em possibilidades de manobra em relações aos papéis, ou seja, os papéis não são absolutos. Papéis sociais têm também seu aspecto subjetivos, o que garante a possibilidade de questionamento destes mesmos papéis. O que remete ao reconhecimento do educando enquanto sujeito ativo.

No entendimento de Agnes Heller, pensar teoricamente, produzir teoria, promove desenvolvimento do sujeito no sentido de conhecimentos mais gerais universalizados, típicos da constituição da constituição humana. Mais ou menos como uma forma elevada de conhecimento, mas que não se descola do conhecimento produzido e necessário na cotidianidade, o conhecimento espontâneo de senso comum. Esta é justamente uma das perspectivas que se assume aqui na proposição de ressignificar o fracasso escolar e buscar compreender os sentidos da escola, a qual, diante da organização social, deveria assumir a função social tanto de mobilidade social, ou dito de outra forma, de proporcionar condições materiais e simbólicas adequadas de existência, quanto, contribuir com a formação crítico-reflexiva.

Enfaticamente, não sem correr o risco de cometer aforismos simplórios, a escola só pode ser dotada de sentido em estreita correlação com a realidade vivida e

vivenciada, mesmo que sejam correlações meramente pervertidas, como é o caso da ideia de correspondência da escolarização com a empregabilidade, que, neste caso, seria um sentido pervertido, de alienação do sujeito a uma finalidade.

Justamente nesse sentido nos fala Dubet (1998, p. 30) ao sugerir a reflexão acerca das novas imposições sociais e escolares: “Os alunos devem construir uma relação de utilidade para seus estudos; devem estar à altura de estabelecer uma relação entre seus esforços e os benefícios que esperam em termos de posições sociais sentidos da escola”. Aquela ideia da pedagogia tradicional de escola enquanto lugar que protege a criança das corrupções do mundo adulto, ou seja, da realidade cotidiana, perde qualquer tipo de fundamentação se considerarmos a argumentação que estamos seguindo aqui. “A clausura cultural da escola é uma camuflagem ideológica, geralmente inconsciente, de uma clausura socioeconômica e sociopolítica” (CHARLOT, 1979, p. 206). Do mesmo modo, a ideia de Escola Nova, de pedagogia da espontaneidade e da escola representando um modelo ideal de sociedade em miniatura também se torna uma noção totalmente fragilizada. Tanto a noção de lugar que protege a criança do mundo exterior, quanto a noção de constituição de um modelo de sociedade ideal, apartam a escola da sociedade, acarretando esvaziamento de sentido. Bernard Charlot nos oferece uma boa perspectiva sobre esse fenômeno:

Esse isolamento socioeconômico da escola repercute na própria escola. Gera numerosos problemas escolares; mas estes são vividos como dificuldades pedagógicas, sem que sua origem social seja claramente denotada. A própria organização da instituição escolar como meio separado da sociedade exclui, com efeito, a juventude da vida social. Essa exclusão produz, tanto nas crianças da burguesia como nas do proletariado, um profundo sentimento de frustração, que se manifesta na contestação escolar e universitária que, em suas formas mais espontâneas, é, de início, exigência de reconhecimento social. O estudante – e muitas vezes o próprio professor – se ressentem por ser colocado à parte da vida social adulta e notadamente dos circuitos socioeconômicos (CHARLOT, 1979, p. 206-207).

Mesmo quando se fala aqui de costumes, ideologias ou mentalidades orbitando a forma e cultura escolar, está se falando de um período histórico marcado, evitando-se, por exemplo, anacronismos e determinismos. O tempo e espaço são tão importantes para o pensamento sociológico que, diferentes correntes teórico-metodológicas, se desenvolvem quase que exclusivamente a partir de pressupostos

temporais e espaciais. Dois bons exemplos são a fenomenologia e a etnometodologia, as quais também são bases para a fundamentação da presente pesquisa.

Na fenomenologia já com Edmund Husserl, depurada por Alfred Schutz e Martin Heidegger, até a revisão de gralhas por Maurice Merleau-Ponty e, em alguma medida, por Jean-Paul Sartre - este que não se dedicou especificamente ao estudo da fenomenologia -, o entendimento acerca da condição humana e de suas relações e interações sociais, necessariamente, estão atreladas aos eventos ou fatos sociais local e temporalmente situados e, por conseguinte, a uma determinada forma de compreensão do fenômeno, que se dá por meio da existência do indivíduo-sujeito no lugar. Daí uma das justificativas de se buscar entender os significados do fracasso escolar a partir das compreensões dos estudantes.

Segundo esses pressupostos, não existe possibilidade de apreensão da realidade sem a existência no lugar; e por extensão, quem existe em um lugar também existe em um tempo. Daí a prevalência da existência sobre a essência, uma característica da fenomenologia. Corpo e mente não são “instituições” dadas separadamente. A consciência não se dá senão por meio do sentir mediado pela existência do corpo no espaço-tempo. E aqui já está se falando de Merleau-Ponty com sua fenomenologia da percepção, que esmiúça a fenomenologia e atribui maior importância ao corpo (sentidos) na percepção humana.

Por sua parte, a etnometodologia de Harold Garfinkel e posteriormente defendida por Alain Coulon, não se realiza fora da experiência situada. Não se entende a dinâmica social sem se considerar o microcosmo das interações mais imediatas, as quais são definidas por detalhes do ambiente, detalhes das circunstâncias imediatamente anteriores e detalhes dos estoques de dispositivos de ação prática dos agentes-membros envolvidos, os etnométodos. Daí que para essa abordagem, para se apreender significados do fato social e formular possíveis compreensões na direção de sentidos, os etnométodos mobilizados pelos agentes-membros no momento circunstancial, assim como de qual forma se dá essa mobilização, são fundamentais para as compreensões. Outrossim, só se compreende a dinâmica social se se entender seus aspectos micros, as interações cotidianas, os fatos sociais, as experiências situadas, em correspondência com os aspectos macros da conjuntura. E por serem dispositivos de ação prática situados espacial e temporalmente, os constrangimentos sociais mais gerais perdem força nessa

abordagem, ainda que se considere que estes mesmos dispositivos, ou etnométodos, também sejam produtos sócio-históricos, o que pressuporia certa conformação social.

Se tivermos por consideração as concepções de Jeremy Bethan, desenvolvidas posteriormente por Michel Foucault, sobre o panóptico, ou mesmo nas considerações de Foucault sobre exercício do poder, disciplinamento e efetivação da dominação, podemos trazer as reflexões gerais sobre o espaço e tempo para o contexto escolar (FOUCAULT, 2012).

Especificamente sobre o tema exercício de poder e dominação, fala-se do espaço escolar opressivo, apresentando diferentes aspectos semelhantes com arquitetura de uma prisão e, por conseguinte, elaborando um ambiente de disciplinamento e conformação, por exemplo. Da mesma forma, o tempo escolar é identificado com a busca por homogeneização, padronização e uniformidade (FILHO; VIDAL, 2000). A cada estudo novo se reforça esse entendimento.

Espaço e tempo escolares se complementam, cada qual cumprindo uma responsabilidade específica, no delineamento de uma das facetas da identidade e subjetivação da criança e do jovem escolar, oferecendo ou inculcando noções de disciplina, civismo, autoridade, comportamento, responsabilidades etc., combinação de fatores orientados para a satisfação de demandas e interesses de grupos dominantes (e suas respectivas ideologias), que, no neoliberalismo, são fortemente definidas por aspectos econômicos. “Em vez da ênfase no domínio dos conhecimentos, dos valores e da cultura, a ênfase vai sendo posta na disciplina intelectual, na ginástica da mente, na capacidade metódica, regrada de raciocinar e de formar as mentes pelo e para o exercício intelectual” (ARROYO, 1992, p. 50) e complementamos, exercício intelectual alienado. Continua Arroyo:

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperado. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ARROYO, 1992, p. 48).

Não por acaso que os conteúdos, conhecimentos e saberes escolares, assim como seu cotidiano relacional, são orientados pela inserção no mundo do trabalho (emprego), pelo exercício profissional e pela condenação do ócio criativo, pressupostos impostos quase que exclusivamente aos grupos, classes, seguimentos de classes subalternizados.

Na contemporaneidade, a instituição escola apresenta especificidades que precisam ser tratadas com cuidado e atenção para não se incorrer em generalizações e anacronismos. A tentativa de se pensar a escola atual inadvertida e exclusivamente a partir de rupturas e continuidades estanques, se revela uma prática estéril, uma vez que, por um lado, as verdades aproximadas teórico-metodológicas são processos (BRANDÃO, 2002), e por outro, instituições sociais não são dadas nem operam isoladamente, o que significa que a escola contemporânea apresenta características próprias de seu tempo e diferenças até mesmo entre cada unidade educacional (VINCENT, 2001).

Abordar a escola enquanto espaço e tempo possíveis para se pensar a sociedade brasileira sem, por exemplo, as considerações conjunturais, étnicas, de sexualidade, políticas, econômicas etc., ou seja, enquanto uma instituição que opera na realidade isoladamente, remete a análises reificadas (PEREGRINO, 2010). E se a escola não pode ser pensada enquanto Instituição social suspensa na realidade, os fenômenos constitutivos da dinâmica escolar, como é o caso do sucesso e fracasso escolar, também não podem ser tratados apenas como internos à escola.

Outrossim, uma das afirmações que emergem desse posicionamento é que a noção de fracasso escolar só é fracasso em relação a um referencial arbitrário. Evasão, reprovação e indisciplina, por exemplo, só são fracasso se admitirmos, por exemplo, que o cumprimento do percurso escolar em determinado espaço de tempo gera indivíduos economicamente produtivos para a manutenção do modelo socioeconômico contemporâneo. Se ousarmos sugerir que a escola tem por função também formar pessoas político e socialmente reflexivas e emancipadas, talvez a ideia de fracasso escolar a partir de definições como indisciplina, reprovação e evasão expresso no exemplo acima, perca muito de sua fundamentação.

Da perspectiva que se assume aqui, talvez de forma consideravelmente apressada, infere-se que os tempos e espaços escolares se mostram violentos, em que se inverte e perverte o que deveria ser a escola (VIÑAO FRAGO, 1995). Quando

a centralidade deveriam ser as educandas e educandos e o direito às aprendizagens, se inverte e se coloca no centro a pessoa adulta e os interesses socioeconômicos produtivista. Parece-nos ser bastante importante reconhecer qual a centralidade e intencionalidades dos processos de ensino-aprendizagens escolares, mas, também, pensar tal questão isoladamente, pode levar a reducionismos e determinismos, por exemplo, de culpabilização das professoras ou da gestão escolar, ou ainda, das famílias, remetendo às teorias tradicionais sobre o fracasso escolar.

A sinalização que se faz aqui é de se pensar as relações e dinâmicas escolares em correlação com a dinâmica social, o que, se, por um lado, tempos e espaços escolares exercem um constrangimento de conformação, por outra parte, existem determinantes sociais que conformam a escola e, por conseguinte, os agentes envolvidos nos processos escolares, como professores ou gestão, que também sofrem essas violências estruturais e acabam por reproduzi-las. Percebe-se, portanto, que para entender a escola precisamos falar das relações internas da escola, mas não suspensa na realidade. Ou seja, pensar as relações escolares imersas e constituídas por dinâmicas sociais específica da conjuntura e do momento sócio-histórico.

Como especificado anteriormente, a concepção assumida aqui é de que a escola não pode cumprir apenas as funções existenciais e de formação subjetiva dos sujeitos. Dado o sistema socioeconômico em que se encontra imersa, precisa também cumprir a função de satisfação das condições materiais adequadas de existências. Assume-se aqui que a escola de massas contemporânea tem função social definida, apresentando-se enquanto Instituição interessada conforme concepções da sociedade em que está imersa e, portanto, fracasso ou sucesso escolar são definidos a partir de critérios correspondentes a essas concepções dominantes.

Hannah Arendt (2010) sobre o necessário divórcio entre educação e política nos coloca que atribuir uma função social e política à escola seria como responsabilizar a criança, que está ali para aprender e se educar, pelos erros do mundo adulto, responsabilizar pela tarefa de resgate histórico. Em seu entendimento seria injusto atribuir à escola a responsabilidade por problemas sociais que cabem à política, pois na escola, lidamos com os novos que, portanto, não podem ser responsabilizados pelos problemas antigos da sociedade.

Nesse argumento de Arendt a responsabilidade da conjuntura é do mundo

adulto, cabendo à escola apenas formar a criança. A mudança se faz pela ação política (do adulto) no presente, logo seria uma ilusão imputar à escola essa responsabilidade, uma vez que seu trabalho se dá com os novos que, justamente, só poderão empreender mudanças no futuro, em seu tempo. E dizer aos novos o que deverão fazer, por meio da responsabilização política da escola, para Arendt, é retirar de suas mãos a possibilidade de empreenderem seu potencial de novidade. Deste modo, a educação tem muito mais um sentido de apresentar o mundo aos que nele chegam, do que uma função de mudar o mundo.

Para nós, a caracterização política da escola não se trata de responsabilizar a criança pelas mazelas do presente, mas sim, do compartilhamento dos acertos e erros históricos de modo a contribuir com a formação do juízo moral dessa criança e, nesse sentido, a escola é política justamente pelo seu potencial transformador.

Arendt em sua argumentação também está falando de tempos e espaços escolares na articulação com o sociais, sendo bastante interessante para orientação das reflexões críticas apresentadas em nosso texto, em que se propõe à noção de tempo e espaço próprios das relações internas da escola, mas imersos em uma dinâmica social própria locais e regionais e, assim, em conformidade com o apontado por Arendt, das correlações desse tempo e espaço próprio da escola com a organização social.

Ao falar de tempo e espaço escolar, por conseguinte, fala-se também de cultura escolar, forma escolar e currículo, visto que a unidade da escola reflete a sua configuração histórica particular, assim como as singularidades da organização social na qual está imersa (JULIA, 2001). Ou seja, em nossa reflexão sobre cultura e forma escolar, é importante que se enfatize que a escola não existe suspensa na realidade. Não nos parece ser adequado sociologicamente tratar dos fenômenos sociais isoladamente.

Essa noção aludida acima fica bastante evidente quando se concebe o tempo e o espaço na dimensão da cultura e forma escolar. A forma escolar, em grande medida, se expressa nos seus tempos e espaços mais cotidianos, enquanto a cultura escolar, por seu aspecto mais amplo e de longa duração, pode ser pensada como sendo o diálogo mais estreito da escola com a sociedade, os respectivos interesses daí forjados e a expressão de seus efeitos. Cultura e forma escolar, nas caracterizações específicas de seus tempos e espaços, estão atreladas a outras

formas e culturas sociais, como política, econômica, filosófica etc., e, portanto, propõe um modelo de socialização específico a partir dessa conjuntura. Entende-se aqui que seria um equívoco falar em uma escola neoliberal, mas é acertado falar em uma escola imersa no liberalismo e que expressa as características desse sistema.

Internamente, a escola moderna se propõe enquanto instituição autônoma com sua respectiva liturgia, o que remete à necessidade de um prédio próprio e calendário que regula o seu funcionamento, por exemplo. Seguindo, tem-se a demanda de separação dos conhecimentos, dos conteúdos e das crianças por idade e por supostos arcabouço de conhecimentos escolares. Professoras, diferentemente do que acontecia na transição da segunda metade do século XIX para a primeira metade do século XX, não podem mais ser itinerantes, precisando manter algum vínculo formal e, posteriormente, legal com a instituição. Externamente, talvez o mais evidente seja a definição das idades escolares e, por conseguinte, a conformação da própria noção de criança. De diferentes formas, influencia no próprio calendário social, no que concerne, por exemplo, às mães e responsáveis que organizam suas atividades laborais-profissionais, assim como de descanso e lazer, em conformidade com o calendário de atividades ou férias escolares. Esses são meros exemplos ilustrativos da escola independente e também capaz de definir algumas conformações cotidianas na organização social. Porém, são exemplos relevantes que caracterizam muito bem as demandas e as intencionalidades dessa escola moderna, que se sofisticava e se apresenta em sua forma mais bem acabada quando efetiva desigualdades e exclusões.

Mais que descrever ou caracterizar esse cotidiano, o interesse em abordar esse tema reside nos significados e sentidos dessa dinâmica. Parece ser bastante evidente que, se por um lado, a escola contemporânea pressupõe autonomia em relação às demais formas sociais, por outro, sua intencionalidade não é verdadeiramente sua. Essa inferência não significa afirmar que se defende uma intencionalidade exclusiva da escola, o que parece ser algo inatingível para qualquer Instituição social. A questão se refere a uma intencionalidade que seja ao mesmo tempo autônoma e correlacionada com os interesses do todo social. Quando se estuda o tempo e espaço escolar, na verdade, evidencia-se a relevante dependência da escola às demandas de outras Instituições (formas) sociais.

A escola como preparação para o mundo do trabalho é uma dessas



dependências mais marcantes, em que os trabalhos a muito deixaram de ser trabalhos e se tornaram apenas empregos; e que, na contemporaneidade mais recente, os empregos perdem força e as teorias dominantes apontam para a substituição do emprego pleno pela ideia de atividade plena, ou seja, o sujeito enquanto empreendedor de si mesmo - pressupondo bastar ter vontade de trabalhar -, em que toda e qualquer garantia empregatícia ou previdenciária é suprimida em função de uma suposta liberdade empreendedora. Pode-se estabelecer um paralelo entre essa novas exigências sociais, com tempos e espaços escolares em suas dimensões de conformação, disciplinamento, controle ininterrupto e dominação que atende perfeitamente essa ideia de esforço pessoal contínuo, tanto meritocrático, quanto empreendedor. “A relação pedagógica, através da aprendizagem de conhecimentos e de métodos, por meio da identificação do aluno com o mestre, direciona os alunos para os valores gerais, universais que devem moldar a personalidade dos indivíduos” (DUBET, 1998, p. 27).

Identifica-se assim, uma das justificativas do interesse sociopolítico das camadas dominante na universalização (obrigatoriedade) do atendimento de toda a população pela escola. Universalização do acesso perfeitamente condicionada pelos mecanismos de desigualdades e exclusões internas à escola, assim como, mecanismos de desigualdades e exclusões por meio das legitimidades ou não das culturas e por meio do valor atribuído aos diplomas a depender das instituições legitimadas que os emitem. Mentres e corpos dóceis são, em grande medida, também produzidos na escola.

Na perspectiva que estamos assumindo aqui, a universalização do acesso à escola iniciada na primeira metade do século XX, ao mesmo tempo em que conforma a força de trabalho em potencial mão de obra para o atendimento das demandas produtivistas, também satisfaz a ideologia meritocrática. Inicialmente, a escola burguesa, rompendo a lógica dos privilégios da herança de nascimento do século anterior, trazia uma atmosfera de igualdade entre os sujeitos. Mas, rapidamente essa ideia progressista cria mecanismos internos de desigualdades, distinção e exclusão. Na estruturação dessa dinâmica escolar – primeiro de universalização do acesso, posteriormente complementada por mecanismos velados de desigualdades –, a mensagem que se passa com a universalização do acesso e a multiplicação dos diplomas é, que as oportunidades que estão sendo dadas são as mesmas para todos

e que os merecedores prosperarão. Assim, a responsabilização pelas injustiças sociais – que, desta perspectiva, já não podem mais ser entendidas como injustiças, antes, como curso natural da vida ou seleção natural dos mais capacitados – não são mais oriundas do tipo de organização social, passando a ser atreladas ao sujeito, daí a estigmatização individualizada do fracasso.

É nesse processo de universalização do acesso escolar e respectivo desenvolvimento de mecanismos meritocráticos de desigualdades e exclusão no interior da própria escola, mas também nos processos de desigualdades e exclusão por meio de critérios de legitimação e valorização de alguns diplomas e instituições, em detrimento da ampla maioria, que se justifica, em nossa avaliação, a noção de sucesso ou fracasso escolar a partir de definições como indisciplina, reprovação ou evasão.

Então, as conformações, disciplinamentos e dominação não são propriamente das relações internas da escola, tendo sua origem em aspectos externos. Um professor de ações autoritárias pode ser questionado a partir de diferentes perspectivas, como pedagógica, afetiva e emocional, mas pouca influência tem no disciplinamento da criança no que concerne à conformação proposta pelas demandas socioeconômicas. O próprio professor foi conformado considerando essa dinâmica. Pode-se inferir, preliminarmente, que a conformação e disciplinamento que acontece na escola são estruturais e não pontuais.

Diante desta extensa explanação em que foi considerado, marcadamente, os aspectos de constrangimento implementado pela escola, em que se reconhece a dependência desta instituição a outras esferas sociais como a econômica e que esse modelo de escola contribui grandemente para a reprodução social, quais seriam os meandros de superação dessa condição?

Essa questão se desdobra em reflexões mais profundas. Vejamos: diferentes pesquisas científicas, como a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – Contínua (Pnad, 2019), apontam para uma progressiva consciência coletiva de menor reconhecimento da importância da Educação na formação do sujeito, tanto aquelas propriamente crítico-reflexiva, como materiais de existência<sup>16</sup>. Silvana Mesquita

---

<sup>16</sup> Esse reconhecimento da importância ou não importância se revela de forma indireta nos dados da Pnad (2019) e do Censo (2010), quando apontaram menor interesse em maiores tempo de escolarização e maior interesse em ingressar no mundo do trabalho como estratégia de sobrevivência

complementa: “Diferentemente dos alunos provenientes das elites e da própria classe média, que valorizam o caráter propedêutico da escola média, os jovens de classes populares chegam questionando a validade dos saberes ensinados” (MESQUITA, 2020, p. 209).

Se a Educação ainda carrega essa áurea de ascensão social e, em alguma medida, formação do espírito, ou ainda, da mesma forma, que a coletividade acredita no caráter democrático da escola, por que os significados e sentidos dessa escola variam conforme a classe ou segmento de classe ao qual a pessoa pertence? (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000). Ou ainda, a partir desses mesmos pressupostos de ascensão social e elevação do espírito, por que o fosso das desigualdades sociais continua a se aprofundar e a acometer uma mesma classe historicamente forjada, quando na verdade, considerando seu “caráter democrático”, deveria ascender igualmente todas as classes?

Estamos fortemente filiados às ideias de Istiván Mészáros (2008) expressas em seu pequeno livro “Educação para além do capital”, em que faz uma espécie de chamado ao engajamento, não apenas de profissionais da educação, mas de toda a sociedade, em defesa da Educação; uma Educação Integral. Mészáros está apontando que a educação, assim como a escola com seus processos de ensino-aprendizagem e práticas internas, são intencionais e políticas. Em seus processos sócio-históricos, a escola contemporânea não pode ser entendida enquanto desinteressada ou enquanto indiferente. “O indiferente ‘não vê o que está em jogo’, para ele dá na mesma; ele está na posição do asno de Buridan, ele não percebe a diferença” - já nos falava Bourdieu (2011, p. 140) quando aponta o quão degradante é o indivíduo indiferente sobre as questões sociais; e antes de Bourdieu, Antônio Gramsci declarava seu ódio aos indiferentes.

A partir do que se propõe, uma das perspectivas da pesquisa é de se pensar relações escolares em que o sujeito educando seja entendido realmente enquanto potencialidade transformadora, na medida em que as concepções de espaços e tempos escolares atendam a integralidade das demandas de uma pessoa em processo formativo e de desenvolvimento. De diferentes formas, a reflexão se debruça em uma concepção de tempo e espaço escolares, assim como cultura e forma escolar,

---

e de se tornar consumidor, o que não significa necessariamente o abandono da escolarização básica nos anos iniciais. [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua | IBGE](#)

que não vise somente o cumprimento burocrático do percurso de escolarização.

Diferentes pesquisas no tema apontam que a escola tem sofrido transformações em sentido da democratização. Do mesmo modo, diferentes documentos legais normatizadores e orientadores da Educação têm apontado para essa direção quando da defesa de direitos, da diversidade, do pluralismo e da gestão democrática. A escola se transforma e deixa de ser um lugar de exclusividade da autoridade docente sobre educandos: “Transformações sociais iniciadas no século XX provocaram mudanças da ação socializadora e das relações de autoridade no interior da vida escolar” (SPOSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020, p. 318). Todavia, nosso interesse é se tais transformações realmente se efetivam no cotidiano das Unidades Escolares, especialmente naquelas de localidades mais periféricas e estigmatizadas.

Talvez a própria facilitação de acesso e trocas de informações do mundo contemporâneo tenha proporcionado essa nova conjuntura das relações escolares. Por um lado, de certa forma, essa conjuntura significa que as relações entre docentes e educandos precisam ser mais horizontalizadas. Por outro, se impõe uma necessidade de constante construção da legitimidade da figura docente ao longo de sua carreira nas relações horizontalizadas, de modo a não ser necessário retomar as antigas práticas autoritárias (e anacrônicas) para se legitimar: em um movimento dialético, caso a legitimidade da figura docente seja reconhecida pelos educandos e pela comunidade escolar, será possível o estabelecimento de relações horizontalizadas. Nestes termos, legitimação está muito mais próxima de autorização e autoria, do que de autoridade, ainda que autoridade, em sentido positivo, também constitua a noção de legitimação.

Uma dinâmica escolar e de processos de ensino-aprendizagem - práticas escolares estas muitas vezes orientadas por concepções hierarquizadas - incapazes de estabelecer diálogos horizontalizados com educandas e educandos enquanto sujeitos constituídos por diferentes facetas de convívio, experiências e subjetividade, pode remeter a relações escolares permeadas por desconfiança (MARTUCCELLI, 2006; 2015), as quais se apresentam frágeis e com uma sensação constante da existência de uma tensão conflitante entre jovens educandos, professores e escola.

Estas relações horizontalizadas se apresentam como condição justamente porque há essa demanda por parte dos educandos, em suas condições de adolescentes e jovens, de serem respeitados enquanto tais, enquanto pessoas

dotadas de identidade e de cultura própria. Nesse momento da juventude se impõe necessidades de se colocarem enquanto sujeitos históricos, circunstância que remete a novas estratégias de resistência por parte desses jovens (SPOSITO et al., 2020). A desconsideração dessas condições, como explanado por Marília Sposito, também podem ser fator preponderante para esvaziamento de sentido da instituição escola.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar na acepção de Barrère e Martuccelli (2000). Como afirmam esses autores, a autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (SPOSITO, 2003, p. 19-20)

Retomando, tempos e espaços escolares em suas definições atuais estão condicionados à transformação da escola em sua definição de forma e cultura escolar moderna. Pode-se falar em termos de função profissionalizante da escola ou capacidade de empregabilidade proporcionada pela escolarização, devendo apresentar características próprias, como já mencionado anteriormente, por exemplo, espaço físico definido, organização das atividades e legalidade de vínculo do docente com a instituição. Passa-se, portanto, a definir alguns pressupostos como sendo próprios da escola de massa, pressupostos que são ditos próprios, mas que ao mesmo tempo mantem correspondência com ditames do momento histórico. Se se pode dizer que a escola é o lugar legitimado de aprendizagem de conhecimentos sistematizados (aspecto próprio da escola), é também o lugar de uma socialização que se conforma, em grande medida, às demandas da dada sociedade histórica, marcadamente orientada para o desempenho laboral em sua forma emprego.

#### 4. DINÂMICA ESCOLAR E AS INTERIORIZAÇÕES/INTERNALIZAÇÕES SOCIAIS

Se a argumentação que se desenvolveu até aqui, grosso modo, indica que a oposição entre cultura legitimada e cultura popular seja a problemática que permeia todo o debate sobre quais são as funções da escola pública contemporânea, alguns termos ou conceitos começam a assumir maior relevância. Se, em alguma medida, a cultura escolar legitimada tem por um dos seus propósitos distinguir sujeitos e segmentos de classes, conseqüentemente está se falando também de desigualdades e processos internos de exclusão. Do mesmo modo, se admitirmos que realmente vigora na escolarização uma cultura legitimada em detrimento de outra, de senso comum considerada inferior, indiretamente fala-se também de campos de disputas, *habitus*, costumes, comportamento cultura e assim por diante, dos diferentes grupos sociais. Essa dicotomia cultural pode ser evidenciada nas palavras de Maria Lígia de Oliveira Barbosa:

[...] a “pedagogia da repetência” é um termo utilizado para definir uma cultura docente que tinha/tem como resultado principal condenar as crianças menos dotadas (no caso, claramente, aquelas menos dotadas de recursos materiais e sociais) a um ciclo de repetições de séries que quase nunca conduziam a melhor e/ou maior aprendizado (BARBOSA, 2011, p. 73).

Daí que nessa seção, em diálogo com a proposta metodológica, busca-se apresentar algumas noções e categorias importantes para se entender essa complexidade na definição da função social da escola, suas significações e sentidos, que tanto são decorrentes da dinâmica interna a ela, quanto da sua correlação com a conjuntura social e, em última instância, com a estrutura.

Partindo das contribuições de Pierre Bourdieu, talvez, seu principal interesse ao desenvolver a teoria praxiológica, e especialmente o conceito de *habitus*, tenha sido buscar superar a oposição estática dentro da sociologia, entre objetividade e subjetividade. Vem no sentido de propor ou evidenciar o diálogo intenso e permanente entre individualidade/particularidade e sociedade/cultura na dimensão das intersubjetividades, reconhecendo que são forças em disputa e provavelmente desiguais, mas que em certa medida, se complementam, o que significa dizer que a dinâmica social impõe com diferentes intensidades, interiorização de facetas conjunturais e estruturais. “É, porém, no trabalho de Pierre Bourdieu, que estava

profundamente envolvido nestes debates filosóficos, que encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo” (WANCQUANT, 2007. p 65).

Nestes termos, dois aspectos devem receber atenção: o primeiro deles é o reconhecimento de que os constrangimentos sociais exercem maior força no sujeito do que a subjetividade do sujeito contribuem para a organização social. Segundamente, que estas facetas subjetivas dos sujeitos não são espontâneas ou ontológicas, antes, decorrem da bagagem de experiências vivenciadas, em complementariedade com suas particularidades físicas e psíquicas, o que remete à formação da subjetividade a partir da interação de sua capacidade de agência com as experiências sociais vivenciadas.

Este é o primeiro movimento de constituição do *habitus*, um espaço de trocas interacionais não muito recíprocas, nem equivalentes, entre sujeito e conjuntura social, a partir das quais se efetivam interiorizações de disposições; e que estas mesmas interiorizações o constituem verdadeiramente enquanto agente atuante na realidade. Pode-se ainda esboçar o *habitus* como sendo o que a sociedade vem propondo ao sujeito ao longo de sua história, o que se torna disposições incorporadas, que lhe servirá de artefatos de mediação nas interações e relações sociais no percurso de sua existência e atuação enquanto pertencente a um contexto, mais especificamente, nas ações em um campo de disputa.

Se por um lado, o *habitus* pode ser entendido como forma de constituição da autonomia no sentido de conhecimento do contexto, da dinâmica social, do campo de disputa a que pertence, capacitando esse sujeito para a ação prática, por outra parte, é uma espécie de atrelamento aos pressupostos sociais de convivência, comportamento e mesmo de atuação na realidade, algo parecido com determinantes sociais da teoria estruturalista, a qual defendia o escopo teórico-empírico, diretrizes constituídas anteriormente, que orienta o sujeito em suas crenças e ações. O *habitus* garante a sobrevivência do sujeito no determinado contexto, exatamente por apontar diretrizes social e localmente aceitas a serem seguidas, crenças compartilhadas pelo grupo, o que pode ser pressuposto de coesão social e comunitária, mas também de alienação. Em uma palavra, portanto, o *habitus* pode ser entendido como sendo expectativa de probabilidades de agir ou expectativa de agir previsivelmente.

[...] o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (WANCQUANT, 2007. p 65-66).

É por meio do *habitus* que o sujeito responde “adequadamente” às demandas do cotidiano e isso possibilita certa previsibilidade das interações e relações sociais. Bourdieu nos relata que o *habitus* não é infalível. Ou seja, não se trata de uma estrutura rígida construída ao longo do tempo e que oferece respostas prontas espontâneas às mais variadas circunstâncias. Nem tão pouco pode ser definido como um manual adquirido pelo sujeito que o faz agir intencional e racionalmente conforme às solicitações circunstanciais.

É justamente a partir dessa expectativa de probabilidade de agir que reside o problema de uma escola de cultura legitimada. Podemos considerar que é desta hierarquização das culturas, dos costumes, comportamentos, hábitos etc., que decorre a ineficiência da escola conforme há se tentado evidenciar até aqui. Essa escola da cultura legitimada, a qual podemos denominar também de homogênea e hegemônica, acolhe apenas aqueles e aquelas que chegam até ela minimamente conformados em seus pressupostos, ou seja, que internalizaram minimamente a gramática escolar. Tanto mais podemos ter essa afirmação como aceitável, quanto mais confirmam as pesquisas sobre o capital cultural da família exercer maior influência no rendimento escolar da criança, equivalendo-se, em muitos casos, ao capital econômico em sua modalidade “parentocrática”<sup>17</sup>. Ou mais precisamente, o capital cultural familiar enquanto capacitador para se fazer “bom uso” dos investimentos proporcionados pelo capital econômico (BARBOSA, 2011)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> “Como se vê, boa parte dessas estratégias supõe tanto ou mais capital econômico (e social) do que capital cultural. É por isso que o sociólogo da educação inglês Phillip Brown (1990) defende a tese de uma transição – nas últimas décadas do século XX, com o advento das reformas ditas neoliberais – de um regime meritocrático para um regime parentocrático, no qual o sucesso escolar do aluno está cada vez menos baseado em seu mérito e esforços individuais, e cada vez mais nos recursos financeiros e na capacidade estratégica de seus pais de impulsionar sua competitividade escolar” (NOGUEIRA, 2021, p. 10).

<sup>18</sup> Ainda que a pesquisa de Barbosa (2011) indique maior influência do capital cultural no rendimento escolar em relação ao capital econômico, pontua-se aqui que a variação econômica assumida na



Maria Alice Nogueira corrobora exatamente nesse mesmo sentido da correlação entre capital cultural familiar e investimentos econômicos:

Por outro lado, quando se toma o conceito de capital cultural em seu sentido amplo, isto é, como sinônimo de disposições culturais e de relação com os bens de cultura, é imperioso constatar que uma fortíssima correlação com o sucesso escolar subsiste, porque determinados modos de socialização familiar são indubitavelmente mais favoráveis do que outros à constituição de disposições cognitivas (esquemas mentais, maneiras de pensar e interpretar o mundo físico e social, espírito crítico, capacidade analítica), linguísticas (habilidades de expressão oral e escrita, capacidade argumentativa), comportamentais (liderança, dinamismo, espírito de equipe); todos esses traços valorizados e mesmo requeridos pela escola. Sem falar do capital informacional relativo ao funcionamento dos sistemas de ensino, que está na base das estratégias educativas parentais e de sua propensão a investir no sucesso escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2021, p. 11-12)

Decorrentes da mesma hierarquização cultural, vigoram diferentes mecanismos de seleção, classificação e exclusão. É nesta configuração que nos causa estranhamento o fracasso escolar ser definido majoritariamente como evasão ou reprovação. Nosso posicionamento torna-se cada vez mais cristalino em relação ao entendimento sobre as definições tradicionais de fracasso escolar (indisciplina, reprovação e evasão) estarem muito mais próximas de estratégias de sobrevivência por parte dos educandos. Da mesma forma, uma cultura legitimada escolar que define destinos sociais conforme a origem do sujeito, parece ser também pouco provável que faça sentido para aqueles segmentos de classe historicamente submetidos.

Ao longo dos processos de desenvolvimento dos estudos sobre a escola, as tendências de abordagem e análise foram se transformando e, conseqüentemente, noções e conceitos escolares também foram sendo ressignificados. Considerando que a instituição escola passa a ser fortemente questionada pela cultura jovem por diferentes motivos, tanto por, provavelmente, não corresponder às expectativas e demandas dessa população, quanto pela imposição de outras necessidades sociais, como a de se tornar consumidor em um mundo que exige o consumo, é que a

---

pesquisa da autora é consideravelmente pequena, em que a média da renda em reais é de 635, 59 e que 75% da amostra tem uma renda familiar de até 800 reais (BARBOSA, 2011, p. 85; 98). Levantamos aqui como hipótese que uma diferença de renda de 5 mil reais entre famílias, por exemplo, contenha potencial muito maior de influência no rendimento escolar das crianças, justamente pela diferença na capacidade de compra de mercadorias educacionais.

ressignificação do processo de escolarização e, por conseguinte, do fracasso-sucesso escolar, parece se tornar cada vez mais perceptível e necessária.

Avaliamos aqui que, podemos considerar, por outro lado, o capital cultural (ou alta-cultura), deixa de figurar exclusivamente como determinante no sucesso escolar por diferentes fatores, marcadamente pela intencionalidade política de universalização do acesso à escola e de interesses políticos que buscam um estado ideal de fluxo contínuo, muitas vezes por meio da noção de aprovação automática<sup>19</sup>, de forma a alcançar, por exemplo, melhores classificações em índices internacionais, o que garante uma “boa imagem” ao país ou aos entes federados na esfera de negociações econômicas, políticas e mesmo eleitoreiras.

Outro fator que, na contemporaneidade, também pode ser admitido como atenuante da importância do capital cultural para o percurso escolar longo é o desenvolvimento de novos mecanismos de desigualdades, exclusão e distinção internos ao sistema educacional, como é o caso do prestígio da instituição emissora de diplomas, assim como, em outro nível de ensino, a hierarquização na importância atribuída entre os cursos de graduação. Ou ainda, o mecanismo externo à escola, de definição de destinos, a partir da origem do sujeito.

Dada essa conjuntura globalizada, parece não ser mais interessante aos governos a exclusão e distinção já na educação básica, fator que diminui, ao menos em princípio, o caráter de oposição entre cultura legitimada e cultura popular. Um país em que a população é considerada alfabetizada em sua totalidade, remete tanto a uma ideia de nação civilizada, quanto à reserva de mão de obra minimamente qualificada, constituindo-se em uma espécie de barganha frente a negociações no campo diplomático e econômico em instituições e organizações internacionais, assim como no mercado comercial.

Faz-se esses apontamentos aparentemente deslocados e contraditório, a partir de considerações sobre a obra de Bourdieu, quando o autor se refere ao

---

<sup>19</sup> A aprovação automática se refere a interesses político-partidários de melhores índices internacionais. Diferentemente, a progressão continuada, dentro dos limites da boa prática educacional, tem por função a proteção do direito de acesso e de permanência, assim como do direito de aprendizagem. Ou seja, aprovar para possibilitar recuperação de aprendizagens, evitando-se a exclusão por meio da reprovação. A aprovação continuada pode ser entendida ao se fazer um paralelo com o conceito das ciências políticas de freios e contrapesos, em que se evitaria a reprovação irrestrita por meio de critério ou avaliações arbitrárias do professor (equilíbrio de poderes). Da mesma forma, é uma proposta que tem por mote considerar as condições objetivas e subjetivas de educandas e educandos nos processos de ensino-aprendizagem.

funcionamento da escola e à influência do capital cultural no sucesso escolar, associando à longevidade do processo de escolarização. Com a universalização do acesso e expectativa ou necessidade governamental de índices de conclusão de todos educando na educação básica, pelos motivos apresentados acima, pode-se dizer que essa perspectiva de influência do capital cultural perde força, como fora apontado pela professora Maria Alice Nogueira ao caracterizar a terceira geração de estudos que trabalha com a noção de capital cultural a partir dos anos 2000, presente no excerto a seguir:

[...] Eles se perguntam, com efeito, se a “rentabilidade escolar do capital cultural” não “estaria em declínio” (p. 120, tradução minha) no contexto atual. Os argumentos que sustentam e justificam tal indagação baseiam-se, por sua vez, no exame de dois “postulados discutíveis” na atualidade, a saber:

1. Subsistiria ainda hoje uma cultura legítima? Nas últimas décadas, não estaria ela perdendo muito de seu valor para novos repertórios culturais como a cultura de massa e a indústria cultural? Consequentemente, não estaria perdendo também seu poder de dominação, ou seja, sua capacidade de se impor a todos como cultura superior? O que não significa, contudo, o desaparecimento de hierarquias entre gêneros culturais, nem mesmo de seu poder de classificação e de distinção.

2. Os saberes que a escola atual veicula ainda emanam da cultura erudita, constituindo a matéria-prima dos currículos? Ao que tudo indica, o poder da legitimidade cultural de se impor sobre os conteúdos curriculares vem sendo mitigado em razão de certas transformações sofridas pelo sistema escolar da maioria dos países ocidentais, das quais as mais importantes seriam: a. a massificação do ensino secundário, e mesmo do ensino superior, que traz a cultura popular e as culturas juvenis (Pasquier, 2005) para dentro da escola, fazendo com que essa instituição deixe de ser um templo reservado aos “herdeiros”; b. a resposta dos docentes ao fenômeno da massificação, ajustando suas práticas pedagógicas e os próprios conteúdos da transmissão escolar a essa nova composição social do alunado; c. a evolução curricular em si mesma que tem levado a uma maior valorização da ciência e da tecnologia (em detrimento da cultura clássica) e a “novos sistemas de distinção” escolar, como se verá mais à frente (NOGUEIRA, 2021, p. 6-7).

Os apontamentos dos últimos parágrafos parecem ir contra ao que se vem sendo exposto ao longo da argumentação, da oposição entre o capital cultural legitimado pela escola e o capital cultural popular, enquanto um dos fatores de relevância para a trajetória escolar de educandos das classes subalternizadas e para a caracterização do sucesso-fracasso escolar. O caso é que consideramos que essa

oposição continua a existir e que exerce influência no percurso de escolarização das camadas subalternizadas, mas não exatamente na sua longevidade no percurso escolar. Como vem sendo reafirmado até esse momento, um dos lastros da pesquisa é fundamentar possíveis questionamentos sobre as definições de sucesso-fracasso escolar. Para nós, parece que a longevidade da escolarização, por exemplo, não seja mais capaz de definir sucesso ou fracasso escolar. Daí a importância de se fazer tais apontamentos acerca do enfraquecimento da influência do capital cultural no percurso escolar. Mas essa oposição continua a existir, ao passo que se constata que esses estudantes não conseguem internalizar a gramática escolar, assim como, a partir da provável diminuição no reconhecimento de sentidos na escola.

Talvez o que estejamos sugerindo aqui seja a hipótese complementar de que o capital cultural já não exerça a mesma influência no sucesso escolar também em decorrência de aspectos e interferências políticas, em que o percurso da escolarização se completa, mesmo para aqueles que não detêm esse tal capital cultural ou cultura legitimada exigida pela escola. A questão que emerge é se os direitos às aprendizagens se efetivam em um percurso escolar que mais atende interesses político-econômicos exteriores à escola, do que pelo interesse na formação integral do sujeito-cidadão participativo e responsável. Parece que na contemporaneidade, a longevidade escolar pouco depende da detenção da cultura legitimada, ainda que a oposição com a cultura popular permaneça, tanto pelo que cita Maria Alice Nogueira acerca da confluência entre diferentes culturas proporcionada pelo acesso à amplitude de meios digitais e midiáticos, quanto, no caso de nossa hipótese, por intervenções de interesse político-partidário.

#### **4.1. O conceito de *habitus* e a escola**

Certamente, a concepção de um *habitus* dominante e originário, capaz de se manifestar uniforme e independentemente da racionalidade do indivíduo, se adequando perfeitamente às solicitações do ambiente e contexto, pode ser bastante problemático quando se percebe que, a partir dessa concepção, o sujeito é posto em uma condição de mero expectador passivo, “anestesiado social”, que não avalia em nenhum grau as circunstâncias. Mas o que se avalia aqui é que não tenha sido

exatamente esta a definição de *habitus* dada por Bourdieu. Parece-nos tanto mais justo o entendimento de Maria da Graça Jacintho Setton (2002):

Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

Talvez, para compreender o fenômeno do fracasso escolar, assim como compreender a forma e cultura escolar atrelada ao fenômeno, seja necessário pensar o *habitus* em correspondência com outros conceitos elementares da teoria de Bourdieu, como campo, estratégia e capital, em que se articulam e se complementam. Na articulação entre esses conceitos que se torna possível perceber o *habitus* razoavelmente afastado de determinantes. Da mesma forma, falar em um *habitus* dominante não significa necessariamente falar em *habitus* unitário. A manifestação do *habitus* em uma expressão uniforme e a partir de disposições quase que exclusivamente originárias, independentemente das circunstâncias, mas sempre correspondendo a estas, novamente não é uma afirmação categórica de Bourdieu, pois tal consideração não possibilitaria, e mesmo anularia, a formulação de outro conceito fundamental de sua obra, o de estratégia, que pode ser entendido como sentido prático, ou mesmo de ação prática, decorrente das capacidades de articulações sociais, o que significa desenvolvimento da capacidade de participação nos jogos nos diferentes campos sociais, uma vez da aquisição, apropriação e internalização de diferentes expressões de capitais.

O que nos diz Bourdieu é que o *habitus* tanto pode ser uma simples reprodução espontânea e inconsciente, o que poderia ser enquadrado na categorização unitário, mas também, que o *habitus* pode se expressar a partir da combinação imprevisível das disposições, havendo ainda condicionamentos pelas circunstâncias sócio-históricas, assim como do campo ou de circunstâncias situadas, ou seja, se define por

ser uma expectativa de agir, o que o caracteriza tanto enquanto inconsciente, quanto do agir consciente. Fala-se de uma imprevisibilidade condicionada pela dimensão (quantidade) das disposições incorporadas, o que o torna novamente um conceito válido e não tão amplo assim, haja vista que cada sujeito incorpora de fato um número limitado de disposições.

A ponderação que se pode fazer aqui é que disposições oriundas de campos e capitais nos quais o sujeito está mais familiarizado, tendem a ser “melhor” internalizadas, isso porque são esses campos e capitais que oportunizam ao sujeito familiarizado os “melhores” significados e atribuição de sentido. Esse entendimento corrobora grandemente com o que se vem tentando argumentar aqui, da importância dos fatores materiais e simbólicos na formação e desenvolvimento das disposições subjetivas e sociais, no estabelecimento de diferentes tipos de relações com o saber, haja vista que o sujeito, por meio do *habitus*, tenderia a entender melhor as disposições decorrentes dos campos e dos capitais próprios de seu contexto e, conseqüentemente, apresentaria recursos mais desenvolvidos na mobilização das disposições mais adequadas para o desempenho das estratégias nos processos de escolarização. Nesse sentido, pode-se dizer que as disposições primárias exerceriam predominância sobre as demais disposições.

Maria Geralda Miranda e Raquel Marques Villardi nos oferece uma dimensão de como a escola continua a ser organizada de modo a atender as expectativas de agir da classe dominante:

Alguns estudos mostram que o chamado “fracasso escolar” tem relação com as classes menos favorecidas. Esse pensamento está baseado no fato de que a escola, tal como é organizada, disciplinar e conceitualmente, é para atender a uma classe com acumulações culturais diferentes das experiências e vivências das famílias, cujos filhos frequentam as escolas públicas, localizadas em favelas ou em regiões periféricas de muita pobreza (MIRANDA; VILLARDI, 2020, p. 3).

O que está sendo defendido aqui é que concordamos com a ideia de constituição do sujeito a partir de diferentes *habitus*, entretanto, não basta acessar um mercado de cultura ou de conhecimento sem as ferramentas necessárias para sua compreensão. A compreensão deste novo campo, deste novo mercado se dará de

forma parcial e, por conseguinte, as novas disposições daí decorrentes também serão parcialmente internalizadas, as quais, conseqüentemente, exercerão menor influências nos movimentos reflexivos de avaliação nas tomadas de decisões futuras. Se o que estamos apresentando aqui contém algum grau de verdade, isso explicaria, ainda que parcialmente, porque jovens das periferias de São Paulo, por exemplo, preferam o Rap ao Jazz, ainda que tenha acesso aos dois mercados. Justificaria, também parcialmente, processos de indisciplina, reprovação e evasão escolar, não podendo ser explicados como fracasso escolar.

Traçando um paralelo desse movimento dialético entre subjetividade e ambiente (inter-relações, disposições, *habitus*, internalizações, ações práticas, estratégias, funções psíquicas, campos e capitais), com a dinâmica e ambiente escolar, é possível perceber uma atmosfera de constrangimento exercida pela proposta intelectual de cultura legitimada da escola sobre a cultura popular das crianças e de jovens de localidades mais vulneráveis e empobrecidas, mas que, a partir de toda a argumentação sobre o *habitus* apresentada anteriormente, não significa que haverá aceitação passiva de imposições. Essa atmosfera que gera uma espécie de tensão conflitante interna à educandas e educandos, constante e contínua, em que estes sujeitos oscilam entre se submeter a uma cultura legitimada, ou negá-la em defesa de sua cultura de origem não-legitimada, está no cerne das reflexões sobre a resignificação do fracasso-sucesso escolar e de uma escola dotada de sentido, ou não, para essa população.

Assim, chegamos a uma ideia de *habitus* enquanto arcabouço teórico-prático adquirido pelo sujeito, mas que só se realiza enquanto tal, ou seja, se realiza em ação prática, em uma realidade/experiência situada, na interação com as circunstâncias que são apresentadas. Então, a prática decorrente do *habitus* é:

[...] o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas graças a transferência analógica de esquemas [adquiridos em uma prática anterior] (BOURDIEU, 1972, p. 261).

É estrutura social transformada em estrutura mental, na condição de competência prática consciente – mas também competência teórica, se aceitarmos que se fundamenta e existe também na dimensão simbólica e das representações. E

por suas características dialógicas e dialéticas entre o sujeito e a sociedade, de estar na dimensão da prática, assim como do simbólico, define-se enquanto variável, tendo por fator de variabilidade o tempo, o lugar, as relações de poder etc., o que, por conseguinte, expressa-se enquanto estrutura capaz de se manifestar por diferentes domínios de práticas.

Mas, em contrapartida, não é uma estrutura rígida e estática, o que valida a afirmação de que o *habitus* se constitui a partir de diálogo, mais ou menos aberto, entre sujeito e estrutura social. Desta forma, estamos autorizados a dizer que o *habitus* está, ou pode estar, em constante transformação, mas não em termos de rupturas, o que remeteria tanto à dificuldade de constituição de identidades, quanto de dificuldades do reconhecimento de regularidades comportamentais dentro de um mesmo segmento social, o que comprometeria, por conseguinte, a noção de *hysteresis*<sup>20</sup>. Antes, nos termos em que as transformações do *habitus* se dão por etapas, mantendo-se sempre reconhecíveis as marcas de disposições incorporadas precocemente, como aquelas incorporadas no meio familiar, comunitário e escolar, assim como aquelas que foram as mais significativas na trajetória do sujeito. Essa relação dialética de construção do *habitus* é expressa de forma satisfatória pela definição de hysteresi:

Outro exemplo que expressa esse movimento de conservação e mudança do *habitus* se refere ao que Bourdieu denomina como hysteresi. Hysteresi, assim, caracteriza-se como um mal-estar decorrente da inadaptação do *habitus* a um determinado campo ou posição social, ou seja, mudam-se as condições objetivas, mas o *habitus* continua o mesmo. O indivíduo passa, então, a viver um conflito gerado pelo choque entre seu *habitus* primário, formado na classe de origem e o *habitus* secundário, relativo ao novo campo ou classe social que passou a ocupar (ARENHART, 2014, p. 339).

Ainda, podendo ser pequenas e sutis transformações, o que torna o conceito maleável, ainda que durável e transferível. No geral, o *habitus* apresenta consistência

---

<sup>20</sup> A noção de *hysteresis* em Bourdieu refere-se aos processos de ajustamento das ações e comportamentos do sujeito às condições objetivas, a partir do enriquecimento do seu estoque de disposições, ou seja, conforme o *habitus* vai sendo constituído em sua amplitude e em diferentes frentes, o sujeito vai se tornando progressivamente mais capacitado para transitar por diferentes campos e circunstâncias. Todavia, não se trata de um ajustamento automatizado, muito mais próximo de um processo lento e contínuo. Ainda, esse processo de ajustamento pode ser entendido, assim como o *habitus*, como uma expectativa, podendo alguns ajustamentos nunca virem a ser.



(estabilidade) bastante densa, uma vez que se constitui em práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram; e está em constante formação-transformação na medida em que as práticas cotidianas vão sendo filtradas, interiorizadas e incorporadas para a formação de novas disposições de ação prática.

Avalia-se relevante para a pesquisa evidenciar a intersecção das formas de mobilização das disposições para o agir, com o apregoado pela etnometodologia, em que o conceito de membro sugerido por Harold Garfinkel, especifica que a autonomia na ação ou no comportamento é tanto mais forte conforme o domínio dos diferentes elementos constitutivos da dinâmica contextual. Mas que também, os estoques de dispositivos, no caso da etnometodologia, estoque de etnométodos, não são constituídos, a priori, para atendimentos de qualquer circunstância que se apresente. Antes, disposições ou etnométodos são latências que se realizam enquanto dispositivos de ação por meio da interação da subjetividade do sujeito com as circunstâncias da experiência situada, sendo a ação, portanto, um movimento de interação entre subjetividade, etnométodos (ou disposições) e experiência situada (ou circunstância).

Pode-se também tecer um paralelo com o conceito de praticalidade, um dos elementos constitutivos da etnometodologia: “[...] por praticalidade das regras, isto é, as condições que nos permitem transformar as instruções, tanto as institucionais, quanto as intelectuais, em ações práticas” (COULON, 1995, p. 43). É justamente o que parece acontecer com a escola contemporânea em circunstâncias de precarização do trabalho: se uma norma social, como frequentar a escola, não é internalizada, não se cristaliza, não apresenta resultados significativos palpáveis na realidade vivida, dificilmente será uma atividade dotada de sentido. Na ausência de resultados expressivos para a existência material, em contexto de escolarização fortemente atrelada à empregabilidade, a escola esvazia-se de sentido. Justamente nestes termos, como colocado por Alain Coulon, que se torna possível conceber a indisciplina, reprovação e evasão como um ato de resistência conscientemente avaliados pelo jovem educando.

A dificuldade de uma escola que se fundamenta em princípios mormente homogeneizadores, portanto, está justamente aqui: esperar que todos os educandos apresentem as mesmas aprendizagens, os mesmos desenvolvimentos, os mesmos significados e sentidos é uma tarefa fracassada de saída.

Faz-se todas essas considerações sobre diferentes conceitos justamente porque nos ajuda a entender, por exemplo, as capacidades ou potencialidades de educandas e educandos de segmentos de classes subalternizadas de terem como estratégia de autopreservação a indisciplina, haja vista perceberem que o âmbito escolar não atende suas expectativas.

Nosso argumento segue na direção de que, se educandas e educandos de classes subalternizadas não se sentem suficientemente motivados para aderirem à cultura legitimada própria da escola, não se trata de preguiça, moral duvidosa ou alguma definição inatista. Antes, parece ser muito mais resultados de avaliações conscientes, podendo ser decorrentes das funções diretivas<sup>21</sup>.

Partindo da leitura do *habitus* em suas possibilidades plásticas, os sujeitos podem se ajustar à cultura legitimada da escola. Mas em nossa argumentação, além dessa possibilidade dos sujeitos se ajustarem ou mesmo se conformarem à cultura legitimada, se considera também as capacidades de avaliação e ação consciente do sujeito sobre a realidade situada. Ou seja, em nossa argumentação, existe a possibilidade da evasão ser uma escolha razoavelmente consciente a partir de avaliações acerca da significância da escolarização e sobre a lucratividade dos diplomas, ou ainda, sobre a contribuição da escola na sua formação enquanto sujeito e nas transformações de sua realidade.

O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno — ou seja, o valor do título escolar — pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização (MIRANDA; VILLARDI, 2020, p. 19)

Sem embargo, na dimensão do *habitus*, o que se deve ressaltar é que as camadas de disposições que subsidiam a prática, não são sedimentadas de formas

---

<sup>21</sup> Potencialidades ou disposições para o agir originárias no sentimento, no emocional, com forte correspondência moral, vontade e reconhecimento de si enquanto sujeito situado, contextualizado. Poderíamos falar que as funções diretivas são o elemento emocional nas ações racionais. As ações e experiências do cotidiano passam pela avaliação cognitiva para se efetivarem; já para se apresentarem como experiências vivenciadas, ou seja, experiências significativas, precisam ser ações ou experiências capazes de mobilizar o sentimento, a emoção, o que acontece quando há correspondência com o juízo moral do sujeito, com seus conhecimentos e saberes anteriores, com seus desejos e expectativas. É importante ainda perceber que as funções diretivas não é um elemento separado do cognitivo; são elementos que se formam e se desenvolvem reciprocamente.

idênticas como uma simples reprodução das práticas passadas vivenciadas. Se assim o fosse, retornaríamos aos problemas das teorias deterministas, isso porque, dificilmente se pode falar em correspondência direta entre experiências vivenciadas e disposições adquiridas e incorporadas.

Da mesma forma, essa ideia de correspondência direta entre experiências vivenciadas e disposições incorporadas não pode ser um modelo exato porque as experiências passadas não formam disposições de ação prática exclusivas para situações futuras semelhantes. Formam disposições que podem ser transferíveis a diferentes circunstâncias, mas que não são determinantes. Ou seja, com o acúmulo de disposições, o arcabouço vai se sofisticando, oportunizando ações práticas também sofisticadas, em uma espécie de desenvolvimento das capacidades de avaliação subjetiva. São combinações variadas de esquemas que são internalizados a partir das experiências vivenciadas e que, diante de uma dada circunstância, serão mobilizadas subjetivamente pelo sujeito, mas também, obedecendo constrangimentos sociais de diferentes dimensões como campo, capital, percepção, comportamento, valores etc. vejamos o que nos fala Bourdieu:

[o *habitus*] é aquilo que confere às práticas sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo (BOURDIEU, 1990, p. 56).

De forma muito generalizada, pode-se dizer que o *habitus* vai se constituindo pela acomodação contínua de aquisição de disposições, as quais se apresentam em complementaridade recíproca quando mobilizadas para a ação. Para se responder a uma solicitação social de uma circunstância qualquer, diferentes conjuntos dinâmicos de disposições podem ser mobilizados e não apenas aquelas disposições adquiridas em circunstâncias semelhantes. O interessante é perceber que esse conjunto dinâmico de disposições não é suficiente para a efetivação da ação: a ação prática está umbilicalmente atrelada ao *habitus*, mas também ao nicho social e ao campo em que se erigiu o *habitus*, ou seja, a ação prática está fortemente condicionada à posição social do agente e a sua respectiva avaliação das circunstâncias situadas.

Em um possível paralelo com a psicologia histórico-cultural, todo esse “nicho

social” influencia, em alguma medida, nas diferenciações formativas, o que Lev Vigotski (1998a; 1998b; 2000; 2001) chamou de funções psíquicas superiores. Para o autor, as funções sociais internalizadas, se transformam em funções psíquicas, num processo dialético do intersíquico para o intrapsíquico. Da mesma forma, influencia na constituição dos hábitos, costumes e comportamentos, ou do próprio *habitus*, nos termos de Pierre Bourdieu (1996; 2005), conceito que pode ser definido preliminarmente como sendo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.

Pautando-se por esses fatores norteadores para a ação prática, como fica educandas e educandos das camadas populares em ambiente escolar? Pergunta-se por que, estamos supondo que a escola adere à cultura legítima dominante e às camadas subalternizadas restam os “capitais” menos valorizados. E não são capitais menos valorizados por serem em si menos importantes, mas sim porque, historicamente, as classes dominantes escolheram legitimar certos conhecimentos tanto por sua importância de fato para o desenvolvimento humano, quanto como um mecanismo simbólico de dominação. Se ao deter os capitais mais valorizados tem-se, por extensão, conforto em agir nos diferentes campos, podemos supor que, deter os capitais desvalorizados cause bastante constrangimento na ação, especialmente em ambientes hostis, como pode ser a escola para os segmentos de classes subalternizadas. Talvez aí um dos elementos para a dificuldade na relação com a escola por parte das camadas populares.

Pelas condições sócio-históricas e culturais, as diferentes classes estabelecem relações diferentes com a escola. Todavia, é importante considerar que a transmissão do capital cultural não se dá de forma automática, necessitando de contexto adequado e esforço do herdeiro (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 10-11).

Mas os indícios sugerem que o esvaziamento de sentido da escola não decorre apenas das dificuldades em se relacionar com os conhecimentos escolares dadas as diferenças de capitais. Mesmo diante de incompatibilidades entre os capitais, a escola pode continuar fazendo sentido ou remetendo a certas finalidades, caso o sujeito avalie ser vantajosa para se alcançar objetivos imediatos, utilitários ou funcionais, por exemplo.

Na mesma direção, agora na perspectiva da psicologia histórico-cultural, talvez um apontamento necessário seja que os sentimentos que o sujeito sente são produtos daquilo que lhe é familiar, conhecido, experimentado, de sua trajetória, constituição de sua subjetividade e personalidade ou de suas disposições internalizadas/incorporadas/apropriadas. Em uma mesma situação circunstancial, duas pessoas apresentam sentimentos ou sentem emoções diferentes ou sentem “as mesma” emoções de forma diferente. Pode-se dizer, portanto, que os sentimentos e apreensões da realidade ou visões de mundo são “forjados” nas experiências vivenciadas (VIGOTSKI, 2001). E se são sentidos de formas diferentes, daí um problema em padronizações nos processos de ensino-aprendizagem e nas imposições da cultura legitimada escolar.

Parece-nos que essa concepção presente na psicologia histórico-cultural esteja bastante próxima de algumas concepções da fenomenologia da percepção, como fora apresentado anteriormente. Da mesma forma, guardadas as devidas precauções, é possível reconhecer aproximações também com a etnometodologia no que tange ao vivenciar uma experiência. Além dessas duas aproximações, talvez a aproximação mais evidente seja entre a noção de internalização de funções sociais em funções psíquicas presente na psicologia histórico-cultural, com a noção de interiorização de disposições para o agir da praxiologia, as quais atribuem grande importância nestes processos à linguagem por meio da mediação de signos e símbolos.

É importante pontuar que o movimento de apreensão da realidade e o desenvolvimento das funções psicológica superiores (desenvolvidas a partir da internalizações de funções sociais), acontecem a partir de processos intersíquicos para se tornarem intrapsíquicos, portanto, resultam da interação que o sujeito escabece com as pessoas e com o ambiente cultural, social e histórico em que se insere. Portanto, não se trata de conceber o ambiente como absoluto (ou determinante). O ambiente necessita de um sujeito que o apreenda e o intérprete, o que remete a impressões diferentes de um mesmo ambiente pelos diferentes sujeitos.

Vigotski (2001), em diferentes momentos trata das potencialidades de aprendizagem-desenvolvimento a partir do ensino escolarizado, as quais operam em chave diferente das potencialidades do conhecimento de senso comum, o que não significa falar em valoração hierarquizada ou oposição, mas apenas dimensões

diferentes. De toda sorte, ao pensarmos no conhecimento sistematizado, nos remetemos à cultura dominante como o modelo natural de conhecimento científico. Esse modelo é eficiente e eficaz quando a finalidade é o disciplinamento e alienação e, a longo prazo, dominação. Mas além desse aspecto, a cultura legitimada não foi uma escolha ao acaso, ela é legitimada justamente por sua importância e capacidade em produzir conhecimento significativos para a existência humana. O que não significa dizer que o conhecimento popular não tenha importância na produção de conhecimento significativo para o desenvolvimento.

Para além do atendimento das expectativas imediatas, mesmo diante do modelo de escola de massa contemporânea condicionada por determinantes neoliberais, deve-se considerar a possibilidade da correlação positiva do *habitus* com a escolarização, em que esta deve ser concebida enquanto ferramenta reflexiva. Considerando que o *habitus* é variável, maleável conforme as circunstâncias e a bagagem experiencial, é possível conceber a educação escolarizada enquanto mecanismo crítico mobilizador-mediador de disposições de ação prática, na medida em que, por meio da sistematização do conhecimento, oportuniza avaliar quais são aquelas disposições mais adequadas conforme as circunstâncias, funcionando mais ou menos como um filtro.

Seria dizer que a Educação desenvolve no sujeito uma espécie de autonomia crítica de seleção de disposições para o agir, e nesses termos, se fundamentaria em escopo teórico-empírico. E assim, está se falando aqui não apenas da Educação formal escolarizada, mas sim desta Educação que se efetiva, *pari passu*, com os processos educativos quotidianos. Está se concebendo, então, a Educação como importante elemento/fator na aquisição de disposições de ação social e é nesses termos que se propõe aqui pensar sucesso e fracasso escolar, a partir de articulação da escola na formação social do sujeito.

Cumpriria à Educação, portanto, exercer o papel de mediação na aquisição de disposições significativas (percepção-ação-afeto), no sentido daquelas disposições adequadas, mais bem acabadas, o que pressuporia que a aquisição de disposições não seja um processo meramente naturalizado; ou ainda, não basta apenas ter acesso, por exemplo, a uma infinidade de informações ou disposições, sendo necessário também recursos crítico-reflexivos formados lentamente ao longo do tempo, que proporcionem a incorporação. Aquisições de disposições para o agir além

de ser uma ação/atividade crítico-reflexiva, demanda também mobilização afetivo-emocional: “[...] No modelo de Vigotski, tanto o racional como o emocional são centrais e o são porque caminham juntos” (DEL RIO; BRAGA; REGO; SMOLKA, 2022, p. 12)

Fundamentando-se em conhecimentos e saberes construídos historicamente de formas compartilhadas, a Educação se apresenta com grande potencialidade crítico-reflexiva, o que leva ao desenvolvimento de capacidade de adquirir conscientemente parte das disposições de ação, ou dito de outra forma, o próprio desenvolvimento do juízo moral a partir de avaliações conscientes. E nessa medida, se seleciona as disposições que se apresentam mais significativas perante a sua atuação histórica na realidade (funções diretivas), em que, ser significativa ou não, vai depender da própria história do sujeito, e que pode variar no tempo e espaço. Em última instância, está se reconhecendo a Educação dotada de capacidade transformadora do *habitus*.

Quando Bernard Lahire se propõe a pensar a sociologia a partir da ênfase no indivíduo ou, se preferirmos, em escala individual - assim como as diferentes perspectivas da sociologia do indivíduo como a de François Dubet, François Singly e Danilo Martuccelli -, a reflexão que está sendo posta não é a desconsideração das instituições sociais, ou mesmo desconsideração da estrutura organizacional da sociedade, como se poderia se imaginar a partir da nomenclatura. Pelo contrário, o que esses autores propõem, cada qual com suas particularidades, é, em suma, que a partir do indivíduo e dos respectivos processos de inter-relações, socialização e internalização, há potencialidades valiosas para compreensão tanto dos mecanismos e processos de funcionamento social, quanto dos processos de funcionamento psíquico. Isso porque, o pressuposto é que, por meio das particularidades ou subjetividades, forjadas nas interações mais cotidianas, se é possível reconhecer e compreender indícios ou características sociológicas, de alguma maneira, possíveis de serem universalizadas.

Entendemos também que a partir do conceito de sujeito plural, a sociologia do indivíduo apresenta diálogo estreito com a etnometodologia no que concerne à margem de liberdade – ou capacidade de agência – dos sujeitos em suas ações, ou seja, um sujeito que, justamente por ser plural é autônomo em suas avaliações, encontra maior margem para escapar aos constrangimentos deterministas da estrutura social. Da perspectiva da etnometodologia: “Com efeito, os participantes, à

medida que falam, constroem em conjunto a pertinência do contexto e escolhem os elementos que têm necessidade no imediato” (CULON, 1995, p. 44). Ou dito de outra maneira, ações que podem ser imediatamente racionais a partir de avaliação decorrente da mobilização das disposições de ação e comportamento. O argumento que pode trazer validade a esta ideia está no conceito de disposições para agir e disposições para crer, conforme apresentado por Lahire:

É proveitoso distinguirmos as disposições para agir das disposições para crer, as quais podemos reservar o nome de crenças. Essas crenças são mais ou menos fortemente incorporadas pelos atores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas a disposições para agir. Contrariamente a uma tradição filosófica que começa com Alexander Bain (1859) e que vai até Charles Sanders Peirce (1931), parece-me pouco judicioso fazer da crença uma “disposição para agir” ou um “hábito de ação”. Da mesma maneira que somos portadores de uma multiplicidade de disposições para agir, todos nós mais ou menos interiorizamos uma multiplicidade de crenças (“hábitos de espírito”, segundo a expressão de Peirce, hábitos discursivos e mentais) que podemos mais ou menos verbalizar, mas que, em boa parte estão ligadas a normas sociais produzidas, suportadas e difundidas por instituições tão diversas como a família, a escola, as igrejas, as instituições médicas, judiciárias, políticas etc. Quando estas disposições estão já constituídas, elas são mais ou menos confirmadas pela experiência corrente, mais ou menos sustentadas pelas múltiplas instituições, e a sua força varia em função do seu grau de constituição (aprendizagem), e depois de confirmação (sobre aprendizagem) (LAHIRE, 2005, p. 17-18).

Operando nessa chave das possibilidades de formação plural dos sujeitos, Lahire coloca que mesmo em casos de insucessos escolares, o jovem, nos momentos de vivência escolar, passa por certas mudanças e adquirem certos conhecimentos. Daí que não entende os processos escolares apenas como sucesso e fracasso, mas também em termos de casos médios, em que não seja necessário falar em fracasso ou sucesso, mas em percursos escolares cumpridos satisfatoriamente.

Se transformações acontecem em todas as nossas vivências, não seria diferente na vivência escolar. Esse argumento de Lahire nos é de grande valia, ao possibilitar que entendamos que o processo de escolarização, ou mesmo algum tipo de contato com a escola, não é definido apenas de sucesso ou de fracasso. É disso que se trata o conceito de ator ou homem plural em sociedades fortemente diferenciadas. Nesse *habitus* plural que defende, o sujeito está se constituindo a todo



instante, às vezes mais, às vezes menos, conforme as possibilidades de apreensão e internalização das disposições (LAHIRE, 2008).

Parece-nos necessário e importante pensar o fracasso escolar e os sentidos da escola nestes termos, haja vista o entendimento da formação permanente e o indivíduo enquanto sujeito não anestesiado, ainda que não concordemos integralmente com a noção de *habitus* plural de Lahire. A medida em que se forma o sujeito, sua potencialidade de avaliação se torna cada vez mais latente. Esta perspectiva, juntamente com a da etnometodologia e da fenomenologia, corrobora grandemente para o que se defende aqui, de que evasão, reprovação e indisciplina não necessariamente devem ser entendidas como fracasso, mas talvez, pode ser uma forma de resistência e contestação ao sistema (PINHEIRO, 2020). Se o sujeito não é anestesiado, e sua formação é permanente conforme ele existe na realidade vivida, apreendendo e interpretando o mundo, é plausível considerar tais circunstâncias (evasão, reprovação e indisciplina) - certamente não isoladamente - enquanto escolhas e decisões sobre as finalidades e sentidos escolares, fundadas em avaliações racionais e reflexivas.

A socialização, ou o sujeito social, está ou acontece em diferentes instâncias como família e escola e, também, se apresenta em diferentes condições a partir do gênero, idade, sexualidade, geração, etnia etc., assim como a partir da própria cultura juvenil. Se para compreender as relações com o saber e os sentidos da escola, considerando a possibilidade de resignificação do fracasso escolar, como se propõe aqui, é preciso ter por horizonte também a existência de diferentes combinações destas instâncias de socialização, mediadas por diferentes dinâmicas socioculturais. Ou como dito por Gramsci, a superestrutura permeia a estrutura<sup>22</sup>.

Para que seja possível nos aproximarmos de entendermos como opera as compreensões desses educandos sobre a escola, deve-se conceber essa juventude necessariamente a partir de uma conjuntura dinâmica de interações com as diferentes outras gerações, assim como com seu contexto e o momento histórico específico, em que esses jovens apresentam entendimento de mundo, estratégias e táticas de sobrevivências e culturas próprias (MESQUITA, 2020).

---

<sup>22</sup> Exemplo evidentes das mediações da superestrutura na estrutura são as crenças nos princípios econômicos dominantes no determinado momento histórico ou formas de associações afetivo-amorosas ou de práticas sexuais moralmente aceitas. Essas tendências ou constrangimentos sociais são majoritários na sociedade, o que não significa que sejam estáveis, imóveis e homogêneos.

Na contemporaneidade, a partir dos processos de individuação em espaço social global de maior horizontalidade e de amplo fluxo e acesso à informação, os papéis sociais já não são mais fortemente definidos previamente pelas características culturais ou de costumes das localidades, o que significa, segundo essa perspectiva, que os sujeitos começam a desempenhar papéis muito atrelados à sua subjetividade, seus interesses mais particularizados decorrentes de sua bagagem de experiências vivenciadas específicas e de suas avaliações relativamente independentes do grupo que se pertença e às respectivas posições sociais (DUBET; MARTUCCELLI, 1996). Se por um lado, os mecanismos institucionalizados das classes dirigentes, como é o caso da escola, têm por objetivo definir destinos a partir da origem dos indivíduos, as possibilidades plurais na formação do sujeito, oportuniza movimento de contestação. Se a escolarização se torna uma jornada burocrática, a evasão pode ser uma estratégia de autopreservação e sobrevivência.

Essa necessidade de se pensar o jovem em processo de escolarização, na garantia dos seus direitos às aprendizagens, a partir da compreensão desses sujeitos enquanto pertencentes a uma cultura própria, é enfatizado por Maria Alice Nogueira:

Esse fenômeno de forte expansão que vem modificando fortemente a paisagem educacional contemporânea se desdobra em diferentes dimensões, e a primeira delas diz respeito aos próprios conteúdos do ensino. É que a chegada de “novos públicos” – em um sistema anteriormente reservado a determinados grupos sociais – traz consigo novos repertórios culturais derivados da cultura popular, da indústria cultural, das culturas juvenis, levando a expressivas mudanças nos padrões curriculares, dentre as quais devem ser ressaltadas:

- a. A emergência de novas linguagens a exemplo da cultura eletrônico-digital que costumamos opor à cultura escolar tradicional, apontando essa última como fonte de desmotivação e de dispersão dos alunos.
- b. O imperativo do multilinguismo, ou seja, as exigências impostas – em uma era de globalização, tanto pelos novos estilos de vida quanto pelo mercado de trabalho – do domínio de idiomas e de certas competências em matéria de comunicação.
- c. A necessidade, em nome da empregabilidade, do desenvolvimento de disposições cosmopolitas favorecedoras da mobilidade geográfica. Trata-se de desenvolver aquilo que Murphy-Lejeune (2003) denomina de “capital de mobilidade”, que engloba traços de personalidade como autonomia, abertura, adaptabilidade, tolerância à alteridade, demandados daqueles que se destinam a serem “cidadãos do mundo”, para usar uma metáfora tão cara ao senso comum e tão presente no discurso das famílias (Nogueira & Aguiar, 2008).<sup>23</sup> Tudo isso tem levado a novas formas de distinção escolar e a novos conteúdos do que se considera como excelência escolar. Surgem novas

formas de capital cultural, como a cultura digital ou o capital cultural internacional,<sup>24</sup> que, embora associadas à alta-cultura, não se confundem completamente com ela (NOGUEIRA, 2021, p. 8).

A referência a inter-relações geracionais e contextuais remete, por conseguinte, a diferentes relações de poder. É uma consideração importante a se levar em conta nos processos de significação e constituição de sentido da escola e nas formas de relações com o saber que se estabelecem.

Na mesma esteira, um aspecto muitas vezes esquecido é a iniciativa destes jovens por independência da família. Ou seja, a escola além de lugar de conhecimentos sistematizados, e mesmo espaço de estratégia por mobilidade social, é também o lugar de encontro, de reconhecimento de identidades e, em muitos casos, o último momento para se vivenciar a fase juvenil (SPOSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020). O que pode ser dito é que esses aspectos de vínculos sociais de afetividade podem ser um dos fatores geradores de sentido da escola para esses jovens.

Mas, por outro lado, a noção de juventude deslocada da ideia de transmissão positiva de conhecimento e das relações intergeracionais horizontalizadas, acaba por trazer significados e sentidos dúbios e conflitantes à escola: por uma parte, os jovens a reconhece como lugar de encontro e reafirmação enquanto sujeito ao encontrar seus pares, por outra, tempos e espaços escolares, rotina enfadonha, liturgia hierarquizada, gramática pouco inteligível, assim como as propostas de conhecimento e metodologias de transmissão que não satisfazem as expectativas nem imediatas, nem estratégicas de futuro, faz do ambiente escolar algo penoso (DAYRELL, 2007).

O que se vai emergindo com essa linha argumentativa é que para se tratar do sentido da escola e, por conseguinte, do fracasso escolar em suas diferentes expressões (indisciplina, reprovação, evasão etc.) e de sua respectiva ressignificação, talvez seja necessário antes efetivar compreensões criteriosas sobre os processos de aprendizagens, desenvolvimento e direito às aprendizagens, não apenas concernentes aos conhecimentos escolarizados, mas também aos processos de desenvolvimento a partir de aprendizagens e produção de conhecimento no cotidiano da realidade vivida, no que concerne aos significados dos eventos e fenômenos sociais e na atribuição de sentidos. Compreensão adequada das interações e relações cotidianas, assim como das compreensões acerca dos processos de socialização e

internalização e das condições materiais e simbólicas de existência: “Se se atendessem apenas às notas escolares, apenas dois perfis se salientariam (o de sucesso e o de fracasso), o que resultaria numa leitura bastante mais redutora e simplista” (SOARES; ALMEIDA, 2019, p.12).

Considera-se aqui que as imposições intelectuais feitas pela escola, em que se exige pré-requisitos para supostas adequações aos processos de ensino-aprendizagem, cumpre uma função, de modo geral, pernicioso para essas crianças e jovens, sendo uma de nossas hipóteses, estar nessas imposições arbitrarias a origem da produção do fracasso escolar, mesmo sabendo que não seja o único tipo de relação que se produz em ambiente escolar.

Mas, reforçando o que foi dito anteriormente, ao se referir a esse movimento dialético entre imposição intelectual da escola e questionamentos feitos pela reflexividade da criança e do jovem, sugere-se aqui ser este o movimento na base do fenômeno da evasão e da reprovação, se considerarmos que as imposições da cultura legitimada pela escola pouco dialogam com a cultura das camadas subalternizadas. E, na mesma esteira, se tivermos por perspectiva o que foi argumentado sobre o *habitus*, disposições, internalizações etc., a cultura legitimada da escola, ainda que imposta, será pouco inteligível e, conseqüentemente, será questionada. E supõe-se que a escola será questionada justamente porque se admite aqui a criança e o jovem enquanto sujeito, que, ainda em processo de formação, é dotado de reflexividade norteadora das avaliações feitas sobre a legitimidade dos processos e tempos escolares, sobre a relação com o saber e sobre os sentidos da escola enquanto significativa em sua vida (LAHIRE, 2005).

Como provocação para seguirmos na argumentação, quais são esses conjuntos de disposições para o agir dos educandos e educandas de escolas de periferia? Em pesquisas sobre os sentidos da escola e o fracasso escolar é necessário ao menos apontar quais são essas disposições e suas origens (condições e modalidades de formação das disposições). E concernente a este aspecto, defende-se aqui que a compreensão das matrizes e dos modos de socialização destas disposições próprias dos segmentos subalternizados, é base para se pensar a dinâmica do cotidiano da escola de periferia e da respectiva relação com o saber.

#### **4.2. Noção de igualdade/desigualdade em ambiente escolar**

Em “Diferença ou desigualdades”, Lahire (2008) discute a desigualdades em seu sentido de injustiça, atreladas ao contexto sócio-histórico em que a dada organização social atribui importâncias a determinados aspectos da dinâmica social e, a partir das diferentes atribuições de importâncias, que se estrutura a noção de justiça. Alguns aspectos da dinâmica social são entendidos pela coletividade como sendo corriqueiros ou não essenciais, de pouco desejo, ou substituíveis. Assistir um jogo de futebol ou possuir um livro enquanto outra pessoa não possa fazê-lo ou tê-lo, não são entendidos exatamente como expressão de desigualdade e injustiça, antes, normalmente, são entendidos como diferenças sociais, que não comprometem, sobremaneira, a organização. Como expresso no texto de Lahire, desigualdades remetem à legitimidade forjada e atribuída pela sociedade a um bem, a um saber ou uma prática, não a eventos ou objetos corriqueiros.

Desigualdades e injustiças operam na chave da desejabilidade compartilhada pela coletividade, e não na desejabilidade e interesse de grupos específicos por algum bem, evento ou circunstâncias. Em segmentos elitizados da sociedade, por exemplo, deseja-se carros luxuosos com preços altos ou obras de arte com grande valor simbólico, o que, todavia, não constitui uma verdadeira desigualdade social, justamente porque não é um desejo compartilhado por toda a sociedade ou uma condição compreendida como necessária para a constituição e dignidade humana. A desigualdade, por exemplo, estaria expressa nas questões de moradia digna, nas possibilidades de ter momentos de lazer e descanso e mesmo em usufruir dos benefícios proporcionados pelo capital econômico, entre outros, aspectos considerados importantes e desejados pela coletividade. Corroborando com essa mesma noção, nos fala Maria Lígia de Oliveira Barbosa (2011) referindo-se ao trabalho de Brian Turner (1986): “Dessa perspectiva, mais analítica que descritiva, a desigualdade não é apenas contabilidade de diferenças, mas um tipo de organização social específico [...] que transforma essas diferenças em desigualdades sociais” (BARBOSA, 2011, p. 18).

Por outra parte, podemos pensar as desigualdades enquanto mecanismo que opera na dimensão de um sistema de hierarquização. Nesse sistema, as diferenças, inerentes ao ser humano e fator de riqueza da diversidade humana, que não se

enquadram no conjunto de normatizações e normalizações, passam a ser entendidas como inferiores, forjando as desigualdades. Essa explicação pode ser aplicada tanto em uma dimensão macro, do social, mas também em dimensão micro, da escola. Diferenças de aprendizagens, as quais não se enquadram no modelo aceito, são entendidos como problema, elemento que está no cerne da produção do fracasso escolar.

Como viemos tentando evidenciar, uma das intencionalidades centrais da presente pesquisa é justamente tentar reconhecer e compreender os sentidos da escola, assim como destes processos promotores ou produtores de igualdade/desigualdade, justiça/injustiça mencionados por Lahire, havendo a possibilidade de se chegar a resultados que sinalizem que a escola, marcadamente nas últimas três décadas, passa por processo de desgaste, em que, progressivamente, deixa de ser entendida pelas camadas subalternizadas como importante ou essencial enquanto instituição de “inserção” social.

Esta proposta reflexiva opera na mesma chave das tendências de estudos que apontam que a escola vem gradativamente perdendo seu espaço de centralidade na formação dos sujeitos, passando a compartilhar essa responsabilidade com a igreja, televisão, mídias e redes sociais digitais etc. E se a escola perde centralidade e, conseqüentemente, a atribuição de importância a ela pela sociedade também diminui, as noções de desigualdades e injustiças escolares, supostamente, também tendem a deixarem de ser temas centrais para a sociedade.

Outra reflexão se apresenta: a escola está perdendo sua centralidade e respectiva importância social, ou esse é um fenômeno defendido, de forma interessada, apenas por alguns segmentos de classe, revelando-se uma estratégia na luta de classes na busca por controle e dominação? A conjuntura global contemporânea não necessita mais de processo de escolarização para seu funcionamento, ou necessita que apenas uma parte restrita das pessoas sejam escolarizadas? Ou em um nível mais profundo, os diferentes tipos de escolarização, a depender do segmento de classe, assim como as garantias ou não de aprendizagens, são naturalizadas e passam a ser entendidas como diferenças necessárias, e não como desigualdades e injustiça.

Impõe-se, por sua vez, a difícil tarefa de se afirmar se a escola deixou ou não de ser um fator de desigualdade social. Isso porque, pelo seu caráter elitista e

distintivo, a escola parece ser entendida pelos segmentos de classes dominantes como carregada de valor simbólico, o que nos levaria a inferir que a noção de desigualdade é produto dos próprios processos de diferenciação e distinção, que na distensão do tempo, vão sendo hierarquizadas, legitimadas e mesmo naturalizadas. E basta a crença destes segmentos sociais dominantes/elitizados/dirigentes para que concepções sociais compartilhadas pela coletividade se tornem “verdades”. Ou seja, voltamos àquela velha problemática de culturas dominantes capazes de inculcação às camadas subalternizadas.

O que estamos tentando dizer com isso é que, com a nova dinâmica social e o processo de precarização do trabalho aprofundado nas últimas três décadas, em que as classes mais subalternizadas – em plena expansão – é forçada a naturalizar o “trabalhar em qualquer coisa”, juntamente com o arrocho das mazelas sociais, em que a sobrevivência (ou se alimentar) se tornou a prioridade, aquela chamada crise da escola ou crise da educação pode ter deixado de ser uma questão importante socialmente.

Sob a justificativa de igualdade e justiça, ou desigualdades justas, que se erigiu a escola de massa, mas omitindo que o acesso não é garantidor de igualdades ou transformações. Antes, sob a égide da teoria meritocrática, fomenta o circuito fechado das desigualdades sociais transformadas em desigualdades escolares que, por sua vez, retornam à sociedade como desigualdades sociais. “Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34).

Sem entrar nos pormenores, existem diferentes mecanismos internos à escola que promovem a desigualdade, como já mencionado, chegar à escola com uma bagagem de capital cultural considerado adequado e que proporcione à criança melhor desempenho, levando a ser referenciado como um estudante de destaque e, por ser assim designado, receber maior atenção educativa e expectativa de sucesso (efeito Pigmaleão ou efeito Rosenthal)<sup>23</sup>, refletindo diretamente em sua autoestima

---

<sup>23</sup> Grosso modo, designa o fenômeno em que, quanto maior a expectativa sobre o sujeito, maior o seu desempenho. No caso dos processos educativos de ensino-aprendizagem em ambiente escolar, essa definição é cabível, mas também pode assumir o sentido de, por diferentes fontes de preconceito, reduz-se consideravelmente as expectativas sobre o educando, o que leva à estigmatização (VIDAL et al., 2019). Essa estigmatização será promotora de diferentes formas e mecanismos de limitação desse sujeito, direcionando ao fracasso. Há pesquisas na educação, por exemplo, que demonstram que

(OSTI; BRENELLI, 2013), aprofundando o fosso das desigualdades de distanciamento para com aquelas e aqueles educandos considerados desprovidos de arcabouço teórico-cultural. “Quando há cronicidade no estigma do “déficit”, seja de atenção, capacidade ou esforço, esses rótulos conduzem a sentimentos de inferioridade, incapacidade e menos-valia, e o processo de escolarização gera sofrimento psíquico” (GARBARINO, 2020, p. 10).

Nesse sentido, as distinções entre os sujeitos decorrem dos volumes de capitais que acumulam e que são reconhecidos pelos contextos e, complementarmente, nas significações que assumem no determinado contexto. A escola contemporânea de massa exige que se tenha certa quantidade de capital cultural adequado (MAHENDRA; MARIN, 2019), justamente porque seu mecanismo de funcionamento interno se efetiva a partir da ideia de capital gerando capital, *mutatis mutandis*, a mesma lógica capitalista. Admitindo tais pressupostos, pode-se afirmar que o rendimento escolar do educando vai depender da quantidade e adequabilidade de seu capital cultural prévio. Daí que essa faceta da reprodução social a partir da escola opera no aprofundamento do fosso entre os que tem e os que não tem capital. Ainda, deste princípio, a escola derrama maior atenção aos mais hábeis, mais habilitados e treinados, o que garante, por um lado, menor gasto de energia (esforço) por parte destes com maior capital cultural em relação aos privados de capitais, assim como, menor esforço docente no atendimento aos dotados de capitais e, por conseguinte, a reprodução social das desigualdades (BOURDIEU, 1996).

Os processos históricos de reafirmação democrática do século XX exigiu que a escola fosse aberta, mas na esteira da Revolução Burguesa Francesa de 1789, os interesses de classe se mantiveram e, diferentes mecanismos, foram desenvolvidos de modo a garantir a manutenção dos privilégios, que é o caso dos princípios meritocráticos que permeiam as relações escolares contemporâneas, os quais, para terem legitimidade em uma sociedade considerada democrática, precisam reafirmar a todo instante a igualdade de oportunidades, justificando, por conseguinte, as eventuais desigualdades sociais, as quais serão atribuídas aos esforços do sujeito, podendo ser definidas como desigualdades justas. Por outro lado, se calam sobre as desigualdades de posição.

---

crianças brancas recebem mais atenção e carinho que crianças negras nas escolas de Educação Infantil (CAVALLEIRO, 1998; BENTO, 2012)



Pautando-se na obra de Dubet (2003), o fato novo da contemporaneidade é a forte desvinculação da escolarização básica com a empregabilidade, o que significa forte fragilização das capacidades distintivas da escola, outrora elemento característico da instituição. O que se pode dizer é que essa capacidade distintiva por meio da escolarização básica só se mantém significativa quando complementada pelos diplomas superiores emitidos por instituições legitimadas, circunstância que se restringe à uma parcela cada vez menor da sociedade.

O acordo latente que ligava a escola à sociedade se desestabilizou muito. As expectativas implícitas das famílias não são mais congruentes com os projetos da escola, provocando assim o sentimento de uma crise de legitimidade da escola. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar na experiência dos pais, às suas expectativas desmesuradas, mas, sobretudo, à percepção de um declínio da utilidade social dos diplomas. Em sentido contrário, certos estudos evidenciam os mecanismos de mobilização familiar que condicionam o sucesso escolar das crianças originárias da imigração (Zéroulou, 1988). Em todos os casos, as abordagens em termos de deficiências culturais parecem insuficientes (DUBET, 2003, p. 39).

Chama-se a atenção com isso que a escola massificada no que concerne ao acesso, não mantém nenhuma relação direta com o reforço da igualdade ou promoção da equidade. A expansão do acesso não significa necessariamente fomento ou busca por igualdade. Se outrora a escola restrita a uma parcela específica da sociedade escancarava os privilégios de classe, com a escola massificada e o respectivo acesso universalizado, o que se tem é um recurso de se velar tais privilégios de classe, de modo que não seja de fácil reconhecimento que a origem dos problemas do sistema escolar esteja nas desigualdades sociais, ou seja, nas desigualdades de posição (ROAZZI; ALMEIDA, 1988).

Sendo a desigualdade de posições um elemento estruturante da sociedade capitalista, não é interessante às classes dominantes propor a reflexão sobre tal tema. Já a proposta de igualdade de oportunidades fomenta uma falsa sensação de justiça, isso porque, desloca as problemáticas, as quais deveriam ser pensadas na dimensão da estrutura social, para o indivíduo ou localidades, que passam a ser responsáveis por seu destino escolar e social. Falar em igualdade de posição não significa apenas a ideia de mudança de posição que a igualdade de oportunidade promete, sem tocar na problemática das condições da origem de cada um nessa eventual mudança de

posição. A proposta de igualdade de oportunidade não contém significância relevante quando não se aponta as condições materiais e simbólicas de existência: “Com efeito, em seu princípio mesmo, o chamado à igualdade de oportunidades não diz nada das distâncias que separam as condições sociais, e essas podem ser tão grandes que os indivíduos podem não chegar nunca a atravessá-las [...]” (DUBET, 2012, p. 177-178).

Ainda recorrendo a Dubet: “O trunfo do princípio de igualdade dissocializa a experiências das desigualdades numa sociedade que permanece fundamentalmente não igualitária, mas que tende a produzir desigualdades através de uma série de provas individuais [...]” (DUBET, 2001, p. 15).

Complexificando ainda mais essa questão das igualdades de oportunidade e desigualdades de posição a partir de considerações sobre as origens do sujeito e as condições materiais e simbólicas de existência, as propostas de igualdade de oportunidade, que têm por representante o discurso demagógico da representatividade, também pode ser entendido, em alguma medida, como um mecanismo de garantia dos tradicionais privilégios de classe, haja vista que pode funcionar como uma falsa sensação de se estar promovendo a igualdade de posição ao permitir que representantes das classes subalternizadas “participem” desses privilégios de classe e até mesmo alcancem posições sociais de destaque, quando na verdade, em sua totalidade, as minorias populacionais das quais estes representantes são oriundos, continuam em situação de desigualdade de oportunidade e de posição. Seria o caso, por exemplo, da apropriação indevida pelas classes dominantes, das políticas de cotas étnico-raciais, em que se permite que representantes destes segmentos subalternizados participem dos privilégios, mas sem nunca buscar realmente a mudança da estrutura social<sup>24</sup>.

Pode-se falar então, em mais um artifício por preservação dos privilégios: “Eu posso optar por abolir a posição social injusta ou então permitir aos indivíduos sair dessa posição, sem colocar em causa as condições mesmas [...]” (DUBET, 2012, p. 176). Esta reflexão não significa assumir posicionamento contrário às políticas de ação afirmativa, mas sim, posicionamento de que tais políticas não podem ser

---

<sup>24</sup> Importante salientar de forma que não se posiciona aqui contrariamente às políticas de cotas. Temos certeza que as cotas raciais, por exemplo, é uma responsabilidade por correções históricas. Dívida histórica que não apenas deve ser sanada, mas também deve remeter ao antirracismo. O argumento manifestado aqui tem por intenção afirmar que não podemos nos limitar às políticas de cotas quaisquer que sejam, sem ter por horizonte a transformação da estrutura social equânime.

entendidas como um fim em si mesmas. A defesa que se faz aqui é do reconhecimento de ser as políticas afirmativas e de cotas um processo necessário, mas que não deve se limitar à ideia de igualdade de oportunidades. Avalia-se ser primordial a igualdade de posições na dimensão da equidade de condições, o que remete necessariamente à negação da ideia de igualdade entre os sujeitos em sentido de natural, mas sim igualdade na dimensão das diferenças, ou seja, da equidade. A igualdade de oportunidade se torna importante diante da possibilidade de escolhas autônomas, mas não são suficientes se estivermos buscando transformações coletivas e estruturais. Igualdade de oportunidade ou igualdade de posição isoladamente, têm suas efetividades prejudicadas. No caso da igualdade de oportunidade, é ainda menos efetiva. É necessário se considerar o fator “condição social” denorigem, as condições materiais e, conseqüentemente, simbólicas de existências. Ao fim e ao cabo, em que pese as igualdades de condição, a igualdade de posição é o melhor caminho para se alcançar a verdadeira igualdade de oportunidades (DUBET, 2012).

Pode-se pensar essa questão na complementariedade entre as teorias da violência e dominação simbólica de Bourdieu (1974; 1996), e da teoria da hegemonia de Gramsci (2004). As desigualdades de nascimento, tanto socioeconômica ou de status, que abarca “estamento” e classe, quanto étnico-raciais e culturais, operando na dimensão da dominação simbólica, vai gradualmente se fragilizando na medida em que, nos processos históricos, os segmentos dominados vão de alguma forma tomando consciência de sua condição,<sup>25</sup> exigindo perante às classes dominantes, a formulação de outros mecanismos de convívio social.

Na perspectiva da hegemonia, que diferentemente da dominação simbólica opera na chave do consciente, ou seja, do consenso, a partir do momento que os segmentos dominados percebem qualquer possibilidade de contestação da sua condição de inferioridade, é necessário que a classe dominante corrija essa falha ou mude o argumento. Portanto, as duas perspectivas, operando de formas distintas, concorrem para o mesmo fim, das igualdades naturais, em que a ideia de

---

<sup>25</sup> Muito superficialmente, Bourdieu em sua teoria da dominação simbólica, tende a não reconhecer essa capacidade dos segmentos sociais dominados de se emanciparem. Para ele, havia forte limitação ao conhecimento de senso comum, levando-o a defender que se havia alguém capaz de reconhecer essas problemáticas sociais e fomentar a emancipação das classes subalternizadas, seria o intelectual tradicional (BURAWOY, 2010).

desigualdades sociais decorrem das vontades dos próprios sujeitos (DEL ROIO, 2007).

Essa nova perspectiva da igualdade de oportunidade, que no fim das contas é a ideologia neoliberal da meritocracia, é um mecanismo de manutenção dos privilégios e de dominação que se adequa perfeitamente ao sistema escolar, justamente como nos oferece Dubet:

As desigualdades são justas e não colocam em dúvida a igualdade dos indivíduos se admitirmos que o desempenho dos alunos resulta do seu empenho voluntário durante a trajetória escolar. Enquanto os indivíduos pensam que suas desigualdades escolares decorrem do trabalho que realizam livremente, a igualdade fundamental está garantida. Quando descobrem, o que é comum, que não são iguais aos demais apesar do trabalho que realizam, só lhes resta duvidar de seu próprio valor, de sua própria igualdade (DUBET, 2001, p. 16).

A partir das justificativas meritocráticas das desigualdades justas, os fracassados não poderão mais argumentar que o são por culpa do Sistema. As teorias de carência ou patologia cultural ou de inferioridade étnico-raciais até meados do século XX, passam a ser reconhecidas como imorais a partir da ratificação da perspectiva meritocrática. Essa mudança de entendimento não significou, como se poderia imaginar, a superação da violência, dos preconceitos ou do racismo no contexto da escolarização, por exemplo. Não se caracteriza exatamente como reconhecimento da imoralidade dos preconceitos étnico-raciais, culturais e afins. O abandono das concepções relacionais entre etnia e raça e limitações cognitivas e emocionais por parte das classes elitizadas, primeiramente, decorre dos processos históricos de organização e tomada de consciência pelos segmentos oprimidos, que exigiram e impuseram tal reconhecimento. E, secundamente, o abandono das concepções preconceituosas culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe etc., decorre da adoção das concepções meritocráticas, as quais se revelariam uma estratégia “moral” por manutenção dos privilégios.

## 5. O CONTEXTO DE VIGÊNCIA DO FRACASSO ESCOLAR E A LEGITIMAÇÃO DA EXCLUSÃO

As recorrentes pesquisas sobre os processos de escolarização confirmam que o fracasso escolar acomete, mormente, as crianças dos segmentos subalternizados, o que leva à crença de que seja uma questão própria destas classes (NOGUEIRA, 1998). Por exemplo, como apontado por PATTO (2015), em momentos não muito antigos, falou-se em incapacidade da pessoa pobre em aprender; falou-se também que famílias pobres não valorizam a trajetória escolar de suas filhas, assim como, pouco se interessam pelo acompanhamento dessa trajetória; tudo isso abarcado por contextos familiares desestruturados.

Todavia, em uma análise um pouco mais atenta, identifica-se também casos de sucesso escolar nessas mesmas classes subalternizadas, como apontado pelo estudo de Bernard Lahire sobre a periferia de Paris (LAHIRE, 1997). Também, contrariamente ao que afirmam algumas análises apressadas, existem pesquisas que apontam o interesse, investimento e valorização por parte das famílias empobrecidas na escolarização de suas crianças (LAHIRE, 1997). Perceba que, o que se argumenta aqui é sobre o esvaecimento de sentido da escola pelos segmentos subalternizados, o que não significa que esses segmentos não reconheçam a importância da escolarização em diferentes dimensões. Deve-se perceber em nossa argumentação que diferencia-se a noção de sentido da escola, da noção de finalidade funcional da escola.

Grosso modo, como horizonte norteador, sugere-se que a noção de "fracasso escolar", e a possível perda de sentido pela qual passa a escola de massa, pode ter algum tipo de ligação com as relações sociais e de trabalho do mundo contemporâneo, assim como os modos de produção, próprios da organização social capitalista, apesar de não serem os únicos fatores. Certamente os temas do trabalho e dos modos de produção não serão aprofundados, mas são temas norteadores para reflexão do tema central da pesquisa.

Considerando essa hipótese juntamente com a concepção de Educação em seus significados mais elementares enquanto território do pensamento livre e da reflexão crítica sobre a realidade, discutir o fracasso escolar referindo-se exclusivamente às relações escolares internas ou às práticas de exercício de poder e

disciplinamento, por exemplo, significa limitação da visão conjuntural do sistema de educação e de ensino. Ainda que se reconheça a potencialidade da escola na esteira da reflexão crítica e do pensamento livre, reconhece-se também os fortes traços de constrangimentos sociais neoliberais que remetem a uma noção de escola-engrenagem, que, para a população que nos referimos aqui, só pode produzir fracassos e fracassados sociais.

Nesse sentido, os casos de sucesso escolar em sua definição tradicional são, primeiramente, desvios sociais em sentido sociológico, o ponto fora da curva; em segundo lugar, são os exemplos necessários para que as massas continuem a acreditar no mecanismo de funcionamento do Sistema. Daí que se arrisca aqui a formulação de um aforismo: diante do modelo de escola republicana burguesa de massa, com todas as suas controvérsias em relação aos princípios da ação-interação de escolarização, a melhor qualidade de sucesso escolar para as classes subalternizadas é a reprovação, é a indisciplina, é o boicote às propostas de ensino, é a evasão. Diante da opressão e exclusão social decorrente do sistema de ensino, a possibilidade de sucesso social do sujeito, é o fracasso escolar.

Quando se fala aqui no fracasso escolar como uma possível noção de sucesso, é justamente a partir de um entendimento de sujeito agente de seu destino, que se recusa a se conformar às imposições arbitrárias e hierarquizadas pouco inteligíveis ao seu contexto e sua história de vida, em que esse sujeito reconhece a escola não apenas como uma obrigação e um fardo, mas também como um lugar hostil, em que, provavelmente, já se definiu o seu destino desde o início de sua trajetória escolar. Essa ideia de definição dos destinos opera na mesma chave dos preconceitos e estereótipos. A passagem de Miguel Arroyo exemplifica essa prática:

Podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar (ARROYO, 1992, p. 46).

Durante o processo de ensino-aprendizagem escolar, digamos, funcionalista-mecanizado, as relações de reconhecimento identitário e de vínculos duradouros de afetividade - e mesmo inter-relações de constituição da subjetividade/consciência - com a instituição vão se afrouxando, produzindo lenta e progressivamente o fracasso

escolar, tradicionalmente expresso na reprovação e na evasão. Conseqüentemente, se busca encontrar vítimas expiatórias de modo a justificar as circunstâncias de fracasso e, na mesma medida, legitimar a instituição escola como cumpridora de sua função social no acesso universal.

Essa prática de definir vítimas expiatórias tem por alguns traços definidores estratégias de depreciação das condições psicológicas dos educandos, má formação do docente, em expressões como "pessoas pobres não aprendem; têm limitações cognitivas", na ideia de famílias pobres desestruturadas e, conseqüentemente na carência cultural das periferias etc. (PRIOSTE, 2020).

Nota-se que para a "casta" dominante, a escola ainda tem seu lugar devidamente sacralizado, uma vez que continuam a operar na lógica do "filho de médico se torna médico"<sup>26</sup> e garante o sucesso da linhagem. Mesmo para a classe dominante de segunda ordem, a classe média, não existe a possibilidade de dúvida, de que a detenção do conhecimento científico, sustentado por outros fatores, como capital econômico e social, é de um valor inestimável. Mas para a classe massificada, a escola parece já não ter mais um lugar garantido, justamente porque não é capaz de construir sentido político, existencial ou material<sup>27</sup>.

É importante pontuar que a educação escolarizada encontra a sua grande valorização na classe média, a qual ainda reconhece a possibilidade de mobilidade social por meio da educação. A classe que ocupa o topo da pirâmide socioeconômica, não precisa da educação; essa classe garante seus privilégios exclusivamente pela detenção do capital econômico-financeiro.

A nossa tentativa de se pensar o fracasso-sucesso escolar em outros termos, em alguma medida, também se sustenta no entendimento de Bernard Charlot (2005), para o qual o fracasso escolar não existe. O que existe são produções de circunstâncias de fracassos escolares, sendo, na verdade, um projeto sofisticado de dominação elaborado pelas classes dominantes. Ou seja, a conjuntura opressora

---

<sup>26</sup> Busca-se com essa expressão "filho de médico se torna médico", profissão que poderia ser substituída por qualquer outra daquelas valorizada por essa classe, como advogado, economista, e afins, evidenciar a noção de herança de capital cultural, social e econômico e manutenção dos privilégios no seio familiar e da classe. Daí ainda a importância da escola para essas classes.

<sup>27</sup> Para os segmentos de classes dominantes, a escola produz marcadamente o sentido material, expresso em grande medida nos empregos valorizados e nos salários. Para estes segmentos, sentido material significa retribuição financeira, em oposição ao sentido material do trabalho criativo-produtivo que falamos anteriormente.

produz fenômenos opressores e alienantes, dentre os quais o fracasso escolar, que no final das contas é uma ferramenta de “estigmatização”, e que tem por finalidade a manutenção dos privilégios das classes dominantes, uma vez que o estigmatizado pelo fracasso escolar é colocado pacificamente às margens do sistema, convencendo-se que a responsabilidade do fracasso lhe pertence por completo e, por conseguinte, nada tem a reclamar. Em sociedades complexas globalizadas e escolarizadas, os privilégios só se mantêm e se reproduzem se existirem fracassados sociais; começa no fracasso escolar e facilmente se transforma em fracasso social (MÉSZÁROS, 2002).

Essa mesma ideia é evidenciada por António Roazzi e Leandro Almeida já na década de 1980, sobre o sistema escola de Portugal:

De entre os mecanismos formais criados para esse controle o insucesso escolar assumiria posição relevante. O sucesso/ insucesso escolar dos alunos induz para a divisão social do trabalho e prepara-os para a posição que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social. Depreende-se que não apenas o insucesso escolar está ligado à origem social dos indivíduos como também, em vez de diminuir as diferenças sociais, as pode acentuar pelas implicações que a escolaridade tem nos seus projectos de vida. As economias paralelas e subterrâneas, designadamente a poliferação de unidades de produção clandestinas que se tem verificado em Portugal, absorvem o "insucesso" (ROAZZI; ALMEIDA, 1988, p. 55-56).

Enquanto a escola for aquela do modelo neoliberal, no qual a cultura legitimada é dominante e orienta todas as suas práticas internas, atribuindo à escola muito mais a função disciplinadora e de controle, mas que também, sincronamente, deve parecer democraticamente universal e plural - mas sem nunca perder o controle sobre seu funcionamento mais elementar e, conseqüentemente, sobre os membros desta escola -, as questões que orbitam o fracasso escolar e mais amplamente, os sentidos da escola, também se reformulam e se apresentam por meio de novas demandas sociais. Daí a importância de se estudar um tema tão amplamente investigado, como se propõe a presente pesquisa, haja seus mecanismos de exclusão que se atualizam constantemente. Temas amplamente investigados como o fracasso escolar e o sentido da escola, tornando-se até mesmo enfadonho para alguns, ressurgem como essencialmente atuais, nomeadamente em decorrência do contexto de expansão da



precarização do trabalho e do aprofundamento adverso nas condições materiais e simbólicas de existência como reflexos do fenômeno.

De forma mais palpável e concreta, a justificativa de retomada de investigação do tema está na possibilidade de identificar as manifestações práticas e simbólicas atuais de opressão, disciplinamento e exclusão no cotidiano escolar e nas relações de ensino-aprendizagem, as quais reproduzem, em alguma medida, as práticas de opressão e dominação socioeconômicas, nas quais tem origem o fracasso escolar. É um movimento recíproco, mas não exatamente equivalente: a organização socioeconômica define diretrizes de funcionamento do sistema de ensino escolar, o qual, por seu turno, passa a reproduzir a lógica de funcionamento do sistema socioeconômico. Ratificando o que já foi dito anteriormente, o produto produzido na escola, disciplinado e alienado, revitaliza o sistema socioeconômico, constituindo um circuito fechado. Isso significa, ao fim e ao cabo, reconhecer que a produção do fracasso escolar é um projeto de classe, e nestes termos, a escola-engrenagem neoliberal nada mais pode produzir do que fracassos. Fracassos porque esse sistema escolar neoliberal está organizado para não reconhecer o agente enquanto sujeito cidadão participativo e responsável, antes, enquanto exército de reserva de mão de obra pertencente à máquina produtivista.

Vale ainda ressaltar que a escola contemporânea assumiu, em teoria, o caráter de ser a instituição possibilitadora de certa ascensão econômico-financeira, deixando em plano marginal a concepção de formação para autonomia e emancipação moral, ética, estética e social do sujeito. Em relação às classes subalternizadas, essa possibilidade de ascensão econômico-financeira é uma falsa verdade. Isso porque, na dinâmica social global, mas pensando especificamente na brasileira, os extremos das contradições do sistema capitalista são manifestados de formas peculiares. As desigualdades do capital econômico no Brasil são concebidas pelas classes dominantes como tão necessárias para o funcionamento comercial-financeiro, que essa lógica determina todos os demais âmbitos da organização social, como cultural, artístico, filosófico, ideológico etc., dentre os quais, o do sistema educacional público.

Entende-se aqui que o sistema educacional público brasileiro, em sua concepção de classe média (burguesa), se tornou um artefato mediador dos interesses de sistema econômico específico, dependente do sistema liberal capitalista global, que busca manter as classes empobrecidas e exploradas, os trabalhadores

em geral, de forma muito pragmática, fora dos meios de participação de benefícios gerados pelo trabalho. Uma exclusão silenciosa, fazendo da educação escolar um elemento de “amortecimento” dos conflitos de classe. Como pensado por Bernard Charlot, “Portanto, a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro das crianças e, conseqüentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências” (CHARLOT, 2013, p. 95).

Ao mesmo tempo em que normas e diretrizes curriculares nacionais da educação, em alguma medida, sugerem, muito genericamente, o mundo escolar relacionado com o mundo do conhecimento intelectual e técnico, do trabalho e com a vida social, por outra parte, como pontuado por Demerval Saviani (2002; 2003; 2008) na prática, as propostas de planejamento, a organização escolar, a formação das pessoas profissionais educadoras da comunidade escolar, financiamento e a própria forma e cultura escolar concorrem para o afastamento entre escola e vida cotidiana. Concorre ainda para a hierarquização, para a competição e para o disciplinamento e controle nas práticas do trabalho. O que acontece de fato no cotidiano escolar é a desvinculação das propostas de processos educativos de ensino-aprendizagem da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2006; FAVARO; TUMULO, 2016).

O currículo oficial não se encaixa nas demandas das comunidades atendidas, nem na realidade vivida das localidades periféricas mais afastadas e empobrecidas; nem tão pouco nas capacidades estruturais das Unidades Escolares da rede pública. As avaliações institucionais são incapazes de identificar as prioridades e demandas de educandas e educandos. O diálogo com o entorno das Unidades Escolares, grosso modo, é insuficiente e o modelo atual de escola pública não é capaz de possibilitar ao jovem escolar acesso ao ensino superior de qualidade, portanto, não cumprindo sequer a promessa tecnicista-intelectual neoliberal.

Um exemplo da insuficiência desse modelo de escola pode estar no possível entendimento desse jovens educandos de que a evasão não represente grandes prejuízos sociais ou que o cumprimento de 12 anos de escolarização seja apenas uma obrigação, um fardo, o que esvaziaria de sentido o percurso para conclusão da escolarização básica em idade certa, a definição tradicional de sucesso escolar. A intenção é chegar em interpretações e possíveis compreensões a partir das compreensões desses jovens reconhecidos enquanto sujeitos históricos produtores de cultura. Ou seja, cabe a estes sujeitos a decisão de ressignificação, ou não, dos

conceitos de sucesso-fracasso escolar. Nessa perspectiva, considera-se como importante não apenas a cotidianidade escolar, mas também essa dinâmica do cotidiano escolar em correlação e correspondência com diferentes aspectos da vida social e da cultura destes jovens estudantes. E se estamos falando de sujeitos agentes, a sua cultura enquanto jovem, deve ser entendida como elementar nos processos educativos de ensino-aprendizagem. Marli André nos auxilia com essa ideia:

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos, quando entram na escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da "verdade" pedagógica (ANDRÉ, 1992, p. 35).

Então, a atmosfera da pesquisa, na pretensão de identificação de significados do fracasso escolar a partir do entendimento dos atores-agentes sociais, tem por horizonte, possivelmente para novas pesquisas, as possibilidades de novas formas de relações escolares e educativas de ensino-aprendizagem, em que se conceba uma escola livres dos ditames produtivistas, consumistas e de circulação de mercadorias, e que, por conseguinte, deem conta da superação do conceito fracasso escolar individualizado, da estigmatização do sujeito e produtor de desigualdades e explorações sociais. Outrossim, é a ressignificação do fracasso escolar no sentido de concebê-lo como fenômeno capaz de ser critério de avaliação da organização social - uma possibilidade de autocrítica – e não apenas enquanto conceito correspondente aos critérios internos da escola.

### **5.1. Subalternidade e cotidianidade**

Nas relações capitalistas, a subalternidade necessariamente está associada às condições materiais de existência. Dificilmente se encontra um grande proprietário que esteja em condições de subalternidade social. Ainda que destituído, por exemplo, de títulos e diplomas escolares, ou seja, de poder simbólico, a detenção do capital no

capitalismo garante à categoria proprietário a “atribuição” de superioridade, de autoridade e legitimidade.

Nesse sentido, a definição de subalterno, etimologicamente, se refere especificamente ao outro inferiorizado. Mas essa definição em seus limites estritos, não é suficiente para nos revelar as sutilezas das dinâmicas inter-relacionais do cotidiano no Sistema socioeconômico capitalista neoliberal. Subalternidade mantém estreita correspondência, primeiramente, com as diferenças materiais, ou mais precisamente, as condições materiais de existência (GRAMSCI, 2000b, 2004). Essa circunstância das insuficiências materiais, nos revela um pouco mais sobre a conjuntura social que estamos nos referindo, mas ainda é uma explicação incompleta.

Ainda nos orientando pelo entendimento de Antonio Gramsci, mas também em Karl Marx e Friedrich Engels (1998; 2002), avalia-se aqui que uma compreensão um pouco mais completa precisa ter por consideração o aspecto simbólico da subalternidade, decorrente das desigualdades materiais, perspectiva esta que permeia diferentes momentos de análise desta pesquisa. É necessário evidenciar o elemento simbólico na construção da noção de subalternidade, uma vez que a diferença material não é fator necessariamente de estabelecimento de relações hierarquizadas e de subalternidade<sup>28</sup>. Ratificando, diante da contemporaneidade, entende-se subalternidade aqui enquanto uma relação de forças históricas, política e cultural. Ou seja, é uma situação de classe que está imersa numa relação social de forças e de disputas de poder, em que a noção de inferioridade própria do conceito de subalterno, não é inerente ao sujeito ou a classe, mas sim, atribuída pelas classes dirigentes; ou ainda de forma mais exata, atribuída pelas relações de dominação.

A condição de subalternidade no capitalismo inicia-se nas discrepâncias materiais, mas se ratifica enquanto expressão de status social quando da manifestação do simbólico que emergem dessas diferenças materiais. Daí que, no capitalismo, a ideia de subalternidade está atrelada à categoria de classe trabalhadora, historicamente privada do acesso aos bens materiais em suas

---

<sup>28</sup> Importante pontuar que a noção de hierarquização entre classes recebe diferentes denominações conforme o interesse de quem emite a ideia. Um bom exemplo é a ideia de “pessoa carente” muito presente em discursos populistas e/ou meritocrático com viés caridoso. Conforme as intencionalidades políticas e econômicas desses discursos, recorre-se a diferentes termos, como empobrecidas, vulneráveis, populares, desfavorecidas, oprimidas entre outras denominações.

condições ideais e, conseqüentemente, atrelada às massas populacionais empobrecidas.

Um aspecto mencionado brevemente por Sônia Terezinha Penin e que nos parece ser de extrema relevância, refere-se ao entendimento das condições materiais e simbólicas do contexto, levando a pensar o conceito de equidade em substituição ao de igualdade quando se tratando dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na escolarização (PENIN, 1993). O nivelamento ou homogeneização das práticas de ensino em desconsideração às especificidades ou particularidades individuais é propulsora de mecanismos de exclusão dentro do próprio sistema escolar. Mas também, essa mesma homogeneização no tratamento de educandos e educandas leva a uma ilusão de igualdade supostamente fundamentada em princípios democráticos, coincidindo perfeitamente com a ideia liberal de desigualdades justas. Ou seja, é uma distorção da ideia de democracia e de justiça.

Explicando Gramsci, Marcos Del Roio justifica a escolha por certas generalizações, como é o caso que se faz aqui com a noção de subalternidade: “[...] Ou seja, a generalidade do termo ‘classes subalternas’ ou ‘grupos subalternos’ possibilita a análise apurada de particularidades as mais diversas dentro de uma tendência geral à unificação do gênero humano” (DEL ROIO, 2007, p. 69).

O que está sendo posto, portanto, a partir das considerações de Antonio Gramsci, é que subalternidade é uma relação social em que os diferentes elementos do contexto e da dinâmica social fazem parte desse jogo. Mas, mesmo que diferentes elementos constituam essa condição, o elemento econômico assume um lugar preponderante nessa relação. Não se trata de ser uma relação economicista, mas que outros aspectos sociais, como o étnico-racial e a relações e opressão de gênero, sofrem influências do elemento econômico na institucionalização da subalternidade: “[...] as reflexões sobre a subalternidade aparecem dialeticamente interligadas com o Estado, a sociedade civil e a hegemonia” (SIMIONATTO, 2009, p. 42). Sendo assim, subalternidade é também pertencer a um grupo historicamente oprimido:

A categoria “subalterno” e o conceito de “subalternidade” têm sido utilizados, contemporaneamente, na análise de fenômenos sociopolíticos e culturais, normalmente para descrever as condições de vida de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios suficientes para uma vida digna. No pensamento gramsciano, contudo, tratar das classes subalternas exige, em síntese, mais do que isso. Trata-se de recuperar os

processos de dominação presentes na sociedade, desvendando “as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos subalternos” (BUTTIGIEG, 1999, p. 30 apud SIMIONATTO, 2009, p. 42).

Justamente por isso o parêntese para esclarecimentos acerca de algumas generalizações que aparecem ao longo do texto, como é o caso de classes sociais, subalternidade ou escola republicana de massas. Utiliza-se desse recurso de generalização não por descuido, mas como estratégia que oportuniza maior inteligibilidade a partir de possíveis abstrações. Entretanto, quando assim exigiu o encadeamento argumentativo, se buscou apresentar informações mais concretas sobre conceitos e noções. Como ensinado por Maria Helena de Souza Patto (PATTO, 1993), sobre a importância da utilização de categorias gerais em determinadas circunstâncias:

Embora a cotidianidade seja permanentemente remetida ao global, sua análise impede que a realidade pesquisada seja reduzida a categorias gerais como Estado, cultura, modo de produção etc. Assim, por intermédio do estudo da cotidianidade, também se realiza a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural; do ângulo da análise do social centrada na vida cotidiana, inexistente a sociedade industrial capitalista, homogênea no tempo e no espaço, assim como deixa de ter sentido falar em abstrações como a escola pública elementar de periferia, a família brasileira, a criança carente, o professor primário etc. Seus denominadores comuns decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à sua compreensão, podem não dar conta, como instrumentos únicos de análise, de sua especificidade (PATTO, 1993, p. 137).

Entretanto, é de suma importância que não se interprete de forma equivocada o proposto por Patto, para que não se chegue a conclusões em que se conceba a sociologia como o estudo do contexto ou do evento específico, e sempre, inescapavelmente, determinada pela dinâmica da localidade, sem sofrer influência da conjuntura. Deve-se perceber que a autora, seguindo alguns princípios da teoria da cotidianidade, reconhece a necessidade de utilização de categorias gerais como orientadoras de reflexões, mas que o estudo sobre o concreto, sobre a realidade vivida, apresenta particularidades que não podem ser ignoradas ou suprimidas, de modo a se compreender adequadamente o fenômeno contextualizado.

Na esteira da articulação entre a noção de subalternidade e generalização, pode-se falar em cotidianidade enquanto tendência de ações ou iniciativas para além dos constrangimentos sociais. Ainda que a noção de cotidianidade remeta ao “universal”, sua especificidade é a manifestação das particularidades das características do sujeito enquanto indivíduo, em que o conceito “particular” se dá ou se constrói em meio ou condições sociais concretas. Todo homem come e dorme, mas em quantidades diferentes, por exemplo (HELLER, 1994). Mas é a cotidianidade, também, as práticas corriqueiras (e aí talvez o caráter sociocultural de universalidade). Então, em nosso entendimento, pode-se dizer que a cotidianidade é mais ou menos a confluência dessas duas instâncias, particularidade e universalidade.

É nessa cotidianidade que o Ser forja o seu mundo, o seu contexto e a si mesmo, noção importante para se compreender as apreensões, com0reensões e decisões dos jovens estudantes. Ou seja, a cotidianidade é também um processo de aprendizagem, quiçá, de educar-se, intergeracional e histórico, assim como também se expressa aspectos pessoais dos sujeitos, pois as características particulares se objetivam na vida cotidiana, o que significa forjar o mundo, sua subjetividade e seu ambiente ou contexto imediato. As atividades e ações que formam o mundo, forma a nós mesmos (HELLER, 1994).

Isso significa que as ações que formam o mundo são de pessoas concretas, pertencentes a grupos e segmentos de classes concretos. Nada é abstrato como se a ação de um sujeito da classe burguesa resumisse as próprias características da classe burguesa. Todavia, essas ações dos sujeitos concretos compartilham preceitos de pensamento, de comportamento e de ideologia com o grupo. Parece que Heller está sugerindo que as características do sujeito e as do grupo a qual pertence, são forjadas recíproca e simultaneamente (HELLER, 1994).

Em nossa avaliação, não existem impedimentos definitivos para se pensar os fenômenos a partir de aspectos, características e elementos locais específicos, mas se deve evidenciar que, mesmo sendo específicos da localidade, existem certas correspondências com as conjunturas regionais e estruturais. E é nas articulações entre o micro e o macro que se pode alcançar entendimentos de maior inteligibilidade dos fenômenos objetos de investigação; e no caso do objeto da presente pesquisa, é na confluência dessas articulações entre o micro e o macro, que reside a possibilidade

de ressignificação do sucesso-fracasso escolar, em uma nova perspectiva, dos educandos dos segmentos de classe subalternizada.

O estudo de um indivíduo ou de um fenômeno isoladamente não é característica própria das Ciências Sociais. Nas Ciências Sociais e em qualquer empreendimento científico, particularmente na Sociologia, busca-se identificar e reconhecer certas características possíveis de serem, em alguma medida, universalizadas, generalizadas. Se, por um lado, é problemático falar em abstrações/generalizações como por exemplo a escola pública de periferia, uma vez que existem diferentes unidades de escolas públicas de periferia, ou seja, cada escola pública de periferia com características particulares e específicas, por outro, desconsiderarmos quase que por completo as estruturas, as conjunturas, os constrangimentos sociais ou a própria noção de cultura, enveredamos por caminhos perigosos. O que se advoga aqui é admitir a teoria da cotidianidade como abordagem importante para se pensar as características particulares do fenômeno, mas sempre em considerações dialéticas entre geral e particular.



## **6. POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE FRACASSO ESCOLAR E OS SENTIDOS DA ESCOLA.**

“Se a injustiça está na sociedade e não na escola, o insucesso escolar pode ser atribuído ao sistema social, ao capitalismo, à sociedade de classes mais do que ao próprio indivíduo” (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 37). A proposta reflexiva que se faz aqui encontra bastante correspondência nessa assertiva, de se pensar os sentidos da escola para as classes subalternizadas a partir de um horizonte construtivista-interacionista, conjuntural e estrutural, no qual o fracasso escolar, ainda que possa ser entendido, em alguma medida, a partir dos processos de ensino-aprendizagem internos à escola, avalia-se aqui que não possa se constituir enquanto uma categoria ou representação social reduzida a estes termos. A noção de fracasso escolar que se concebe aqui, só pode ser entendido enquanto uma categoria de análise legítima em correspondência direta e evidente com a dinâmica conjuntural de funcionamento da organização social. E se a investigação se debruça sobre o conceito na expectativa de possíveis ressignificações, só será possível fazê-las a partir da apreensão e compreensão de educandas e educandos acerca da correspondência da escola (ou dos processos de escolarização), com suas realidades e conjunturas vividas e seus respectivos planos, estratégias e táticas de futuro. Da mesma maneira, para que seja possível pensar em ressignificação, a análise também deve ter por consideração a identificação e reconhecimento dos tipos de relações com o saber que estes jovens estabelecem com o conhecimento escolar.

É a partir deste entendimento que se questiona aqui a definição tradicional de fracasso escolar a partir de alguns fenômenos específicos como o baixo desempenho, indisciplina, reprovação e evasão. Nossa recusa desses paradigmas tradicionais parte de suas insuficiências em explicitar a complexidade da dinâmica escolar em interação com a dinâmica social, isso porque, tais paradigmas se fundamentam, por uma parte, na ideia de desempenho e êxito individuais a partir de critérios de proficiência definidos exclusivamente pela escola, o que, por outra parte, remete invariavelmente a mecanismos de classificação, competição e desigualdades entre educandos, entre instituições e entre sistemas escolares (PERRENOUD, 2003).

Contrariamente, propomos o entendimento de que as dinâmicas escolares e, por conseguinte, o fracasso-sucesso escolar, sentidos da escola e relações com o saber, precisam ser pensados em suas relações e interações interna, mas também em correspondência com a realidade vivida (ESTEBAN, 2009), em que micro e macro análises se complementam.

Em última instância, pensa-se o conceito de fracasso escolar em suas dimensões sociais, o que, de modo algum, significa desconsiderar dinâmicas próprias da escola. Propõe-se o entendimento do fenômeno fracasso escolar tanto a partir das interações e relações internas da escola, quanto, especialmente, a partir dos conhecimentos escolares em correspondência com as experiências vivenciadas em contexto social. Nesse sentido, certamente, casos de dificuldades de aprendizagens na alfabetização de uma criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, podem ser admitidos como uma faceta constituinte do conceito fracasso escolar. Todavia, por outra parte, as dificuldades nas aprendizagens, ou mesmo o analfabetismo, devem ser pensadas socialmente a partir do contexto, das posições sociais e das condições materiais de existência, de modo a se perceber os seus efeitos ou prejuízos para o sujeito e para a sociedade. Portanto, infere-se que a reflexão a ser sugerida é que dificuldades de aprendizagem isoladamente são insuficientes para definir o conceito fracasso escolar. É nessa chave que se argumenta aqui.

Importante pontuar que, mesmo no ensino público, considerado pelo senso comum de menor qualidade no que concerne à estrutura ou mesmo ao conteúdo, a regra é o sucesso escolar. Daí ser necessário pensar também qual é esse sucesso. Caso tivéssemos superado todos os modelos de fracasso escolar tradicionais, como a reprovação, evasão, indisciplina etc., provavelmente já estaríamos refletindo sobre os significados do chamado sucesso escolar. Já estaríamos projetando que não basta apenas aprovação, mas o que essa aprovação representa para o sujeito e no que contribui para a organização social. Mas como ainda nos mantemos preso a essa noção tradicional de fracasso escolar, nos satisfazemos com índices estáticos como caminho de superação do fracasso. Mantemo-nos preso a uma ideia de fracasso estritamente concebida internamente à dinâmica da escola. Reafirmando, fracasso ou sucesso só pode ser definido na interação do sujeito com a sociedade, ou seja, no horizonte dos significados e sentidos da escolarização na formação do sujeito-cidadão

e os respectivos significados para a estruturação social. Sendo assim, resta a essa pesquisa buscar identificar e compreender quais são esses significados e sentidos.

As pesquisas sobre o fracasso escolar, já nos anos 1980, apresentavam renovações importantes e apontaram que as dificuldades da escola se originavam em uma confluência de fatores, ou mais que isso, da dinamicidade entre esses fatores, os quais não são exclusivamente de responsabilidade exclusiva dos sujeitos aprendentes ou dos agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, estando também nas formas de organização da sociedade. É uma perspectiva em que se evita eleger vítimas expiatórias.

Apesar dos avanços qualitativos, na maioria das vezes, as abordagens se mantiveram presas às amarras tradicionais em que se concebe o fracasso escolar a partir de uma perspectiva pertencente à dinâmica interna da escola, ou seja, o fracasso escolar entendido a partir de critérios e paradigmas definidos pela escola e internos a ela, e apenas em segundo plano aparecem a relevância das circunstâncias sociais.

As novas pesquisas nesse campo, como se verá, reconhecem que as dificuldades de aprendizagem não são apenas decorrentes de possíveis patologias ou características genéticas do educando (PINHEIRO, 2020). Reconhecem também que não decorrem exclusivamente da formação dos professores ou da própria organização particular da escola. Entretanto, continuam a caracterizar o conceito de fracasso-sucesso escolar a partir de critérios tradicionais como índices de aprendizagens e rendimento ou comportamentos e controle sobre o corpo.

Buscando apresentar mais claramente o posicionamento que se assume aqui, entende-se que o conceito de fracasso escolar não pode ser definido, exclusivamente, pelos papéis e comportamentos em ambiente escolar, não pode ser definido somente pelo desempenho e, nem mesmo, pode ser definido tão somente pelos níveis de aprendizagens. Entende-se aqui que a definição primeira de sucesso ou fracasso escolar está na contribuição escolar na formação de educandos e educandas em um horizonte de constituição de sujeitos cidadãos responsáveis e participativos de uma realidade concreta, o que pode significar aprendizagem de conceitos, por exemplo, mas também desenvolvimento da autonomia, solidariedade, cooperação, ao fim e ao cabo, desenvolvimento das capacidades cognitivas em associação às emocionais e afetivas. E para que isso se efetive, comportamentos e papéis escolares e sociais,

desempenhos e aprendizagens de conhecimentos sistematizados são elementos relevantes, mas não suficientes; e talvez, nem mesmo os mais importantes.

Defende-se aqui que formas e técnicas de ensino-aprendizagens e tipos e níveis de conhecimentos adquiridos não são capazes de definir o sucesso ou o fracasso escolar. Tem-se aqui como paradigma para conceber sucesso ou fracasso escolar, formas e técnicas de ensino-aprendizagem e tipos e níveis de conhecimento adquiridos, pedagogicamente significativos, que contribua com a formação moral e ética do sujeito.

O primeiro ponto amplamente debatido no contexto sociopolítico atual é da insuficiência de se pensar apenas no amplo acesso à Educação. Não basta que se formule, muitas vezes artificialmente, a escola pública de massa, mas, juntamente, são necessárias iniciativas de permanência (PATTO, 2015). E na esteira da correspondência da escolarização com a formação ética e moral, pensar o acesso em complementariedade com permanência, mas, especialmente, com o direito às aprendizagens e quais aprendizagens.

É a partir desta perspectiva que se torna possível questionar a forma e cultura escolar, assim como os seus conteúdos, os quais, avaliamos, são criados pela e para a escola, com pouco sentido e correspondência na vida cotidiana de um público não alinhado em seus costumes, comportamentos e hábitos com a cultura escolar legitimada tradicional (ARROYO, 1997, p. 22).

E se comportamentos, costumes e hábitos escolares são estranhos a uma grande parte do público das escolas públicas de periferia, fracasso escolar também se apresentará com maior incidência nessas camadas subalternizadas. E, internamente a essas camadas, pensando em termos interseccionais, em grupos minoritários, como nos segmentos de pessoas negras (PEROSA; LEBARON; SILVA, 2015), mulheres e nordestinos.

Carmem Silva e colaboradores trata da intersecção classe e etnia-raça de forma ainda mais explícita, entendendo que as situações de maiores vulnerabilidades estão antes nas questões étnico-raciais e somente depois, na classe:

É verdade que os maiores índices de reprovação e exclusão escolar ocorrem dentre os alunos de nível socioeconômico baixo, em que se situa a maioria da população negra. Contudo, dentre esses reprovados, ainda são os alunos negros que são mais lentamente

absorvidos pelo sistema educacional ou mais cedo são dele excluídos. A situação discriminatória é, portanto, mais forte do que a diferença socioeconômica (SILVA et al., 1997 p. 31)<sup>29</sup>.

Então, quando se apresenta algum descompasso entre o público atendido e a forma e cultura escolar, abre-se margem para formulações arbitrárias sobre esse público. Daí então que representações são forjadas pelo sistema de ensino, pela escola, muitas vezes até mesmo pelo corpo docente, que tem contato direto com as crianças - o docente que identifica na criança o fracasso potencial, que é uma forma de estigmatizar antes do fracasso real acontecer (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 77) -, determinando de saída os destinos. Há representações sociais compartilhadas por profissionais da educação e comunidade escolar, que condenam de saída certos grupos, como os empobrecidos, negros, nordestinos etc. De modo geral, docentes em sua formação inicial e continuada, circunstanciadas pela ideologia liberal, tendem a creditar o fracasso à família empobrecida “desestruturada”, que não dá atenção, não investe, nem incentiva os processos de aprendizagem; famílias “sem cultura”. Por seu turno, a família atribui aos docentes má qualidade formativa e desinteresse (PENIN, 1993; ZAGO, 2000).

Em um primeiro momento, esse destino se expressa na reprovação, para daí então, após diversas reprovações, na evasão (SILVA et al., 1997). É importante que se pontue, quando se fala nas representações prévias forjadas pela escola, aqueles e aquelas que evadem, em sua grande maioria, são pobres, pretas e pretos, imigrantes nordestinos, moradores de casas pequenas, ajudam com trabalhos domésticos etc. (ABRAMOWICZ, 1997). E nestes termos, o que se afirma aqui é que a própria configuração estabelecida pela escola, do saber e do não saber, em que conhecimentos sistematizados são mais valorizados que conhecimentos do cotidiano, contribui grandemente para sucessos ou fracassos escolares, como nos lembra Nadir Zago (2000) citando Maria Teresa Esteban (1992). Mas, mesmo diante do reconhecimento da forma e cultura escolar como influentes nos destinos de educandos, anterior a isso está a estrutura social, que, por um lado, define a posição/função da escola na configuração social – especialmente da escola pública

---

<sup>29</sup> A citação contém dados e reflexões generosas e é nesse aspecto que devemos nos ater. Possíveis termos ou expressões que hoje são considerados carregados de preconceitos devem ser apreendidos e compreendidos a partir do momento histórico nos quais foram escritos.

de localidades de vulnerabilidade social – e assim, definindo seu funcionamento interno, por outro lado, define papéis e funções sociais dos sujeitos conforme a classe a que se pertença.

Em contexto francês, François Dubet identifica algo semelhante:

Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das conseqüências (sic) desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais (DUBET, 2003, p. 32).

A escola orientada na quase totalidade pela cultura legitimada e, em grande medida, apartada de práticas sociais cotidianas, é incapaz de atender a diversidade das demandas dos jovens subalternizados no que concerne a adequação das psicotécnicas de ensino e dos processos de escolarização (DEL RIO; BRAGA; REGO; SMOLKA, 2022), significando também o não atendimento das demandas em suas expectativas de socialização (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 12).

A contradição entre proposta de universalidade e incapacidade de atendimento das demandas dos diferentes grupos sociais pode ser entendida como um projeto de classe, que se expressa nas intencionalidades de diferentes socializações que o pensamento hegemônico impõe sobre a Instituição escolar, definindo socializações próprias de cada segmento ou camada social, justamente porque a escola é produto de um processo histórico, o mesmo que forjou princípios elementares do sistema socioeconômico. Esse nosso entendimento vai de encontro com o explicitado por Maria Teresa Esteban:

A escola que promete, e muitas vezes busca, socializar o conhecimento também se vincula aos processos de produção de

subalternidade dos conhecimentos e dos sujeitos – os outros nos quais alteridade coincide com negatividade (Skliar, 2003). Esse projeto moderno de escola, que se pretende universal em sua "missão civilizadora", exatamente por sua amplitude não pode ser apartado dos processos de produção de sociedades silenciadas, que não são escutadas na produção do conhecimento, tampouco reconhecidas e valorizadas em sua diferença. Não se pode ignorar sua participação nos atos cujo sentido é colonizar conhecimentos, como estratégia da colonialidade do poder que ressalta e rasura a diferença para negar a alteridade. Por suas práticas cotidianas, tampouco se pode desconsiderar a relação da escola com processos que tratam da emancipação e da produção/ socialização de conhecimentos necessários aos grupos subalternizados em suas lutas por libertação [...] (ESTEBAN, 2009, p. 126).

Vejamos. É um equívoco, por exemplo, falar em “cultura carente”, pois não passa de uma tentativa preconceituosa de generalizar depreciativamente todo um segmento social. Da mesma forma, o fracasso escolar é inculcado cotidianamente nas mentalidades a partir de preconceitos com famílias, origem étnico-raciais e origem social das crianças (PATTO, 2015, p. 14-15). Todavia, não se pode negar as dificuldades materiais impostas a estes segmentos, as quais influenciam nas aprendizagens. Negar estas condições seria mais ou menos como “romantizar a pobreza”; aquela frase clichê “achar bonito não ter o que comer” ou a pobreza virando poesia na boca das classes médias com “consciência social”. Ou ainda, enaltecer uma vida dura, de sofrimentos, como se isso forjasse os melhores caracteres: “o trabalho dignifica o homem”. Na verdade, entende-se aqui que essa ideia de beleza na pobreza é justamente uma inculcação para manutenção dos privilégios. E, ironicamente, nesse projeto de classe e nessa organização social que se fala aqui, a noção de “o trabalho dignifica o homem”, só é aplicável aos filhos e filhas das famílias empobrecidas.

As classes dominantes valorizam para suas crianças contextos considerados adequados para as aprendizagens e para o desenvolvimento integral. Mães e pais das camadas médias e altas esperam que a escola prepare suas filhas e filhos para o diploma universitário e bons empregos, enquanto às mães e aos pais das camadas subalternizadas, resta esperar que a escola prepare as crianças para a profissionalização precoce, para participar minimamente da vida social de forma mais digna por meio de um emprego que garanta o mínimo material para subsistência (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 65).

Da mesma forma, o conhecimento científico da academia, em diferentes pesquisas de diferentes áreas de conhecimento, reconhece as potencialidades positivas de aprendizagem em ambientes considerados adequados. Então por que deveríamos supor que as aprendizagens das crianças em situação de empobrecimento ocorrem em pé de igualdade com as aprendizagens das crianças das camadas dominantes, amparadas por toda as condições materiais e simbólicas? Ou seja, nesse sentido, as aprendizagens estão grandemente atreladas ao social, e mais especificamente, às condições materiais e simbólicas de existência. Se por um lado temos clareza de que as camadas empobrecidas não são acometidas por aspectos biológicos inerentes de dificuldades de aprendizagens, nos é tão límpido quanto que as configurações sociais decorrentes do empobrecimento impõem barreiras para essas aprendizagens.

Em um rápido paralelo com a psicologia histórico-cultural, há nessa teoria forte ênfase na importância dos ambientes e na significação das inter-relação que ocorrem nele, para formação e desenvolvimento da consciência e das Funções Psíquicas Superiores dos sujeitos. Ou seja, pode-se inferir que as condições materiais e simbólicas de existência decorrentes dos ambientes adequados ou não adequados, influenciam no desenvolvimento (SOARES; ALMEIDA, 2019). Portanto, um ambiente adequado para os estudos – concebendo a noção de ambiente em termos vigotskianos de articulação dinâmica entre aspectos físicos, sociais, humanos e as inter-relações que o permeia – é essencial para a boa aprendizagem.

É justamente nesse entendimento que se fundamenta a escolha de se abordar o tema pela perspectiva de educandas e educandos, sobre o que entendem acerca da escola enquanto instituição social significativa em suas vivências e em suas expectativas enquanto agentes sociais: por uma parte, esses jovens encontram dificuldades em relação a ambientes materiais e simbólicos considerados inadequados para aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas superiores; por outra parte, justamente por encontrarem-se em dificuldades materiais e simbólicas, as suas expectativas em relação à escola tenderiam a ser de proporcionar transformações, se não sociais, ao menos a nível local, familiar ou individual. Daí um outro argumento que sustenta a ideia de que a indisciplina, reprovação e evasão talvez não seja um fracasso escolar, mas antes, estratégias de



sobrevivência, uma vez das dificuldades de se reconhecer na escola significados, ou de construir sentidos.

Para as camadas populares, a expectativa sobre a escola é a de atendimento de demandas imediatas e funcionais, como o emprego, ou dito de outra maneira, uma estratégia, primeiramente, por sobrevivência (ZAGO, 2000). Nestas camadas, os projetos de vida são permeados por incertezas, como por exemplo, o ingresso no Ensino Superior, enquanto nas camadas elitizadas o diploma de ensino superior é o processo automático da escolarização. “No Brasil, mesmo nas famílias populares com altas expectativas educacionais, o ensino superior não é vislumbrado como possibilidade efetiva para os jovens” (ZAGO, 2000, p. 10). Por isso mesmo que, nas camadas populares, se espera a capacidade “utilitária” da escola, como a empregabilidade em trabalhos razoáveis e, nestas circunstâncias, que a trajetória de escolarização se torna potencialmente mais curta (ZAGO, 2000, p. 38).

Do mesmo modo, a categoria jovem, tradicionalmente, apresenta um marco inicial e um marco final: como início, a entrada na escola secundária e como encerramento, o ingresso na universidade e preparação para a profissão. Mas deve-se perceber que trata-se de um modelo bastante adequado para a classe média e seguintes. Para as classes subalternizadas, parece que a transição da juventude para a vida adulta está muito mais atrelada ao término do ensino fundamental e a respectiva “prontidão” para o emprego após essa etapa de escolarização, bem como nos fala Marília Spósito:

Apesar de ter ocorrido na faixa etária entre 15 e 17 anos uma diminuição da atividade ocupacional em relação à existente há 10 anos, existe significativo contingente de adolescentes de 15 a 17 anos que convivem com a experiência precoce de trabalho de modo simultâneo à escola (SPOSITO, 2008, p. 86).

Nesse horizonte, a juventude das classes subalternizadas se efetiva e se encerra em um tempo consideravelmente menor que das classe dominantes. Ainda que essa tendência apresente mudanças a partir dos anos 2000, as filhas das classes empobrecidas têm por perspectiva o emprego, na maioria dos casos, já na conclusão do Ensino Fundamental, enquanto as filhas das classes dominantes, em grande medida, após a conclusão do Ensino Médio, estão pensando no ingresso na universidade e, só posteriormente, a possibilidade de um emprego. A escolarização

para os segmentos subalternizados, grosso modo, tende a se encerrar com a conclusão da educação básica, quiçá, pela conclusão do ensino fundamental (PEREGRINO, 2010).

Sabrina Savegnago e Lúcia Castro articulam as noções de cultura juvenil com as incertezas do empobrecimento, para delinear como são constituídas as expectativas destes educandos:

Diante deste cenário, pesquisas vêm apontando que as vivências dos jovens estão cada vez mais encarnadas no aqui e no agora, marcadas por atitudes e comportamentos limitados ao imediato e ao cotidiano, já que, além da imprevisibilidade e das incertezas que marcam suas vidas, o amanhã muitas vezes fracassa em proporcionar possibilidades de concretização de suas aspirações (SAVEGNAGO; CASTRO, 2020).

É muito comum nas classes subalternizadas a perspectiva de emprego logo após concluído o Ensino fundamental. Se por um lado estas famílias reconhecem na escola o lugar de saberes importantes para a socialização e, quanto mais se permanece na escola, maior acesso a conhecimentos eruditos, por outra parte, para o ingresso no mercado de trabalho, basta os conhecimentos mais elementares e a idade suficiente, o que nessa dinâmica, coincide com a conclusão do Ensino Fundamental. Daí o paradoxo, como nos ensina Marília Spósito, de permanecer na escolarização ou iniciar na vida laboral. Em contexto contemporâneo de precarização do trabalho e respectiva necessidade da contribuição dos jovens na constituição da renda familiar<sup>30</sup>, levanta-se a hipótese de que a tendência será de crescimento do

---

<sup>30</sup> Apesar de ser uma realidade evidente nas famílias em situação de maior vulnerabilidade social, o trabalho entre os jovens estudantes vem sofrendo transformações com o passar do tempo e com as novas dinâmicas sociais. Monica Peregrino nos apresenta um panorama significativo: “Mas se os dados são relativamente animadores quando tomamos para análise o impacto das políticas de educação, quando nos é possível cruzar as condições de estudante e de trabalhador, veremos que a análise tende a ser mais complexa. Quando tomamos os 14 anos que separam as PNADs de 1995 e 2009, entre os extremamente pobres, na faixa etária de 15 a 17 anos, a condição de apenas estudantes cresceu expressivamente, de 30% para 57%. A situação de apenas trabalhadores, diminuiu de 27% para 7%. O percentual dos que não estudam e nem trabalham diminuiu de 20% para 16%. E o daqueles que estudavam e trabalhavam passou de 24% para 21%. Uma das características das mudanças pelas quais vem passando esta faixa etária, é que se há 14 anos tínhamos um equilíbrio percentual entre trabalho e escola, hoje temos uma situação de absoluto predomínio da presença escola sobre o trabalho nas vidas deste conjunto de jovens. Também é importante destacar que ainda que num percentual pequeno, a situação de composição entre estudo e trabalho é a que menos varia no período, destacando-se por sua ‘estabilidade.’” (PEREGRINO, 2014, on-line)

abandono escolar, caso a escolarização mantenha essa tendência de não garantir mais os chamados “bons empregos”.

Enfim, há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola. Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente (Sposito, 2005) (SPOSITO, 2008, p. 87).

O que se coloca em questão aqui também é a categoria juventude enquanto fase da vida caracterizada por ser problemática ou instável, ou em termos mais justos, em processos de autonomização, características que variam conforme os momentos históricos e aos segmentos de classe que se pertence (DAYRELL, CARRANO, 2014).

A partir da década de 1970 no Brasil, uma questão que passou a ser fortemente colocada à juventude foi o ingresso no mercado de trabalho formal, transformando a juventude em uma categoria econômica. A questão na contemporaneidade é que após alguns ritos de passagem que definem essa categoria econômica, como a conclusão da educação básica, estes não conseguem entrar no mercado de trabalho de forma efetiva e formalizada, restando, por um lado, a informalidade, uma vez que o emprego é uma condição para consideração da cidadania ou passagem para vida adulta (partir da família de origem, “arrumar” um emprego e, enfim, formar uma família nuclear) e, por outro, conseqüentemente, a estigmatização (SPOSITO, 1997).

As famílias das camadas subalternizadas têm a necessidade de que a escola apresente resultados imediatos (funcionais e utilitários) por uma questão de sobrevivência, enquanto as classes médias desprezam ou repudiam esse aspecto na escola (NOGUEIRA, 2000, p. 141). Outrossim, as classes médias investem na escolarização, primeiro, por disponibilidade material, segundo, por ter sua segurança social, em muitos casos, fundamentada na escolarização, o que poderia nos levar a entender também como valorização e expectativa de empregabilidade, o que não é todo falso, mas, mais adequadamente, para essas camadas, seria chamar de profissionalização ou saber-fazer, mais atrelada à ideia de atividade intelectual e não exatamente à empregabilidade. Tanto é que os filhos das classes médias, ao concluir o ensino básico, mormente, se encaminham para o ensino superior, raramente o emprego é uma exigência (NOGUEIRA, 2000).

O interesse quando se estabelece a relação da escolarização com a vida cotidiana, é a reflexão sobre os sentidos da escola para estas camadas subalternizadas no atual período histórico atual, no que concerne ao atendimento de suas expectativas materiais e simbólicas. Daí avaliar ser o melhor caminho para reflexão e argumentação ouvir àquelas e àqueles que são direta e incisivamente, atingidos e afetados pela conceituação tradicional de fracasso escolar. Busca-se a justa correspondência com as propostas de abordagem teórico-metodológica de análise, como a etnometodologia, fenomenologia, psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico.

Muito brevemente, este é o cenário (a partir de 1950-60 até a atualidade) em que as principais teorias sobre o fracasso escolar se disseminaram com maior vulto. Como não poderia deixar de ser, em um contexto de disputas sociais e seguindo a tendência do momento histórico, as teorias que receberam prevalência até final dos anos 1980 foram aquelas que, de alguma forma, remetia a uma ideia de estabilidade social, ou seja, de manutenção do *status quo*.

Nestes termos, portanto, a intenção desta seção que trata mais diretamente das teorias sobre o fracasso escolar, não é apresentar uma revisão minuciosa do que já foi produzido pelas diferentes correntes, mas enquanto amarração preliminar sobre as conceituações mais importantes sobre o fenômeno.

### **6.1. Vertentes Teóricas**

A importante contribuição de Carla Biancha Angelucci (2004) com o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar parece-nos ser uma boa orientação para se iniciar o desenvolvimento sobre as teorias que orbitaram e orbitam, em alguma medida, o conceito de fracasso escolar.

Por volta dos anos 1930 era muito comum justificativas exclusivamente de caráter racial-patológico sobre as dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar, mas ainda não acerca de um entendimento sistematizado sobre o conceito de fracasso escolar. Nas décadas imediatamente seguintes, agrega-se a ideia de desestruturação social, forjando uma noção de famílias patologicamente desestruturadas, fundamentando-se em concepções essencialmente preconceituosas acerca das características étnico-raciais, em que se tecia correlação das

circunstâncias socioeconômicas e escolares destas famílias com a cor da pele. É um momento de transição das teorias, exclusivamente de patologização racial, para teorias que combinavam patologização étnico-racial e cultural com localizações geográficas empobrecidas, as quais ficaram conhecidas como correntes sociopsicológicas (PATTO, 2015 p. 69).

A responsabilização das famílias empobrecidas, marcadamente referindo-se a essa ideia de patologização é, ainda hoje, identificada por pesquisas de diferentes campos de estudos como amplamente compartilhada pela classe-categoria docente:

Os resultados evidenciam que as causas das dificuldades na aprendizagem são atribuídas principalmente às famílias e às crianças, corroborando os estudos de Patto (2000), Mortatti (2013) e Prioste (2011). As palavras família e familiar, somadas, constaram 105 vezes nas respostas aos questionários. Identificamos que 87,97% dos professores mencionam as famílias como principal fator relacionado às causas das dificuldades na aprendizagem escolar. A maior parte associava outras causas, porém, 16,54% se referiram somente às famílias (PRIOSTE, 2020, p. 8).

É importante que se pontue que teorias étnico-raciais, na medida em que são formuladas na chave do racismo, são repulsivas em sua gênese, por operarem na dimensão do discurso de ódio, o que já seria suficiente para negá-las. Mas, também são teorias inaceitáveis ao atribuir a determinadas camadas sociais características como sendo inerentes, ignorando circunstâncias decorrentes de processos históricos. Fala-se em formas de pensar, raciocinar e de se comportar inadequadas, inerentes ao sujeito e ao grupo étnico-racial e social, em um sentido de inferiorização cultural. Novamente, Cláudia Prioste oportuniza entendermos as intencionalidades desse tipo de estigmatização.

Por que os professores tendem a culpar principalmente as famílias pelo fracasso escolar? Na análise de Patto (2000), uma perspectiva científica racista teria contribuído para que os professores tivessem uma visão negativa das famílias pobres, atribuindo a elas todos os defeitos morais e psíquicos. Ademais, culpar as famílias seria uma maneira de se eximir das responsabilidades pedagógicas (PRIOSTE, 2020, p. 10).

Passando às pesquisas em educação das décadas 1940-1950, tinham cunho exclusivamente instrumental, em busca de subsídios práticos de intervenção direta e

imediate nos supostos problemas de ensino-aprendizagem escolar. Em um momento em que a democratização ou massificação do acesso à escola ainda se apresentava de forma inicial e muito precária, o que significa falar em uma escola permeada pela mentalidade distintiva, a instituição sócio-histórica escola não era exatamente o foco das argumentações destas vertentes, daí que se enveredavam por perspectivas psicologizantes de cunho social, culminando, quase sempre, na responsabilização dos sujeitos envolvidos diretamente na dinâmica escolar, marcadamente os educandos e sempre associada ao viés biologizante de marcas étnico-raciais e de gênero. A pesquisa recente de Silvia Pinheiro discorre justamente sobre esses dados:

Pesquisas sobre as características das crianças que fracassam na escola e são encaminhadas para serviços de saúde, como clínicas universitárias de psicologia, são realizadas desde 1983. As características analisadas consistem basicamente em: sexo, idade, escolaridade, queixa, nível socioeconômico e tipo de escola, ou seja, se da rede pública ou privada (PINHEIRO, 2020, p. 83-84).

Em alguma medida, o movimento da Escola Nova<sup>31</sup> compartilha destas concepções, que aludia às capacidades cognitivas e ao engajamento/esforço individual dos educandos na obtenção de sucessos escolares, o que desembocava, de alguma forma, em um certo alinhamento com princípios das teorias racistas, sociopatológicas e do dom ou dádiva (AQUINO, 1997).

Em um segundo momento dessa mesma vertente sociopsicologizante, nas décadas de 1950 e 1960, inicia-se uma outra corrente de abordagem, mas que ainda apresentava cunho instrumental de intervenção, só que agora, diferentemente do momento anterior, intencionava alcançar legitimidade ao correlacionar fundamentações subjetivas-raciais (psicologizantes), com fundamentações conjunturais, em uma referência mais evidente ao social, baseando-se nos fundamentos das Ciências Sociais, na tentativa de escapar das definições de

---

<sup>31</sup> Movimento iniciado na Europa na passagem do século XIX para o XX, a partir das ideias de teóricos da educação como Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey (EUA) e Friedrich Fröbel. Apesar do Movimento Escolanovismo se engajar na superação de determinantes retrógradas da escola tradicional, a partir de avanços progressistas importantes, como reconhecer o educando como centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e a importância da correspondência entre escolarização e prática social, seus ideais democráticos de igualdade de oportunidade em uma perspectiva estritamente individualizada, desconsidera as circunstâncias conjunturais de cada grupo social imersos em uma sociedade caracterizada pela oposição e opressão entre as classes. As ideias do Movimento da Escola Nova, nestes termos, são plenamente compatíveis com as concepções meritocráticas que se tornarão dominantes a partir dos anos 1990.

inerência entre étnico-racial e condições sociais. Percebe-se uma tentativa de reflexão entre subjetividade e conjuntura, ou indivíduo e sociedade. Mesmo sendo um avanço importante para se pensar as problemáticas que habitavam a escola, o caráter ainda era economicista, em que se entendia a educação e o nível de escolarização enquanto determinantes do desenvolvimento socioeconômico da sociedade e do sujeito, ou seja, correspondência direta entre escolaridade e nível socioeconômico. Era a abordagem das Ciências Sociais, mas operando na chave funcionalista da Economia (ANGELUCCI et al., 2004).

Dessa combinação entre abordagem psicologizante de responsabilização do sujeito e sociológica fortemente economicista, resulta, ao mesmo tempo que justifica, o entendimento de problemas psicológicos, quiçá deficiências, decorrentes de condições de empobrecimento, uma vez dos pressupostos (preconceitos) sobre a organização comunitária e social das camadas subalternizadas serem incompatíveis com as exigências necessárias para a adequada aprendizagem escolar e respectivo desenvolvimento do sujeito (PRIOSTE, 2020). Ainda que nesse momento se apresente reflexões críticas acerca de fatores característicos do fracasso escolar, como indisciplina, dificuldade de aprendizagem ou a possível origem do fracasso escolar estar nos métodos escolares inadequados, mormente, essas vertentes teóricas sociopsicologizantes atribuem as supostas disfunções psicológicas aos meios sociais conflitantes, considerados como próprios de camadas empobrecidas e, por conseguinte, de famílias desestruturadas, apresentando narrativas generalizantes sem maiores reflexões críticas destas supostas correlações (MEDEIROS, 1997, p. 93).

Novamente, é uma concepção amplamente compartilhada pela classe docente:

Dos motivos citados pelos professores, em segundo lugar estão os aspectos relacionados aos alunos, mencionados por 69,92% dos participantes; em terceiro, estão os fatores pertinentes ao sistema educacional, ao contexto escolar e aos aspectos teórico-didáticos, referidos por 39,10%; em quarto, estão os fatores sociais, incluindo questões socioeconômicas e culturais, citados por 19,55%; em seguida, os fatores relacionados à falta de apoio fora da escola, compreendendo 9,77%; e, por fim, a desvalorização da educação ou dos professores, mencionado por 4,51% [...] (PRIOSTE, 2020, p. 9).

Conseqüentemente, essas pesquisas sobre o fracasso escolar tenderam sempre a estabelecer que o fenômeno ocorre em decorrência do descompasso entre o que se propunha na escola e a bagagem de experiências e culturais dos educandos de classes subalternizadas atendidos. É uma afirmação que não é de todo errada, uma vez que o fracasso escolar também decorre do descompasso entre o que é proposto pela cultura legitimada e as condições materiais e simbólicas de existências desses segmentos de classe. O erro está na perspectiva ideológica que se assume e a responsabilização que se atribui. O descompasso existe justamente pela cultura escolar se erigir a partir de uma relação hierarquizada em que se deslegitima a cultura popular.

O fato da afirmação conter uma verdade relativa, não contribui na busca por superação dos problemas de ensino-aprendizagem que permeiam o ambiente escolar, visto se tratar de uma análise superficial. E por ser uma análise superficial, é que remete a preconceitos, preconceitos estes que têm a sua origem no estabelecimento de concepções hierarquizadas entre uma cultura legítima (legitimada), das camadas dominantes, e uma cultura desviante, marginal, de senso comum, das camadas subalternizadas.

O que se torna evidente é que o movimento que acontecia era de mudança de foco do individual para o familiar e ambiente empobrecido, o que, de alguma forma, parece ser reflexões menos deterministas, em que se considera, digamos, a combinação de princípios subjetivos ou de personalidade e princípios sociais (PAULA; TFOUNI, 2009). O caso é que essas vertentes, as quais se consubstanciariam na década de 1970 nas teorias da carência cultural e, posteriormente, da diferença cultural, não foram capazes de reconhecer que o tal descompasso se efetiva justamente na imposição de uma cultura sobre a outra. Assim, enquanto a teoria da carência cultural postula que as circunstâncias permanentemente conflitivas no interior da escola estão ligadas insolúvelmente à insuficiência cultural das camadas populares, a teoria da diferença cultural recorre às discrepâncias culturais destas classes populares em relação à cultura escolar erudita, sem, todavia, erigir argumentação sólida sobre a conjuntura de funcionamento da sociedade que produz essa discrepância cultural, antes, se limitando à argumentação preconceituosa sobre hábitos, comportamentos e costumes dos segmentos de classes empobrecidos.



Para que seja mais facilmente compreendido como tais abordagens estavam em cooperação harmoniosa com o que defendia as teorias econômicas no que concerne às motivações e justificativas individuais, o que culminaria com as elocubrações meritocráticas capitalista, totalmente rejuvenescida em contexto de precarização do trabalho, avalia-se aqui ser importante pontuar que, especialmente a teoria das diferenças culturais, pressupõe também capacidades e habilidades inatas, na tentativa de justificar as “desigualdades justas” legitimadas na escola, em que mesmo em circunstâncias de insuficiência ou diferença cultural, é possível que crianças de famílias empobrecidas aprendam e alcancem o sucesso escolar e social a depender do seu esforço individual de mobilização de suas capacidades inatas. Ou ainda, em caso de deficiência cultural – o que, a reboque, significa deficiência emocional, psicológica e cognitiva -, a partir deste mesmo esforço individual, compensar o déficit a partir das oportunidades de treinamento oferecidos pela escola, anunciando as teorias compensatórias de aprendizagens (PAULA; TFOUNI, 2009).

Nesse sentido, o que as políticas compensatórias buscavam reafirmar como ideologia era sua capacidade de neutralizar as desigualdades internas à escola e, conseqüentemente, as desigualdades sociais, mas que, na verdade, era uma tentativa dissimulada de esconder as desigualdades sociais; ou mesmo justificar as desigualdades sociais, uma vez que, mesmo “compensando as deficiências culturais”, os sujeitos das camadas populares não foram capazes de alcançar sucesso escolar e social. Corrobora com o que é sugerido aqui, o afirmado por Bruno Dionísio:

Num e noutro caso, as políticas de educação prioritária, compensatória ou de discriminação positiva, que emergem e se disseminam pelos anos 1960-70, estabelecem seus alicerces em torno de uma gramática da reversibilidade capaz de neutralizar o efeito reprodutor das desigualdades e, ao mesmo tempo, afirmar a ‘pureza do mérito’, descontaminado de vantagens e desvantagens, engrandecendo a performance ‘puramente’ individual como princípio de justiça maior. A escola justa, assim configurada, seria aquela que asseguraria a igualdade (distributiva, meritocrática, social e individual) de oportunidades, garantindo a separação das esferas da justiça, quer dizer: salvaguardando que a posição ocupada numa determinada esfera de um bem (económico, social, cultural, ...) não favorece ou prejudica o acesso e desempenho na esfera de um outro bem (como o bem educativo) (DIONÍSIO, 2018, p. 456-457).

O problema das vertentes sociopatologizantes e das teorias compensatórias é apresentar os atores social da dinâmica escolar e educacional de forma isolada ou em uma falsa contextualização. Ora se elege o educando como vítima expiatória, a partir da carência de cultura, ou com problemas psicológicos-emocionais inatos, ora atribui-se às professoras e professores má formação. São abordagens nas quais se fundamentam na atenção exclusiva às dinâmicas internas de funcionamento e de relações da escola, assim como, ignora-se os campos de disputas sociopolíticas, tanto internas, quanto externamente à escola. Não se considerava nessas teorias que o acesso à uma diversidade cultural era negada às camadas subalternizadas, assim como, não se considerava que diversidades culturais, de hábitos, costumes e comportamentos, locais e regionais, podem ser escolhas, não se tratando de superioridade ou inferioridade entre culturas.

Já na década de 1970, os temas se tornam um pouco mais abrangentes, como por exemplo, preocupa-se com a dinâmica escolar na seara das definições curriculares e submetida às demandas por mão-de-obra, mas ainda permanecem tributários de um arcabouço positivista-experimental. Os objetos de pesquisa mais correntes eram a avaliação do currículo e dos programas, construção de instrumentos de avaliação e pesquisa e caracterização valorativa dos educandos ou dos seus meios sociais. Inicia-se uma forte tendência em se buscar formas preventivas e remediativas do fracasso. Ratifica-se a influência predominante da teoria da carência cultural (ANGELUCCI et al., 2004).

De forma bastante apresada, mas minimamente suficiente para situar a argumentação, a teoria da carência cultural afirma que dificuldades de aprendizagens e o próprio fracasso escolar das crianças de classes subalternizadas são determinadas pelas condições socioeconômicas em que esse seguimento de classe está imerso. Concebe a ideia de “carência cultural” operando na chave da “deficiência intelectual”, dificuldades cognitivas, alterações emocionais e psicológicas. O que se preconiza é que, dada a conjuntura de organização local e familiar, fatalmente o desenvolvimento psíquico das crianças e jovens é comprometido. Em linhas gerais, esse é o problema da teoria, uma vez que é determinista e homogeneíza culturalmente as camadas populares. Nessa esteira, permanece a desconsideração da escola enquanto instituição social imersa, submetida e, em grande medida, reprodutora de

um contexto social constrangedor em suas diferentes manifestações, política, administrativa, cultural, filosófica etc.

A teoria da carência cultural, ou qualquer outra que concorra nessa direção, atribui às condições de pobreza uma patologia inerente (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 25). O foco argumentativo é deslocado da configuração social, ou se quisermos, da estrutura socioeconômica, para a dinâmica local e familiar, a qual é concebida de forma descontextualizada. Reduz-se a discussão a termos rasos em que se redonda em valorações preconceituosas generalizantes. Ainda, como bem explicita Lineu Norio Kohatsu no prefácio à quarta edição de “A produção do fracasso escolar” (PATTO, 2015), a teoria da carência cultural, em sintonia com a visão preconceituosa de condenação da família pobre, para alcançar legitimidade, recorre também, complementarmente, à ideia de capacidades individuais, ou seja, à noção de meritocracia, para culpabilizar esses sujeitos (PINHEIRO, 2020).

As vertentes que se filiam a esta corrente são criticadas porque postulam que o fracasso escolar decorre da patológica “deficiência cultural” dos segmentos de classe subalternizadas. Quando a escola exige conceitos que já devem ter sido incorporados pela criança para que seja possível entender o que está sendo proposto na escolarização, é exatamente isso que acontece, fracasso decorrente de “insuficiência cultural”. Todavia, o que deve ser evidenciado são os processos anteriores ao momento do fracasso, o que remete à valorização-desvalorização da pluralidade cultural. Sem essa evidenciação dos processos anteriores, cai-se nos preconceitos aporofóbicos em que se explica o fracasso a partir de determinismos, em que a pessoa pobre não é capaz de aprender, uma vez do seu desenvolvimento insuficiente, ou seja, o fracasso escolar é inerente, intrínseco à configuração cultural das camadas populares e, conseqüentemente, ao próprio deste sujeito.

Tais reproduções preconceituosas partem até mesmo da categoria docente, como apontado pela professora Alda Judith Alves-Mazzotti:

Embora a análise desses estudos não seja o nosso objetivo aqui, podemos dizer que, de um modo geral, eles têm indicado que: (a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio-psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; (b) um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; (c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas

e baixas expectativas; (d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”; (f) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido (2008, p. 20).

Entende-se aqui que a explicação está no exato contrário: a pessoa pobre eventualmente apresenta dificuldades de aprendizagem justamente porque, em primeiro plano, das limitações materiais e simbólicas de existências, impostas por uma sociedade injusta, nega-lhe, primeiramente, o reconhecimento da legitimidade da pluralidade cultural das localidades e, em segundo lugar, nega-lhe formação integral que possibilite acessar de forma significativa as ofertas de informações, prejudicando reconhecer-se enquanto sujeito capaz, assim como depreciando sua formação identitária.

Em decorrência disso, apresenta-se na escola, barreiras culturais na apreensão e compreensão dos conhecimentos sistematizados, de forma equitativa, pelos diferentes segmentos de classe empobrecida, nos autorizando a admitir, como afirmado anteriormente, ser uma circunstância em que deprecia a autoestima e formação da identidade destes jovens, influenciando negativamente na formação e desenvolvimento de suas funções diretivas.

É um equívoco grosseiro afirmar que ambientes sociais empobrecidos geram, inescapavelmente, as chamadas “crianças problemas”. Existe uma diferença fundamental em se afirmar que contextos de pobreza impõem barreiras ou dificuldades nas aprendizagens e desenvolvimento, como por exemplo, não ter um ambiente adequado para leitura e estudo ou cumprimento das atividades escolares, dificultando as aprendizagens, e afirmar que crianças das camadas empobrecidas são patologicamente deformadas social, emocional, psicológica e cognitivamente.

Pode-se argumentar acertadamente que contextos de turbulência ou conflito podem ser prejudiciais ao desenvolvimento da criança, mas tal argumentação não pode remeter à generalização, em que contextos empobrecidos sejam definidos como violentos ou impregnados pelos mais diferentes vícios. Avalia-se aqui que, mais do que a situação de pobreza, o que fomenta ou leva à violência são as desigualdades contrastantes. Ou seja, uma região muito pobre não necessariamente será violenta;

já uma região pobre próxima de uma região rica, tende a ser violenta, o que remete à associação da violência com pertencente às camadas empobrecidas. A privatização (tomar para si, fazer uso exclusivo, apropriar-se de forma indevida) da esfera pública é fator de violência. Tende a ser uma sociedade que produz e reproduz a cultura da violência e a banaliza (SPOSITO, 1998)<sup>32</sup>.

Contextos empobrecidos produzem variabilidades culturais destoantes da cultura legitimada, o que exige da escola, capacidade de acolhimento desta variabilidade, o que não significa atendimento individualizado, mas sim, acolhimento horizontalizado, em que a pluralidade cultural e a diversidade individual sejam potências para processos de aprendizagens reflexivos, haja vista que os processos de aprendizagem e de produção de conhecimento não são individuais ou individualizados, antes, inter-relacionais, compartilhados, em que a diversidade subjetiva garante a criatividade da descoberta e o desenvolvimento coletivo: “González Rey (2014) alerta acerca do equívoco da instituição em insistir em um processo despersonalizado, omissivo e com um fim em si mesmo, onde não há espaços para erros, reorganizações e valorização de saberes anteriores” (LOPES; ROSSATO, 2018, p. 387).

Ratificando, diferentes estudos contemporâneos criticam acertadamente a teoria da carência cultural, haja visto o foco na culpabilização da criança, da família e patologização do ambiente empobrecido. É uma crítica absolutamente justa, mas que deve ser feita com cuidado para que não caiamos na armadilha, o que chamo aqui, enunciado anteriormente, da romantização da pobreza. É importante que se tenha bastante evidente ao se fazer a crítica da teoria da carência cultural que, realmente, contextos empobrecidos trazem consigo dificuldades e barreiras para os processos escolarizados de aprendizagens, visto que são processos que demandam dedicações específicas, como por exemplo, tempo para o cumprimento das atividades e local adequado para tal prática. As camadas populares geralmente não dispõem de

---

<sup>32</sup> Importante pontuar aqui que no contexto do estudo de Marília Sposito, fala-se da violência concreta: “violência é todo ato que implica ruptura de um nexos social pelo uso da força”. Encerra-se, portanto as possibilidades de relações sociais (SPOSITO, 1998). Todavia, a definição da violência ou de ação violenta ou não vai depender tanto das interpretações dos atores em interação (ao menos até um certo nível de teor de violência, ou seja, existem ações de violência que não são passíveis de interpretação, apenas são violentas), quanto do período histórico e das características das concepções culturais da localidade/região. Ou seja, em sentido mais expandido como se foi mencionado em nossa argumentação, a violência também pode ser simbólica.

ambientes considerados adequados para leitura, não têm a possibilidade de desenvolver hábito de rotina de estudo etc., assim como, o investimento nos estudos não se apresenta como uma prioridade, justamente em decorrência da configuração de opressão entre as classes, em que, nas camadas populares, a mobilização familiar é, primeiramente, pela sobrevivência, diferentemente do que acontece nas camadas médias e elitizadas.

O trabalho de Serroni Perosa, Frédéric Lebaron e Cristiane Kerches da Silva em pesquisa sobre desigualdades escolares e educativas nas periferias da cidade de São Paulo, corrobora significativamente com essa correlação da situação de empobrecimento e dificuldades na escolarização:

Nossos resultados sugerem que o abandono escolar, a distorção série-idade e a reprovação não incidem da mesma forma em todas as periferias, ainda que elas possuam percentuais semelhantes da população com baixa escolaridade e baixa renda, as "patologias escolares" (reprovação, evasão e distorção série-idade) são muito mais acentuadas nas regiões em que as condições objetivas de vida são extremamente precárias (domicílios sem esgoto e com renda domiciliar de até 1/2 salário mínimo). Nessas condições, o investimento escolar torna-se muito mais difícil, raro e improvável (PEROSA; LEBARON; SILVA, 2015, p.113).

Fazer a crítica da teoria da carência cultural e esquecer dessas barreiras sociais, é fazer uma crítica incompleta. Outrossim, condições de pobreza são adversas aos processos de escolarização, todavia, não são suficientes, isoladamente, para explicar o fracasso escolar (ZAGO, 2000).

Certamente é muito problemático afirmar, simplesmente, que em ambientes de empobrecimento material os desenvolvimentos sejam deficitários, levando a deficiências intelectuais. Não existe evidências suficientes para definir correspondências direta entre ambientes de empobrecimento material e desenvolvimento intelectual incompleto, nem tão pouco, deficiências emocional ou psicológica, ainda que possamos admitir que ambientes favoráveis, com vultuosa oferta de informação e formação, contenham potencias relevantes no favorecimento do desenvolvimento global do sujeito. Nessa dimensão, a crítica à teoria da carência cultural parece apresentar um ponto pacífico.

O suposto comportamento inadequado para o ambiente escolar pode ter origem em diferentes circunstâncias e a partir de diferentes fatores e, na sugestão que

se formula aqui, uma estratégia de autodefesa e sobrevivência em um meio em que se revela muitas vezes hostil, onde educandas e educandos não reconhecem afetividade, nem tão pouco práticas pedagógicas e psicotécnicas que fomentem interesse (MESQUITA, 2020). “[...] os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos” (DUBET, 2003, p. 41).

Parece-nos mais acertado pensar que os “sentidos significativos” criado pelas estudantes em um contexto escolar sem sentido é a cooperação, amizade e o próprio comportamento indisciplinado de contestação, em oposição aos critérios da escola, definidos unilateralmente:

[...]. São tempos urgentes, porque são, para muitos jovens, os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer (SPOSITO, 2008, p. 87).

São estratégias de recusa de se fazer as atividades escolares, como apontado acima por François Dubet, acarretando em reprovação e evasão, mas que, de certa forma, preserva a dignidade e autoestima na medida em que esse jovem pode argumentar que reprovou intencionalmente ao se recusar a fazer o proposto e não por incapacidade. É uma ideia bastante próxima da noção de participação desconfiada (MARTUCCELLI, 2006), que pode ser empregada para analisar o desinteresse de educandos em atividades escolares, que avaliam mais como obrigação e imposição das professoras, do que uma atividade construída compartilhadamente, que dialoga com a realidade e que terá repercussão em seus futuros. “[...] ao se conceber o ensino de forma a que contribua para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social, a concepção de didática precisa incorporar tanto o método quanto os sujeitos, em estreita articulação” (MESQUISTA, 2020, p. 204).

Esses comportamentos inadequados são o que se chama de contrainstituição, ou seja, afronta, confronta, perverte os princípios de dominação e controle impostos pela escola, assim como, afronta o princípio de aprendizagem escolarizada individualizada (PATTO, 2015, p. 265). Complementa Maria Preciosa Silva e Isabel Pestana Neves (2006, p. 9): “Ter disposições socioafetivas favoráveis num

determinado contexto significa ter gosto e/ou aspirações e valores para as relações legitimadas nesse contexto”.

Especificamente sobre comportamentos violentos, corrobora François Dubet:

Então, no momento em que eles compreendem que a conformidade, na realidade, lhes é interdita, esses jovens “optam” por recusar as normas e os atores que as encarnam. Eles optam por degradar a escola, serem violentos e mal “criados”, com o objetivo de escapar do movimento da má consciência que os obrigaria a se perceberem como culpados e como incapazes. A crueldade aparece, assim, como uma conduta de dignidade e de negação da frustração. Quanto mais as normas do sucesso e da conformidade das classes médias se impõem aos jovens das classes populares e das minorias que não poderão se conformar a elas, mais se desenvolve a agressividade, etapa preliminar da violência, pode-se dizer. A agressão cruel e o insulto antecipam o fracasso e o desprezo. Eles permitem viver um fracasso social como um ato voluntário, até mesmo heroico. Essa interpretação da violência e da crueldade pode, facilmente, se inscrever nas teorias do estigma. Quando um grupo é estigmatizado, uma das maneiras de escapar da rotulação consiste em reivindicar para si o estigma negativo, em exacerbá-lo a fim de voltá-lo contra aqueles que estigmatizam [...] (DUBET, 2006, p. 25)

O que se avalia aqui ser um aspecto que mereça maior atenção, é a argumentação que girar em torno de uma espécie de atenuação da pobreza. Souza Patto faz de forma admirável a crítica dos determinismos da teoria da carência cultural, mas, ao mesmo tempo, a linha de argumentação pode levar à impressão de que a pobreza não seja um problema em si quando se tratando de processos de aprendizagem, ou melhor dizendo, parece faltar uma afirmação assertiva de que a pobreza é um grande mal social e referente a processos de ensino-aprendizagens conforme proposto pela escola contemporânea, as condições materiais de existência inadequadas talvez seja a maior barreira.

Somente próximo ao final do livro, no relato sobre uma das histórias escolares das crianças (PATTO, 2015, p. 309), que se fala sobre as barreiras impostas pela pobreza, como falta de espaço para leitura/estudos, necessidade da criança ajudar com tarefas de casa enquanto pai e mãe trabalham fora, ou mesmo ajudarem com trabalhos remunerados etc.

Ao mesmo tempo que essa crítica à teoria da carência cultural recusa culpabilizar a criança pelo fracasso escolar ao deixar de estabelecer associações



inerentes entre dificuldades de aprendizagem e realidades empobrecidas, também, essa argumentação, sem dar a devida importância às barreiras impostas pela pobreza, de alguma forma retorna à culpabilizar, indiretamente, a criança ao não pontuar enfaticamente as barreiras decorrentes da pobreza nos processos de ensino-aprendizagem, deixando subentendido que, mesmo em diferentes condições de pobreza, existem condições razoavelmente aceitáveis para aprendizagens escolares. Ou dito de outra forma, mesmo em circunstâncias de pobreza a criança deveria aprender. Ou seja, o foco parece recair sobre as possibilidades de aprendizagens mesmo em situações adversas.

A sugestão de reflexão que se faz aqui nestas passagens é que circunstâncias de pobreza influenciam disposições emocionais, psicológicas, afetivas, funções diretivas, e mesmo físicas, no sentido de que as prioridades que se colocam na vida cotidiana são outras, diversas daquelas exigidas pela escola para a “adequada” aprendizagem. Alguém pode acusar-nos de retomar a patologização das camadas subalternizadas com a afirmação feita acima, mas avalia-se aqui não ser o caso. Recorrendo à psicologia histórico-cultural, o que Lev Vigotski nos ensina é justamente que o sujeito se constitui na inter-relação com o ambiente, resultando daí a formação da sua consciência, subjetividade e desenvolvimento. Portanto, circunstâncias de empobrecimento são marcadamente desvantajosas. Do mesmo modo, Vigotski afirma que as condições materiais e simbólicas do ambiente, exercem forte influência na definição das diretrizes do desenvolvimento do indivíduo e constituição do sujeito.

Não se trata de patologização das camadas empobrecidas, uma vez que a argumentação se justifica no entendimento de que a formação do sujeito sofre fortes conformações das condições materiais e simbólicas de existência. Por exemplo, recorrendo à praxiologia de Pierre Bourdieu, o sujeito apresenta certa tendência de busca por conformação ao campo que pertence mais diretamente, ou busca pelo social, justamente por sofrer pressões dos diferentes campos pelos quais transita, ainda que também se coloque enquanto Ser subjetivo, estabelecendo uma relação dialética na formação de si.

Nesse ponto, o que deve ser ressaltado entre as duas teorias é que, para Bourdieu, o sujeito se constitui tendendo ao social, enquanto para Vigotski, ao contrário, o sujeito se desenvolve internalizando o social. Mesmo operando em chaves

diferentes, os dois autores concorrem para um mesmo entendimento, da evidenciação das forças sociais na constituição do sujeito, mas não se tratando de sujeitos passivos.

Considerando que nas duas teorias, a internalização ou incorporação do social depende dos graus de apreensão e compreensão da realidade vivida e vivenciada, em processo semiótico, infere-se que o social não é simplesmente depositado no sujeito; o social, por meio de relações dialéticas, passa pelo crivo da subjetividade. Esse entendimento de Vigotski, de que o sujeito não busca adequação ao social, tem a intenção de enfatizar que os “constrangimentos sociais” exercem importante força na constituição das funções psíquicas. Ou seja, no reconhecimento da relação dialética da constituição do sujeito, se reconhece também que as pressões dos campos sociais, na teoria praxiológica de Bourdieu e dos ambientes, na psicologia histórico-cultural de Vigotski, são consideravelmente relevantes nas singularidades/subjetividades.

Como enunciado acima, a nossa argumentação de incompletude da crítica sobre a teoria da carência cultural, da mesma forma que se fundamenta na psicologia histórico-cultural, também encontra fundamentação na praxiologia de Pierre Bourdieu, particularmente concernente aos conceitos de capital cultural e capital social, mas também, com o conceito de *habitus* e de campo e estratégia. Da mesma forma, a crítica incompleta sobre a teoria da carência cultural, também se choca com concepções menos conhecidas no Brasil, como é o caso da etnometodologia. Harold Garfinkel e, posteriormente, Alain Coulon, tributários da fenomenologia, os quais defendem que a atuação dos sujeitos na realidade é tanto mais autônoma na medida em que se adquire conjuntos de conhecimentos de efetivação da ação prática, de construção do fato social e que os habilita a avaliar de forma mais adequada as experiências situadas, o que os segmentos subalternizados têm dificuldade de acessar essa pluralidade de conjuntos de conhecimentos. Ou seja, estão falando de bagagem de experiências vivenciadas adquiridas, que em termos bourdieusianos seria a constituição do *habitus* a partir da internalização de disposições sociais para o agir. Ou ainda, em termos vigotskianos, ao conceito de *perejivanie*<sup>33</sup>, experiências vivenciadas a um nível emocional significativo.

---

<sup>33</sup> Gisele Toassa e Marilene Rebello de Souza (TOSSA; SOUZA, 2010) nos apresenta uma importante análise sobre o termo *perejivanie*. Aprofundando-se na definição, colocam que se pode entender *perejivanie* como apreensões muito além do mero testemunho, ou ainda mais que isso, muito além da ideia de apreensão e interpretação, sendo antes um fenômeno que mobiliza diferentes aspectos da

O que está sendo dito é que, se o sujeito é constituído em sua subjetividade por meio da inter-relações e intersubjetividade com o ambiente, a pobreza impõe barreiras consideráveis nas aprendizagens, como o exemplo algumas vezes mencionado aqui, de não ter acesso a um lugar adequado para estudos. Daí que a crítica incompleta acerca da teoria da carência cultural acaba por, relativamente, responsabilizar a criança pela não aprendizagem, uma vez que, ao não apontar as barreiras impostas pela pobreza, pressupõe que a criança em condições de empobrecimento deveria aprender tal qual uma criança das classes dominantes.

Esse nosso posicionamento crítico à crítica incompleta sobre a teoria da carência cultural, embora em um primeiro momento pareça confusa, encontra acolhida, novamente, em teorias como a do desenvolvimento de Vygotsky (2007) em “A formação social da mente” ou teoria das configurações sociais de Norbert Elias (1991) em “Mozart: sociologia de um gênio”. Parece-nos bastante evidente que acesso a livros, lugar adequado para estudo/leituras, ambientes de motivação etc., favoreça os processos de ensino-aprendizagem, assim como o próprio desenvolvimento global. A pobreza é limitante de acesso a recursos sócio-históricos, de acesso à diferentes culturas, às variadas interações e relações etc. E não se fala aqui de acesso à cultura legitimada, não se trata de ser erudito na cultura legitimada, mas sim de possibilidades de acessos múltiplos, possibilidade de escolhas, oportunidades de produção cultural autônoma e plural, oportunidade de experimentar o ócio criativo-produtivo no sentido do trabalho de tempo disponível, oportunidade de reflexão crítica a partir de diferentes perspectivas em um horizonte expandido.

Resta-nos saber quais são os paradigmas de aprendizagens e desenvolvimentos que desejamos. O que nos remete a uma outra reflexão: as culturas das camadas subalternizadas são carentes ou depreciadas? (existe cultura mais sofisticada que outra? Culturas que opera em instâncias mentais cognitivas e emocionais mais sofisticadas ou superiores que outras?). Parece que não se trata de culturas insuficientes, antes, hodiernamente, busca por homogeneização cultural própria do sistema socioeconômico, e que encontra correspondência e se materializa

---

constituição psíquica. Seria como uma experiência capaz de deixar marcas profundas, o que, por conseguinte, deixa de ser uma mera experiência, tornando-se uma vivência, todavia, podendo apresentar gradações, uma vez decorrente da interação da subjetividade com o ambiente, ou seja, das significações – lembrando que ambiente em Vygotsky não é apenas aquilo que é físico, mas também toda a dinâmica de interações sociais. “A consciência das vivências não é mais do que a tomada de consciência destes processos por parte de seu sujeito psicológico” (TOASSA; SOUZA, 2011 p. 770).

na instituição escola, daí seu caráter alienante, uma vez que naturaliza uma cultura como superior às demais. Nesse sentido, não são carências ou insuficiências, são opressões socioeconômicas que limitam as aprendizagens e desenvolvimentos, opressões que limitam culturas.

Passando à segunda metade da década de 1970, apresenta-se um novo interesse nas teorias do sucesso-fracasso escolar, uma abordagem qualitativa sobre o interior da escola, expressando-se em temas como burocratização das práticas docentes, distanciamento e afastamento da cultura escolar em relação à cultura popular, inadequação do material didático e pouca capacidade inclusiva e de valorização da pluralidade cultural e diversidade, mas ainda insiste na abordagem isolada dos temas, fortemente marcada ainda pela concepção da carência cultural (PATTO, 2005). Como exposto nos estudos da mesma autora (PATTO, 2015), diferentes pesquisas das décadas de 1980-1990, na mesma tendência da década anterior, identificavam não apenas a oposição entre a cultura da instituição escolar à cultura das camadas subalternizadas, mas também exemplificavam concretamente a oposição cultural das professoras (classe média) e educandos (classes subalternizadas). Hodiernamente, como se verá na apresentação da pesquisa de campo do nosso estudo, dificilmente essa oposição entre professores e educandos ainda possa ser considerada, haja vista a desvalorização social da carreira docente que, grosso modo, passara também a ser considerada uma profissão destinada às camadas populares, com escassas exceções referentes aos colégios que atendem a elite econômica do país.

O que se percebe é que a categoria docente é proveniente das camadas populares das quais pertencem os estudantes das escolas públicas. Carla Biancha Angelucci corrobora na mesma direção:

O que se destacava, portanto, era o desencontro entre professores e alunos, entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes. Por isso, continuou o predomínio de prescrições técnicas para a democratização da escola. Os tempos ainda eram de ditadura e da crença na redenção do país pelo desenvolvimento técnico e pela manutenção da ordem (ANGELUCCI et al, 2004, p. 56).

Ainda segundo a professora Maria Helena Souza Patto, na década de 1980, pensa-se a escola inserida em um contexto social situado, mas ainda de forma insuficiente. Nessa esteira, tornam-se frequentes abordagens que, de antemão, concebem a escola como lugar de reprodução das desigualdades sociais e, nessa medida, em uma perspectiva materialista histórica, explicita-se um momento de ressignificação do fracasso escolar, que deixa de ser entendido estritamente atrelado ao sujeito e passa a ser uma produção da própria escola.

Concomitantemente, operando na mesma chave, considera-se também os problemas emocionais e psicológicos do sujeito enquanto impeditivo do adequado processo de ensino-aprendizagem. Se ainda existem certos traços acerca da suposta carência cultural da criança pobre como elemento impeditivo inerente, as hipóteses agora são permeadas, mormente, por concepções de inibições intelectuais, emocionais e psicológicas em decorrências de relações familiares e/ou do nicho social, os quais são definidos como patologizantes, novamente tendendo a análises que isolam os fatores de influência e que, ao mesmo tempo, são abordagens que generalizam irrestritamente as conclusões, como por exemplo, crianças de camadas empobrecidas não aprendem. Uma confluência entre as teorias de carência cultural e teorias psicologizantes, assim como teorias do dom para os das classes dominantes e teorias dos déficits e das “dis” – dislexia, discalculia, dislalia etc., - para os das camadas subalternizadas (SILVA; BARROS; HALPERN; SILVA, 1997; PRIOSTE, 2020).

Sobre o tema, se referindo às pesquisas do início da década de 1990, aponta Carla Angellucci:

Uma das vertentes da pesquisa recente parte do princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais”. Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes (ANGELUCCI, et al., 2004, p. 60).

Grosso modo, há alusão da participação da escola na produção do fracasso escolar, o que, no entanto, não se faz a partir da análise aprofundada em que se reconhece a escola como produto de um momento histórico e imersa em uma lógica de funcionamento social abrangente. O paradoxo, então, é que se estuda o fracasso escolar a partir de critérios estabelecidos pela escola e como fenômeno interno à escola, mas que a responsabilização não é da instituição, que em linhas gerais, se acredita apresentar adequadamente aos processos de ensino-aprendizagem. A escola é colocada como uma instituição isenta nos processos, no que parece ser ainda uma tentativa de preservação da sacralização da escola. É como se admitisse a possibilidade de estudar o fracasso escolar sem se considerar a existência da escola como instituição distintiva. Ao mesmo tempo em que se dá relevo às questões sociais, econômicas ou culturais, não as correlacionam com os mecanismos, relações e interações da dinâmica interna escolar. Limitam-se ainda, por exemplo, a mencionar abordagens pedagógicas e didáticas inadequadas por parte dos educadores, as quais não atendem às demandas dos educandos.

A articulação entre as perspectivas desta abordagem das décadas de 1980 e 1990 tende a considerar que o problema está nas técnicas pedagógicas do corpo docente. Há alguma referência aos problemas do fracasso escolar também decorrerem da escola enquanto instituição, uma vez que os agentes também constituem a escola, mas em uma análise reducionista em que se concebe a escola de forma abstrata ou suspensa pairando sobre a realidade vivida e vivenciada, sem ressaltar sua organização interna, nem tão pouco as imposições do sistema de ensino ou políticas públicas educacionais coerentes com interesses de uma sociedade dividida em classes. Sugere-se, portanto, que as contradições que levam ao fracasso escolar podem ser corrigidas a partir do aperfeiçoamento das técnicas das educadoras e educadores, o que também proporcionaria a conformação da criança; e se isso não acontece, facilmente se reconhece o culpado: educadoras, por não se interessarem pelo aperfeiçoamento da técnica e educandos, por não se adaptarem à forma e cultura escolar.

Nestes estudos, reforça-se as referências às questões socioeconômicas, assim como políticas, mas, ao se referir, por exemplo, à formação inadequada dos professores, novamente de forma isolada, deixa de se aprofundar na análise sobre a cultura e a forma escolar em contexto situado determinado por uma estrutura social

que impõe uma conjuntura específica. Retorna-se às explicações de caráter cultural dos educandos. Ainda que de forma velada, afirma-se que a escola entendida como unidade ou instituição, apesar das dificuldades pontuais, como a própria formação do professorado, proporciona meios adequados para as aprendizagens, cabendo aos sujeitos que a constitui estarem dispostos e disponíveis para tal. O que não se responde é como estar dispostos e disponíveis para as aprendizagens diante das adversidades socioeconômicas.

Paralelamente, neste mesmo momento, nota-se algumas variações de caráter interacionista e construtivistas nessas abordagens, consideravelmente mais progressistas, o que sinalizava para as análises crítico-conjunturais que viriam a se ratificar nas décadas de 1990 e 2000. A variação concernia nomeadamente ao questionamento acerca da visão, digamos, pouco cuidadosa da teoria reprodutivista da escola, ou dito em outros termos, uma visão que concebia a escola apenas enquanto reprodutora da estrutura e dinâmica social, a qual se apresentaria sem qualquer capacidade crítico-reflexiva sobre a organização social.

Pode-se dizer que a reprodução da escola se dá por meio da consubstanciação das desigualdades sociais em desigualdades escolares e, por sua vez, as desigualdades escolares que ratificam e legitimam as desigualdades sociais, sendo uma lógica que justifica os princípios meritocráticos propalados pelo sistema socioeconômico dominante. Segundo os princípios meritocráticos, todos os membros de uma sociedade têm as mesmas oportunidades ou igualdade de oportunidades, dependendo apenas de seus próprios esforços para se alcançar o sucesso.

Daí que afirmar que a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares e devolve essas desigualdades escolares no formato de desigualdades sociais legítimas, leva a impressão da existência de um circuito natural. Faz-se esse alerta considerando que um currículo de base comum, com uma parte diversificada que atenda às particularidades locais, corrobora para a defesa da ideia de oportunidades iguais produtora de desigualdades justas. Ou seja, não basta afirmar que a escola transforma desigualdades sociais em desigualdades escolares e vice-versa, é preciso evidenciar esse mecanismo/processo em uma dinâmica social contemporânea. Apenas um currículo ou normas e orientações que apregoam princípios supostamente progressistas não é suficiente. Ou seja, dito de outra forma,

é preciso evidenciar como as desigualdades escolares se reproduzem ou se transformam em desigualdades sociais no atendimento às demandas, por exemplo, de relações de trabalho e modos de produção tendentes a se apresentarem cada vez mais precarizadas.

De forma muito breve e não vamos nos aprofundar nesse assunto, o Brasil figura entre os países mais desiguais do sistema global no que se refere a renda e, para além da renda, na concentração de riqueza. Diante dessa conjuntura, a tendência é os diplomas assumirem função fortemente distintiva, para que se justifique ou remeta à ideia de desigualdades justas. Complementarmente a isso, em uma espécie de característica geral do capitalismo, a distinção e as desigualdades justas, se aprofundam com a legitimidade das instituições que emitem os diplomas. A ideia de igualdade de oportunidades e seu produto, as desigualdades justas, em uma conjuntura de trabalho assalariado em processo acelerado de precarização, talvez seja, hodiernamente, a principal expressão da dinâmica de reprodução da escola.

Podemos nos perguntar então, como o diploma reproduz as desigualdades escolares em desigualdades sociais? Essa correlação já foi muito evidente antes da radicalização do processo de precarização do trabalho, quando o poder simbólico do diploma escolar mantinha íntima relação com a obtenção dos melhores trabalhos/empregos. Precisa ser melhor investigado se essa relação se mantém em uma sociedade da informalidade e do empreendedorismo de si mesmo como a brasileira. Os próprios educandos reconheciam essa correlação, mas parece que com a retração do emprego e dos respectivos níveis de qualidade de vida, ou mesmo do poder de consumo, esse reconhecimento não seja mais tão evidente.

E não que essa relação diploma-emprego deixou de existir, já que é uma característica própria de uma sociedade que busca distinção pelo diploma, mas o que nos parece importante perceber é que essa correspondência direta entre diplomas e bons empregos agora pertence a uma parcela cada vez mais restrita da sociedade. A questão é o estabelecimento de uma gradação qualitativa entre os diplomas conforme de onde ele é proveniente. Essa gradação qualitativa se inicia na comparação entre sistema escolar público e sistema privado da Educação Básica, mas também se expressa no ensino superior. E entre os próprios cursos de graduação. Existe uma porção restrita de faculdades e universidades privadas consideradas de elite e no



mesmo sentido, oposição entre universidade privada e universidade pública no que se refere à formação sociopolítica e profissional.

E aqui se tem a noção de círculo vicioso e círculo virtuoso, em que o círculo vicioso consiste no caminho da escola pública para as faculdades privadas, marcadas pela caracterização do ensino superior como uma mercadoria; e o círculo virtuoso é o caminho da escola particular para a Universidade Pública, caracterizada como produtora de conhecimentos úteis e significativos, além do pensamento crítico e livre. É nessa chave que opera a legitimação das desigualdades a partir dos diplomas, fornecidos e reconhecidos pelo Estado (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012).

O caso é que os fatos da vida real contradizem a ideologia meritocrática. Pensando a escola segundo os pressupostos da ideologia liberal, consubstanciados na noção de igualdade de oportunidades e desigualdades justas, as diferentes expressões do fracasso escolar não poderiam recair sobremaneira em determinados grupos sociais. Justificar essa recorrência se torna dificultoso na medida em que a noção de democracia burguesa aceita a igualdade ontológica entre os seres humanos, o que, em termos estatísticos, levaria a uma distribuição muito mais homogênea dos fracassos e dos sucessos escolares por todas as camadas e classes da sociedade. Então, como hipótese, é justamente quando as camadas acometidas em maior grau pelas “desigualdades justas” percebem, de diferentes modos, os engodos dessa dinâmica, que o percurso de escolarização é questionado e a escola esvazia-se de sentido.

Tem-se aqui também como inferência, que as relações conflituosas com a escola se agravam em contexto de precarização do trabalho. O programa classista de precarização do trabalho não é exatamente recente, tendo iniciado de forma mais característica desde a década de 1990 e se radicalizando ao longo das últimas três décadas. Já era bastante explícito esse processo com alguns modelos de trabalho que se ratificavam, como o sistema de telemarketing e mais recentemente, com os aplicativos de entrega e de transporte de passageiros (BRAGA, 2012)

Aqui faz-se um parêntese sobre o processo de precarização do trabalho. A pandemia de Covid-19, primeiro, serviu para justificar a intensificação da exploração do trabalho, pautando-se na velha argumentação liberal de “socialização dos prejuízos”, mas, secundamente, o contexto pandêmico trouxe um fato novo pouco percebido pelos liberais de plantão até então, ávidos pelo controle direto sobre a

massa trabalhadora, que foi a possibilidade, dada a necessidade de isolamento/distanciamento social, desse controle se efetivar “de forma remota”, ou seja, o trabalho feito da própria residência, e que acaba por se expressar na disponibilidade para o trabalho em tempo integral. E, assim, mais que o controle, a extenuação produtiva. Percebeu-se que, a partir da falsa ideia de flexibilidade de horários que o trabalho remoto possibilita leva a trabalhadora a permanecer psicologicamente o tempo todo alerta e disponível aos serviços demandados. Se por um lado, os reflexos imediatos foram os melhores resultados na produtividade, a longo prazo, significa uma maior alienação ao trabalho, uma vez que todo o tempo do dia daquela trabalhadora se torna atrelado, de alguma forma, ao emprego. Ou seja, é a pá de cal na noção de tempo disponível e do ócio criativo.

Essa nova configuração do trabalho demanda uma parcela cada vez mais restrita de mão de obra qualificada, o que leva a um movimento de achatamento dos salários da grande massa trabalhadora, assim como a pouca variação salarial e, por outra parte, a uma elite qualificada com altos salários. Nos meios das massas trabalhadoras, as desigualdades diminuem graças ao achatamento dos salários, ou seja, é uma diminuição das desigualdades em um sentido negativo, em que toda a massa trabalhadora “pouco qualificada” passa pelo processo de empobrecimento.

Enquanto isso, em uma perspectiva mais ampliada, o fosso social de desigualdades se aprofunda. Daí que, entre as camadas subalternizadas, ao perceber a impossibilidade de se ingressar na elite trabalhadora por meio dos esforços e talentos escolares – o que já era uma falácia, uma ideologia, mas que convencias os desavisados -, as crenças, esperanças e expectativas na escola vão se esvaindo.

Uma importante contribuição acerca do afrouxamento da correspondência entre escolarização e divisão do trabalho é apresentada por Fernando Paula e Leda Tfouni:

O fracasso escolar tem relação com esse Real - com essa contradição fundamental que organiza nossa sociedade em diferentes e até antagônicas classes sociais — na medida em que a educação (ou grau de escolaridade) é utilizada como um critério de classificação social, pois é justamente ela que garante e autentica a divisão social do trabalho da forma como encontramos em nossa sociedade contemporânea. É neste sentido, então, que todas essas tentativas de eleger uma variável única e genérica como causa do fracasso escolar falham, pois elas buscam fornecer uma justificativa para a existência

da exploração e da dominação entre os homens, ou seja, para uma contradição fundamental (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 122).

Presenciamos um momento histórico importante, em que seremos testemunhas tanto do agravamento da exploração do trabalho em sua forma precarizada, quanto do esvaziamento dos sentidos da escola, em que sua existência será colocada em xeque, como já a é em contexto nacional, com a aprovação em 19 de maio de 2022 do Projeto de Lei 3.179/12 na Câmara dos deputados, de regulamentação da educação domiciliar, o chamado *homeschooling*. Parece que esse movimento seja muito mais típico das periferias do sistema global, mas, que cedo ou tarde, alcançara todo o sistema. O que estamos afirmando aqui é que o valor do diploma continua a existir, mas cada vez mais se restringindo a uma parcela específica da sociedade.

Nessa esteira, o que durante muito tempo foi parcialmente identificado nas diferentes pesquisas como uma verdade (ROAZZI; ALMEIDA, 1988)<sup>34</sup>, a correspondência dos desempenhos escolares com os destinos sociais, ou seja, na divisão social do trabalho, com configuração da precarização do trabalho essa correspondência direta parece perder força, ao menos para os seguimentos de classes sulbalternizadas. Nessa nova configuração, a divisão social do trabalho, ou dito de forma mais precisa, a estratificação social e suas possibilidades de mobilidade, se tornam muito mais rígidas.

Nestes termos, a ideia de fracasso escolar é apenas um dos elementos constitutivos do mecanismo de controle social e de justificação das desigualdades justas em direção da divisão do trabalho. Divisão esta, como expresso anteriormente, já mais ou menos definida mesmo antes da conclusão da escolarização. Todavia, o elemento fracasso escolar em suas definições tradicionais, perde força quando percebemos diminuição considerável da reprovação e da evasão ao longo das décadas (diminuição dos índices de fracasso escolar decorrente de medidas de correção, como a progressão continuada), diminuição desses índices também muito decorrente do mecanismo de legitimação dos diplomas a partir das instituições

---

<sup>34</sup> O sucesso/insucesso escolar dos alunos induz para a divisão social do trabalho e prepara-os para a posição que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social. Depreende-se que não apenas o insucesso escolar está ligado à origem social dos indivíduos como também, em vez de diminuir as diferenças sociais, as pode acentuar pelas implicações que a escolaridade tem nos seus projectos de vida (ROAZZI; ALMEIDA, 1988, p. 55).

legítimas que os emitem, o qual já não faz tão necessário a estigmatização da criança e do jovem subalternizados pela reprovação e evasão em seu percurso de escolarização básica. A distinção não se dá mais pela escolarização, mas pela legitimação de determinados diplomas emitidos por determinadas instituições de ensino legitimadas.

Além de entender por que existem educandos interessados na escolarização e outros não, fundamental é identificar, reconhecer e compreender os fatores que sustentam esse interesse ou desinteresse (ALMEIDA, 2000).

A questão do interesse e desinteresse na escola ou escolarização e nos estudos é bastante complexa e merece um breve adendo. Mesmo em correntes progressistas, aparece que o esforço intelectual do educando e da educanda são determinantes nas aprendizagens e respectivo sucesso escolar (GARBARINO, 2020), o que não significa que estes posicionamentos estejam descartando integralmente as dificuldades impostas pelos contextos sociais, a origem, a posição social, o *habitus* e suas variadas disposições etc. Um exemplo desse tipo de posicionamento, de que as aprendizagens também dependem dos esforços dispendidos pelos estudos, aparece em Bernard Charlot, que ao tratar dos fatores que podem levar ao fracasso escolar, coloca como relevante o esforço cognitivo do próprio educando:

Por que e para que um aluno estuda? Em minha opinião essa é a questão básica, inclusive quando se pesquisa a questão das desigualdades sociais ou de gênero frente à escola. A final de contas, quando um aluno fracassa, não é diretamente por causa de sua condição social, embora essa possa influir também na avaliação do professor; é antes de tudo porque ele não estudou o suficiente. Por que ele não estudou o suficiente? Esta questão remete ao sentido que o aluno atribui ao estudo. Para se entender esse sentido é preciso levar em conta a posição social e o sexo do aluno, que interferem bastante na sua relação com o saber e com a escola (CHARLOT, 2013, p. 144).

Certamente o esforço ou atividade intelectual do educando é também determinante nas aprendizagens, uma vez que só aprende quem tem intenção ou quer aprender. Todavia, trabalhar com a noção de esforço intelectual para as aprendizagens isoladamente, pode levar a interpretações distorcidas, haja vista que, dado os *habitus* específicos, algumas circunstâncias ou situações, ou conteúdos escolares, são tão desconhecidos que causam grande estranhamento, inviabilizando

as compreensões e respectivas aprendizagens, independentemente do esforço intelectual que se invista. Considerar o fracasso escolar decorrente majoritariamente do fato de que o educando não estudou o suficiente, por exemplo, é antes de tudo uma justificativa meritocrática.

Práticas, hábitos, investimentos familiares, juntamente com atividade intelectual pessoal, aumentam sobremaneira a longevidade escolar, assim como aumentam as chances de bom desempenho, situação com maior incidência nas camadas médias e elitizadas, mas que, primeiramente, não significa que investimento familiar seja uma garantia de bom desempenho e, secundamente, não significa que nas camadas subalternizadas não haja investimento familiar, ou que não aconteça sucesso escolar com baixo investimento familiar (VIANA, 2000). A questão que está sendo colocada aqui referente a esse tema é, o que justifica esse investimento intelectual para escolarização entre os jovens de camadas subalternizadas?

A divisão do trabalho e respectivamente a estratificação de classes, não está mais no fracasso escolar em sua modalidade desempenho e evasão, o fracasso escolar na nova configuração do trabalho está no status das instituições de elite que emitem o diploma. Daí que, da posição que se assume na presente argumentação, a caracterização do fracasso escolar a partir de critérios internos da escola, como a aprendizagem e desempenho, perde força.

Ainda, esse mesmo fracasso se caracteriza pelo papel social definido para o sujeito a partir do seu diploma. Consequentemente, é tanto um fracasso do sujeito, quanto da escola. Ou mais que isso, o fracasso escolar não é nem do sujeito, nem da escola, é do sistema social o qual os definem. Assim, defende-se aqui que a sua caracterização tradicional não passa de ideologia em sentido marxiano, em defesa de um determinado interesse. A partir da argumentação que se forja aqui, o fracasso escolar interno à escola não existe. O fracasso escolar tradicional interno à escola só pode existir se acompanhado de conceituações enganosas e descontextualizadas, como esforço pessoal e talento.

Chegando ao entendimento das abordagens interacionistas e construtivistas das décadas de 1990 e 2000 sobre as capacidades reprodutivistas da escola republicana de massas é de uma escolarização inserida em um sistema maior de diferentes instituições sociais. Por conseguinte, uma vez da sociedade capitalista, o próprio sistema educacional e as políticas públicas concorrem para mecanismos de

exclusão, dos quais faz parte a conceituação tradicional de fracasso escolar. Todavia, não são abordagens que entendem a escola como uma instituição absolutamente passiva diante das imposições de reprodução. Além de relações de reprodução, reconhece-se também potencialidades crítico-reflexivas. Na mesma medida, a problemática que se apresenta nessa nova abordagem é que, mesmo com viés progressista e olhar ampliado sobre a realidade escolar, afirma que as potencialidades reflexivas da escola são limitadas pelo conservadorismo do corpo docente. De alguma forma, para estas abordagens, o problema continua nas técnicas e ideologias dos professores, assim como em sua formação inicial e continuada (ANGELUCCI et al., 2004). Não se trata aqui de sacralização da figura da professora ou do professor herói, a questão é que professoras e professores são sujeitos de um tempo histórico e seus papéis sociais devem ser problematizados de forma contextualizada. Mais uma vez se reforça aqui os problemas de análises isoladas.

Não se pretende aqui isentar a professora das responsabilidades nas dinâmicas relacionais internas à escola e dos processos de ensino-aprendizagem, o que se revelaria incorrer no mesmo equívoco das abordagens mencionadas, de análises com deformações a partir do isolamento de fatores e agentes sociais nas considerações sobre o tema. Ainda que não seja especificamente o interesse central da pesquisa, o que se reconhece aqui é que a formação adequada da professora seja elementar, se admitirmos que as aprendizagens se dão nas mediações e interações, ou em termos vigotskianos, de inter-relações, especialmente em aprendizagens escolares que são sistematizadas e acontecem, em grande medida, pela mediação-orientação docente. Entretanto, a formação docente é apenas uma parte constitutiva da instituição social escola. Um exemplo de possíveis efeitos a partir de análises de fatores isoladamente é explicitado por Bianca Angelucci: “[...] retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas” [...] (ANGELUCCI et al., 2004, p. 62)

Ainda, uma outra vertente destas mesmas abordagens interacionistas-construtivistas é a chamada abordagem política, a qual considera a escola enquanto instituição social em interrelação com outras instituições e imersa em uma estrutura maior, muitas vezes com capacidades determinantes irremediáveis sobre interações, relações, comportamentos e dinâmicas de sujeitos e de instituições sociais.

Entretanto, a diferença com as abordagens anteriores de mesmo cunho, se dá na ênfase sobre as relações de poder próprias da organização interna da escola, relações as quais são alinhadas e determinadas pelos pressupostos e interesses de uma classe e cultura dominante, em detrimento da cultura popular.

Essas pesquisas criticam as relações causais lineares entre “problemas individuais” e “problemas de aprendizagem” para explicar as dificuldades de escolarização dos alunos oriundos das classes populares, porque questionam a polarização entre indivíduos e sociedade e compreendem a constituição do sujeito nas condições concretas de existência num determinado lugar da hierarquia social (ANGELLUCCI, et al., 2004, p. 63).

A crítica recai, portanto, sobre a tese de que educandos de classes subalternizadas são carentes de cultura ou mesmo carentes intelectuais e emocionais. Do mesmo modo, criticam ainda a concepção de que os processos de ensino-aprendizagem devam ser individualizados, no sentido meritocrático, o que leva também, por conseguinte, à recusa de que a sofisticação e aperfeiçoamento da técnica docente, isoladamente, seja capaz de proporcionar a superação das contradições inerentes da escola. Pode-se dizer que a abordagem política de análise do fracasso escolar e de suas origens, representa avanços consideráveis.

## **6.2. Na busca por uma escola dotada de sentido**

Assume-se aqui que a associação do conceito de fracasso escolar com erro e reprovação e sucesso escolar com acerto e aprovação seja uma distorção conceitual, uma análise rasa (ARROYO, 2000). Primeiro porque processos de aprendizagens, nomeadamente aqueles sistematizados próprios do ambiente escolar são constituídos por formulações de hipóteses, por relações dialéticas de interação nas quais conhecimentos e saberes são construídos compartilhadamente, portanto, o erro é elemento importante na compreensão dos processos e nas respectivas aprendizagens. Avaliação do desempenho depende do contexto. O mesmo desempenho pode receber diferentes avaliações a depender do contexto<sup>35</sup>. O erro,

---

<sup>35</sup> Desempenho, sucesso e fracasso dependem também dos critérios arbitrários das Redes de Ensino e das Unidades Escolares: “Podemos ver que há bastante investimento de tempos dedicados à

portanto, contém muito mais um sentido de processos de transformação, do que fracasso. O erro é muito mais movimento crítico-reflexivo (tentativa, avaliação, estratégia, tática) (CARVALHO, 1997, p. 19).

Segundo porque fracasso ou sucesso escolar, considerados apenas na dimensão interna da escola, não refletem, automaticamente, a fidedignidade das qualidades das aprendizagens ou dos direitos às aprendizagens. Existe uma exigência por correspondências aos pressupostos de disciplinamento, o que leva a avaliar educandos não apenas pelo seu rendimento acadêmico, mas também pela correspondência das expectativas de comportamento definidas pelo sistema escolar. E, em outra dimensão, na relação entre escola e sociedade, noções de sucesso e fracasso não podem ser definidas apenas por aprovações ou reprovações e, em seu limite, sucesso e fracasso não podem nem mesmo serem definidos pela constatação de aprendizagem integral dos conteúdos se considerarmos tais conteúdos enquanto, possivelmente, carentes de significados e sentidos para educandas e educandos, sem capacidade de correspondência com sua realidade vivida, conteúdos estes sem capacidades transformadoras nas experiências vividas e vivenciadas.

Quando se pensa o fracasso escolar para além da dinâmica interna à escola, é uma forma de reconhecer a escola enquanto instituição social, imersa em um contexto e parte constitutiva de uma configuração sócio-histórica. Ou seja, as definições, nem tão pouco os significados, de fracasso escolar se resumem à instituição escola, apesar de ser imprescindível referir-se ao conceito levando-se em conta também a dinâmica própria da escola. Sendo assim, não se trata de isentar de responsabilização a escola e seus respectivos agentes, como afirma Miguel Arroyo, mas no reconhecimento de que existem outros fatores externos, como currículo, políticas públicas, ideologias, que fazem do fracasso escolar um fenômeno social.

Entretanto, desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e

---

atividade de linguagem escrita, distribuído relativamente de forma homogênea, o mesmo acontecendo com o tempo de leitura. Mas, aparentemente, a escola estadual 1 investe mais fortemente nos trabalhos escritos e a escola estadual 2, na leitura. A falta de informação sobre o tempo dedicado ao estudo de matemática nas escolas municipais *pode* estar associada à concepção vigente entre os dirigentes da rede, que julgavam ser necessário ultrapassar os limites disciplinares tradicionais [...] (BARBOSA, 2011, p. 53-54).



excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares (ARROYO, 2000, p. 34).

Então, o que se descreve aqui se caracteriza por dois movimentos complementares: primeiro, que o fracasso escolar não pode ser definido como determinado por fatores que agem isoladamente: nem é exclusivo do professor, nem é exclusivo de condições de pobreza, por exemplo. Segundo que, o fracasso escolar pensado tanto a partir da perspectiva da dinâmica das relações escolares, quanto correlacionado às dinâmicas sociais mais amplas, como política e economia, leva à necessidade de sua ressignificação. Conforme apontado por Miguel Arroyo, o fracasso tanto é um produto da política de exclusão social institucionalizadas, quanto do sistema escolarizado seriado, por ser utilitarista e credencialista (ARROYO, 2000), além de capacitista e meritocrático.

Em sua definição tradicional, sucesso escolar é entendido como desempenho, ou seja, aqueles critérios que atendem às imposições de suposta excelência. Atribui-se relevância à avaliações comparativas acerca dos graus de assimilação de conteúdos e de aprovação em vestibulares, provas externas de certificação, empregabilidade etc. A divisão de tempos e tarefas internas da escola cria uma “cotidianidade” fragmentada e repetitiva, que se torna acrítica, pervertendo diretamente a ideia de direito às aprendizagens (PENIN, 1993).

É um equívoco pensar o fracasso ou o sucesso apenas da perspectiva de resultados imediatos economicamente utilitarista e formas de avaliações unilaterais e arbitrárias. Deve ser pensado também na dimensão da formação, transformação e desenvolvimento do juízo moral, nos termos de Yves de La Taille (2019), de responsabilidade e compromisso moral com a sociedade. Se a civilização contemporânea é escolarizada, a escola também deve assumir, paralelamente às aprendizagens dos conhecimentos sistematizados, a responsabilidade de formação moral do sujeito enquanto cidadão participativo e responsável.

A perspectiva psicanalítica de Ruth Helena Pinto Cohen (2013) sobre o fracasso escolar oferece reflexões importantes nesse sentido, em uma aproximação de abordagem de análise da Psicanálise com a das Ciências Sociais, em que se reconhece uma escola em grande medida voltada para o sistema socioeconômico e, por conseguinte, a definição do fracasso escolar a partir de tais paradigmas:

[...] ainda há indução, sobretudo pela mídia televisiva, de que a educação pode ser um bem de consumo universal, uma promessa de satisfação generalizada. Com isso queremos indicar que algumas profissões são escolhidas em função do mercado financeiro, das novas formas de lucro imediato. A sobrecarga de informações, por sua vez, provoca uma demanda de aceleração, submetida à égide do famoso “tempo é dinheiro.” Desta forma impõe-se a ideia de nivelar sujeitos pelo consumo, que se estende ao campo educativo, através da proliferação de projetos especiais, destinados a erradicar o fracasso escolar, mas que só o aceleram (COHEN, 2013, p. 67)

O que está se afirmando aqui, a partir dessa ideia de fracasso ou sucesso ser uma categoria social e não exclusivamente escolar, é que a definição do conceito fracasso escolar, primeiramente, depende dos sentidos que a escola tem para educandas e educandos e, secundamente, da importância destes mesmos sentidos na constituição social, por meio da formação “técnica” (dos conhecimentos sistematizados) e moral do sujeito. Ou seja, não se trata de sentidos essencialmente arbitrários, digamos, exclusivamente subjetivos. Ao se falar em sentidos que não sejam arbitrários, estamos falando de sentidos que sejam tanto subjetivos, quanto, em alguma medida, compartilhados e mensuráveis socialmente.

Em circunstâncias que a empregabilidade mantém relações frágeis com a escolarização, o próprio conceito tradicional de sucesso ou fracasso escolar perde seus significados, uma vez que o rendimento satisfatório e o fluxo idade-série adequado não remeteriam a uma participação social ou uma condição sujeito-cidadão de maior qualidade. Daí então que, na possibilidade do educando, de alguma forma, perceber estas circunstâncias e evadir, ou se desinteressar e reprovar, não necessariamente seja fracasso escolar. Pelo contrário, reconhecida tais circunstâncias, a evasão seria um sucesso, uma estratégia de economia de energia e, conseqüentemente, de sobrevivência.

Entendemos também que pode ser encontrada nessa chave uma das explicações da maior incidência da evasão escolar nas camadas populares, justamente por encontrar dificuldades de reconhecerem possibilidade de retorno futuro na escolarização, revelando-se ser uma estratégia evadir-se.

Nestas considerações que concebe a evasão escolar como um tipo de sucesso na estratégia pela sobrevivência, busca-se fundamentação nos princípios da etnometodologia, em que se coloca o sujeito como agente ativo na apreensão da realidade, a partir de seu estoque de etnométodos, não podendo ser caracterizado

como um anestesiado social submetido passivamente à estrutura e ao destino definido a revelia. Estes estudantes apreendem a realidade de forma crítico-reflexiva, não nos termos sofisticados que a academia tem o costume de empregar, mas, a sua maneira, parece perceber que a cultura do fracasso escolar está umbilicalmente atrelada a estereótipos, preconceitos de raça, classe, cultura etc. (AROYO, 1997). Assim como reconhecem existências de uma lógica social da exclusão. Cultura da exclusão que se materializa, primeiramente, no funcionamento escolar e no sistema de ensino e, secundamente, se ratifica nos preconceitos, discriminações e violências sociais.

Por conseguinte, por meio dessa cultura do fracasso e da exclusão, significa estabelecer responsabilizações, primeiro, ligadas aos sujeitos em suas individualidades e subjetividades, segundo, ligadas às classes que estes sujeitos pertencem.

Como bem apontado por Celso de Rui Beisiegel no prefácio a quarta edição de “A produção do fracasso escolar” (PATTO, 2015, p.19), as concepções sobre a escola pública e as definições sobre seu funcionamento mudam no correr do tempo, da mesma forma, o fracasso escolar tem sua conceituação continuamente transformada conforme as circunstâncias sócio-históricas do momento, mas, historicamente, sempre tende a culpabilizar e excluir grupos específicos, aqueles historicamente subalternizados. Confirma em seguida Maria Helena Patto a afirmação anterior, ao apontar que, mudam-se os termos, na tentativa de torná-los mais palatáveis ou politicamente corretos, como por exemplo, deixa-se de usar o termo deficiência em substituição por diferença, mas no fim, a responsabilidade – ou incapacidade – recai sempre sobre a pessoa empobrecida.

Se os conhecimentos escolares também são sócio-históricos, precisam dialogar com a realidade, não só conjuntural em que se organiza a sociedade, mas também com as particularidades locais das pluralidades culturais. Daí então que a mera assimilação/aprendizagem de conteúdos escolares não significa necessariamente sucesso. O que não significa, por sua vez, a negação da importância dos conhecimentos escolares gerais ou generalizantes, mas antes, como vimos insistindo até aqui, que os conhecimentos escolares precisam encontrar um lugar na realidade para além de significados burocráticos e de conformação e disciplinamento do sujeito-produtivo. E nessa esteira, recorreremos novamente a Ruth Cohen, que, mesmo a partir de uma outra abordagem, contrária da que se assume aqui, na qual

entende sucesso ou fracasso escolar essencialmente a partir do grau de aprendizagem, do desempenho, do fluxo escolar, da reprovação e da evasão, faz apontamentos que nos parece importantes para pensarmos tal problemática:

Os educadores com quem dialogamos, em nossos primeiros estudos de campo, foram, principalmente, professores e diretores de escola, cuja função era promover uma política de educação possível às instituições que pertenciam e dirigiam. Constatamos que estes, quando encarnavam os ideais da educação, em confronto com a subjetividade dos alunos, causavam tensões que muitas vezes resultavam em fracasso escolar, que se refletia neles próprios, no ensino, na escola e, por fim, no Estado (COHEN, 2013, p. 59).

A partir dessas considerações de Ruth Cohen, podemos, então, depreender sobre o sucesso escolar, a necessidade da confluência entre dois aspectos complementares: de uma parte, efetivação adequada das aprendizagens de conhecimentos sistematizados pela escola, o que é necessário tanto para o exercício adequado da cidadania, quanto para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, da outra parte, que estes conhecimentos se correlacionem com o atendimento das demandas e expectativas que se apresentam na realidade vivida desses estudantes.

O que se fala aqui, reforçando o que já foi dito anteriormente, e recorrendo aos recursos da Psicologia Histórico-Cultural, é sobre desenvolvimento em si, para o outro e para si. Momento “em si” refere-se ao que está dado, ao biológico. Momento imediatamente precedente ao estado de cultura. O segundo momento, “para o outro”, é o de emergência da cultura, quando o biológico adquire significação para os outros. O momento “para si” acontece quando os significados atribuídos pelos outros se torna significativo para si, em processo de constituição e compartilhamento cultural, de modo a internalizar as significações já transformadas pela atividade produtiva humana (cultura)<sup>36</sup> (PINO, 2000).

Conhecimentos escolares descontextualizados são conhecimentos que não exortam avanços de fronteiras de concepções, percepções, experienciais etc. O

---

<sup>36</sup> Há uma reflexão em Vigotski sobre a possibilidade de existência de símbolos dependentes da condição orgânica, mas é a emergência do símbolo de caráter social que marca a passagem do plano natural para o plano cultural. Na perspectiva mais ampla da filogênese, são planos que podem ser reconhecidos separadamente, mas, na perspectiva mais restrita da ontogênese, são planos embricados (PINO, 2000).

conhecimento em termos integrais – aquele conhecimento que proporciona reflexão crítica e pensamento livre além de desenvolvimento intelectual -, primeiramente precisa fazer sentido ao vivido, ao sentido, ao percebido.

Ilustrativamente, o que está sendo dito é que a fórmula de báskara que faz parte do currículo comum em matemática, apesar de indubitavelmente importante, não pode se encerrar na aprendizagem em si mesma. Não é suficiente uma parte do currículo oficial que seja comum e outra parte diversificada que, supostamente, seja para o atendimento das particularidades locais, mas que na prática cotidiana de ensino-aprendizagem, não corresponda à realidade vivida pelos jovens estudantes. A fórmula de báskara precisa necessariamente corresponder às solicitações de outros conhecimentos e de outros contextos sociais que não apenas os escolares e acadêmicos-científicos. Daí a insistência feita aqui sobre as necessidades dos conhecimentos escolares apresentarem também correlações com elementos crítico-reflexivos.

Significados e sentidos atribuídos à escola pode ser correlacionado com as concepções que a sociedade tem sobre a juventude e de quais formas que se possibilita suas experiências e relações com os saberes escolares (ROSISTOLATO, 2013).

Phillipe Perrenoud sugere um caminho que pode ser apreendido para a compreensão desse jovem escolar que nos parece bastante interessante, e que contempla satisfatoriamente nossas reflexões. Nos fala dessa dificuldade do currículo se apresentar inteligível às configurações de grande parte de seu público. Mesmo sendo uma citação consideravelmente extensa, é de grande valia fazê-la:

1. o currículo tenha precedência e se fundamente naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender, em vez de fundamentar-se na obsessão de avaliar de modo preciso ou na preocupação de fazer boa figura diante de uma concorrência que passa por tantas mediações;

2. o sucesso escolar se fundamente numa avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo. Só o currículo e nada mais que o currículo [...].

Torna-se discutível dissociar sucesso escolar e sucesso educativo. O sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, portanto cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia à escola assumir. Seria desejável que essa expectativa fosse explicitada e remetesse a objetivos de formação, em sentido amplo, em vez de permanecer subentendida, o que impede a escola de

construir os meios para suas ambições educativas, como se vê a propósito da cidadania. Seria conveniente também romper com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afetiva, social ou relacional. Todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos, conhecimentos e, de outra, uma relação com o mundo, um projeto, atitudes, valores. Quem poderia, por exemplo, dizer que trabalhar a relação com o saber, a curiosidade, o direito ao erro ou a capacidade de formular hipóteses depende da instrução ou da educação? A educação não é apenas física, musical, artística, cívica, moral, religiosa, ela é também matemática, linguística, científica, histórica, geográfica, epistemológica. O duplo sentido do conceito de "disciplina" deveria lembrar-nos que o conhecimento não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros (PERRENOUD, 2003, p. 19-20).

O que se pode inferir da citação é que sucesso ou fracasso escolar nesse novo horizonte que se argumenta aqui - de correspondência com a realidade vivida e de transformações profundas da sociedade -, deveria ser formulado a partir de seus enlaces com as demandas da nova configuração social e aos significados educativos em sua forma mais expandida, de conhecimentos escolares em correlação com a realidade vivida e com as experiências vivenciadas. Mesmo sendo conhecimentos e modelos de ensino característicos da escolarização, como por exemplo, eles não existem suspensos na realidade; fazem parte da sociedade historicamente organizada e precisam dialogar com as demandas da sociedade. Daí que, desse horizonte que se vislumbra aqui, o cumprimento exemplar das exigências de assimilação/aprendizagem de conteúdos escolares de um currículo pouco compatível com a realidade, não significa necessariamente sucesso escolar.

Sucesso, então, pode ser entendido como a confluência de dois fatores: primeiro, da aprendizagem de conhecimentos coerentes e compatíveis com a realidade. Sem essa condição, parece que os conhecimentos sistematizados próprios da escola, não fazem sentido para os educandos. Segundo, precisa existir nesses conhecimentos sistematizados princípios de reflexão crítica para a formação filosófica, existencial e do juízo moral.

Deter tais conhecimentos sistematizados para, apenas, reproduzi-los quando de exigências utilitaristas (empregatícias) é um sentido pervertido, uma vez que não é atendimento de demandas sociais, mas de atendimento de exigências de mercado, inversão de propósitos e sentidos, o que Marx chamaria de alienação. O conhecimento escolar além de atender as demandas do trabalho – não do modelo de

trabalho capitalista em função da circulação de mercadorias, acumulação e concentração de riquezas, mas sim, do trabalho criativo-produtivo no qual o sujeito se reconheça no produto de seu trabalho e na própria prática do trabalho -, deve também contribuir para a formação moral do sujeito.

Tais aprendizagens em circunstâncias de dependência ao mercado de trabalho e ao vestibular, sempre significará fracasso, pois estará suprimida a reflexão crítica e o desenvolvimento do juízo moral. Portanto, da perspectiva de resignificação do fracasso escolar que se fala aqui, o sucesso escolar está na contravenção/subversão das imposições escolares de disciplinamento e alienação, ainda que, uma vez imerso no contexto, quem subverte o sistema, sempre sentirá de forma potencializada os efeitos da hegemonia.

Retomando Perrenoud, tendemos a concordar que o primeiro passo no caminho para o sucesso escolar é a organização do currículo, não apenas no que concerne ao conteúdo, mas também às psicotécnicas no sentido de estreitamento do conhecimento escolarizado com o conhecimento popular de senso comum, ou seja, estreitamento com a realidade vivida.

Por seu turno, o que se vem sugerindo aqui é que se entende sucesso escolar como parte constitutiva do sucesso educativo em sua integralidade enquanto constituição humana, visto que sucesso educativo vai se consubstanciar nas formas positivas de relações do sujeito com a sociedade. Talvez em um aforismo tacanho, o sucesso escolar apenas exista, necessariamente, na dimensão do sucesso educativo, haja vista que a escola não existe suspensa na realidade: “O desempenho, comportamento etc. do educando e a própria escola não podem ser analisados separadamente sem a devida correlação com a dinâmica social” (ZAGO, 2000, p. 20-21).

Parece que a ideologia de competição social seja hegemônica no presente momento histórico; hegemônica em sentido gramsciano, de confluência entre o convencimento a partir de uma ideologia majoritária e da imposição violenta, caso o convencimento não seja suficiente. Daí que formulações libertárias e emancipadoras sobre a Educação ficam restritas a círculos muito pequenos, de segmentos de classes médias intelectuais, como nas Faculdades de Educação e de Ciências Humanas das grandes universidades e, de certa forma, apartadas da realidade vivida nas periferias. Ou seja, mesmo falsas verdades sociais, como é o caso de se legitimar a exclusão a

partir da defesa da igualdade de oportunidades, retomando a crítica feita por François Dubet e sua noção de desigualdades justas, são capazes de erigir essas ideologias dominantes e revela muito do período histórico, devendo ser fortemente considerados em nossas investigações.

As formulações teóricas decorrentes das ideologias dominantes, que desvirtua (fetiche, feitiço) as propostas escolares e educacionais equitativas e de inclusão, são essenciais para que possamos entender conceitos e a dinâmicas escolares de contexto neoliberal. Ao fim e ao cabo, a definição tradicional de fracasso escolar contemporâneo é interessado e pouco reflete a “verdade” de se organizar em sociedade. A definição contemporânea de fracasso escolar é política e reflete com bastante fidedignidade a concepção da organização social capitalista sobre o que é democracia. O fracasso escolar tradicional só revela verdades sobre se organizar em uma sociedade desigual.

Por isso mesmo que evasão e reprovação pouco refletem o que seja fracassar nos processos de ensino-aprendizagem e educativo tais quais se concebe aqui. Antes, existe a possibilidade de serem entendido como um recurso de autodefesa por parte de educandas e educandos. Permanecer na empreitada de explicar por que em condições semelhantes de oportunidades alguns fracassam, é aceitar permanecer em uma busca por identificar culpados. Daí a recorrência de explicações psicologizantes, de incapacidades individuais, famílias desestruturadas etc. Manter-se nessa chave de operação é aceitar que a culpa é muito mais individualizada que conjuntural-estrutural. Entende-se aqui que a importância da questão sobre o fracasso educativo (escolar) não está na reprovação ou evasão em condições semelhantes de ensino-aprendizagem; o cerne da reflexão é o lugar da escola contemporânea para as classes subalternizadas. Identificar qual é o lugar da escola para esses segmentos de classe, oportuniza entender de quais formas a escola precisa se manifestar na realidade para cumprir sua função social de fato educativa e se tornar dotada de sentido para esses segmentos.

Não nos parece atender a intencionalidade das reflexões aqui proposta, buscar identificar porque membros de uma mesma família apresentam rendimentos escolares diferentes. O que parece atender a nossa proposta é a compreensão dos porquês da maior incidência do fenômeno do fracasso escolar sobre os segmentos de classes subalternizados.



Ganha consistência o argumento acerca da avaliação singular/subjetiva de cada sujeito acerca de seu engajamento nas atividades e respectivo desempenho escolar positivo, a partir da pesquisa de Maria Lígia de Oliveira Barbosa, em que a maior disponibilidade de tempo da família no acompanhamento das atividades escolares de suas filhas não resultou, necessariamente, melhor rendimento escolar (BARBOSA, 2011, p. 78).

O trabalho de Bernard Lahire (1997), em França, demonstrou o contrário: quanto mais investimento familiar no acompanhamento das atividades escolares, assim como na posse de maior quantidade de capital cultural, remeteu a casos de sucesso escolar<sup>37</sup>. O mesmo é confirmado por Dubet (2008, p. 384): “Mesmo quando a igualdade de acesso é garantida pela quase gratuidade dos estudos, ainda assim o capital cultural das famílias e as estratégias e as ambições dos pais desempenham um papel central no êxito e no fracasso dos alunos”.

De forma alguma está se negando que as dinâmicas das práticas escolares reforçadas por investimentos familiares não sejam importantes nos processos educativos de ensino-aprendizagem. A questão é que a proposta que se faz aqui, é de se pensar o fracasso escolar no horizonte dos sentidos da escola para esses educandos de segmentos de classe subalternizados, o que significa se falar em um horizonte que tem seu delineamento definido muito mais por perspectivas sociais do que por perspectivas escolares. Na perspectiva que se assume aqui, manter a definição de fracasso escolar a partir da evasão e reprovação, é manter as dinâmicas das práticas escolares como fator mais importante na construção de sentidos escolares. Nosso entendimento é outro: a construção, ou não, de sentidos da escola é muito mais decorrente das posições sociais, das condições materiais (e simbólicas) de existência. Condições estas que coincidem com questões étnico-raciais, de origem, de gênero, de sexualidade etc.

O fracasso escolar definido a partir da reprovação e da evasão é conceber a produção do conhecimento em sua individualidade, quando na verdade a produção de conhecimentos e saberes é intersubjetiva, coletiva e cooperativa. Nessa concepção, o educando é tanto sujeito-indivíduo responsável pelas aprendizagens,

---

<sup>37</sup> É de suma importância considerar o lapso temporal entre as duas pesquisas, no qual está contida a crise econômica global de 2007-2008 de aprofundamento da precarização do trabalho, o que pode ser determinante na maior ou menor atribuição de sentido à escola. Da mesma forma, tão importante quanto, deve-se considerar tratar-se de países diferentes.

quanto produtor de cultura e conhecimento (ESTEBAN, 2009). Para nós, sucesso ou fracasso escolar está na potencialidade de atuação e transformação social pelo sujeito. Daí não ser possível pensar este conceito a partir apenas do rendimento escolar, por exemplo.

Um bom exemplo da reflexão que se propõe aqui refere-se à promoção automática. Se pensarmos a aprovação automática apenas em relação à dinâmica escolar, reconhece-se efeitos positivos de combate ao fracasso, haja vista que se permanecerá mais tempo na escola e o fluxo escolar será o ideal. Corrige-se o fluxo escolar de forma a justificar a igualdade de oportunidades proporcionada pelo estado democrático e civilizado. Ao fim e ao cabo, é uma propaganda de Estado. Uma propaganda do sistema neoliberal. Também pode ser uma iniciativa entendida como um falso sucesso escolar se tivermos por consideração a ideia de excluídos do interior de Bourdieu. A partir desta noção de excluídos do interior, a aprovação automática apresenta muito mais um caráter de “cumprimento da burocracia” do que processo formativo do sujeito. A criança cumpre seus 13 anos de escolarização, mas sem reconhecer muito sentido naquele processo enfadonho. Seria mais ou menos como apenas uma espera burocrática de 13 anos pela emissão de um diploma.

O que não se cita nessa propaganda de ajustamento do fluxo escolar, todavia, é o mecanismo de distinção a partir da emissão de diplomas legitimados/distintos de instituições elitizadas. Nem tão pouco se fala da relevância da igualdade de posição na definição dos destinos. A própria legitimidade de certas instituições na emissão de diplomas tem relação com a posição social de certos grupos que estabelecem essa legitimidade a partir de suas redes de capitais sociais.

Pensa-se aqui que a reprodução social que acontece na escola não seja perfeitamente idêntica às relações e interações que se efetivam na sociedade. Parece-nos que existe margem para relações crítico-reflexivas na escola republicana, ainda que, em grande medida, sejam relações crítico-reflexivas insuficientes para superação do aprisionamento do estado de inércia/passividade no capitalismo. Ou seja, o que está sendo dito é que a escola é reprodutora, uma vez de sua incapacidade de superar a opressão do sistema socioeconômico. Todavia, pelo seu caráter próprio de processos educativos de ensino-aprendizagens, a reflexão crítica é um movimento constante.

“A submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitiva que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscreveram nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 117). A problemática dessa afirmação é que torna o sujeito passível demais. Em alguma medida, a afirmação de Bourdieu explica a conformação dos sujeitos, mas não explica os desvios. Por exemplo, nas relações de poder escolares, essa ideia explica muito bem o reconhecimento da autoridade docente ou os artefatos e mecanismos de reprodução social a partir da escola, mas não explica o movimento contestatório. Podemos admitir que manter-se na escola, mesmo diante de tantas evidências de sua ineficiência em gerar lucros (simbólicos ou materiais) aos sujeitos das camadas subalternizadas, seja explicada por essa ideia de conformação<sup>38</sup>. Já a decisão por não fazer o proposto, a decisão de reprovar ou evadir, não pode ser explicada por essa proposição. Decidir preservar sua autoestima por meio da recusa em fazer as atividades, como argumentado anteriormente, ou não se importar com a reprovação e, posteriormente, evadir, parece que pode ser explicada pelas capacidades crítico-reflexivas dos sujeitos, por suas percepções acerca da escola.

A submissão à ordem estabelecida é o macrocosmo representado pelos constrangimentos sociais, reconhecidamente desproporcional e mais influentes nas decisões. As avaliações subjetivas, estas representadas pelas capacidades crítico-reflexivas formada, por exemplo, pelo *habitus* e/ou pelas internalizações das funções sociais, pelo contexto, pelas vivências etc., se encontram em condição de desvantagem, mas, ainda assim podem se manifestar. Certamente os constrangimentos sociais irão orientar a maioria das decisões da maioria das educandos dos segmentos subalternizados no que concerne em permanecer no percurso escolar, mesmo reconhecendo a baixa lucratividade, mas haverá desvios, em que se contestarão e recusarão a escolarização tal qual está proposta.

Quando se deixa de considerar os fracassos escolares em relação aos contexto sociais, ou como viemos apontando até aqui, caracterizar o fracasso escolar apenas a partir de critérios internos à escola e conceituações como aprendizagem ou graus

---

<sup>38</sup> “A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar” (BOURDIEU, 2011, p. 139). Acreditar que valha a pena jogar pode ser apenas uma inculcação, daí que *illusio* também é conformação, dominação. “[...] Isso é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importante, interessante, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo” (Idem, p. 140).

de assimilação de conteúdos, por um lado, evita-se de ameaçar o *status quo* a partir de reflexões críticas mais aprofundadas sobre a organização social, por outro, remonta-se àquela ideia, também conservadora, de que o problema do fracasso escolar pode ser resolvido facilmente a partir da adequação dos métodos e técnicas escolares, acabando por se tornar um argumento de responsabilização individualizada do profissional da educação, por exemplo. Ou mesmo responsabilização dos educandos, ao proporem novas técnicas, e ainda assim, continuar acontecendo fracassos escolares.

Ou seja, para resolver o problema do fracasso, basta que se adeque e sofistique técnicas didáticas na estratégia de compensar possíveis “déficits” culturais e emocionais, ajustando o sistema escolar aos sujeitos em suas especificidades, o que, por conseguinte, remete a segunda afirmação implícita, de que se, problemas escolares não decorrem da pobreza, por exemplo, a pobreza não é um tema que deve ser debatido pela escola. Daí que a responsabilidade da escola se resume apenas a processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos previamente definidos; questões sociais não competem à escola. Essa é uma reflexão tributária da ideia crítica de pedagogia ideológica contida no livro “a mistificação pedagógica” de Bernard Charlot, em que pontua, pensar as relações escolares, e mesmo a função da escola, descoladas da realidade vivenciada, transforma a função da escola em uma ideologia, em sentido marxista. Constrangimentos sociais se realizam e operam de formas diferentes conforme o microcosmo ao qual se “aplica”. Daí ser limitante falar em fracasso escolar como sendo apenas indisciplina, reprovação e evasão.

Nada na escola deveria ter como paradigma ou parâmetro a ideia de processo-produto (ARROYO, 1997 p. 16). Os funcionamentos da escola deveriam se fundamentar em processos de desenvolvimento criativos de conhecimentos e, por conseguinte, desenvolvimento pessoal em função do social. No horizonte educativo, a ideia de que a partir de uma dada matéria, se terá um dado produto, é um equívoco. Fenômenos educativos se caracterizam por serem processos crítico-reflexivos. Se em sua origem a escola é uma instituição sociocultural, o imponderável talvez seja um elemento razoável, ou seja, negação da ideia de ensino-aprendizagem enquanto dinâmica lógica matéria-produto. Talvez, em uma perspectiva de contestação do lugar da escola tal qual se apresenta na contemporaneidade, nunca fora tão urgente repensar a sistematização do conhecimento e as psicotécnicas do ensino-

aprendizagem. Parece ter se tornado cada vez mais evidente que a escola enquanto lugar de conhecimento sistematizado de uma cultura legitimada cumpre a função social das desigualdades e da exclusão. Se é verdade que condições de precariedade social dificultam sobremaneira as relações com o conhecimento e o ensino sistematizado dos segmentos de classes compreendidos nessa circunstância, também é verdade, reciprocamente, que situações de precariedade/precarização sociais se expandem a partir da exclusão escolar. Mais uma evidência do mecanismo eficiente que a escola imersa no neoliberalismo se tornou na reafirmação da sociedade dividida em classes dominantes e subalternizadas.

Em momento histórico atual em que, o acesso à escola se apresenta universalizado e a reprovação e evasão se apresentam em escala consideravelmente menor do que outrora, em decorrência, mormente, de políticas de ajustamento ano-série, então, o tema do fracasso escolar ganha maior margem para ser pensado em outras dimensões, a depender da intencionalidade das narrativas. Parece que perde força o discurso do fracasso na perspectiva do desempenho.

Se, na década de 1980, os estudos de Patto (2000) analisaram os históricos de repetência como indicadores de fracasso escolar, a partir das políticas públicas de progressão continuada das décadas seguintes, evidenciou-se que a noção de fracasso se tornou cada vez mais dissimulada. Nos relatos de professoras e professores, em diferentes pesquisas, têm sido frequentes as queixas de que as crianças avançam de séries sem serem alfabetizadas e, algumas concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, que é um tipo de fracasso bem próximo daquilo que Bourdieu chamou de “excluídos do interior”. Mas também é importante que se enfatize que, a prática da reprovação não contém em si nenhum tipo de teor pedagógico, assim como, não garante maior ou melhor aprendizagem futura (BARBOSA, 2011). Do mesmo modo, o sucesso escolar é dissimulado quando a escolarização produz “cidadãs” alienadas, acríticas e conformadas com as relações sociais e de trabalho, conformadas com os pressupostos da meritocracia etc.

No capitalismo, em que os significados e sentidos legitimados pela escola estão sempre atrelados à busca por alcançar posições sociais economicamente valorizadas, conseqüentemente, são significados e sentidos que operam na dimensão da competição, haja vista que estas posições valorizadas não existem – e nem podem existir - em número suficiente para atender toda a humanidade. Mais uma

dissimulação da ideologia meritocrática, em que, por mais que todos se esforcem e tenham ou obtenham méritos, necessariamente sempre haverá camadas sociais subalternizadas e excluídas. Essa percepção da realidade não é muito difícil de se perceber, então, como argumento, aqueles que defendem a meritocracia, recorrem às supostas diferenças naturais entre as pessoas, em que algumas são naturalmente mais esforçadas, enquanto outras, menos (ALMEIDA, 2016; DAVIS, 2016; HIRATA, 2014).

A narrativa liberal do fracasso escolar tradicional que encontram dificuldades em desvencilhar a escola da empregabilidade, encontra-se maior segurança em falar de fracasso escolar a partir de uma perspectiva utilitarista, ou, em termos menos agressivos, a funcionalidade do diploma de educação básica no atendimento das expectativas de produção econômica, mas não no atendimento das expectativas imediatas dos sujeitos enquanto pertencentes a um grupo e a um segmento social. Daí que tais análises se mantêm na perspectiva da funcionalidade do diploma de educação básica expressa a partir da obtenção de um emprego razoável ou ingresso na universidade.

Buscamos aqui a fundamentação da concepção de uma escola atrelada à realidade apreendida e vivida por esses sujeitos, em que a discussão do conceito fracasso escolar seja desenvolvida a partir de um horizonte onde a conjuntura formativa do sujeito seja centralidade, em que o fracasso escolar deve ser compreendido a partir da relevância da escolarização na formação integral, o que tem a ver diretamente com os sentidos da escola e a relação com o saber decorrentes dos entendimentos que formulam sobre a escola e escolarização ao pertencerem a um determinado segmento de classe. Avalia-se aqui estar justamente nessa intersecção, entre as percepções e concepções da classe que se pertence e as respectivas avaliações subjetivas, as possíveis explicações para se decidir continuar ou não a escolarização.

Grosso modo, as dificuldades da escola estão em não reconhecer a diversidade subjetiva ou mesmo de funcionamento mental e formação das funções psíquicas, por ignorar a constituição cultural e contextual dos segmentos mais precarizados, os quais constituem a grande maioria da escola pública, ou seja, por negar em seus pressupostos metodológicos didático-pedagógicos, a bagagem de experiências

vivenciadas destas crianças como elemento essencial nos processos educativos de ensino-aprendizagem sistematizados (PINTO, 1997).

Ainda, é uma Instituição Social problemática por não conhecer e reconhecer as expectativas desse público; sem conhecer e reconhecer essas expectativas, não se satisfaz as demandas. Por um lado, ao naturalizar a cultura escolar legitimada como universal, não satisfaz as demandas imediatas de aprendizagens significativas socialmente, e, por outro lado, indiretamente, a escola também é problemática ao não atender as demandas sociais estratégicas de longo prazo, de formação reflexiva do juízo moral e de atendimento das condições básicas de existência material. Esse fenômeno de um sistema educacional permeado por “equivocos” é intencional em um contexto de luta de classes e se efetiva justamente por meio da escola fundamentada em uma cultura legitimada, que pressupõe universal, resultando em desigualdades incorrigíveis e em um sistema de exclusão legitimado pela concepção meritocrática.

Ao falar aqui que os próprios processos internos da escola precisam apresentar algum significado em interação com as subjetividades e contextos de seu público, as noções de erro e fracasso, tal qual concebidas na dinâmica e ambiente escolar, são colocadas em xeque. E essas noções são questionadas não apenas pela necessidade da dinâmica escolar dialogar de forma significativa com o seu entorno e com a conjuntura social, mas também pela própria ideia de erro, ou mesmo fracasso, conterem em si potencialidades de aprendizagens.

Complementarmente, é importante destacar as vertentes teóricas que, paralelamente à concepção anterior, também consideram para aprendizagens o trabalho individual e familiar como fator importante. Nesta perspectiva, a ideia de distinção por meio da escolarização, demanda grande gasto de energia por parte do educando e da família. O gasto de energia da família se inicia antes mesmo do início da escolarização, no sentido da dotação de capital cultural ao filho para que corresponda ao exigido pela escola, como aparece na pesquisa de Fénita Manuel Mahendra e Angela Helena Marin: “O estudo de Cano e Cardelle-Elawar (2008) mostrou que as atividades culturais e intelectuais desenvolvidas na família podem definir o perfil dos adolescentes na escola e a maneira como eles absorvem e buscam conhecimentos complementares” (MAHENDRA; MARIN, 2019, p. 236).

A partir desse investimento, o educando desenvolve um *habitus* correspondente às expectativas da escola, garantindo-lhe vantagens desde a saída

em relação a famílias que, dada sua situação de vulnerabilidade social, tem por estratégia primeira a sobrevivência. Além disso, o investimento-rendimento pode variar conforme o sexo-gênero, conforme as concepções sociais e de disciplinamento da família, ingresso precoce no sistema de ensino (como na pré-escola quando ainda não era obrigatória), expectativas da mãe e do pai sobre a trajetória escolar da criança e tempo disponível para atividades culturais e intelectuais não escolares (BARBOSA, 2011).

Especificamente, elevadas habilitações escolares da mãe aparecem associadas a expectativas mais positivas, maior compromisso e preocupação com a escola por parte dos filhos (Davis-Kean, 2005). [...] Da mesma forma, as práticas e comportamentos educativos parentais e o clima afetivo vivenciado no contexto familiar associam-se ao desenvolvimento e aprendizagem escolar dos educandos (Marsh & Craven, 1991). Como tal, a qualidade da relação pais-filhos tende também a ser equacionada do estudo do impacto da família no sucesso acadêmico dos estudantes (Hill & Craft, 2003) (SOARES; ALMEIDA; PRIMI, 2014, p. 91).

Uma vez ingresso na cultura legitimada da escola, o investimento familiar continua (tempo disponível, fornecimento de materiais culturais alternativos, ocupação do tempo com outras atividades socioculturais etc.), mas agora combinado com investimentos subjetivos e objetivos do sujeito, concernente à sua predisposição construída previamente e suas motivações.

Por seu turno, os filhos dos segmentos de classes subalternizados não têm esse investimento prévio; não exatamente porque as famílias não desejam, mas, em grande medida, porque são impossibilitadas mediante imposição de jornadas de trabalho exaustivas, das limitações econômico-financeiras, ambientes de estudos e de outras práticas culturais não tão adequados etc. Ou ainda, as famílias das classes subalternizadas, diante do processo de precarização do trabalho e social, possivelmente não se sentem mais motivadas em investir, não enxergam mais a correlação direta do investimento escolar com o sucesso social de seus filhos.

Da perspectiva que se assume aqui e do horizonte que se vislumbra, parece-nos ser bastante problemático falar em mobilização, visto que, esta circunstância decorre grandemente do campo ao qual o sujeito pertence, dos capitais a que teve acesso e adquiriu, do *habitus*. Ao fim e ao cabo, mobilização depende das funções diretivas. Além do que, desconsidera outros fatores como o tempo disponível para o



desenvolvimento de uma tarefa ou a adequação do ambiente para os estudos ou um ambiente educativo. De alguma forma, o que está sendo dito é que a valorização contextualizada e de longo prazo da educação pela família apresenta-se como fator de forte influência na própria percepção do educando sobre a escola e, por conseguinte, no respectivo desempenho escolar (SOARES; ALMEIDA; PRIMI, 2014).

A escola gera desigualdades justas não a partir de oferecimento de igualdade de acesso e de formação, o que prescreveria que o sucesso formativo depende apenas do sujeito. Na verdade, sua desigualdade “justa” não é justa, pois a escola atende de forma qualitativamente melhor aqueles que já correspondam às imposições feita por ela. É frágil o argumento de serem justas as desigualdades escolares uma vez da existência da igualdade de oportunidade (DUBET, 2004).

Da mesma forma, é absolutamente coerente a defesa pelas classes dominantes dos princípios meritocráticos na escolarização, haja vista que os tipos de esforços individuais são definidos previamente a partir da cultura legitimada comuns entre as camadas dominantes e a escola. Daí que, também, faz todo sentido as classes dominantes atribuírem maior importância à escola do que as classes subalternizadas. Porque valorizar a escolarização, nesse sentido, significa justificar a defesa da meritocracia, estabelecendo correlação direta entre rendimento/desempenho escolar com sucesso social, nesse caso, de empregabilidade e bons empregos. Ou seja, o suposto fundamento da ideologia meritocrática é o esforço individual, mas, na própria dinâmica escolar de funcionamento, impõe-se exigências de cunho hereditário, de herança, social, familiar.

Em última instância, o esforço pessoal só cumpre sua função no ideário meritocrático enquanto apenas uma parcela privilegiada da sociedade puder praticá-lo. Se por um acaso o esforço pessoal se tornar praticável por todos, com a possibilidade de obter sucesso, sua função segregadora se esgota. Ou seja, esforço individual é antes de tudo uma ideologia. “Assim, torna-se muito difícil no Brasil analisar a escolaridade de modo fragmentado, isolando-a de outros mecanismos perversos de reprodução de desigualdade situados na esfera do trabalho” (SPOSITO, 2008, p. 86).

Não se nega aqui que o fracasso escolar continua mantendo correlação com a reprovação, evasão, indisciplina, violência, não aprendizagem, mas é apenas uma faceta. A simples obtenção do diploma não significa sucesso escolar. Esse tipo de

sucesso poderia ser chamado de “cumprimento da burocracia sócio-escolar”. Após cumprido esse período imposto para a escolarização, ao diploma é agregado julgamento de classe, de etnia, de sexualidade, de origem, de gênero etc.

Certamente a pesquisa em educação e escola precisam necessariamente falar dos processos internos da escola, mas se encerrar nesses limites significa conceber a escolarização enquanto um fim em si mesmo. Caso a escola fosse um fim em si mesma, faria sentido definir categoricamente que o fracasso escolar é a reprovação, evasão e não assimilação de conteúdo. Mas a escola enquanto uma instituição social situada em um tempo histórico, a reprovação, evasão e não aprendizagem de determinado conteúdo, define o fracasso escolar apenas em parte. Em uma sociedade do esforço individual e do aprofundamento das desigualdades, a reprovação, a evasão e a não aprendizagem dos conteúdos estão mais para resistência, contestação, transgressão, rebelião, capacidades crítico-reflexivas desenvolvidas e assim por diante. Ou seja, os reprovados são aqueles que não atribuem sentido à escola. E se não atribui sentido à escola, manter-se nela, seguindo suas imposições significa submissão e dominação.

Na contemporaneidade, da perspectiva que se se formula aqui, aprendendo ou não o conteúdo proposto, de uma forma ou de outra, há fracasso escolar, pois a escola imersa no sistema socioeconômico capitalista mais reproduz as desigualdades sociais do que propõe reflexões críticas; mais aliena o sujeito do que emancipa, independentemente se se alcança lucros materiais. Os processos, as relações e as interações forjadas no interior da escola se orientam por princípios do modelo de trabalho (emprego) capitalista, de disciplina, exercício do poder e dominação. O vestibular é um reflexo desse modelo de configuração escolar, em que “os melhores conformados” aos moldes escolares são aqueles que obtêm êxito no processo seletivo: “Os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, sem dúvida, quanto melhor o compreendem” (BOURDIEU, 2011, p. 142). Portanto, de uma forma ou de outra, haverá fracasso escolar, haja vista que, o que se admite aqui é que o sucesso seja a superação da lógica socioeconômica vigente, assim como a formação do espírito, a instituição do pensamento livre e das capacidades crítico-reflexivas.

Para a escola de moldes burgueses só existem duas possibilidades, a do sucesso e a do fracasso escolar, o que é dimensionado pela assimilação do conteúdo

e sua respectiva aplicação prática produtivista, o que significa que nesse modelo de escola, a dinâmica interna é entendida como assimilações com finalidades funcionais determinadas e não como processos. Significa ainda concepção de sucesso escolar que corresponda às prescrições arbitrárias das demandas do mercado.

## **7. A PESQUISA EM CAMPO**

### **7.1. Abordagem de análise dos resultados**

Conforme comentado anteriormente, a pretensão com esta investigação foi alcançar possíveis informações que nos possibilitasse identificar quais são as relações no processo de ensino-aprendizagem que não se encaixam na dinâmica social cotidiana dos educandos dos segmentos de classe subalternizada, persecução de quais seriam esses mecanismos nas relações escolares cotidianas que dificultam o reconhecimento de significados na instituição escola e, por conseguinte, a dificuldade em se atribuir ou construir sentidos, o que, de alguma maneira, forja o conceito de fracasso escolar em suas expressões tradicionais de indisciplina, dificuldade de aprendizagem, baixo desempenho, reprovação e evasão (MESQUITA, 2020). Importa reiterar que essas expressões tradicionais do sucesso-fracasso escolar foram consideradas e trabalhadas em nossas análises, mas não exatamente como critérios definidores de sucesso ou fracasso escolar, antes, considerando que possam ser possíveis estratégias de resistências de educandas e educandos à uma instituição não exatamente dotada de sentido, perspectiva esta que só poderá ser confirmada em futuras pesquisas empíricas sobre esse tema específico.

Nessa esteira, um dos motes da pesquisa não é determinar se a escola pública republicana de massas é ou não dotada de sentido para as classes subalternizadas, mas sim, reconhecer quais são os fatores ou características, fenômenos ou eventos, próprios desta instituição em seus moldes contemporâneos, que definem os sentidos que os segmentos de classe subalternizada lhes atribuem.

A partir de informações alcançadas na medida em que a investigação foi ganhando curso, objetivou-se reconhecer as mais elementares demandas das relações entre a tríade educandos, instituição escola e sociedade. Assim, o reconhecimento destas demandas não apenas foi escopo para se compreender os possíveis processos de esvaziamento de sentido da escola na sociedade contemporânea, mas também possibilidades para sugestões preliminares de reflexão acerca de novas práticas escolares, primeiro, educativas e, na mesma direção, de aprendizagens, dotadas de potencialidades de reinserção no imaginário coletivo da escola enquanto instituição socialmente significativa.

Para satisfazer a intencionalidade da investigação, os resultados foram analisados buscando compreender o fenômeno, sendo essa a ação fundamental do caráter qualitativo, ou como preferimos dizer, compreender as compreensões dos sujeitos partes do fenômeno. Marconi e Lakatos (2008) apresentam algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa, sendo elas: o ambiente natural como fonte direta de dados; caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida e; enfoque indutivo, que se define por partir da análise de um fenômeno específico, na busca por reconhecer generalizações possíveis de serem universalizadas a outros fenômenos sociais. Já Creswell (2007) estabelece algumas orientações de estratégias como, etnografia, teoria embasada, estudos de casos, pesquisa fenomenológica e narrativas.

A pesquisa empírica foi desenvolvida ao longo de dois meses, entre junho e julho de 2021, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona norte de São Paulo, localizada no distrito da Brasilândia, em um Centro Educacional Unificado – CEU<sup>39</sup>, a partir de acompanhamento diário de quatro turmas de nono ano, em que se orientou por princípio etnográficos de observação participante, entrevistas em profundidade semiestruturadas e registro em caderno de campo. Importante pontuar que em decorrência do momento pandêmico de Covid-19, as aulas aconteciam em sistema de revezamento de estudantes, dividindo-se as turmas em dois grupos, os quais, a cada semana, se revezavam intercaladamente em aulas presenciais e aulas remotas, o que definia uma média de 15 estudantes em cada grupo, mas que considerando as faltas ou abandono, resultava em uma média de 10 a 12 adolescentes por grupo. Ou seja, são dois grupos por cada turma, totalizando uma média de 80 estudantes.

Deste modo, das quatro turmas existentes, formava-se duas, mas não havendo obrigatoriedade de presença nas aulas presenciais. Ou seja, as duas turmas, (constituídas em média por 15 e 20 estudantes, frequentavam a escola em semanas alternadas.

Talvez nesse momento já esteja um pouco mais evidente as intencionalidades da pesquisa. Evidencia-se também o processo conflituoso de construção da problemática que, em um primeiro momento pode parecer tratar especificamente da

---

<sup>39</sup> Fotos da localidade no anexo 3

noção de sucesso-fracasso escolar. Mas, por se considerar aqui ser um tema denso e complexo, que envolve outras diferentes dimensões que não apenas aquela interna à escola ou ao sistema de ensino, considerou-se ser insuficiente tratar do fracasso escolar isoladamente, impondo-se como necessário a correlação do tema com diferentes dinâmicas escolares que não apenas aquelas de relações de ensino-aprendizagem, mas também, marcadamente, dinâmicas sociais, o que remete já em um primeiro momento, considerações sobre as relações com o saber e os respectivos sentidos da escola.

Podemos falar que os possíveis entendimentos sobre o fracasso ou sucesso escolar que se buscou sustentar aqui, não são possíveis de serem construído desconsiderando fatores que muitas vezes são entendidos como externos à escola. Fatores sociais estes que são elementares para se entender adequadamente qual noção de sucesso-fracasso escolar se sustentou aqui nessas argumentações. Isso não significa que a dinâmica escolar interna não seja importante. Significa apenas que as duas dimensões, interna e externa, micro e macro, precisam ser articuladas em igualdade de relevância.

É esta concepção que nos remete ao entendimento de que para se compreender adequadamente o fracasso escolar, faz-se necessário passar por outros grandes temas, temas estes que podem variar conforme a problemática e as intencionalidades da pesquisa. No caso da presente pesquisa, alguns grandes temas que serviram de lastro para se alcançar a compreensão do sucesso-fracasso escolar que se fala aqui são cultura e forma escolar, juventude, cotidianidade, poder, disciplina e dominação, internalizações, costumes, hábitos e *habitus* e como já mencionado, as relações com o saber e os sentidos da escola.

A partir destes pressupostos, partiu-se da pesquisa bibliográfica e da revisão da literatura específica do tema dos últimos 5 anos. Como não poderia deixar de ser, partiu-se dos grandes cânones que trabalham com o tema em âmbito nacional, como Maria Helena de Souza Patto (2015), com sua obra seminal (ou ovular como propõe a professora Iracema Santos do Nascimento como uma forma de reafirmação de gênero) “A produção do fracasso escolar”; Maria Lígia de Oliveira Barbosa (2011), em “Desigualdade e desempenho”; Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2000), com “Família e escola”; Regina Ellero Gualtieri e Rosário Genta Lugli (2012), em “A escola e o fracasso escolar” entre outras, com o risco de cometer injustiças ao

não citá-las explicitamente. Subsidiariamente, mas tão importante quanto, rumou-se para abordagens que trabalham o tema do fracasso escolar de forma mais expandida, como “A lógica do fracasso escolar” de Ruth Helena Pinto Cohen (2006), que trabalha com uma perspectiva da psicanálise; “Erro e fracasso na escola” (1997), “Autoridade e autonomia na escola” (1999) e “Afetividade na escola” (2003), organizados por Júlio Groppa Aquino, que trabalham com diferentes perspectivas que são necessárias para se compreender a noção de fracasso escolar.

Em uma segunda etapa de revisão, passou-se a algumas obras de autores que não tratavam especificamente do fracasso-sucesso escolar, mas igualmente a proposta desta pesquisa, trabalhavam com temas paralelos que ajudam a pensar o fenômeno do fracasso, como Bernard Charlot, com os estudos da relação com o saber e os sentidos da escola, Jean Claude Furquin, com as abordagens sociológicas das desigualdades escolares e Bernard Lahire, com a pluralidade da constituição dos sujeitos, entre outros. No mesmo sentido, manteve-se a empreitada com autores que trabalhavam com os grandes temas mencionados anteriormente, como François Dubet e Danilo Martuccelli, no caso das desigualdades escolares. No tema juventude, foi de extrema valia Marília Sposito, Monica Peregrino e Juarez Dayrell. Em cultura e forma escolar, Antonio Viñao Frago, Diana Vidal e Rita Galego. E finalmente, traçando esse panorama mais geral de temas abordados, internalizações e incorporações, a constituição dos costumes, dos hábitos ou do *habitus* com Pierre Bourdieu e formação e desenvolvimento da subjetividade e das funções psíquicas superiores com Lev Semeonovich Vigotski. Necessário citar ainda como possibilidade de abordagem metodológica a etnometodologia de Harold Garfinkel e a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty.

Poder-se-ia definir esse arcabouço teórico-metodológico como sendo aquele imprescindível para uma análise expandida, mas aprofundada sobre o fracasso escolar, relação com o saber e os sentidos da escola. Digamos que uma base consistente para se iniciar as reflexões sobre o tema. Todavia, desde o início da pesquisa, buscou-se também, constantemente, trabalhos recentes, como artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, que articulam e transitam por esses diferentes temas e que indicam o entendimento mais recente sobre sucesso-fracasso escolar, assim como das relações com o saber escolar e os significados, finalidades e sentidos da escola.

## 7.2. Circunstâncias da pesquisa em campo

E m decorrência do contexto pandêmico de Covid-19, a pesquisa de campo aconteceu apenas por dois meses, entre junho e agosto de 2021, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de São Paulo, Unidade Escolar pertencente a um Centro Educacional Unificado – CEU localizado na região norte da cidade, no distrito da Brasilândia.

A escola de Ensino Fundamental compartilha a edificação com um Centro de Educação Infantil – CEI, destinado a crianças de zero a 3 anos incompletos, e uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, que atende crianças na idade de pré-escola, entre 4 e 5 anos incompletos. A EMEF não conta com estrutura própria além das salas de aula, pátio interno pequeno e uma quadra de esportes improvisada. Mas por fazer parte do CEU, conta com quadra poliesportiva coberta, piscina, biblioteca e anfiteatro. Desta estrutura, o que apresenta maior frequência de utilização é o anfiteatro, a partir de eventos promovidos pelo CEU. No período de pesquisa, não se utilizou a biblioteca, a piscina e a quadra poliesportiva. Justifica-se pelo período pandêmico, mas é abertamente sabido entre os membros da comunidade escolar que a EMEF não utiliza esses espaços. Ainda, a escola recebe sinal de internet WIFI de acesso controlado por senha. Falou-se em uma sala de computação, mas que não foi possível conhecer.

O bairro é bastante recente, passando a ser reconhecido enquanto tal apenas a partir do final da década de 1990. Antes disso era uma região de mata, com número muito reduzido de casas de madeira. A história do bairro está atrelada à construção do CEU, ocasião a partir da qual se expandiu. O bairro é originário de ocupações populares por moradia, em que se observa desenvolvimento mínimo de infraestrutura nos pontos de ocupação mais antigos, mesmo após 30 anos, mas, nas ocupações mais recentes, pode-se considerar que não há praticamente nenhuma condição de infraestrutura ou sanitária mediada pelo Estado. As condições materiais mínimas de existência decorrem da organização da própria comunidade.

Pode-se inferir o empobrecimento dessa localidade, onde o único aparelho do Estado é justamente o CEU. A comunidade é fortemente constituída por pessoas pertencentes à população negra, entre pretos e pardos. Tão marcante quanto o étnico-racial é a origem, fortemente nordestina, ou migrante, ou descendente de migrante



nordestino. Deve-se mencionar que o bairro apresenta ocorrências isoladas de violência, justamente pelo apaziguamento da violência pela violência.

Finalmente, pode-se dizer que o corpo docente apresenta as características gerais da rede municipal de São Paulo, sendo também, em sua grande maioria, oriundos de famílias de periferia, muitos dos quais, pertencentes à população negra, majoritariamente pardos. Um aspecto importantíssimo a se mencionar, que influencia nos processos de ensino-aprendizagem e na própria organização da escola e do CEU como um todo, é que pelas características do bairro e pela distância e pelo difícil acesso (existe até mesmo uma bonificação dada pela prefeitura para os servidores pelo difícil acesso), o CEU em questão é caracterizado por “ser de passagem”, em que o fluxo de troca de docentes é altíssima.

Especificamente sobre o período de investigação empírica do concreto, iniciou-se pelo acompanhamento das aulas (com duração de 50 minutos) em turmas de nono ano, as quais passavam, conforme comentado anteriormente, por processos de adequação de tempo e espaço devido a pandemia. Em tais circunstâncias, se considerarmos a vulnerabilidade social da localidade, a sugestão de ensino remoto demanda o acompanhamento de condições materiais mínimas, por parte do Estado, para que aconteça, o que não ocorreu naquela escola (e em tantas outras, como sabemos).

A prefeitura do município de São Paulo, se comprometeu a fornecer internet e computadores pessoais (tabletes) que possibilitassem o ensino remoto nas regiões mais vulneráveis da cidade. Entretanto, segundo informações da assistente de direção, os tabletes foram entregues depois de mais de um ano de pandemia e em número absolutamente insuficiente. Em um universo de aproximadamente 700 alunos atendidos pela Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF, foram entregues por volta 40 tabletes e sem funcionamento, uma vez que não vieram acompanhados do chip que possibilitaria o acesso à internet.

É importante pontuar esse aspecto uma vez que a presença destes educandos nas aulas presenciais de forma não obrigatória pode ter uma complexa trama anterior que sustenta a presença destes jovens. Assim como, a frequência mesmo diante da não obrigatoriedade nas aulas presenciais, pode ser fator relevante nos resultados da pesquisa.

Como é sabido, a obrigatoriedade legal de se frequentar a escola é um fator importante (talvez o mais relevante na conjuntura que se considera aqui) da ida de educandos e educandas à escola. Nestes termos, é muito provável que a presença destes jovens na escola de forma não obrigatória, explicita apenas uma das possíveis representações ou concepções sobre a escola. Parcela minoritária porque, das quatro turmas, constituídas em média por 35-40 educandos, totalizando 160, apenas metade, ou um pouco menos que isso, se comprometeram em frequentar a escola de forma não obrigatória, ou seja, não havia o constrangimento da obrigatoriedade.

É importante que se coloque em relevo a informação dada pela assistente de direção, quando de uma conversa informal em sua sala. Baseando-se nos dados que havia levantado a partir da lista de presença, afirma que aproximadamente 30% dos educandos simplesmente não participavam nem de aula remota, nem das aulas presencial. Ou seja, 30% de evasão com a pandemia. Foi pontuado ainda que essa é a “modalidade” de evasão tradicional, existindo também um outro tipo de evasão que é a baixa frequência ou o “sumiço” por um longo período de tempo e, posteriormente, retorna-se à escola, permanecendo por um período de dias e volta a sumir.

A informação disponibilizada pela servidora no cargo de assistente de direção se aproxima bastante dos dados apresentados na pesquisa *Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus*, desenvolvida até outubro e publicada no primeiro trimestre de 2021 (RETRATOS DA EDUCAÇÃO, 2021), conforme quadro a seguir:

**Tabela 4** – Conclusão do Ensino fundamental anos iniciais e finais e Ensino médio. Comparativo entre mais ricos e mais pobre.

**TAXA DE CONCLUSÃO - 2019**

	<b>Média Brasil</b>	<b>25% mais ricos</b>	<b>25% mais pobres</b>	<b>Diferença em pontos percentuais</b>
Ensino fundamental – anos iniciais concluídos aos 12 anos	89%	99%	85%	14 pp
Ensino fundamental – anos finais concluídos aos 16 anos	78%	95%	69%	26 pp
Ensino médio concluído aos 19 anos	65%	88%	51%	37 pp

Fonte: Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus (2021)

Na mesma pesquisa, apresenta-se uma outra tabela com a expectativa de evasão declarada pelos próprios educandos. Importante considerar que a pesquisa foi desenvolvida a menos de um ano do curso da pandemia. Pode-se sugerir que, quanto mais persiste as necessárias medidas de afastamento social, que perdurou pelo menos até maio de 2021, a expectativa de evasão também pode aumentar.

**Tabela 5** – Expectativa de evasão em decorrência da pandemia

**CONJUVE & PARCEIROS – RELATÓRIO ESPECIAL: ENSINO MÉDIO**  
**Proporção de jovens que considerou a possibilidade de não voltar às aulas ao final do isolamento social**

	<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>NORDESTE</b>	<b>NORTE</b>	<b>SUDESTE</b>	<b>SUL</b>
pensou em não voltar às aulas	31%	28%	28%	23%	27%

Fonte: Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus (2021).

Muito preliminarmente, o que está sendo dito é que, possivelmente, para metade dos educandos, a que escolheu frequentar a escola sem a imposição da obrigatoriedade, reconhece-se algum tipo de sentido na escola, para a outra metade, a que preferiu não frequentar, podemos ao menos sugerir que se reconhece um outro tipo de sentido ou falta de sentido. Admitir essa hipótese, acarreta também em admitir

a possibilidade de informações em campo totalmente diversa de uma situação escolar de normalidade.

### 7.3. O parêntese da Pandemia de Covid-19

Na articulação entre desigualdades escolares e sociais, acesso universalizado, oposição entre capitais e significados e sentidos para as diferentes classes e diferentes segmentos de classe, avalia-se ser importante um parêntese para contextualizar a conjuntura que se deu com a Pandemia de Covid-19.

Considerando a conjuntura pandêmica, mas também o histórico educacional brasileiro, deixar de estabelecer a correlação entre classe social e origem étnico-racial, gênero, origem etc., no atendimento escolar e nos processos educativos de ensino-aprendizagem, certamente acarretará em dados distorcidos ou incompletos (JESUS, 2018). Vejamos o que nos sugere a pesquisa Retratos da Educação de 2021:

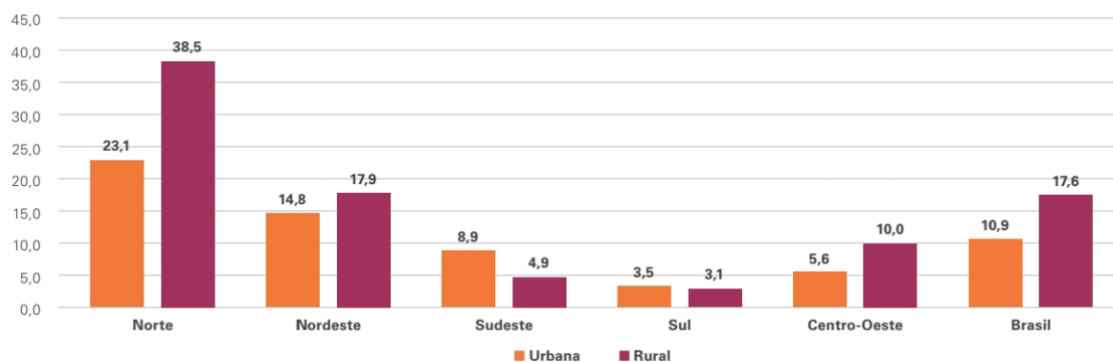
**Tabela 6** – Crianças e jovens matriculadas por percepção étnico-racial, classe e região urbano ou rural

	CRIANÇAS/JOVENS MATRICULADOS		
	0 a 3 anos: creches	4 a 5 anos: pré-escola	15 a 17 anos: ensino médio
<b>Total</b>	<b>36%</b>	<b>94%</b>	<b>71%</b>
Branco	39%	94%	79%
Pardos	32%	93%	67%
Pretos	39%	95%	65%
25% Mais ricos	51%	99%	91%
25% Mais pobres	29%	93%	62%
Residentes em zona urbana	38%	94%	73%
Residentes em zona rural	21%	92%	60%

Fonte: Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus - 2021

Na mesma direção, corrobora a Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – Covid-19, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas:

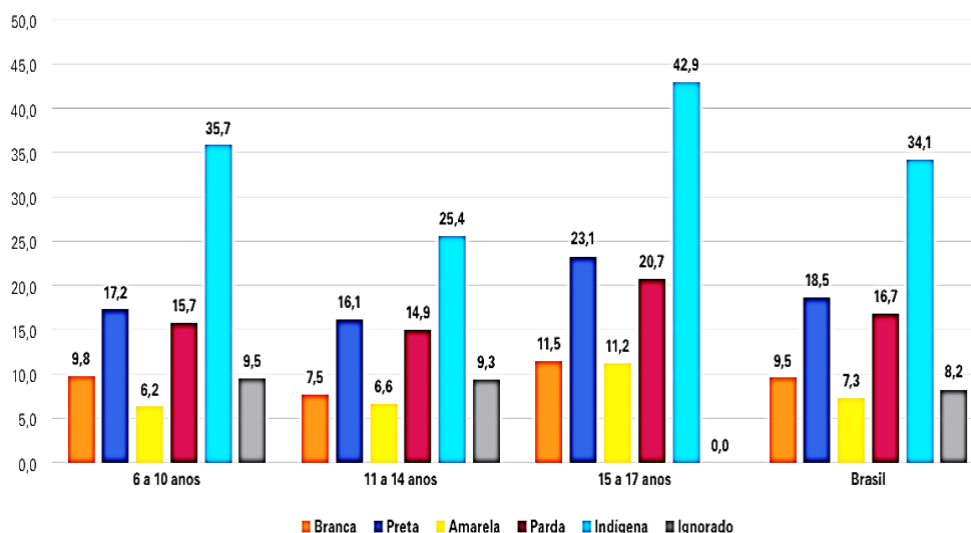
**Gráfico 2:** Não frequência à escola por região geográfica, urbano e rural, entre crianças e adolescentes de 11 a 14 anos - 2020



Fonte: PNAD-Covid - 2020

Segundo pesquisa realizada pela Unicef em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (UNICEF, 2021), em 2019, havia 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola. Em novembro de 2020, após um ano de pandemia, esse número alcançara 5 milhões. Esmiuçando esses dados, 70% dessas crianças e adolescentes são da população negra e moradoras das periferias.

**Gráfico 3** – Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que não frequentam a escola por faixa etária e percepção étnico-racial

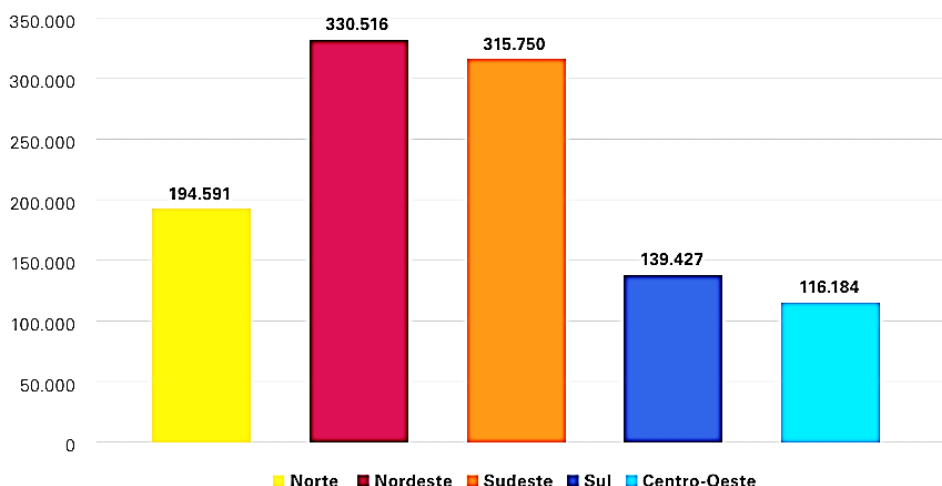


Fonte: Unicef/Cenpec

Crianças e jovens autodeclaradas pretas, pardas e indígenas soma aproximadamente 70% daquelas fora da escola. Esse mesmo grupo é o de maior incidência fora da escola. Na mesma direção, 90% destas crianças e jovens

pertencem a famílias com renda per capita de até um salário mínimo. Do mesmo modo, há uma discrepância forte entre as regiões geográficas atingidas, como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 4** – Crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola por região em 2019



Fonte: Unicef/Cenpec

No contexto em que se desenvolve essa pesquisa, é de suma importância sempre pontuar que esses dados se referem majoritariamente a 2019 e 2020 e que os efeitos da pandemia de Covid-19 e suas consequentes medidas neoliberais-governamentais de arrocho sobre a população, veem apresentando fortes tendências de agravamento da situação. A título de exemplificação, a Pnad contínua do primeiro trimestre de 2021 (IBGE, 2021), apontou um índice de 32,6 milhões de desocupados no Brasil. No segundo trimestre do mesmo ano, alcançara 35 milhões. E considerando que a exclusão e desigualdade escolar no Brasil está umbilicalmente atrelada às condições materiais de existência (classe) e aos preconceitos e às violências étnico-raciais, é possível sugerir que nos próximos anos o fosso das exclusões e desigualdades escolares crescerá.

Por outra parte, diante de orientações do Conselho Nacional de Educação para medidas educacionais de enfrentamento das circunstâncias da pandemia, em que se intenciona abrandar, na ocasião de 2020-2021, as prováveis taxas crescentes de reprovação e evasão, os índices não confirmam a sugestão do parágrafo anterior, de

que haveria agravamento de tais taxa de reprovação e evasão decorrentes das circunstâncias da pandemia. Com as medidas sugeridas pelo CNE, ocorreu justamente o contrário, apresentando redução considerável, como expresso no gráfico a seguir, sendo marcante a redução de reprovação e evasão no interregno de tempo entre o nono ano do Ensino Fundamental, para o primeiro ano do Ensino Médio, exatamente o recorte que é o objeto de investigação de nossa pesquisa empírica, o qual, como já enunciado, consideramos como o momento de transição crucial para a permanência ou evasão destes jovens.

**Gráfico 5:** comparativo de insucesso entre 2019 e 2020



Fonte: Censo escolar - INEP, 2022

É importante ainda que se pontue que, apesar das medidas propostas pelo CNE realmente evitarem a reprovação e a evasão, o que poderá ser objeto de investigações posteriores é quais foram os efeitos de tais medidas nas aprendizagens ou nos direitos às aprendizagens.

#### 7.4. Observação e as primeiras impressões

A primeira apresentação aconteceu ao corpo docente. Por já ter trabalhado no CEU, alguns professores que me conheciam, foram bastante acolhedores, enquanto

aqueles que não conheciam, demonstraram certa suspeita, havendo alguns deles que até mesmo não permitiram a minha presença em sala de aula para observação.

No primeiro dia de contato com os educandos, um dos professores explicou a minha presença na sala e pediu que eu esmiuçasse do que se tratava. Das quatro turmas, apenas em uma delas um adolescente pediu maiores explicações sobre a pesquisa, como por exemplo, perguntando se eu era da prefeitura e se estava avaliando a escola e os estudantes. Após esse questionamento, refiz brevemente as apresentações para todas as turmas, esclarecendo justamente esse ponto, que não era da prefeitura e que não se tratava de nenhum tipo de avaliação, nem tão pouco se tratava de circunstâncias e respostas certas ou erradas. Avalia-se ainda que, mais que desinteresse dos estudantes pela pesquisa, há certa ressalva com pessoas desconhecidas que manifestam interesse nos processos que eles passam na escola.

A primeira semana se restringiu ao acompanhamento das aulas, ou seja, a observação participante, havendo conversas eventuais, mas ainda nada sistematizado. A partir da segunda semana sistematizei a metodologia, iniciando pela observação participante, que perdurou todo o período, e a partir da quarta semana, as entrevistas com os educandos.

O tempo em que permanecia na escola era o mesmo do período de aula, iniciando às 7h40min, até às 12 horas, no período da manhã. O tempo de aula e o tempo de permanência na escola estavam ajustados conforme as exigências de adequações impostas pela pandemia.

Do ponto de vista das condições físicas e materiais, foi possível observar que as salas de aula contavam com um número médio de 40 carteiras, um armário fechado no qual se guardavam livros didáticos, mas por serem muitos livros, alguns deles ficavam empilhados em uma bancada ao lado do armário. Todas as salas tinham um notebook e projetor de imagens e, como já mencionado, acesso restrito à internet. Havia uma lousa de mais ou menos seis metros de comprimento na frente da sala. As janelas são voltadas para a parte interna do CEU, sendo de tamanho consideravelmente grande.

Durante o período de realização da pesquisa, não houve nenhum evento de hostilidade mais grave entre educandos e professores, apenas aconteceu uma situação, em um dado momento da pesquisa, de desentendimento acerca da entrega de um trabalho por parte de um educando, mas que não gerou maiores perturbações.



De modo geral, a relação entre educandos e professores parecia ser bastante amistosa, respeitada as particularidades individuais de cada estudante: em alguns casos, a relação era mais próxima, expressando certa dose de afetividade, em outros, uma relação resrita ao atendimento dos pedidos feitos pelos professores.

No decorrer desse primeiro contato, desenvolveu-se o roteiro da entrevista que seria realizada com os estudantes, orientada, em alguma medida, pelas sutilezas manifestada pelo grupo, como em falas e discussões presenciadas em aula que os alunos confirmavam (ou não) o interesse na escola (Conforme ANEXO ....). Na segunda semana iniciou-se as entrevistas, totalizando apenas 14, em decorrência do tempo reduzido disponibilizado pela escola, sendo alguns trechos delas aqui reproduzidos e analisados., As informações coletadas foram importantes na confirmação ou recusa de alguns pressupostos. Isso não significa que apenas as entrevistas que corroboraram com a hipótese inicial foram aqui reproduzidas, o que seria desonestidade intelectual. Foram reproduzidos trechos considerados importantes tanto que confirmaram a hipótese, quanto trechos contrários à hipótese. As entrevistas, acompanhamento das aulas e observação participante permaneceram até o último dia de trabalho de campo, sendo todos os fenômenos anotados em caderno de campo.

Faz-se um último adendo aqui que, para nós, a pesquisa de campo, característica marcante da etnografia, marcadamente expressa pela observação participante, precisa ser uma prática estendida no tempo, ou seja, que apresente uma duração razoável, o que não foi viável em nosso caso, em razão das restrições da pandemia

Retomando a própria metodologia apresentada nos momentos iniciais destas reflexões, entende-se a pesquisa de campo em termos etnográficos do contexto desta pesquisa enquanto trabalho planejado e fundamentado em arcabouço teórico consistente, o que significa atividade intencional orientada para uma finalidade bem delineada, com rotina e objeto empírico específico. Entretanto, justificamos que, apesar do pouco tempo em campo atendendo essas especificações anteriores da etnografia, a partir do ingresso no mestrado e início da empreitada da pesquisa, a todo instante, as problemáticas de pesquisa, os objetivos, as curiosidades etc., passaram a nos acompanhar cotidianamente, nos diferentes espaços e tempos ao longo destes

dois anos, o que nos parece ser também uma forma legítima complementar da metodologia. Ao decidir pesquisar, torna-se pesquisador em tempo integral.

Como ensinado por Wright Mills (1969), a pesquisa é uma prática de dedicação exclusiva e integral. Sendo assim, podemos dizer que desde o início desta pesquisa, *pari passu* com o desenvolvimento do arcabouço teórico, circunstâncias cotidianas e escolares correlacionadas com a pesquisa passaram a ser observadas e consideradas como indícios, evidências de argumentação.

Deve-se pontuar que neste tópico, foram selecionadas algumas observações (que aqui serão apresentadas com a informação das datas em que foram registradas em forma de um “diário de campo”) para se fazer a análise. Isso aconteceu por diferentes motivos. O primeiro deles é que nem todas as aulas tiveram uma dinâmica em que se revelasse contribuições importantes. Por outro lado, é importante evidenciar que esse tipo de aula, digamos monótona, é recorrente, revelando muito das relações escolares. Um outro motivo também é a aula vaga, por falta de professores. Do mesmo modo, em outros momentos, optou-se por observar outras dinâmicas, como as que se estabeleciam nos corredores, no pátio ou na sala dos professores.

### **29 de junho de 2021- Nonos anos C e D. Aula: Ciências**

Foi possível observar duas aulas seguidas: as turmas são divididas em dois grupos cada, com números iguais de educandos, as quais revezam alternadamente as semanas que têm aulas presenciais. Neste dia, dos jovens daquele grupo, 10 estavam presentes e 3 ausentes, não havendo discrepância significativa entre o número de meninas e meninos.

A disciplina era Ciências, com uma professora licenciada em biologia. O assunto da aula fazia parte de um conjunto de temas, que abarcava vírus, sistema imunológico, doenças sexualmente transmissíveis -DST, evolução, entre outros, em que a matéria que já vinha sendo desenvolvida em aulas anteriores (sempre lembrando da alternância de educandos, em uma semana destinada ao grupo 1, na outra, ao grupo 2). Naquela data, em uma tentativa de se ter um registro avaliativo por parte da professora, a atividade proposta foi uma “cruzadinha” abarcando os assuntos apontados acima. Importante pontuar que o tema DSTs é contemporâneo e dialoga estreitamente com a realidade de localidades periféricas das grandes metrópoles. O

próprio bairro no qual se localiza a escola, é bastante comum encontrar meninas jovens grávidas e outras casadas.

De modo geral, a sala correspondeu atenciosamente à aula e às orientações, assim como, o desenvolvimento da atividade. Da mesma forma, a relação com a professora sempre se dava de forma muito amistosa. Uma das adolescentes ficou o tempo todo no celular, sendo muito evidente que não se tratava de pesquisa relacionada à aula. Ainda assim, não houve nenhum tipo de intervenção por parte da professora. Esse foi o primeiro dia de acompanhamento de aula. Posteriormente, viria a se revelar que praticamente todos as adolescentes têm e levam o celular para escola, consultando-o sistematicamente. Nesse primeiro momento, não houve nenhum tipo de proposta de se trabalhar com o celular em benefício da aula, como por exemplo para pesquisa. No transcurso da pesquisa, também não houve esse tipo de iniciativa por parte de nenhum professor.

O que há, na verdade, é a insistência de professoras e professores para que não mantenha a atenção no celular no período de aula, mas dificilmente - assim como acontece com os adultos, ou com os professores, na sala dos professores, como fora observado -, as adolescentes conseguem cumprir.

Essa atenção ou necessidade de se consultar o celular, talvez, não necessariamente seja um efeito da atribuição de pouca importância aos processos de escolarização, haja vista que esse ímpeto por estar conectado, permeia também outros momentos do dia, assim como as diferentes fases da vida. A impressão mais marcante nessa situação dos jovens buscarem consultar o celular a todo instante, talvez esteja mais fortemente atrelado à própria característica da contemporaneidade por conectividade. A questão que pode ser levantada é, por que não recorrer a essa “necessidade por conectividade” para transformar a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem que acontecem em sala de aula?

Nessa situação específica, não foi possível inferir desvalorização, por parte dos educandos, da proposta escolar, uma vez que o interesse pela atividade foi consideravelmente grande e correspondente às expectativas da professora. O mais plausível talvez seja levantar a hipótese de que a didática, ou psicotécnica, não tenha atendido as expectativas dos educandos. O formato de uma folha de papel sulfite, em que está impressa a “cruzadinha” e que, conforme surgiam dúvidas sobre quais eram as respostas, a professora ia indicando o caminho, talvez não represente mais a

mesma dinâmica interessante de outros períodos, por exemplo, antes da expansão da internet, apesar de todo empenho da professora em desenvolver a cruzadinha. Podemos refletir que, uma vez da possibilidade de acesso à internet que a escola proporciona aos educandos, a pesquisa por meio de sites de pesquisa e por descritores se apresentasse mais interessante, além de se propor trabalhar na perspectiva da transversalidade, o que não foi proposto pela professora

A atividade se desenvolveu individualmente em decorrência das exigências de distanciamento em cumprimento aos protocolos contra a Covid-19. A professora responsável, posteriormente após a aula, justificou essa necessidade, pois em tempos de normalidade, a atividade seria em grupos. Avaliamos que essa é uma informação de extrema relevância, haja vista que as dinâmicas poderiam ser totalmente diversas da que ocorreu, até mesmo podendo haver a sugestão de se pesquisas coletivas na internet. Do mesmo modo, atividades cooperativas atende princípios importantes das aprendizagens.

Conforme comentado anteriormente, a sala que é constituída por 35 estudantes matriculados, mas nesse dia contava com 10, ou seja, podemos nos perguntar quais os efeitos da pandemia e da exigência por afastamento social sobre a dinâmica educativa e dos princípios didáticos-pedagógicos?

Grosso modo, o que se pode observar e confirmar com a fala das professoras ao longo da pesquisa em conversas informais, é que, com o número reduzido de adolescentes, as aulas são muito mais proveitosas, existe muito mais interação entre o grupo, possibilitando atender praticamente todas as demandas e percebem maior interesse de educandos e educandos na aula, comparativamente em relação a tempos de normalidade em que se tem em média 40 jovens por turma.

Interessante que neste dia, especificamente, a sala onde aconteceu essa aula, fica ao lado da gestão do CEU. A paisagem que se tem ao olhar pela janela é de uma parede enorme na cor cinza. O mesmo acontece em relação ao corredor deste lado da edificação escolar, em que está localizada a sala, sendo um corredor, em grande parte, encoberto por essa parede. Apenas se vê a parede enorme do prédio da administração/gestão. Apesar dos CEUs serem aparelhos públicos extremamente relevantes e importantes para as regiões mais empobrecidas da cidade, talvez, olhar pela janela e apenas ver uma parede cinza bastante alta, dê a impressão de confinamento.

No corredor oposto, as janelas estão voltadas para ampla paisagem dos bairros do entorno, em que se visualiza em primeiro plano, a ocupação do bairro e, em segundo plano, os morros dos bairros vizinhos, assim como para a mata. Ao final dos corredores, onde há a escada de acesso ao pátio, quadra improvisada e refeitório, há visão para a paisagem de outros bairros do entorno

Por exemplo, no lado oposto do prédio escolar está localizada a EMEI, em que o corredor interno dá visão à piscina, ao amplo pátio de entrada do CEU e a um parquinho externo e o corredor externo dá visão à paisagem dos bairros. Esses traços talvez revelem que acreditemos que o exercício do poder, da disciplina e do controle físico do corpo e dos comportamentos sobre a criança pequena seja mais fácil. Enquanto que, sobre os adolescentes, precisemos da complementariedade de constrangimentos dos espaços físicos e arquitetônicos.

Ainda que pontuemos aqui que, propor novas dinâmicas e psicotécnicas no cotidiano escolar, mais próximas do cotidiano e da realidade desses educandos, possa fomentar o interesse, de forma alguma tal iniciativa garante o referido interesse. Aproximar as práticas didática e pedagógicas da escola com o cotidiano da realidade vivida pode produzir relações escolares mais significativas, mas certamente não é o único elemento a ser considerado. Deve-se pontuar ainda que não se defende aqui que só vá existir interesse na aula, caso os temas e assuntos estejam em correlação com o contexto social. Trabalhar apenas temas e assuntos que estão em correspondência ao contexto social desses jovens, significaria criar guetos educacionais, negando-lhes o acesso a outros conjuntos de temas e assuntos.

No prosseguimento dessa mesma aula de Ciências, após terminada a atividade da “cruzadinha”, passou-se a uma nova matéria. Assim como durante a atividade da “cruzadinha”, educandas e educandos continuaram a manipular seus aparelhos celulares, dividindo atenção com a aula. Mais uma vez, é difícil afirmar com segurança que exista desvalorização e desinteresse no conhecimento escolar em favor da interação tecnológica por meio do celular. O que se pode falar é em uma espécie de “desvalorização geral da escola” ou “desvalorização do tempo que se passa na escola”, em que se avalia que atividades mais interessantes poderiam estar sendo desenvolvidas fora dela.

Educação física, também duas aulas seguidas. 8 educandos. Atividades desenvolvidas em sala de aula em virtude da pandemia.

Estas duas turmas são consideradas mais agitadas por diferentes professoras e professores. Em um primeiro momento de observação, se confirmou que a turma falava mais, mas não se podia definir com segurança se decorria por ser a disciplina Educação Física, que remete a uma maior expansividade do corpo, ou porque a turma incorporou tal comportamento, muitas vezes externalizados pelos professores, como sendo próprio a partir da reafirmação do corpo docente. De todo modo, a turma correspondeu de modo satisfatório às atividades, cumprindo o que foi proposto e dialogando bastante, mesmo se tratando de uma aula mais teórica de educação física.

Iniciou-se com uma atividade teórica, sobre grandes figuras do esporte brasileiro, em que se devia copiar o que o professor escreveu na lousa. Na segunda aula, atividade de alongamento corporal. Não se evidenciou qual era exatamente o objetivo da atividade, uma vez que foram definidas as figuras arbitrariamente pelo professor, sendo aleatórias, de diferentes esportes e de diferentes períodos, sem haver uma contextualização prévia.

Novamente, pontuando que a aula aconteceu dentro de sala e que a primeira parte foi teórica, ainda assim, se tornava cada vez mais latente que a relação com o professor era permeada por uma outra atmosfera diferente das outras disciplinas, sem que essa mudança na atmosfera da aula se justificasse por comportamentos, atitudes ou didática diferentes dos demais professores. Deste modo, avaliamos que o entusiasmo dos estudantes se associava à disciplina educação física, em que parecia haver, por parte dos estudantes, uma expectativa de atividades interessantes.

Em diferentes momentos acontecia brincadeiras e diálogos para além dos conteúdos e comportamentos considerados próprios da escola. Tal fenômeno, nos levou a pensar que seja um efeito das características da Educação Física, que parece ser mais próxima do cotidiano dos jovens, quando se propõe a prática de esportes ou jogos no geral. Aquela sensação de rivalidade que, muitas vezes, vi permear as relações entre docente e educando, como por exemplo, a ideia de que o professor cumpre apenas uma função de avaliador, na aula de Educação Física pareceu menos densa. Um exemplo que nos levou a pensar nessa possibilidade foi justamente a situação em que a turma propôs uma determinada atividade de adivinhação. Ou seja,

o grupo se sentiu mais confiante para fazê-lo, justamente por se tratar de atividades que têm maior familiaridade.

### **30 de junho de 2021. Nonos anos C e D. Aula: História (duas aulas seguidas)**

O tema da aula fora A Crise de 1929, em que iniciou a aula explicitando na lousa pontos desse tema, os quais deveriam ser copiados. Após encerrada essa atividade, passou-se à correção de uma atividade da aula anterior: atividade de Cruzadinha, que também versava sobre o tema.

Apresentou-se alguns slides retomando o que fora tratado na aula anterior. Durante a retomada, provavelmente do que foi tratado há duas semanas, se seguirmos o calendário oficial de revezamento entre os grupos, além de exposição do conteúdo, houve relativa interação fomentada pelo professor, entretanto, a maioria destas interações operam na lógica de perguntas e respostas e de forma individualizada. O início dessa proposta de interação pareceu ser instigante, mas, rapidamente, ao longo do tempo de aula, diminui consideravelmente.

Posteriormente, retoma-se a correção da cruzadinha conjuntamente com o professor. No mesmo sentido da lógica de perguntas e respostas individualizadas, foi preenchida a “cruzadinha”. Em momentos pontuais, se traçou paralelos com o contexto brasileiro de crise econômica e política, o qual, foi o momento em que as jovens mais se manifestaram em relação ao tema da aula. As manifestações dos jovens nem sempre correspondiam às exatidões dos eventos, entretanto, o que está em questão não é a exatidão da resposta, mas sim como há maior interesse quando temas escolares são colocados de forma mais inteligível e próxima da realidade conhecida. Dá-se a impressão que tratar de temas contemporâneos, em que há maior familiaridade dos educandos, há também maior segurança desses educandos em se manifestar, ainda que com imprecisões. E aqui retoma-se o que fora mencionado durante a argumentação, da importância do erro nas aprendizagens: ao faltar precisão em algumas afirmações, possibilitou-se maior argumentação e aprofundamento em alguns temas em diálogos entre o professor e a turma.

Na segunda aula, retoma à explanação sobre a crise de 1929, abordando agora outros aspectos e seus efeitos. Nota-se que não há um encadeamento inteligível da dinâmica de aula. Houve manifestação de interesse em assuntos diversos sobre

crises econômicas, bastantes marcados por temas correlacionados à pandemia. Em uma exposição bastante rápida, o que pareceu ser também retomada de temas já tratados em outras aulas anteriores, foi definido pelo professor 16 questões a serem respondidas, as quais deveriam compor a nota do bimestre.

A partir dessa proposta, bastante tempo (aproximadamente 35 minutos) da aula foi direcionado ao cumprimento das atividades individuais.. Enquanto isso, o professor corrigia atividades passadas da mesma turma, o que pode ser uma evidência de sobrecarga de trabalho.

### **30 de junho de 2021 - nonos anos A e B; Aula: Matemática.**

Inicialmente, a turma se mostrou bastante agitada, mas a partir das intervenções da professora, despertou interesse coletivo generalizado. Muitas das adolescentes foram convidadas a ajudar nas resoluções das funções de primeiro e segundo grau, o que foi aceito e correspondido positivamente. Toda a sala participou das atividades e interagiu bastante, fazendo as atividades na lousa, sem a imposição de que fosse feito individualmente, assim como, não havendo um caráter avaliativo explícito. Interessante que não havia uma exigência, por parte da professora, que permanecessem em silêncio ou sentados, fator este que pareceu ser bastante importante para o engajamento dos jovens na aula. Havia murmúrios e jovens de pé, mas todos voltados para a atividade e em tom de conversa que não atrapalhasse o restante da turma.

Em alguns momentos, conversava-se entre eles sobre os exercícios propostos na lousa e se ofereciam para tentar resolvê-los, assim como, também existia conversas sobre temas paralelos. Existe uma certa áurea de receio geral sobre a disciplina matemática compartilhada pelos educandos, mas que nessa aula não pareceu ser fator de intimidação, talvez, justamente pela abordagem da professora de resolução coletiva. Ainda que um dos jovens se propusesse a resolver a equação, os demais não estavam proibidos de ajudá-lo.

Ainda, parece ter sido bastante proveitosa a forma que se propôs as resoluções dos exercícios, uma vez que, por ser coletiva, se manifestava a cooperação em que se buscava conhecimentos preexistentes, ou de anos escolares anteriores, ou mesmo de circunstâncias cotidianas, mais ou menos como uma espécie de jogo ou brincadeira, o que instigava a participação.



**05 de julho de 2021 - nonos anos A e B; Aula: Matemática**

No início da aula, há muita distração com os celulares. Surgem assuntos variados entre os adolescentes, evidenciando o grande acesso a informações via internet pelo celular, ainda que informações incompletas e insuficientes. Falavam sobre músicas, filmes, pandemia entre outros temas. Foi possível perceber que, durante os diálogos entre os estudantes, as consultas às informações nunca eram em meios escritos, sendo praticamente a sua totalidade por meio de vídeos ou áudio, provavelmente em redes sociais dos chamados influenciadores, como os estudantes comentavam.

A turma estava moderadamente falante; na maior parte das vezes, abordavam assuntos relativos à organização do grupo ou temas aleatórios à aula. Pelo número reduzido de estudantes, o volume das conversas era baixo; interesse relativo nas atividades de revisão do conteúdo da aula anterior. Há adolescentes que falam muito e adolescentes que falam pouco. Esta aula se resumiu à revisão de conteúdo, estritamente a partir de aula expositiva, como forma de preparação para uma avaliação que se aproximava. Revisou-se equação de primeiro e de segundo graus. A equação de primeiro grau é conteúdo do oitavo ano, mas como as circunstâncias da pandemia de Covid-19 impediu que grande parte desse conteúdo fosse ministrada no ano anterior, havia um acordo entre professoras e gestão de retomada do tema no nono ano.

**08 de julho de 2021. Nonos anos C e D. Aula: Informática**

Houve considerável atenção na aula, empenho e participação. Essa interação acontecia por meio de questionamentos à coletividade da classe, não se restringindo à informática em si, mas também sobre a sua aplicabilidade no cotidiano. Atenderam todas as solicitações de participação pelo professor e de atividades, sendo sempre reflexões coletivas sobre os princípios da informática na realidade vivida. A aula apesar de caracterizada por bastante diálogo, foi o tempo todo direcionada pelo professor, por meio da explanação na lousa e perguntas ao conjunto de estudantes. Avalia-se aqui que esse fato decorre da necessidade de ser uma aula teórica, já que aconteceu em sala de aula comum. Em tempos de normalidade, há laboratório de informática, com disponibilidade de computadores a cada jovem ou ao menos em

dupla, o que sugere a possibilidade de maior autonomia dos educandos na interação com a máquina.

Nessa aula, como em todas as demais, a manipulação dos celulares pelos estudantes é frequente, mas em nenhum momento foi proposto a utilização dessa ferramenta como artefato mediador para o conhecimento dos princípios da informática. Parece que nesses termos, além de se evitar a autonomia do educando enquanto agente de seus processos educativos de ensino-aprendizagem, ainda se concebe o aparelho celular como um artefato alienígena à dinâmica de sala de aula. São recorrentes os pedidos para se guardar o celular, mas em nenhum momento, em nenhuma das aulas, se pediu a pesquisa pelo celular. No caso da aula de informática, os celulares oportunizam conhecer ferramentas digitais iguais de computadores de bancada ou notebook, o que, possivelmente, tornaria a aula mais inteligível.

#### **08 de julho de 2021. Nonos anos C e D. Aula de leitura.**

Primeira aula, leitura individual. Segunda aula, leitura coletiva. A professora não apresentou um propósito específico para tais atividades, apenas definiu que assim seria, em que os estudantes simplesmente acataram, o que evidencia ser uma prática recorrente. Importante pontuar que a aula era definida como de leitura, e não enquanto uma atividade de outra disciplina, como Língua Portuguesa. Ou seja, pode-se inferir que seja uma iniciativa da escola ou da rede municipal de São Paulo para o fomento da leitura.

O que importa notar é que nessa iniciativa, se sugere o entendimento acerca da leitura enquanto uma prática, um hábito. Entendemos que a leitura deve ser uma faceta constitutiva do sujeito, constitutiva das subjetividades e nesse sentido, se torna um desejo, quase que uma necessidade na vida cotidiana. Mas para que a leitura se realize nesses termos, não deve ser colocada como uma rotina descontextualizada, em que se oferta uma variedade de livros, dos quais não se conhece o tema, gênero, contexto e afins. Há de se pensar ainda, os diferentes formatos de texto da contemporaneidade. O texto físico, em papel, é um objeto em extinção, o que oportuniza buscar outros formatos de texto, como os digitais.

No caso da proposta dessa aula, se efetivou apenas enquanto uma obrigação escolar, em que a leitura se inicia quando se escolhe um livro e se encerra quando o tempo de aula termina. A sensação de “leitura burocrática”, de alguma forma, foi

percebida por um estudante, que pediu para levar o livro para casa, pedido que foi atendido pela professora.

Na leitura individual, são expostos vários livros, de diferentes gêneros, até mesmo histórias em quadrinhos. A escolha é livre e dialogada, mas parece que todas e todos precisam (obrigatoriedade) escolher um livro e “ler” individualmente a proposta era solta assim? Ler de modo aleatório, um livro qualquer que provavelmente não poderiam continuar a lê-lo depois da aula. É bastante evidente a dificuldade relacional com o livro, muitas vezes, desinteresse por tais circunstâncias. Mas o mais evidente é a dificuldade de concentração na leitura. Acontece alguns momentos de dispersão e conversas. Outras vezes, episódios de apenas folhear o livro. A impressão que ficou foi de pouco interesse em leitura. Os livros escolhidos pelos educandos foram, em sua maioria, aqueles com menos páginas e com ilustrações. Pode-se inferir que a cultura da leitura na seja compartilhada.

Na aula de leitura coletiva, o interesse e atenção são incomparáveis, talvez pelo fato da professora fazer a leitura em voz alta e os jovens acompanharem em leitura silenciosa. Este é um momento combinado apenas para a leitura. Talvez não se trate verdadeiramente de atenção e interesse pela leitura coletiva, antes, uma forma mais fácil de cumprir aquele período de aula, sem maiores esforços, apenas ouvindo a história e performando como se estivesse lendo atentamente o livro, acompanhando a leitura da professora. O livro era: O cargueiro, de Paulo Novais, autor que fora conselheiro tutelar da região da Brasilândia.

A discussão aconteceu posteriormente. Retomou-se alguns pontos do trecho lido e foi perguntado as impressões sobre os eventos ocorridos na história. O enredo do livro é sobre meninos da periferia de São Paulo que viajam clandestinamente em trens. O livro da leitura coletiva é definido como relatos desses meninos, colhidos pelo autor, mas em diferentes trechos, há uma certa impressão ficcional. Os diferentes fatos dos relatos, de alguma forma eram reconhecíveis para os estudantes, como gravidez na adolescência, violência do crime organizado e da polícia, drogas, entre outros, que podem ser tomados como temas geradores para discussões crítico-reflexivas.

Quando os temas são aqueles frequentes na periferia, os educandos parecem se sentir mais confortáveis a falarem e não apenas a falar, mas a se posicionar a partir de certos pressupostos vivenciados. Falam de forma mais forte, firme e com

“autoridade”. Falam mais alto. Quando são temas estranhos, por exemplo aspectos específicos da crise econômica de 1929 em países europeus, falam de forma tímida ou mesmo permanecem por longos períodos em silêncio. Não significa que os efeitos da crise de 1929 nos países europeus não sejam importantes, mas que precisam ser contextualizados; talvez, antes de se tratar especificamente dos efeitos da crise de 1929 nos países europeus, seja necessário percorrer um caminho de orientação. Interessante também perceber que existem assuntos que são reproduzidos e entendidos na chave do preconceito, como a homossexualidade, em que houve uma certa atmosfera de chacota, ou mesmo a gravidez na adolescência, que foi associada a comportamentos promíscuos da mulher. Talvez isso aconteça justamente pela imposição do isolamento das periferias.

Acerca do silenciamento dos sujeitos educandos diante de temas pouco familiares, podemos citar Sposito et al. (2020):

É diante da oferta de modalidades diversas que estudantes avaliam e experimentam práticas participativas. Nessa dinâmica instável e descontínua, o silêncio e a palavra surgem como categorias analíticas férteis para a compreensão desses processos. Ambos não são expressões excludentes, pois demonstram constituir um continuum que pode ser compreendido como um conjunto de ressonâncias que afetam a experiência escolar dos adolescentes (SPOSITO; ALMEIDA; TARÁBOLA, 2020, p.322)

Educandos falam com segurança e tem vontade de falar quando se trata de temas minimamente conhecidos ou reconhecíveis, tais como os mencionados acima. Em temas totalmente estranhos, ou que não fazem sentido nem dialogam com sua realidade e interesse, sentem-se intimidadas. O silêncio por parte do educando, portanto, expressa a desvinculação com aquele contexto, assim como o desconforto ao relacionar-se com outra geração representada pela pessoa docente (LE BRETON, 1997).

Pode-se falar que o arcabouço simbólico que permeia as diferentes linguagens decorre da configuração social, a qual é imposta hierarquicamente de modo a atender os interesses das camadas dominantes e, nessa estruturação hierárquica, as instituições formais de Estado são recursos privilegiados, levando a escola, por exemplo, a assumir função importante no que concerne à linguagem. A partir de conceituações legitimadas, a escola inculca as formas autorizadas de fala, o que de

diferentes formas, se choca com as culturas (*habitus*, campos, condições materiais e simbólicas de existência etc.) populares. Na mesma esteira, ao legitimar quais são as formas aceitas de linguagem, tem-se por finalidade um tipo de normatização quase que integral da vida social<sup>40</sup>, uma vez que é por meio da linguagem legitimada que se autoriza em quais lugares se pode falar e os de onde se pode ouvir; se normatizam os corpos, posturas, comportamentos e costumes; e todos os aspectos que não apresentem compatibilidade com tais normatizações autorizadas são entendidos como erro, desobediência, desqualificação, desajustamento etc. Portanto, o capital linguístico que se possui, ao menos em um primeiro momento, valida o enunciador.

Antes de se saber mais profundamente as origens desse enunciador e quais são os seus diferentes capitais, o capital linguístico que detém, nesse momento inicial, é capaz de “atribuir uma posição social” a esse sujeito enunciador. Nos momentos posteriores de interlocução, em que capitais sociais, culturais, simbólico, *habitus*, funções psíquicas emergem, o capital linguístico passa a operar conjuntamente com estes outros capitais, “corrigindo” a posição social a qual pertence o enunciador e sua respectiva legitimidade ou aceitabilidade pelas imposições dos campos de disputas. Dentro de uma comunidade de fala ou de linguagem, o enunciador precisa não somente compartilhar aspectos aceitos da língua, mas também maneiras, costumes e comportamentos que correspondam à linguagem e ao contexto social, ou seja, reconhecer todo capital simbólico que permeia a língua, assim como reconhecer enquanto legítimo o capital simbólico que a linguagem é capaz de atribuir ao social. É justamente nessa chave que opera o silenciamento desses jovens educandos.

Importante pontuar ainda, que a ideia de conflito de gerações, o que outrora fora entendido por diferentes correntes que estudam a escola como fator importante na geração de conflitos entre educandos e professoras, na contemporaneidade, se torna menos contrastante. Uma grande maioria de professoras tem origem também

---

<sup>40</sup> A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem ‘quasi’-sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

nas classes subalternizadas, processo esse decorrente da própria desvalorização da profissão, em que se atribui a profissão docente aos segmentos subalternizados. Também são bastantes jovens, compartilhando de muitas características e costumes com os jovens educandos.

### **12 de julho de 2021 – nonos anos C e D. Aula: história.**

Continuação de uma atividade da semana anterior. Texto reproduzido na lousa para que seja copiado, o que pode tornar essa atividade bastante maçante. Uma possibilidade que, talvez, despertasse maior interesse e entusiasmo seria a pesquisa por meio do celular.

De forma geral, em todo o período de acompanhamento e observação, como já mencionado, talvez em decorrência do número reduzido de jovens e pelas circunstâncias de não obrigatoriedade da ida à aula presencial, o ambiente da sala de aula estava bastante tranquilo. É comum ouvir comentários de professores que em aulas de humanas, o clima da sala de aula fica mais tranquilo e o interesse é maior. No caso acompanhado, não foi o que aconteceu na justeza das expectativas. Não significa que não houvesse interesse, mas se evidenciou falta de ânimo. Nessa aula em particular, a procura pelo celular foi maior do que aconteceu nas outras disciplinas acompanhadas. A maioria absoluta dos educandos têm celulares e usam (os consultam) ativamente durante a aula. Em nenhuma das vezes pareceu serem utilizados para atividades escolares. Mesmo com essa busca por olhar o celular, no geral, todos fazem as atividades propostas sem contestações mais incisivas.

Essa aula também apresentou como especificidade alguns dos jovens terminarem a atividade muito antes do demais e ficarem por considerável intervalo de tempo sem atividades próprias da escolarização ou mesmo interações que possam contribuir com as aprendizagens. Ou ainda, sem qualquer tipo de interação entre si, apenas com o celular. E os jovens que terminavam antes, permaneciam sentados “sem fazer nada”, também pelo fato do professor estar corrigindo exercícios de aulas anteriores, mais uma vez evidenciando a sobrecarga de trabalho que acomete o professorado.

Além da sobrecarga que a categoria docente da rede pública é submetida, o fato de alguns educandos terminarem as atividades em um tempo muito menor que outros e não haver uma proposta pedagógica de continuidade ou complementação do

que acabara de ser estudado, também evidencia certa falta de planejamento de aula. Certamente as dinâmicas de sala de aula remetem a certos momentos de improvisações, mas é justamente nessa concepção de planejamento, autoridade e autorização, que a prática docente é constituída na profissionalização. Existem saberes, técnicas, metodologias próprias das práticas de ensino, o que envolve o planejamento de aula. A situação relatada, de estudantes que ficaram sem ter o que fazer na sala de aula é percebida por eles, e podem ser interpretadas de diferentes formas, como descompromisso do professor ou uma atividade maçante burocrática, em que esse tempo de espera poderia estar sendo utilizado em outros locais e atividades.

Não se advoga aqui, que a todo tempo o educando precisa estar ocupado com atividades, a questão é sabermos se esses educandos que acabaram antes a atividade, precisam permanecer sentados e em silêncio ou se deve haver um encadeamento contínuo de atividades escolares ou se pode haver momentos de atividades não escolares.

Outro evento que aconteceu nessa aula, que nos parece ser de grande importância foi um impasse entre um dos jovens do sexo masculino e o professor. Durante a correção das atividades de aulas anteriores, o professor indaga um dos jovens sobre a entrega da atividade. Esse jovem interpela afirmando ter entregado para avaliação a sua atividade. O professor insiste e assevera que a atividade não está na pasta das atividades entregues. O educando insiste na afirmativa de que entregou, detalhando o momento da entrega, mencionando as circunstâncias do momento da entrega na ocasião, mas o professor define que não foi entregue e encerra a discussão, devendo o educando a atividade na próxima aula.

Mais do que saber se foi entregue ou não a atividade, importante perceber as relações de poder, a força desigual dos discursos nas relações escolares que definem as verdades nas salas de aula. O professor iniciou o discurso afirmando que não encontrara a atividade do jovem, o que só percebeu após encerrar as correções de todas as atividades que havia na pasta, o que significa que até aquele momento, o professor não sabia quem tinha entregado ou não, o que já o impediria de encerrar a lição afirmando que não foi entregue. No decorrer da argumentação, o professor muda o discurso de “não ter encontrado a atividade”, para “não entregou a atividade”.

O que estamos tentando ressaltar aqui é o apagamento dos educandos pelas práticas e relações escolares arraigadas. Não se trata de culpabilizar o professor - apesar de determinadas abordagens de análise possibilitar a responsabilização do professor -, mas de percebermos que existe ainda uma forte tradição nas práticas escolares que não permite o reconhecimento do educando enquanto centralidade dos processos educativos de ensino-aprendizagem, nem tão pouco os reconhecem as suas capacidades de agência ou enquanto autônomos. O que prevaleceu foi a avaliação do professor, sem maiores possibilidades de argumentação ou defesa.

### **15 de julho de 2021 – nonos anos A e B. Aula: Geografia**

Atividade de discussão acerca de jovens que “nem trabalham, nem estudam”.

Nessa ocasião foi feita discussão em grupo, em que se levantava a questão da chamada “geração nem-nem”, por não trabalhar e não estudar. todos os estudantes permaneceram em seus lugares, mas foram identificados enquanto aqueles que concordavam com a ideia de “geração nem-nem” e aqueles que discordavam. Essa era uma proposta fortemente enfatizada no livro didático, em uma perspectiva de interdisciplinaridade, como por exemplo, relacionando com eventos históricos, a qual, além de trazer informações estatísticas sobre essa situação dos jovens brasileiros, também propunha algumas questões norteadoras, que deveriam ser respondidas pelos estudantes a partir das informações apresentadas pelo texto do livro.

O professor, além de trabalhar o texto do livro didático e acompanhar as resoluções das questões, fomentava questionamentos sobre as caracterizações dessa geração, exemplificando com reflexões sobre as características da própria comunidade escolar, como também sobre as características da comunidade do entorno da escola. A maior parte da aula foi ocupada com essas discussões/argumentações, justamente pelo entusiasmo destes jovens em falar sobre sua própria realidade. E retoma-se o que foi dito em momento anterior, da segurança e vontade de se manifestar que os estudantes apresentam quando de temas reconhecíveis. Novamente, não se faz a defesa aqui da formação de “guetos de ensino”, em que se ensina só aquilo que é próprio da localidade. Pelo contrário, bem como nos ensina toda a obra de Paulo Freire, defende-se aqui a expansão do conhecimento em todas as dimensões, mas que esses conhecimentos sejam abordados a partir de uma realidade concretas possível, o que não significa descartar



a inteligência abstrata, mas sim, que os processos educativos de ensino-aprendizagem sejam mediados por circunstâncias conhecidas e reconhecíveis por esses jovens. Parece que foi isso que aconteceu nessa aula, ao se tratar de informações desconhecidas, mas que foi plenamente reconhecível pelos estudantes aos serem mediadas pela abordagem a partir de uma realidade conhecida.

Avalia-se ser interessante apresentar algumas das concepções dos jovens durante as discussões. Uma parte menor dos estudantes, a partir de colocações do professor, concordam que a situação de não trabalhar e não estudar, decorre de fatores mais estruturais como racismo e falta de oportunidade. Por sua parte, a maioria dos estudantes afirmam que esta geração “nem-nem” não trabalha porque não quer.

O engajamento na discussão, todavia, não é unânime. Dois dos jovens relutam em participar, justamente aqueles já considerados pelos colegas e pelos professores como “os mais difíceis”. Talvez, por essa reafirmação constante de serem difíceis, já assumam esse papel, ou talvez, por não terem se inteirado plenamente do assunto quando da explanação inicial, encontrando dificuldades em argumentar, tiveram como estratégia se recusarem a participar e, em alguma medida, atrapalhar a discussão. Talvez como uma forma de demonstrar resistência à escola, a temas que pouco conhecem.

Vale mencionar que nas atividades escritas individual desenvolvidas, de modo geral, todos se engajam, provavelmente por ser uma atividade de avaliação que constitui a nota final, ou seja, a atividade escrita é mais caracterizada por uma finalidade, do que por um sentido.

Como amplamente trabalhado por Henri Lefebvre, aqueles às margens do sistema, mais ou menos como “naturalmente”, são mais críticos do mundo, do cotidiano, justamente por não participar do banquete do sistema socioeconômico.

É nesse sentido que se fala aqui da ideia de “fracasso” enquanto “sucesso”, ou seja, medidas de preservação da dignidade, da autoestima, de contestação ao ambiente escolar hostil no sentido de não atender as expectativas, de não dialogar com a sua realidade, ao fim e ao cabo, posicionamento crítico-reflexivo perante a realidade vivida. Entretanto, pelo escopo da presente pesquisa, fica difícil identificar se realmente os educandos entendem o fracasso escolar como uma forma de contestação do modelo educacional e da própria escola. O que foi possível perceber na presente investigação é a intrínseca correlação entre ações de fracasso,

“iniciativas para fracassar”, a partir do reconhecimento destes educandos da falta de significado e sentido da escola, ou mesmo falta de finalidade da escola. Ou seja, no nível de investigação que opera nossa pesquisa, só é possível fazer proposições sobre essa correlação. De todo modo, o que fica de positivo de tais reflexões, a partir das observações realizadas, é a anunciação de possíveis futuras investigações que identifique e compreenda de forma mais aprofundada a capacidade de agência dos educandos empobrecidos de escola pública, em um movimento de criticidade nas relações com a escola e relações com o saber.

Além dessas situações importantes para se pensar a escola que essa aula proporcionou, ainda houve a circunstância importante acerca das diferentes linguagens e suas respectivas relações de poder. Ao pedir para alguns educandos que lessem alguns enunciados, estes ou resistiam, ou liam timidamente, com voz baixa. Mas em atividades que têm por temas ou assuntos aqueles reconhecíveis no cotidiano destes educandos, demonstram segurança em falar, até pedem para comentar sobre assuntos correlacionados, como por exemplo, uma garota que comentou trabalhar pintando unha ou fazendo maquiagem, e que, portanto, “só não trabalha quem não quer”. É possível percebermos a reprodução do discurso meritocrático e do esforço pessoal.

Fala-se também no dialeto local, ou aquele das periferias da cidade de São Paulo, um tipo de esforço para se falar nas gírias mais típicas da localidade, o que também caracteriza como uma forma de reafirmação da cultura local. Por outra parte, mas talvez operando na mesma lógica que mencionamos, de se falar com segurança do que se conhece ou da vida cotidiana, é bastante comum “brincadeiras” de cunho homofóbico, as mesmas praticadas pelos adultos.

Importante pontuar ainda, que na escola há um caso de um adolescente que optou por trocar o nome e usar nome social. De sexo biológico feminino, reconhece-se enquanto gênero masculino. Ao mesmo tempo que parece haver bastante respeito por parte dos demais adolescentes acerca da escolha de seu colega, não ocorrendo brincadeiras diretamente direcionadas a ele, por outra parte, “brincadeiras” ou tentativas de ofensas a partir de manifestações homofóbicas aleatórias é comum.

No período que estive em campo, aconteceu uma conversa bastante breve do coordenador pedagógico com o grupo de estudantes sobre a escolha do colega pelo nome social e uma breve explicação sobre o reconhecimento de gênero. Essa

conversa foi durante uma aula, a qual foi interrompida para que o coordenador pedagógico falasse, não durando mais que cinco minutos.

### **20 de julho de 2021 – nonos anos C e D. Aula: geografia.**

Nessa aula, aconteceu a continuação de aula anterior, em que se fez a discussão coletiva dos porquês existirem jovem que nem estudam e nem trabalham. Na aula anterior, concentrou-se mais nas atividades a serem respondidas e entregues ao professor como forma de avaliação. Na aula deste dia, concentrou-se em discussão coletiva sobre o tema, com algumas orientações reflexivas do professor. Em diferentes momentos, a partir da intervenção docente, atribuem tal circunstância de jovens não trabalharem e não estudarem a preconceitos variados, como racismo ou ser pobre, assim como machismo de homens que impedem as esposas de trabalharem. Também atribuem à gravidez na adolescência, o que, segundo eles, é também fator de evasão e reprovação. Apontam com certa naturalidade a recorrência da gravidez na adolescência, citando até mesmo casos na família ou de vizinhos próximos. Importante pontuar que existe uma reflexão sobre esses temas pelos educandos por já ter sido temas trabalhados anteriormente, segundo informação do professor.

Com certa orientação ou questionamentos do professor, os educandos percebem algumas reflexões mais críticas entorno do tema. Mas também, surgem argumentações contrárias, como aquelas que definem a circunstância de não trabalhar e não estudar por preguiça, por não querer.

Curiosamente, pesquisas confirmam essas falas dos educandos, da falta de interesse em estudar. O que nos resta saber, o que é um dos motes da pesquisa e que se buscou responder aqui, é quais os motivos desse desinteresse em não se empenhar na escolarização, incidindo majoritariamente sobre as classes subalternas.

Segundo a PNAD 2019, das crianças e jovens entre 11 e 14 anos fora da escola, a resposta por tal circunstância com maior incidência é o “desinteresse em estudar”, representando 37%. 10% das respostas falam em não haver vaga em escolas nas proximidades. Ainda, segundo a mesma pesquisa, 3510 crianças ou jovens dessa faixa etária, de um total de 1,5 milhão, responderam trabalhar ou procurando emprego/trabalho. 4112 enfrentavam gravidez.

Entre os jovens de 15 a 17 anos, apresentam-se os mesmos motivos por estarem fora da escola – desinteresse em estudar, estar trabalhando e procura por

trabalho. Essa é a faixa etária com maior incidência fora da escola, assim como, gravidez. A população negra também é a mais atingida pela exclusão nessa faixa etária. Importante pontuar que de 2010 até 2019, entre meninas com até 14 anos, mais de 250 mil passaram por gravidez.

**Tabela 7:** Motivos para não frequentar a escola entre crianças e jovens de 14 a 17 anos

Principal motivo de não frequentar escola (15 a 17 anos)	N	%
Trabalhava ou estava procurando trabalho	91.831	14,6
Não tem escola ou faculdade na localidade ou ficam distantes	18.593	3,0
Falta de vaga na escola ou no turno letivo desejado	21.152	3,4
Falta de dinheiro para pagar mensalidade, transporte, material escolar etc.	7.766	1,2
Por gravidez	71.504	11,4
Por ter que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência	44.266	7,0
Tinha que cuidar dos afazeres domésticos ou de idoso ou pessoa com necessidades especiais	25.076	4,0
Estudando para concurso ou por conta própria para vestibular/Enem	7.995	1,3
Por já ter concluído o nível de estudo que desejava	9.876	1,6
Por ter problema de saúde permanente	38.963	6,2
Não tem interesse em estudar	240.545	38,2

Fonte: Pnad (2019)

Quando indagados pelo professor se as dificuldades de ser ter um emprego está também relacionado à escola ou ao tipo de escola, no caso a escola pública de periferia, não estabelecem essa relação direta. Todavia, também não estabelecem relação direta muito clara entre as possibilidades positivas da escolarização para se ter um emprego ou na construção de certa estabilidade econômica. Entre educandas e educandos, evidenciou haver maior associação entre bons empregos e origem social, ou de localidade onde mora, ou mesmo a cor da pele e aparência fenotípica dentro dos padrões convencionados. Em nenhum momento se estabeleceu comparações qualitativas entre ensino público e ensino privado como capazes, ou não, de proporcionar bons empregos ou “uma vida melhor”.

**26 de julho de 2021 – nonos anos A e B. Aula: Geografia**

O tema dessa aula também foi a geração “nem-nem”, buscando refletir sobre os motivos e circunstâncias que acarretavam em tal situação, marcadamente entre os segmentos mais populares. Repete-se as afirmações feitas na outra turma, de que acontece de não trabalhar e nem estudar por conta de racismo, falta de oportunidade, pobreza. Chegou-se até mesmo falar em desalento, não em uma definição técnica acerca da ideia de desalento, mas se referindo que existem casos de pessoas que já desistiram ou perderam a esperança de retornarem ao mercado de trabalho. Nessa mesma direção, foi mencionado a perda de vontade de continuar os estudos, o que interpretamos como uma sugestão de pouca expectativa na escolarização.

O bullying também foi um fator que apareceu com frequência enquanto elemento que desmotiva continuar a escolarização. Mesmo sendo um tema frequentemente mencionado como desmotivante na ida para a escola, o bullying não foi identificado como fator determinante para interromper a escolarização. O que foi relatado sobre o bullying é que leva ao isolamento no ambiente escolar, à desmotivação, à baixa autoestima e sentimento de tristeza.

Falou-se que um dos fatores de não continuar especificamente os estudos, é a necessidade de ter que trabalhar para ajudar em casa. Também dificuldade para entender o que está sendo ensinado foi fator recorrentemente citado, de modo a desanimar os estudantes, levando ao abandono. Importante pontuar que no calor da discussão, falou-se em “para que serve” aquilo que está sendo ensinado e aprendido; como será usado futuramente. Mas em outros momentos, falou-se na importância da escola na concretização de futuro.

Quando jovens educandos questionam para que serve o conteúdo escolar, fazer a análise do questionamento não é tarefa fácil, justamente porque não necessariamente significa que estão questionando criticamente a relação da escola com a realidade vivida, pode ser, na verdade, um ímpeto questionador próprio da idade, ou ainda, uma forma de rivalizar com a escola, uma vez que aprendera que a relação com a escola é de tensão e conflito. Ou mesmo ainda, pode ser apenas um reflexo de circunstâncias anteriores em que não entendeu o conteúdo e, agora, de certa forma, manifesta sua indignação acusando que os conhecimentos da escola não servem para muita coisa.

Ao mesmo tempo que existem relatos de que a família obriga a vir para a escola, também tem aqueles que falam que mais ou menos tanto faz para a família a ida à escola. Ou ainda, que obrigam a ir para a escola, apenas, sem mais nenhum tipo de argumento ou incentivo: “A família obriga a frequentar a escola, mas nem pergunta nada sobre a escola” (fala de uma das jovens). Dos 10 educandos, 9 disseram serem obrigadas a frequentar a escola. Nesta aula, alguns educandos falaram que a própria família desanima a vir para a escola. Alguns porque são pressionados a começar a trabalhar o quanto antes, outros, porque a família não se interessa minimamente sobre a escola e pelos processos pelos que estão passando. Importante pontuar que o ingresso do jovem empobrecido no mercado de trabalho não se refere exclusivamente à “ajudar em casa”, mas também é uma forma de “se tornar consumidor”, aspecto formativo de sua identidade na transição para a vida adulta ou mesmo pagar seus estudos, caso do ingresso em Ensino Superior.

Como bem nos ensina a professora Marília Pontes Sposito, além desses aspectos mencionados anteriormente, a exigência de ingresso no mercado de trabalho dos jovens das camadas populares é também fator de impedimento de vivências do momento da juventude, produzindo diretamente desigualdades e podendo afetar a própria formação integral desse sujeito. A questão central, na avaliação de Spóstio

reside na construção social e coletiva em torno da ideia de que o tempo livre juvenil é o tempo legítimo apenas para jovens privilegiados. Aos outros, a maioria dos jovens brasileiros, a possibilidade da fruição e o acesso aos bens simbólicos, às suas formas de produção cultural, de expressão, de mobilidade e lazer, típicas do tempo do livre, estariam interditados (SPOSITO, 2008, p. 94).

Relatam haver muitas relações de violência na família, como por exemplo em casos de gravidez na adolescência.

Existe momentos em que se menciona que, quanto mais se estuda, melhores serão os salários. Afirmam isso, talvez, 90% dos jovens que colaboraram com a pesquisa, entretanto, contraditoriamente, em sua maioria, quando falam em “quanto mais se estuda” ou em concluir os estudos, estão pensando no ensino médio. É bastante comum a noção de que terminar os estudos é terminar o ensino médio.

Os diagnósticos que demonstram a recente expansão também indicam a presença de problemas estruturais graves, muitos deles derivados do tipo de proposta educativa que é oferecida à maioria dos jovens. Mas é preciso considerar a questão a partir de outros ângulos. Para a maioria dos segmentos juvenis de origem popular, a conclusão do ensino médio é uma grande vitória. Eles, certamente, integram a geração mais escolarizada da família, superaram seus pais em termos de anos de frequência à escola. Qualquer pesquisa qualitativa sobre esse segmento que busque conhecer os modos de vida ou de sua família encontra sinais visíveis da importância dessa conquista. Nas casas, é comum observar-se a foto do jovem no dia da entrega do diploma do ensino médio. Prática semelhante é verificada, atualmente, nas classes médias, cujos pais se orgulham de poder acompanhar a festa de conclusão do ensino superior de seus filhos, sendo também uma vitória do ponto de vista da família (SPOSITO, 2008, p. 87).

Foi possível comprovar a exatidão de Marília Sposito ao apontar quais as noções de tempo de escolarização impostas às classes subalternizadas. Famílias em situação de empobrecimento entendem que terminar os estudos seja terminar o Ensino Fundamental. Enquanto as camadas elitizadas, entende que terminar os estudos é concluir o Ensino Superior. E mais que isso, nas camadas subalternizadas, a vida adulta é antecipada, enquanto que nas camadas elitizadas, tornar-se uma pessoa adulta é retardado ao menos até a conclusão do Ensino Superior. Por toda essa conjuntura em que a escola e os processos de escolarização estão imersos, ou seja, não decorre apenas dos processos internos da escola, produzindo-se desigualdades, primeiramente escolares, não necessariamente dentro da mesma Unidade Escolar, mas entre os sistemas de ensino e, em segundo lugar, produz-se desigualdades sociais a partir da escola. Certamente que com os princípios universalizantes da escola republicana, o acesso deixou de ser o problema mais evidente, mas agora, a permanência, as formas internas de exclusão e as respectivas desigualdades decorrentes das diferentes possibilidades de relações com a escola e relação com o saber, a depender da origem, persistem vigorosamente.

Na mesma linha do que foi argumentado acima, a massificação e os interesses distorcidos que orbitam o fluxo escolar (classificatórios), fragilizam a rentabilidade do capital cultural quando elemento importante para o sucesso escolar, no que concerne à longevidade escolar. Se a escola a qual foi alvo das reflexões de Bourdieu, o capital cultural era, necessariamente, elemento determinante na longevidade escolar, isso decorria de um caráter escolar muito mais marcado pela legitimação da cultura erudita.

Na escola republicana massificada, no Brasil, marcadamente a partir do final da década de 1990, a escola é caracterizada, em grande medida, pela confluência de culturas, ou dito de forma mais exata, de elementos parciais de diferentes culturas, a partir da facilidade de acesso à informação. Mas se expressam em elementos parciais de cultura, justamente porque não há uma formação integral capaz de apreender as diferentes facetas destas diferentes culturas.

Juntamente com essa conjuntura, vigoram sistemas de classificação e, em algum sentido, de competição, como os mecanismos de avaliação internos à rede e sistemas escolares, assim como, mecanismos de avaliação nacionais e mesmo internacionais, que acaba por favorecer iniciativas de governos pela universalização do acesso e respectiva universalização da conclusão da jornada escolar, não em um sentido positivo de formação integral crítico-reflexiva, antes, em sentido estatístico, na intenção de obter boas colocações em listagens internacionais, o que, por um lado, aumentam as possibilidades de reeleição e de barganha político-profissional e, por outro, possibilita acesso a recursos de financiamento, assim como status político-governamental. Aí reside a perda de força do elemento capital cultural na definição da longevidade e sucesso escolar.

Aqui é importante também referir-se à relação entre a noção de escolarização e melhores salários ou noção de bons empregos (bons empregos estão relacionados a bons salários apenas, ou também às condições de trabalho?). São ideias muito próximas da ilusão do empreendedorismo de si mesmo, em que parece considerar apenas os salários maiores, como por exemplo, a onda de motorista de aplicativo ou entregadores, que trabalhavam, às vezes, mas de 12 hora para ter os melhores salários entre aqueles trabalhadores com baixa escolaridade. Num primeiro momento até que os salários eram realmente maiores nessas iniciativas autônomas, mas foi-se deteriorando, aumentando a jornada de trabalho e reduzindo os salários, além da inexistência de qualquer garantia ou direitos trabalhistas. Ou seja, o que está-se tentando evidenciar aqui é o próprio afastamento da ideia de escolarização e bons salários. Da mesma forma, apagamento contínuo da correlação intrínseca entre reflexão crítica e escolarização. A escolarização vai se degenerando em diferentes dimensões: tanto em sua finalidade material de proporcionar bons empregos e salários, quanto existencial e política, ao se afastar das capacidades crítico-reflexivas.



Por um lado, educandos ainda reconhecem (ou reproduzem) a ideia da escola como estratégia de mobilidade social/material, daí que tendem a se responsabilizarem pelos critérios de fracasso. Ainda, reconhecem o emprego como uma atividade menos rígida e disciplinadora que a escola, concebendo-o como uma estratégia para tornarem-se consumidores, em um movimento de reivindicação por maior independência e de construção de uma identidade enquanto sujeito-cidadão (CORROCHANO; NAKANO, 2002).

De todas as adolescentes presentes nesse dia, ou pai ou mãe não terminaram o ensino médio. Falou-se que alguns que terminaram foi no EJA (ou não conhece o pai ou a mãe). Essas informações confirmam pesquisas que apontam, primeiramente, que quanto maior o nível de escolarização de mãe e pai, ou dos familiares que convivem com os jovens, impulsiona o engajamento da família no investimento na escolarização de seus filhos e filhas. Confirma também que, conforme esse nível de escolarização, aumenta-se também as expectativas da família acerca do sucesso escolar, o que exerce, por conseguinte, um tipo de força em direção dos bons resultados.

Entrando na argumentação sobre a importância da escola, existem aqueles casos em que se reconhece a importância da escola para a vida social, fazendo alguma alusão a bons empregos e melhores salários. São capazes de tecer argumentos, a partir de exemplos na família ou de vizinhos, que estudaram mais tempo e obtiveram melhores salários. Mas também citam exemplos contrários à ideia de que maior escolaridade remete a melhores empregos ou salários ou melhor vida.

A dissertação de Carvalho (1981) ilustra essa perspectiva, pois seu estudo, tendo em vista o caráter pioneiro, passa a ser referência para inúmeros outros pesquisadores. A partir de depoimentos e da observação regular de um grupo de estudantes de Ribeirão Preto (SP), de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, procura conhecer melhor as relações entre a escola e o processo produtivo. Verifica que estudantes se iludem com a ideia veiculada de que estudar é um investimento para o futuro; além disso, assumem a culpa pelos seus fracassos e são disciplinados pela escola. Sobre o trabalho, consideram-no uma atividade concreta que permite a aquisição de mercadorias, menos disciplinadora que a escola (CORROCHANO; NAKANO, 2002, p.101).

Quando perguntado como a escola ajuda a arrumar melhores empregos, por exemplo, ou a melhorar de vida, há uma grande dificuldade de explicar as correlações.

Novamente volta-se a falar que a família pouco apoia a escolarização, mas obriga a vir para a escola. Dentre as 10 educandos, apenas um afirmou haver incentivo positivo da família e ter conversas frequentes sobre a escola com pai e mãe. Após essa fala, outros jovens chegaram a dizer que também recebem certo incentivo familiar parecido, mas quando questionados quais os tipos de conversas sobre a escola, não souberam definir detalhadamente. E quando perguntados se há alguém em casa que acompanha as atividades escolar, a grande maioria disse que não.

Essa era uma aula que ainda trabalhava com o tema do estudo e do trabalho, ou da geração “nem-nem”, que não estuda e não trabalham. Então houve bastante margem para opiniões particulares, reflexões críticas, formulações de argumentos etc. Esse modelo de aula escapa do modelo tradicionalista de aula expositiva apenas. Ainda que em outras aulas os educandos também participaram de forma ativa, nestes tipos de aula de maior diálogo, o envolvimento é intenso e se manifesta vontades de opinar. Enquanto nas aulas expositivas um certo grupo era o que participava mais ativamente e outro grupo que, mais ou menos, boicotava a aula, nessa aula, praticamente todo o grupo participou, respeitadas as singularidades de cada uma das pessoas.

Interessante pontuar que o próprio conhecimento produzido nessa aula também escapa ao modelo tradicional, sendo algo mais reflexivo. Assim, surgiu a nossa ideia de perguntar no que aqueles conhecimentos que estavam sendo ensinados ali naquele momento eram importantes para os educandos. De modo geral, percebe-se uma grande dificuldade de argumentar em favor desse conhecimento, tanto em relação a empregabilidade, nem à formação enquanto sujeitos.

Nesse sentido, após serem provocados pelos questionamentos, afirmaram que a escola contribui sim na formação enquanto pessoa, mas não especificam em quais aspectos. Usam termos genéricos, como “ser uma boa pessoa”, “uma pessoa trabalhadeira” e assim por diante, em uma clara reprodução de senso comum.

Dizem enfaticamente que a escola precisa melhorar, mas não sabem dizer exatamente o que. Um dos adolescentes, espontaneamente, disse que pode melhorar nas formas de ensinar, ou seja, estava se referindo à didática, à metodologia, às psicotécnicas, em que os professores apenas passam lição na lousa e que é cansativo e que não aprendem muito bem. Falta maiores explicações, assim como, que deveriam ser aulas mais legais ou interessantes.

Sugerem também que complementarmente à escola, precisa ter oferta de cursos, possibilidade de empregos, orientações e incentivos de familiares e professores. Uma das jovens falou até mesmo na necessidade de oferta de acompanhamento psicológico, baseando-se em uma experiência anterior em que a escola ofereceu esse tipo de experiência e que, para ela, foi muito bom e ajudou-a a pensar melhor sobre si mesma e sobre a escola.

### **7.5. Conversas informais**

No dia 23.07, optei por apenas observar e conversar informalmente com alguns jovens, em diferentes espaços da escola, que se reduz às salas de aula, ao pátio e ao refeitório. Os demais espaços não estavam sendo ativamente utilizados em virtude da necessidade pelo afastamento social decorrente da pandemia de Covid-19.

Mesmo em conversas e questões em que se instiga os educandos a pensar a escola em sua importância social, como aconteceu na aula em que se discutiu a questão da “geração nem-nem”, não definem claramente a importância da escolarização, nem para a formação pessoa enquanto sujeito, nem para a empregabilidade. Essas conversas geralmente envolviam dois ou três jovens e, como se verá, faz toda a diferença conversas desse tipo e entrevistas individuais orientadas por um roteiro estruturado. Se nestas conversas fora frequente a opinião de que a escola não tem muita importância, nas entrevistas individuais, que serão apresentadas no próximo tópico, às vezes com os mesmos jovens, o posicionamento apresenta mudanças e fala-se na importância da escola em diferentes sentidos, como de possibilitar “um futuro melhor” ou de proporcionar elementos importantes para a vida adulta. Talvez isso aconteça justamente porque, em grupo, espera-se que os indivíduos correspondam as expectativas tácitas do grupo, uma forma de expressar uma ideia de identidades compatíveis, na qual, as identidades jovens são caracterizadas como rebelde em oposição à escola. Já individualmente, existe maior espaço ou liberdade para expressar suas avaliações e impressões particulares sem os olhares, expressões e gestos que os repreendem.

O que importa aqui é refletirmos se existe certa correspondência na realidade da afirmação desses jovens, de não reconhecerem importância na escola, podemos nos perguntar, então, o que os motivam a frequentar a escola? Falou-se em apoio da

família, mas quando perguntado qual apoio, respondem de forma genérica, como “precisa ir para escola para ter um futuro melhor”. Falou-se em não haver apoio no sentido de se fazer atividades escolares juntos ou ao menos receber orientações, ou dos familiares se interessar pelo cotidiano escolar dos educandos, de acompanhamento e participação das tendências pedagógicas e educacionais da escola etc. É sabido que estes fatores não sejam exatamente determinantes no sucesso ou fracasso escolar, no interesse ou desinteresse pelos processos educativos de ensino-aprendizagem, mas podemos considerar que são fatores que contém potencialidades de influência positiva no percurso escolar.

O que se evidencia conforme se aprofunda nas observações participantes, nas conversas coletivas e, como veremos, nas entrevistas é que, as condições de subsistência são o principal fator desse pouco engajamento ou investimento da família na escolarização de seus filhos e suas filhas. É bastante comum estes jovens relatarem que a mãe e o pai saem para o trabalho pela manhã bem cedo e só retornam ao anoitecer. Nas entrevistas, além desse aspecto, a baixa escolarização da mãe e do pai, e também de outros membros da família é consideravelmente baixa, em sua grande maioria não alcançando o Ensino Médio. Nos casos em que mãe ou pai, ou ambos, tiveram acesso a uma maior escolarização, Ensino Médio ou Ensino Superior, as respostas sugerem que há maior interesse na escolarização dos filhos.

Em alguns momentos surgem a afirmação de que a escolarização vai ajudar a arrumar bons empregos e ter um “futuro”. Mas quando se pergunta sobre especificamente de quais formas o conteúdo aprendido na aula poderá ajudar, por exemplo, não se sabe estabelecer quais seriam essas correspondências.

Nas observações do cotidiano e nas entrevistas, percebe-se nitidamente insatisfações sobre a escola, sobre o modelo de aula, sobre as atividades, sobre os horários. Esses foram todos aspectos expressamente manifestado nas observações, mas também são manifestados a partir de perguntas direcionadas. Entretanto, quando se as formas de perguntar, especificamente sobre o que a escola pode melhorar, geralmente diz-se que está boa, ou seja, ao mesmo tempo que não entendem a escola como capaz de proporcionar condições melhores de vida, também não acham que a escola precise ser melhor, talvez, porque não vislumbrem grande expectativas na escola. Sugere-se, portanto, que esse posicionamento contraditório, muitas vezes passivo frente a instituição escola, aconteça justamente por não haver suficiente

fomento por tais reflexões no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem. De diferentes formas, ainda que sutis, a escola está focada na ideia de transmissão-assimilação de conteúdos (aquilo que Paulo Freire chamou de educação bancária), ficando em segundo plano a questão de quais formas essa assimilação acontece.

Nas poucas vezes que esses jovens falam diretamente que a escola ajuda a mudar de vida, a ter uma vida melhor ou ter um futuro, há referências a certas oportunidades proporcionadas pela escolarização. São capazes de citar algumas oportunidades, como oferta de cursos, de empregos, ou mesmo culturais, mas quando perguntados sobre onde e quando há essas oportunidades, ou em quais circunstâncias essas oportunidades podem contribuir na realidade vivida, apresentam dificuldades em definir. As respostas mais frequentes são aquelas que se orientam pela ideia de acesso a empregos positivamente diferentes ao se ter o Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental.

Das observações, conversas coletivas e entrevistas, é marcante o número reduzido de referências ao Ensino Superior. Por mais que o acesso ao Ensino Superior tenha se expandido significativamente, sobretudo a partir das políticas educacionais nos governos do Partido dos Trabalhadores, parece haver uma atmosfera bastante densa nas localidades mais periféricas e com maior vulnerabilidade social, da impossibilidade de se acessar o Ensino Superior.

Também, ao se falar da escola como fator de ajuda em melhorar de vida, percebe-se que sempre se fala em termos individuais. No período da pesquisa de campo, em nenhum momento citou-se a escola atrelada ou aliada da comunidade. Apresentam-se como instâncias perfeitamente apartadas: na comunidade ou no privado, entende-se existirem comportamentos, funções, interesses, objetivos etc., específicos; assim como na escola. Ou seja, existe uma função, um papel “aluno”, e que no espaço escolar, esse sujeito busca se comportar de forma correspondente, ainda que não seja possível em sua integralidade.

A cultura e forma escolar é constituída de conflitos, mas o ponto aqui é essa atmosfera de separação entre escola e comunidade. Nesse sentido, não se defende aqui que tudo na escola seja integralmente significativo aos educandos, mas em uma relação totalmente apartada entre escola e comunidade/sociedade, não há possibilidade de haver relações e interações significativas, uma vez que estas interações acabam não fazendo sentido aos educandos.

## **7.6. Entrevistas: o educando compreende, o pesquisador interpreta**

Essa subseção se caracterizará pela apresentação de trechos das entrevistas que avaliamos corroborar para a confirmação ou recusa das reflexões levantadas até aqui. A medida que forem apresentados os trechos das entrevistas, serão também desenvolvidas análises a partir da fundamentação teórica apresentada na presente pesquisa. Atenta-se ainda que a definição étnico-racial apresentada aqui foi auto declaratória. No caso das características étnico-raciais da mãe e do pai, foi a partir do entendimento do educando.

Pontua-se ainda que as entrevistas foram desenvolvidas a partir de um roteiro de pergunta, apresentado no anexo 2, a partir do conceito de entrevistas semiestruturadas, em que se parte do roteiro de entrevistas, mas não necessariamente há obrigatoriedade de se chegar à última pergunta, dependendo da dinâmica da entrevista. Justamente por isso, em algumas entrevistas, enfatizou-se algumas questões em detrimento de outras, uma vez que os próprios educandos entrevistados sugeriam ênfase em determinadas questões.

### **Ernesto, 15 anos. Pardo.**

Pai: pardo. Cursou até sétima série. Pedreiro por conta própria.

Mãe: Negra. Cursou o ensino médio completo. Desempregada (na verdade, pela descrição do jovem, desalentada)

Irmã: Parda. 8 série (cursando)

Afirma haver poucas oportunidades de lazer no bairro ou no entorno. Como atividades em casa, ajuda o pai na construção (expansão) da própria casa.

Afirma que a escola é importante, por exemplo, para se “arrumar” emprego, mas não consegue definir quais são essas relações entre escola e possíveis melhores empregos. Momentos depois, espontaneamente, disse que a escola pode ser importante “para ser uma pessoa melhor”, sem detalhar o que seria “ser uma pessoa melhor” Questionado o que seria uma pessoa melhor, associa a não entrada no mundo do crime, ter um trabalho, uma família. Em momento algum fez alusão a questões éticas e morais, existenciais, políticas ou mesmo cognitivas.

Diz haver desejo de seguir carreira no exército. Interessante perceber em conversas informais e, principalmente, em nossa vivência local, que nestas regiões periféricas, “servir” o exército é entendido por muitas mães e pais como uma oportunidade de emprego, oportunidade de “se ajustar na vida”, escapar da violência, do tráfico e do desemprego. Esse discurso é reproduzido pelos jovens.

### **Cora. Negra. 15 anos**

Mãe: Negra. Coursou até a 4 série fundamental; trabalhadora doméstica, quando é chamada.

Não mora com o pai

Dois irmãos menores na 6 e 7 série. Uma irmã que concluiu o ensino médio e trabalha. Não soube especificar qual emprego, mas pelas características, trata-se telemarketing ou call center.<sup>41</sup>

A adolescente tem como projeto trabalhar com administração de empresas ou áudio visual. Fez curso de áudio visual oferecido por uma ONG que não soube especificar qual. Afirmou também fazer alguns vídeos para a suas redes sociais pessoais.

No caso desta adolescente, afirmou que não existe exigência pela família que ajude com questões econômicas na manutenção da casa, assim como não há uma rotina de afazeres domésticos. Por outra parte, reclama das poucas oportunidades de lazer no bairro. O que considera como momentos de lazer é ida ao shopping e à igreja evangélica.

Considera que a escola seja importante, no sentido da atenção e cuidado com os adolescentes, assim como em relação ao empenho dos docentes e diz ter gratidão por isso, mas não consegue definir com mais pormenores a importância da escola na sua formação enquanto pessoa. O que foi possível perceber é que a noção de importância da escola para a jovem é algo muito genérico, pouco evidente, muito próximo de discurso de senso comum emitidos por adultos e pela mídia corporativa.

---

<sup>41</sup> Importante perceber que mesmo com ensino médio, o trabalho da irmã mais velha está na lista daqueles que sofre de forma mais incisiva a precarização do trabalho (BRAGA, 2012). Grosso modo, até o início da expansão do Ensino Superior, com as medidas de financiamento dos governos do Partido dos Trabalhadores, o Ensino Médio remetia à garantia de trabalhos considerados menos precarizados, como auxiliar de escritório, auxiliar de departamento pessoal, almoxarifado ou logística e assim por diante. Como mencionado, juntamente com os serviços de entrega e aplicativos de motorista, na contemporaneidade, o telemarketing é considerado um dos trabalhos mais precarizados.

Sobre o tema das possibilidades de lazer e mobilidade, considera que as possibilidades de conhecer outros bairros ou outras regiões da cidade são bastante escassas e que tal situação isolamento é agravada em decorrência do bairro ter pouco lazer ou recreação, como por exemplo, aparelhos públicos. Quando saem do bairro, é em direção a destinos adequadamente conformados pelo sistema econômico, pela mídia e pela cultura dominante, que é o shopping e a igreja. O acesso a outras culturas na verdade é homogeneizada. Quando acessa outras culturas, parece ser de forma insuficiente por meio de redes sociais, em que as fontes de notícias e informações não são exatamente confiáveis.

Quando perguntamos sobre as oportunidades de lazer e práticas de cultura, nossa intenção é colocar na interface com a ideia da sociologia a nível individual, em que se afirma, na contemporaneidade, o *habitus* nos termos da sua “rigidez” é fragilizado e enfraquecido em decorrência da formação pluricultural dos sujeitos a partir da variedade de fontes de acesso. Na verdade, a pesquisa de campo demonstra que nessa localidade mais afastada da cidade, a formação pluricultural não é efetiva. Certamente o acesso a diferentes culturas e informações é muito maior do que outrora, entretanto, não é acesso em termos integrais no que concerne aos entendimentos, compreensões e reflexões críticas. Avaliamos, portanto, que esse “acesso irrestrito”, muitas vezes apenas possibilitado por meio do celular e da televisão, pouco possibilita a formação de um *habitus* plural e flexível. O que se pode dizer com maior segurança, é que essa facilidade de acesso favorece a constituição de traços de disposições plurais, ou mesmo disposições plurais, como nos ensina a professora Maria da Graça Jacintho Setton (2005; 2011b)

### **Anton. 15 anos. branco**

Mãe: 8 série; desalentada. Padrasto: Ensino Médio completo e trabalha com logística. Não tem irmãos.

Acerca das possibilidades de lazer e de apropriação da cidade, declara que praticamente não sai do bairro, tendo como possibilidades de lazer ou divertimento, ficar em casa, joga vídeo game ou “jogar bola” na rua. Pensa em trabalhar com criminologia ou repórter, mas não vê muitas possibilidades em “se formar” nessas profissões. Indagado porque não enxerga essas possibilidades, apenas pontua que é difícil pagar o curso.



A partir de uma indagação que tentou articular a escola com a vida social, o adolescente afirma que a escola é importante para colocar no currículo e conseguir um emprego. Espontaneamente fala na importância da escola na formação do caráter e inteligência. Diz que as diferentes convivências na escola ajudam nessa formação. Convivências não apenas com professores, mas também com outros educandos.

Insistindo na pergunta, agora enfatizando o que seria essa formação do caráter e da inteligência, o adolescente não consegue caracterizar claramente o que seria. Ao seu jeito, as suas definições se aproximam bastante de um discurso meritocrático, como por exemplo, quando define caráter como sendo uma pessoa com um trabalho que pague suas contas e coisas do tipo. Apesar de uma posição bastante interessante sobre a importância da escola, não consegue caracterizar de forma mais clara qual é. Opera também no discurso genérico, quando afirma que a escola contribui na formação do caráter, mas não sabe caracterizar as especificidades do desse caráter.

**Vladimir. 15 anos. Pardo**

Mãe: 8 série. Trabalha, mas o adolescente não sabe informar em que.

Não conhece o pai

Irmão: 9 anos (atrasado, fora da idade certa, mas não sabe a idade do irmão)

Irmã: 1ª série do ensino médio. Segundo o adolescente, está na idade certa.

Irmã: parou na 1ª série do ensino médio (não trabalha).

Seria extremamente valioso saber os motivos que levaram a irmã a parar os estudos, justamente na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, mas o adolescente entrevistado, em um primeiro momento, diz não saber quais motivos; posteriormente, diz que sua irmã não quis mais estudar, sem maiores explicações. Também não sabe em que quer trabalhar e não pensa sobre isso.

A primeira afirmação do adolescente, espontânea e antecipadamente ao início das perguntas, é que vai para a escola por ser obrigado pela mãe. Talvez a sua resposta antecipada decorra de conversas com colegas que já tinham sido entrevistados. Questionado então para que serve a escola, responde que “para ser alguém na vida”. Ao ser questionado o que é “ser alguém na vida”, repete-se o discurso, de ter um emprego “bom”, com uma casa, algo muito próximo de um discurso conservador, em que se apregoa um modelo ideal de família e de cidadão. Por fim, o adolescente reconhece que seja uma opinião reproduzida de seus familiares.

Instigado a comentar porque frequentar a escola, diz que os conhecimentos escolares servem para alguma coisa, mas não sabe para que exatamente, e já que existe uma imposição da família para ir à escola, ele frequenta, mas se pudesse escolher, não frequentaria mais. Instigado ainda a comentar sobre se há importância da escola e dos respectivos conhecimentos escolares na sua formação ou seu futuro, diz que vão a ajudar a responder perguntas quando for ao centro da cidade, por exemplo. Ou também, ajuda a saber em qual ônibus embarcar para se locomover.

São respostas, além de tristes, que evidenciam a formação de guetos periféricos. A sua resposta evidencia que ir ao centro da cidade é quase um evento especial, em que vigoram situações e circunstâncias específicas, em que se precisa de conhecimentos específicos para se responder às solicitações. Vem a tona as privações que certas regiões periféricas são acometidas, como é o caso do direito à cidade. Segundo as respostas do adolescente, parece que os constrangimentos já se inicia na utilização do transporte público. Para ele, a escola é importante para ler o letreiro do ônibus, ou seja, exige-se certo conhecimento; a sutileza de ser capaz de ler o letreiro, de alguma forma, o legitima a embarcar no ônibus.

Talvez estas falas desse jovem tenham sido as mais marcantes: por um lado, porque evidencia a oposição entre o bairro em que mora e “a cidade”, que seria as regiões centrais. É muito comum ainda essa expressão nas regiões periféricas, “vou à cidade”, se referindo às regiões centrais. Por outro lado, afirmar que a escola vai ajudar a responder perguntas quando for à cidade, chega ser chocante, pois entende as regiões centrais como um lugar hostil, em que, provavelmente, será questionada a sua presença. Ou ainda, que a escola, com seu conhecimento científico, lhe fornecerá algumas ferramentas para saber se comportar adequadamente nas regiões centrais, o que evidencia que este jovem estabelece ligação da escola com as regiões centrais. A relação que estabelece da escola com a localidade em que mora é com o cotidiano mais imediato e funcional, por exemplo, conseguir ler o letreiro do ônibus.

Continuando, acha que a escola não tem a ver com as possibilidades de conseguir melhores empregos, mas, contraditoriamente, acha que quem estuda mais, tem melhores empregos. Talvez o que tenha tentado expressar é que a educação básica não garante melhores empregos, o que garante melhores empregos seja o Ensino Superior.

O conjunto das respostas desse adolescente, remete a uma importante passagem de Marília Sposito:

Enfim, há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola. Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente (Sposito, 2005) (SPOSITO, 2008, p. 87).

### **Rosa. 15 anos. Negra.**

Pai: negro. 1 série do ensino fundamental. aposentado. Atualmente, trabalha fazendo os chamados “bicos” para complementar a aposentadoria.

Mãe: negra. 5ª série. Desalentada.

Mora com sobrinho pequeno. A Irmã mais velha concluiu o Ensino Médio; cursando atualmente o ensino superior administração de empresas e que trabalha em hospital na área administrativa.

O curso de administração de empresas nas periferias é um daqueles mais comuns, juntamente com pedagogia e, mais recentemente, logística. Isso se justifica por serem as áreas que proporcionam emprego mais rapidamente, além de serem curso mais baratos. A informação oculta nesse fato é que nos segmentos de classe mais subalternizados, não se escolhe a profissão por identificação, habilidades ou suposto talento.

Dentre as diferentes tarefas domésticas que fica responsável, está a de cuidar do sobrinho. Fez curso de moda e design e cursa mídias sociais, dois cursos oferecidos por instituições do terceiro setor.

É recorrente no discurso da adolescente, a afirmação de não haver muitas possibilidades de lazer no bairro. As formas de lazer variam conforme as capacidades econômicas que as famílias possuem. Como formas de lazer, faz exercícios físicos, assiste séries, vai até a chamada “pracinha do wifi” do bairro vizinho, onde jovens se reúnem uma vez da existência de um ponto de internet gratuita. Avalia-se ser de grande valia pontuar que algumas pesquisas recentes vêm apontando que o lazer (ou tempo livre criativo; ócio criativo), apresenta relação estreita com resultados positivos de escolarização:

Os resultados indicaram que a dimensão lazer foi mais presente nas famílias dos alunos sem histórico de reprovação escolar, considerando a avaliação dos pais, assim como a dimensão coesão, na avaliação dos filhos. A análise de correlação confirmou esses dados, indicando que, quanto mais lazer, na avaliação dos pais, e coesão, na avaliação dos filhos, menor o número de reprovação entre os adolescentes. Da mesma forma, quanto maior a percepção de conflito familiar por parte dos filhos, maior o número de reprovação escolar (MAHENDRA; MARIN, 2019, p. 240)

Acerca das concepções de escola, a adolescente entende ser importante por questões sociais ou de expectativas de futuro, assim como, conhecer pessoas e assuntos diferentes. Entende o conhecimento escolar como importante na formação “enquanto pessoa”, se referindo à formação da pessoa, ou seja, a subjetividade, sendo importante também para obtenção de emprego. Nesse momento, não estabelece correlação da escola com tipos de empregos. A correlação que estabelece é com a empregabilidade em geral.

Percebe-se que, não apenas nas respostas dessa adolescente, mas do grupo entrevistado, a recorrência de uma certa correlação da escolaridade com empregabilidade, apesar de não se especificar quais tipos de trabalho. Nesse sentido, por um lado, as entrevistas refutam as hipóteses iniciais, de que a escola perdera sentido para os jovens de segmentos de classes subalternizadas, em decorrência da fragilização em garantir emprego, uma das funções que a escola também deve garantir. Por outro lado, quando os jovens não conseguem definir quais tipos de emprego a escola é capaz de garantir, a própria noção de empregabilidade perde força na atribuição de sentido à escola, sendo importante, antes, uma fonte de renda. Se existe essa dificuldade por parte desses jovens em distinguir bons e maus trabalhos, isso significa que essa finalidade da escola em relação à empregabilidade já não pode mais ser entendida como um fator de atribuição de sentido.

Ainda falando da escola ou do espaço escolar, diz ser um lugar onde se sente bem, bem acolhida, confortável. Diz ainda que a escola é importante para a socialização entre os adolescentes e para compartilhamento dos acontecimentos do dia a dia, ou seja, podemos inferir que entende enquanto um local de construção e compartilhamento de identidades, em que se possa encontrar seus pares. Nesse aspecto, podemos falar que a escola não seja apenas o lugar de relação escolares, a

escola também pode ser um lugar de relações não escolares. Talvez seja justamente essa articulação entre o escolar e o não escolar, em ambiente e dinâmica escolar, que potencialize aprendizagens significativas.

A jovem conclui com um interessante posicionamento. Pensa que falta na escola acolhimento emocional, maior diálogo, maior acolhimento e atendimento psicológico. A referência ao atendimento psicológico acontece por já ter acontecido tal iniciativa na escola e que ela achou muito importante por possibilitar falar da escola e da vida de forma mais livre, sem constrangimentos.

A pesquisa Retratos da educação na pandemia do coronavírus, e a respectiva tabela apresentada a seguir, nos auxilia com uma visão mais panorâmica dos entendimentos que esses jovens têm sobre os conteúdos, conhecimentos e relações propostas pela escola:

**Tabela 8:** Avaliação dos jovens acerca dos conteúdos a serem oferecidos na escola

	TOTAL	ENSINO MÉDIO PÚBLICO	ENSINO MÉDIO PRIVADO
Atividades para trabalhar as emoções	54%	53%	57%
Estratégias para ajudar a organizar o tempo e os estudos	49%	47%	53%
Disciplinas do currículo deste ano	32%	28%	42%
Testes, desafios e jogos educativos	18%	19%	16%
Conteúdos culturais	11%	12%	11%
Outros conteúdos	2%	2%	2%

Fonte: Retratos da educação na pandemia do coronavírus

Essa tabela é interessante, mesmo tratando de outra etapa da Educação Básica, Ensino médio, pode-se traçar um paralelo que contribua para possíveis compreensões, uma vez que em nossa pesquisa, o universo de jovens colaboradores com foi bastante pequeno. Destes jovens entrevistados e observados, de 25 a 30% falaram especificamente de atendimento psicológico, já que, recentemente, tiveram a experiência de atendimento psicológico na escola, sendo uma experiência diferente e significativa. Ou seja, vai de encontro com as declarações da tabela, em que poderia

ter maior atenção emocional. Talvez seja uma evidência marcante de que esses jovens veem a escola, primeiro, como um lugar de possível acolhimento, mas, também, um acolhimento que não se efetiva apenas a partir da noção de conteúdos específicos da instituição escola. O acolhimento acontece muito mais com os seus pares e na reflexão sobre sua vida escolar e, em alguma medida, sobre sua vida social. A escola para fazer sentido para esses jovens, além de conteúdos reconhecíveis, também precisa estabelecer relações para além dos caracteres institucionais ou de ensino-aprendizagem em termos formais. Relações educativas sim, mas não apenas na dimensão das práticas de ensino-aprendizagem.

**Johanna. 15 anos, Parda.**

Mãe de etnia negra e trabalha como cuidadora conforme a demandada pelo serviço e possui o Ensino Fundamental anos iniciais. Mora ainda com a avó, bisavó, avô, irmã, que concluiu o Ensino Médio e trabalha com telemarketing, sobrinha pequena, 4 tios, 3 primos. Não foi capaz de especificar a escolaridade dos demais moradores da casa e as idades também não sabe ao certo. Não mora com o pai e não quis entrar em detalhes dos porquês.

Não consegue definir os trabalhos de todos os integrantes da família, mas sugere que sejam, em sua maioria, bicos. Não sabe se avós e avôs são aposentados, mas alguns deles têm renda, provavelmente por aposentadoria, talvez por tempo de serviço ou talvez por idade, sendo importante fonte de renda familiar.

O que se evidencia aqui é o modelo de família. Nas periferias da cidade de São Paulo, é bastante comum morarem na mesma casa ou no mesmo quintal, a chamada família expandida, como relatado pela jovem em questão. Em muitos dos casos, as autoridades se confundem e são permeáveis. A educação de uma criança da família, por exemplo, pode se dar a partir da mãe, da avó, do primo ou de um tio, conjuntamente.

Sarti (2007), em sua pesquisa acerca de famílias em situação de vulnerabilidade social, considera que “a primeira característica a ressaltar sobre as famílias pobres é sua configuração em rede, contrariando a ideia corrente de que essa se constitui em um núcleo” (SARTI, 2007, p. 29). Essa visão idealista de família nuclear dificulta propostas que acionem uma rede de cuidados à criança para além da mãe e do pai (PRIOSTE, 2020, p. 9).

A adolescente afirma tentar fazer bicos como maquiadora e fotógrafa de pequenos eventos no próprio bairro, além de afirmar ajudar a mão com os afazeres domésticos. Mais uma vez, como mencionado anteriormente, intenciona o engajamento na carreira militar, por considerar ser um trabalho reconhecido socialmente, além de proporcionar um emprego para o resto da vida. Faz esportes no CEU, vai à igreja regularmente, sendo suas únicas possibilidades de lazer.

Acredita que falta na escola maior sensibilidade com os conflitos dos adolescentes, o que significa, segundo ela, maior acolhimento em diferentes aspectos, para além do ensino de conteúdo. Também fala em atendimento psicológico. De todo modo, acredita que a escola tem uma dinâmica boa. Afirma que a escola ajuda na empregabilidade e que as pessoas não trabalham porque não querem, mas também, em alguns casos, porque não têm oportunidades.

#### **Antonio. Pardo - 15 anos**

Mora com o padrasto e com a mãe, ambos da etnia branca ou parda, como ele mesmo diz. O padrasto concluiu o Ensino Médio; a mãe parou na terceira série do Ensino Fundamental. Não soube definir exatamente o trabalho do padrasto, mas que provavelmente seja em depósito, estoque ou logística. A mãe está desempregada. Faz alguns bicos esporádicos.

Mais um dos jovens que intenciona seguir carreira no exército. A recorrência desse fato chama a atenção, reafirmando a ideia de que servir ao serviço militar obrigatório e, posteriormente, seguir a carreira militar seja um caminho para a empregabilidade. Nenhum dos demais jovens que mencionaram a intenção de seguir carreira militar, fez referências a outro aspecto positivo da carreira militar, a não ser a questão da empregabilidade.

Quando perguntado sobre a escola, considera importante para emprego, no caso dele, que quer seguir carreira no exército, uma vez que sabe que é um requisito. É importante também por possibilitar aprendizado de línguas estrangeiras, o que seria importante na sua carreira. Fala que a escolarização é importante para entender símbolos, mas sem deixando muito claro o que quer dizer com isso, provavelmente no sentido de diferentes comunicações e diferentes linguagens, entendimentos da realidade e do mundo.

Evidencia-se que não consegue definir a importância da escola para além de sua admissão no exército. É importante colocarmos que a intenção da pesquisa não é estabelecer correlação estrita da educação com a empregabilidade como fator importante da escola, mas por outro lado, evidencia-se que, em situação de dificuldades econômicas, ganha importância o retorno material a partir da escolarização.

Não faz cursos em horários fora do escolar.

Como formas de lazer ou divertimento, lê a bíblia, mexe no celular, vai esporadicamente à igreja evangélica. Não há opção de lazer no bairro. Ajuda em alguns afazeres domésticos.

Diz que a quantidade de escolarização influencia pouco em conseguir empregos, menos ainda em conseguir bons empregos. Assim como, esta mesma escolarização não garante melhores salários.

Diz que a maioria dos seus colegas educando só vão para escola por serem obrigados, mas também, a escola pode ser uma forma de se livrar do ambiente de casa, dos afazeres domésticos ou do tédio.

Há forte tendência desses jovens reconhecerem na escola um espaço de compartilhamento de ideias semelhantes, de amizade e socialização ou mesmo de fuga da rotina familiar, levando-os a colocarem as intencionalidades educacionais de aprendizagem em segundo plano. Muito comum também o entendimento destes jovens da escola enquanto instituição de transmissão de conhecimento não-cotidiano, mas ao mesmo tempo, não estabelecem relação da detenção do saber, se relacionando com a escola de forma confusa e conflitante (CORROCHANO; NAKANO, 2002).

Avalia que o governo não ajuda a escola (não se preocupa, não investe), mas não sabe dizer por quais motivos, ou em quais aspectos poderia investir. Acredita que a escola precisa de “estudo mais forte”, uma vez que “se passa de ano sem se fazer nada”. Seria importante ter mais revisões – sugerindo que os conteúdos são passados e se supõe que todos aprenderam uniformemente, ou seja, que os conhecimentos são assimilados por todos exatamente nos tempos propostos pela escola. Por outro lado, afirma que os tempos escolares, como tempo de aula, de refeição ou de intervalo, estão bons.



**Nadejda, 14 anos. Branca.**

Dois irmãos que terminaram o ensino médio. Não soube informar se na idade certa. Pai branco e não estudou; mãe parda e estudou até a 5 série do fundamental.

Em uma entrevista turbulenta, pelo horário da saída, diz que a escola é importante, mas quando questionada por que é importante, demonstra pouca vontade de pensar sobre o tema e não responde, apenas afirma que “é importante, por que é importante e sempre foi importante”. Também não define em que deseja trabalhar ou estudar. Não faz cursos extraescolares. Não sai muito de casa ou da região, quando faz alguma atividade, é sempre na região do bairro, por exemplo, na pracinha do bairro vizinho, aquela do ponto de internet gratuita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que existem fatores e elementos que podem ser mais ou menos associados à definição de crise da escola e que podem ser internos ou externos ao sistema escolar. Este é o caso de alguns mitos sobre o fracasso escolar, tão arraigados no imaginário social e dos sujeitos participantes das relações escolares, que perpetuam ora mecanismos de culpabilização e responsabilização, ora mecanismos de isenção, tanto do jovem escolar, quanto do profissional de Educação, ou mesmo da família e gestores, conforme as circunstâncias do momento e interesses particulares dos envolvidos (AQUINO, 1997).

Essa responsabilização ou isenção individualizada, quiçá personalizada, são mitos quando se atribui a tais fatores, isoladamente, importância maior do que são capazes de expressar ou assumir na realidade. São mitos porque não se deve atribuir o fracasso escolar, exclusivamente, por exemplo, ao desinteresse do educando. O desinteresse por parte de educandos e educandas não é um fenômeno que surge espontaneamente em um processo natural, antes, existem causas anteriores. Caso se afirme que o desinteresse aparece no educando e educanda sem explicações sociais anteriores aparentes ou sem correspondências com as relações escolares e com as relações com o saber, está se atribuindo a este fenômeno o status de causa generalizante e justificadora do processo de fracasso, operando isolada e autonomamente, culpabilizando exclusivamente o sujeito "desinteressado", atribuindo-lhe todo o peso do fardo da responsabilidade de longevidade escolar.

Contrariamente, avalia-se aqui que o desinteresse não seja espontâneo, nem tão pouco causa suficiente para o surgimento de uma escola esvaziada de sentido aos educandos das periferias. Antes, admite-se a possibilidade do desinteresse ser produto de uma escola que não responde satisfatoriamente às diferentes dimensões das expectativas e demandas das classes subalternizadas. "A teoria social abre, também, a possibilidade de compreender a formação de expectativas não apenas como uma resposta racional e mecânica ao desempenho objetivo, mas também como resultado de um processo de socialização" (BARBOSA, 2011, p. 82).

Deste modo, apoiando-se na noção de crise da escola, não se trata exatamente de fracassos escolares, mas talvez, reconhecer a existência de um processo acelerado de diminuição da importância social desta instituição nestes moldes da

escola republicana de massa que se apresenta hoje. “[...] os objetivos da escola perderam sua clareza e sua unidade: espera-se que a instrução socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade” (DUBET, 1998, p. 28). A questão implícita colocada por François Dubet é o desenvolvimento de qual personalidade se fala quando de uma escola imersa em uma sociedade fortemente marcada por interesses utilitarista-produtivistas.

Retomando o que se foi mencionado nas primeiras páginas dessa dissertação sobre a crise da escola, o professor José Sergio de Carvalho (2017), ao discorrer sobre a crise da escola coloca que tal circunstância decorre do - ou ao menos se associa ao - esvaziamento do sentido político e existencial da experiência escolar. Avalia-se haver exatidão na caracterização do fenômeno “crise da escola” a partir de considerações que partem da perspectiva política e existencial, isso porque, por um lado, o campo de disputa educacional é também permeado por disputas políticas e, por outro, como expresso no próprio texto do professor, a escola é mais que um aparato estatal e burocrático atrelado a um sistema socioeconômico. Antes, é um lugar de experiências em que se constrói subjetividades e sujeitos por meio de inter-relações e interações com o ambiente.

Todavia, parece-nos que duas reflexões surgem dessa hipótese inicial colocada pelo professor José Sergio. A primeira é que essa suposta falta de sentido político e existencial talvez não tenha caráter universalista e não se apresente igualmente para todos os segmentos de classe, como é o caso de famílias de segmentos elitizados que pagam mensalidades escolares que superam com folga a totalidade da renda de famílias de segmentos empobrecidos (GUALTIERI; LUGLI, 2012). A segunda reflexão é que os sentidos da escola são políticos e existenciais, mas não apenas. Da perspectiva que se propôs ao longo da argumentação, além do sentido político e existencial, a escola também opera na chave do material. E aqui esteve uma das centralidades da argumentação: os sentidos da escola são políticos porque orientam, em grande parte, as formas de organização social; são existenciais porque oportunizam respostas do seu próprio funcionamento em relação ao conhecimento que produz, assim como, na sua contribuição na constituição das subjetividades, refletindo diretamente no que queremos do, e no que fazemos com o conhecimento escolar. Mas também tem sentido material, porque o trabalho é inerente

à existência humana. É por meio do trabalho que a condição humana de condições materiais e simbólicas de existência se efetiva. O trabalho é inerente à condição humana.

Ou seja, o sentido da escola é material porque proporciona a crítica do modelo produtivo e a divisão social do trabalho; é material porque qualquer atividade laboral contém em si exercícios intelectuais essencialmente educativos, o que torna a escolarização também um trabalho; ao fim e ao cabo, a escola também tem sentido material porque proporciona transformação da natureza por meio do trabalho. Os conceitos científicos iniciados nas escolas também estão na base das transformações sociais. Ou seja, não se concebe aqui a educação apenas enquanto abstração filosófica e subjetiva dos sujeitos em suas individualidades; a educação só se realiza na realidade vivida - o que significa dizer que a educação precisa se expressar nas experiências vivenciadas dos sujeitos - estando atrelada também ao aspecto material, uma vez que o que caracteriza "o ser humano" é a transformação material da natureza por meio do trabalho intencional carregado de carga simbólica.

Em uma segunda perspectiva, ainda, a escola também assume sentido material uma vez que, as condições materiais de existência mínimas ou razoáveis são, tanto uma questão de sobrevivência, quanto condições necessárias para as aprendizagens, o que leva à concepção de uma escola enquanto possibilidade estratégica - ou ao menos uma crença nisso - de superação das mazelas materiais e de mobilidade social. Retirar por completo essa função da escola, de transformação social, quiçá, ascensão social, significa para as classes em situação de vulnerabilidade, a perda de sentido da instituição, ou dito de forma mais exata, para os segmentos mais subalternizados, o sentido da escola passa também pela finalidade que ela oportuniza, neste caso, de melhores condições materiais de existência.

É importante que se pontue que não se trata de atrelar a escola exclusivamente à empregabilidade, por exemplo, mas sim de considerar o contexto socioeconômico no qual a escola está imersa. Avalia-se aqui que conceber uma noção de escola, imersa no capitalismo, apenas em seus aspectos crítico-reflexivos e existenciais, sem nenhuma função funcional de condições de existência material, é um engajamento político frágil e pouco inteligível em contextos e conjunturas de contrastes de desigualdades sociais, marcadamente para os segmentos em situação de vulnerabilidade social, o que leva à desmobilização pela defesa da escola pública.

Como nos ensina Hannah Arendt (1972), o termo público em sentido de comprometimento e responsabilidade com a humanidade. Se a escola contém esse caráter público, ela precisa garantir condições materiais e simbólicas de existência às camadas em situação de vulnerabilidade.

Retomando novamente o professor José Sérgio de Carvalho (2017), ainda nos fala que experiências dotadas de sentidos são aquelas que transformam, em alguma medida, os sujeitos. Certamente, experiências educativas só o são se houver algum tipo de transformação existencial, material ou simbólica. Se nada há para se transformar, não se há necessidade de educação. Entretanto, essa transformação não pode se restringir à individualidade do sujeito, devendo estar correlacionada com a realidade e, se assim o é, necessariamente tem a ver com as condições materiais de existência.

Acreditamos que a escola e seus processos educativos não devem ter por imposição de produção imediata de coisas práticas, o que remeteria justamente ao que se criticou aqui, à função utilitarista produtivista da escola de massa, mas, as transformações proporcionadas pela educação devem levar a algum tipo de produção na realidade. Como afirmado acima, as transformações não podem ficar no campo da abstração, das ideias, ou nas individualidades. Para uma prática ou fenômeno social ser dotado de sentido, também precisa ter a capacidade de se expressar na realidade vivida e vivenciada. Daí que em contexto contemporâneo de precarização do trabalho os processos educativos da escola podem não fazer sentido para as camadas subalternizadas da sociedade, o que não se confunde com função utilitarista ou de empregabilidade da escola. Pelo contrário, está se sinalizando aqui a estreita correspondência da escola com a prática do trabalho em seu sentido positivo de transformação da realidade vivida e da natureza.

Na mesma direção, ao reconhecermos a pobreza como um problema para os processos de ensino-aprendizagem e direito às aprendizagens, atribui-se à escola o papel de reflexão crítica e pensamento livre, oportunizando que se construam mecanismos de atuação contestatória dentro do sistema socioeconômico. Cabe à escola, mesmo imersa em um sistema alienado e alienante, oportunizar aquisição de conjunto de artefatos possibilitadores de construção de caminhos de superação de circunstâncias opressoras e, por isso mesmo, que se justifica se pensar e propor novas formas de relações e interações escolares. Ou seja, é exatamente por isso que,

mesmo diante de pouca perspectiva revolucionária, não há espaço para imobilismo (MÉSZAROS, 2008). Justamente aí reside nosso “ódio aos indiferentes”, como diria o pensador sardo Antonio Gramsci.

Parece-nos que, na confluência entre o aprofundamento das investigações na bibliografia sobre o tema e os dados coletados na pesquisa de campo, a grande questão hodierna sobre os novos possíveis delineamentos da ideia de fracasso escolar esteja fortemente atrelada aos sentidos secundários atribuídos à escola, muito decorrentes do funcionamento do sistema neoliberal, que podem ser exemplificados no esforço pessoal individualizado, disciplinamento, aprendizagens conteudistas etc., os quais foram naturalizados como inerentes à escolarização, em um reflexo perfeito do que se tornara o funcionamento da sociedade. Todavia, esses sentidos de caracteres meritocráticos que o sistema socioeconômico neoliberal insiste em associar ao sistema educacional, já não se apresentam de forma tão clara e confiável para as classes subalternizada, uma vez que a eficácia de utilidade imediata da escola, ou seja, sua finalidade – no que se refere à empregabilidade - também se arrefeceu consideravelmente.

O conhecimento científico é a base do conhecimento escolar e a tendência moderna parece intensificar esse princípio. Mas, a empreitada científica, tal qual estabelecida na contemporaneidade, com as exigências impostas pela forma e cultura escolar que se falou aqui, se apresenta como barreira aos educandos de segmentos de classes subalternizadas, o qual chega à escola sem possuir às exigências prévias de detenção de capitais impostas pelos pressupostos de escolarização.

Da mesma forma, na busca pelo conhecimento e saberes compartilhados, os fundamentos e conceitos científicos têm relevância fundamental no desenvolvimento psíquico e social, mas esses fundamentos sem conteúdo de sentido em relação à vida cotidiana destes educandos, tornam-se outra grande barreira no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. O arcabouço científico da ciência é parte fundamental na constituição dos princípios teórico-metodológicos da escola, o que garante seu caráter próprio na produção de conhecimento sistematizados, o qual, por sua vez, oportuniza produção de conhecimento significativo sobre a realidade vivida. Entretanto, esse arcabouço científico de produção de conhecimento apartado da realidade da maior parte da população atendida na escola pública, não cumpre de forma efetiva sua função social. Ou em termos vigotskianos (1998), a ciência apartada

da realidade vivida não oportuniza experiências significativas ou vivências aos sujeitos, em que as mediações semióticas dos signos e os processos de significações estariam comprometidos, influenciando diretamente nas aprendizagens e, por conseguinte, na formação das funções psicológicas superiores e desenvolvimento da subjetividade e personalidade. Nesse sentido, a escola republicana tal qual caracterizada aqui, apenas reproduz o estabelecido. Mais que isso, intensifica o processo de exclusivismo de uma classe e exclusão de outras, produzindo os chamados excluídos do interior (BOURDIEU, 1976). E se não nos reconhecemos em uma coisa, ou em coisa alguma, se não nos sentimos pertencentes, não significamos, impossibilitando a construção de sentidos.

O trabalho de Cláudia Prioste novamente corrobora grandemente com o que se defende aqui:

No que tange às questões de indisciplina e falta de regras, não se pode dizer que estejam necessariamente relacionadas aos problemas emocionais das crianças, é preciso considerar que o contexto escolar deveria focar no significado de ser aluno, trabalhar a importância da civilidade no espaço coletivo, com regras claras e compartilhadas com todos. Os estudos de Freller (2001) sobre a indisciplina escolar ressaltam a importância de a escola compreender e satisfazer algumas necessidades psíquicas das crianças, entre elas, destaca-se a necessidade de pertencimento, de acolhimento e de enraizamento (PRIOSTE, 2020, p. 14).

Pode-se sugerir, ao menos preliminarmente, sendo necessárias investigações futuras mais específicas, que um forte motivo para as ideias escolares contemporâneas estarem fora de lugar, seja os próprios conteúdos constitutivos do currículo orientados por uma referência produtivista, que não dialogam com a dinâmica e demandas sociais contemporâneas, marcadamente com as demandas das classes sociais em situação de maior vulnerabilidade. Mais que isso, não apenas os conteúdos em si, mas em função de quais interesses (finalidades) operam esses conteúdos e conhecimentos escolares.

Como efeito desse currículo oficial, a liturgia escolar, do disciplinamento, da hierarquização, da mera exposição de conteúdos, também se apresenta como possível elemento de esvaziamento de sentido da escola. E a formulação dessas verdades aproximadas alcançadas aqui nesta pesquisa, exorta ainda ter por perspectiva de argumentação, reflexões sobre uma concepção de uma escola

diferente da atual<sup>42</sup>, em sentido libertário e emancipador, inextricável às experiências vivenciadas dos sujeitos e à dinâmica do cotidiano.

Contudo, mesmo considerando que, em princípio, apenas em um contexto socialista a educação cumpriria plenamente sua função social integralmente, essa pesquisa não haveria de ser caso não se tivesse por perspectiva, mesmo em um contexto de opressão socioeconômica capitalista, a educação enquanto campo de disputa em que existem potencialidades de construção de reflexão importantes, por meio das quais se é possível atingir certo grau de autonomia, oportunizando o pensamento crítico sobre a organização social. A escola é o lugar que possibilita o acesso ao conhecimento intelectual sistematizado e que este, por sua vez, possibilita o aprofundamento no conhecimento da realidade. Ou seja, ainda dos grilhões do sistema socioeconômico, a inércia na Educação não se justifica.

Diante das transformações e da dinamicidade social, deve-se ter por perspectiva a instituição escola também em processo de transformação. Mas parece que o trem da História passou e o Sistema educacional público brasileiro não atentou para o embarque. No país, ainda se espera que a escola seja o lugar da disciplina, autoridade e da moral repressora, muitas vezes expressa a partir de um cenário cristão moralizante. Esse cenário é confirmado quando da proposta do Projeto de Lei 4938/19, que regulamenta o modelo cívico-militar de gestão escolar, capitaneada pela extrema direita violenta e de caráter fascista que gere o país.

Seria um equívoco afirmar que o conhecimento intelectual, ou pensamento científico, não é um elemento que oportuniza considerável grau de autonomia do sujeito. O conhecimento intelectual é uma composição importante na busca pela construção do saber compartilhado, uma vez que sistematiza conhecimentos cotidianos gerais e possibilita suas análises mais aprofundadas. Ao mesmo tempo que o conhecimento científico apresenta essa potencialidade transformadora e, justamente por isso, legitimado e apropriado pela classe dominante, o conhecimento de senso comum, ou pensamento espontâneo (VIGOTSKI, 1998; 2001), também é fundamental para esses processos de transformação. Enquanto o conhecimento científico possibilita sistematização e profundidade de análise, o conhecimento de

---

<sup>42</sup> Sugerir pensar a escola para além dos termos da escola republicana de massa que estão postos, remete, por conseguinte, à proposição de mudança da função social da escola contemporânea, passa por reflexões de um novo modelo e concepção de currículo, o que constitui um projeto de pesquisa futura, em um provável doutoramento.



senso comum representa o estudo empírico sobre o concreto, sendo as bases para possíveis sistematizações.

Ou ainda, talvez, em tempos de crise, não só da escola, mas de mentalidade humana em meio à tragédia pandêmica de Covid-19, a qual desvelou para quem quisesse ver o pior do Sistema-mundo capitalista, no qual, face a proteção das patentes das vacinas, milhões de mortes significaram oportunidade de intensificação dos lucros, os conhecimentos científicos em sua forma de superespecialização se revelou incapaz de atender as demandas sociais e humanas elementares. Talvez, diante do estado de emergência social, um momento histórico sem caráter (no sentido de não apresentar características facilmente identificáveis além da busca por lucratividade), as vivências, as reflexões sociológicas, históricas, filosóficas mais imediatas do cotidiano, do empírico sobre o concreto, sejam as mais necessárias para a constituição do sujeito e que exorte efetivamente sua atuação na realidade de forma transformadora e emancipadora (MÉSZAROS, 2008).

Ao admitir que mudanças na Educação são possíveis, e mais que isso, que existem outras possibilidades de Educação, pautando-se pela extensiva e intensiva pesquisa de Paulo Freire ou Bernard Charlot, por exemplo, estamos autorizados a afirmar que o fracasso escolar é uma questão de perspectiva, ou como nos ensina Philippe Perrenoud (2003), uma questão de currículo, “nada mais que o currículo”. Mas currículo em um sentido amplo, que abarca não apenas conteúdos, conhecimentos e organização das disciplinas, mas também as práticas e a própria forma e cultura escolar. Complementaríamos a proposta de Perrenoud ao entendermos que esse currículo pressupõe também relações dependentes e estreitas com a sociedade e com a realidade vivida. Não nos furtamos em reconhecer que os conhecimentos técnicos são capazes de possibilitar acesso a novas ferramentas de independência, autonomia e certo grau de reflexão crítica, contudo, talvez seja mais urgente a reorganização curricular em sentido de valorização do conhecimento popular, diretamente correlacionado com a realidade vivida cotidiana.

O sucesso da aprendizagem poderia ser efetivamente ampliado pelo recurso à cultura e às aprendizagens extraescolares, como reconhecem alguns trabalhos recentes a propósito da melhor realização das crianças dos meios sociais desfavorecidos em tarefas cognitivas ligadas às suas experiências diárias do que nos testes formais, mesmo quando essas tarefas fazem apelo às mesmas

funções e estruturas lógico-cognitivas (ROAZZI; ALMEIDA, 1988, p. 56).

Como dito em alguns momentos da argumentação, é evidente que a escola não deve exercer uma responsabilidade messiânica, a construção do conhecimento e saber significativos não são possibilitados tendo apenas a escola como instituição agente. Esse saber está na comunhão entre sociedade, comunidade, escola, nas diversas possibilidades de organização familiar e de relações sociais. Todavia, parece plausível que a escola seja o lugar de estopim desse processo, em que o sujeito é acolhido no mundo da reflexão crítica, tanto do conhecimento científico, quanto do cotidiano e da socialização. A questão aqui são os impedimentos estruturais que inviabilizam o cumprimento pleno dessa tarefa pela escola.

Diante de uma conjuntura socioeconômica na qual se propõe um modelo de organização social preponderantemente das desigualdades, exclusão e da divisão em classes, parece-nos urgente o engajamento na construção de alternativas. Talvez a palavra que faça mais sentido em um cenário de luta e militância diante do contexto conflituoso que se apresenta seja práxis. Tornou-se imprescindível e urgente a aplicação dos saberes teóricos do cotidiano, da vida real e das experiências situadas na escola em articulação com os conhecimentos científicos. Como em diversas oportunidades nos ensinou Florestan Fernandes (2009; 2019), não há oposição alguma em ser sociólogo (ou professor) e militante.

Daí que uma possível verdade aproximada com esta pesquisa é que, formulações minimamente adequadas sobre o sucesso ou fracasso escolar só são possíveis em um contexto educativo de educação integral e unitária, de conhecimento sistematizado em compatibilidade e correspondência com a pluralidade, diversidade e complexidade social, ou seja, de articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular; conhecimento escolar em complementariedade com o conhecimento de senso comum; complementariedade entre o conhecimento científico e o pensamento espontâneo, exatamente o oposto do que se cultua no neoliberalismo, do atrelamento da escola às “técnicas eficientes de ensino” presentes nas propostas compensatórias, por exemplo. Oposto também aos conceitos de aproveitamento e rendimento, presentes nas propostas meritocráticas e nas noções de conhecimentos utilitários liberais.

Em nossas considerações, vigora o reconhecimento de que os saberes escolares, por mais que tenham características próprias, como conhecimentos sistematizados e psicotécnicas de ensino-aprendizagem próprias, estes saberes não existem suspensos na realidade. A escola não é capaz de dar vida própria a estes conhecimentos, os quais só se tornam saberes vivos imersos na realidade contextualizada de educandas e educandos. Todos os conhecimentos e saberes são humanos, são culturais, são sociais, são compartilhados, criações da sociedade historicamente organizada. Portanto, é uma grande confusão conceber o fracasso escolar como apenas escolar. A noção de fracasso escolar precisa ser pensada a partir da dimensão social, na qual, os conhecimentos devem ser contextualizados e intencionais (PERRENOUD, 2003).

Avalia-se aqui que se o fracasso escolar estivesse apenas no desempenho, seria um problema facilmente resolvido. Mas a escola é uma criação social e se tornou uma instituição social. Nessa dimensão social da escola, reprovar ou evadir não pode ser suficiente para definir fracasso escolar, de forma que, não corresponder às expectativas - ou não querer corresponder às expectativas - definidas arbitrariamente pela escola, pode ser uma estratégia de sobrevivência, contestação ou autopreservação por parte dos educandos.

Fracassar em algo por definição significa mobilização, investimento e empenho de disposição e de tempo naquele empreendimento e, ainda assim, não se alcançar o objetivo visado. Por sua parte, um educando que não reconhece sentido no empreendimento escolar e opta por não seguir nele, não se dedicar e não empregar energia nesse empreendimento, não pode ser caracterizado como fracassado, antes, uma decisão crítico-reflexiva. Por que se manter em um empreendimento que não se reconhece sentido nem finalidade? Estabelecer que a não aprendizagem, por si só, seja fracasso escolar, é subestimar as estratégias de educandas e educandos, é subestimar suas capacidades de avaliação da realidade. Talvez, estudar o fenômeno do fracasso escolar sem ter antes estas considerações como bem evidentes, sem antes reconhecer a pessoa educanda como sujeito sócio-histórico produtora de cultura e capaz de analisar o mundo que a cerca, revelem-se compreensões distorcidas.

Fracasso sucesso não deve ser pensado apenas na dimensão das relações escolares. Sua ressignificação, a partir das compreensões dos sujeitos educandos

sobre seus processos de escolarização e direito às aprendizagens, opera na chave do simbólico, do existencial e do material. A dimensão simbólica pode ser representada pela valorização social do diploma; a existencial, na formação subjetiva do sujeito e no seu comprometimento ético e moral; na dimensão material, o fracasso-sucesso escolar pode ser ressignificado a partir de seus lucros objetivos na realidade vivida. Na chave do simbólico, a evasão pode ser entendida como uma ação de sucesso quando o sujeito percebe a desvalorização do diploma; na chave existencial e material, a indisciplina pode ser uma expressão do descontentamento com princípios e valores escolares.

Grosso modo, não foi a intencionalidade dessa pesquisa, nem tão pouco enquanto conclusões, atribuir o esvaziamento de sentido, e todos seus possíveis efeitos e consequências, apenas às dificuldades de se relacionar com a escola e com o saber escolar, exclusivamente em decorrência das diferenças de capitais daqueles e daquelas jovens de segmentos de classe subalternizada. Sugere-se aqui que é justamente a concepção de escola utilitarista neoliberal, formadora de mão de obra barata, por exemplo, que produz relações fragilizadas com o saber escolar. É um movimento recíproco e complementar: a função neoliberal da escola exige conteúdos pouco dialógicos com a realidade vivida desses segmentos de classe subalternizados e, por conseguinte, a relação com os saberes escolares se torna fragilizada.

Em princípio, sustentam esse movimento duas frentes, as quais concorrem para o afastamento destes educandos em relação à instituição escolar: conflito entre cultura legitimada e não legitimada, o que significa uma escola descontextualizada, apartada das experiências vivenciadas quotidianas das classes subalternizadas; e desvalorização do diploma na medida que a escola já não atende mais as demandas materiais imediatas e as expectativas de futuro desses segmentos<sup>43</sup>.

Da atuação dessas duas frentes, por fim se fecha o circuito e se produz a ideia de desvalorização dos processos educativos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos e de pensamento livre enquanto fundamentos elementares da instituição escola, passando à atribui essa formação “crítica” a outros espaços privados, como a igreja, redes sociais, terceiro setor, grande mídia corporativa, entre outros.

---

<sup>43</sup> Não se afirma aqui que a função da escola é atender demandas materiais funcionalistas, mas, imersa no capitalismo, atender demandas materiais é um pressuposto.

Por outra parte, como mencionado em diferentes momentos da argumentação, a ideia de que o fracasso escolar, em sua forma tradicional, é um mecanismo de controle social na direção da divisão social do trabalho, perde força quando da diminuição considerável da reprovação e da evasão ao longo das décadas, a partir de políticas de “aprovação automática”. A correlação da mão de obra barata não está mais, apenas, na baixa escolarização ou no fracasso, mas sim, na própria escola pública. Mais ou menos como se as classes dominantes percebessem que, imersas em um contexto de disputa internacional, as nações com resultados escolares considerados satisfatórios adquirem capacidade de barganha política e econômica, pressupondo a participação no grupo dos países “mais civilizados” e de respeito aos direitos humanos. Desta perspectiva internacional, não é interessante a um Estado-Nação apresentar resultados medíocres de fluxo escolar. A divisão do trabalho e, respectivamente, a divisão em classes, não estão mais atreladas à distinção a partir da escola, antes, está no *status quo* das instituições de elite, na legitimidade das instituições que emitem o diploma. E é justamente por essa mudança da forma na definição da divisão do trabalho, não mais necessariamente pela escolaridade, mas sim pelo *status quo* da instituição legitimada emissora do diploma, que a escola pública, de modo geral, se enfraquece em sua capacidade distintiva e na garantia de empregos.

Daí que arriscamos afirmar ao longo da argumentação que a definição de fracasso escolar não se caracteriza mais pela aprendizagem ou pelo desempenho. O fracasso escolar se caracteriza pelo papel social definido pela escolarização para o sujeito a partir da sua origem, o que se efetiva por meio de mecanismos de diferenciação hierarquizada entre sistema de ensino privado de elite e sistema de ensino público. Consequentemente, o fracasso escolar é tanto atribuído ao sujeito, quanto à instituição escola pública, funcionando como mecanismo eficiente de exclusão. Os próprios critérios que definem o fracasso escolar tradicional, como indisciplina, reprovação, dificuldade de aprendizagens e evasão, tendem a deixar de existir, uma vez da universalização do acesso à escolarização e das políticas de aprovação automática, sendo agora, a estigmatização, inerente ao próprio sistema de educação pública e ao sujeito de classes empobrecidas. O fracasso escolar e social deixa de ser um processo e se torna um destino inescapável.

Poder-se-á chegar ao estágio em que a obtenção do diploma de Ensino Superior seja também universalizada; um diploma de formação acrítica, penas para efeitos estatísticos de escalonamentos internacionais. E não haverá perigo para o sistema económico capitalista distintivo na universalização dos diplomas, desde que, se determine já no início da escolarização, quais são os fracassados sociais.

Em última instância, o fracasso escolar em sua caracterização tradicional não passa de ideologia em defesa de determinados interesses de classe. A noção de fracasso escolar na correlação entre estrutura social, dinâmica da realidade vivida e subjetividade dos sujeitos, não existe. O fracasso escolar só existe se o pensarmos em critérios exclusivos internos à escola republicana e operando na mesma chave de outros conceitos que lhes deem sustentação, como por exemplo, sistemas classificatórios nacionais e internacionais, definição arbitrária de níveis adequados de assimilação de conteúdo e divisão social do trabalho. E nesse sentido, o fracasso não é interno à escola, é social.

Avalia-se aqui que o caminho inicial para se aproximar do sucesso escolar em sentido de aprendizagens significativas significativo e produção de sentidos, o que se apresenta como possibilidade para novas pesquisas, seja a reformulação da noção de escola e de escolarização, em que a sua formalização seja transformada em aproximações da dinâmica do cotidiano e de experiências vivenciadas, o que, em última instância, significa necessariamente a transformação do currículo. Transformação do currículo bem como nos sinalizou Phillipe Perrenoud (2003) de diálogo direto com a realidade vivida e com as demandas das localidades, o que delinearía o pensamos sobre sucesso escolar como aprendizagens dos conteúdos sistematizados apenas enquanto uma etapa do processo educativo integral, em que sucesso educativo significa qual relação do sujeito com a sociedade em perspectiva inclusiva e cooperativa.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas – SP: Papyrus, 1997.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Dossiê: marxismo e questão racial. **Margem Esquerda**, São Paulo, n. 27, 2º sem. 2016.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n.º 42, mai./ago., 2016, p. 294-327.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho de 2001.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

\_\_\_\_\_. Cotidiano Escolar E Práticas Sócio-Pedagógicas. In. Em aberto. Educação básica: a construção do suceso escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992

ANGELUCCI, Carla Biancha. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan/abr. 2004.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

\_\_\_\_\_. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

AQUINO, Julio Groppa (org). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é Política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo, revisão técnica Adriano Correia, 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENHART, Deise. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. *Revista Pedagógica*, V. 16, nº 33, Jul/dez 2014.

ARROYO, Miguel. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas – SP: Papyrus, 1997.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**. Uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BITTAR, Mariana. Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil. 2011. **Tese** (Doutorado em Ciência Política) - Departamento de Ciência Política, Faculdade de

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista Hist. Educação** [Online], Porto Alegre. v. 18, nº 44, set/dez, 2014.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 59-73.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros**. Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Editora Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Org.: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. M. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRAGA, Ruy. **Rebeldia do Precariado**: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. In: \_\_\_\_\_. **Conversas com Pós-graduandos**. Editora PUC-Rio/Edições Loyola, 2002. pg. 61-72.



BRASIL. Projeto de lei nº 3.582, de 18 de maio de 2004. **Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências.** 2004a. Disponível em: Acesso em: 22 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 13 set. 2004b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 jan. 2005a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: MEC/SEB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 2002.

BURAWOY, Michael. **O Marxismo encontra Bourdieu.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 13, p. 269-283, jan. /abr./2009.

CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e Desigualdades na Escola.** Campinas: São Paulo, 2012

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. Experiências temporais de vida activa e os desafios da transmissão intergeracional. **Princípios Revista de Filosofia.** Natal, v. 25, n 48, set-dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017. Disponível em: [1517-9702-ep-S1517-9702201610148595.pdf](https://doi.org/10.1590/1517-9702-ep-S1517-9702201610148595) (scielo.br). Acesso em: 03 maio 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiro. O nativo relativo, **Mana** 8 (1), 113-148, 2002.

CATANI, Afrânio. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. **Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, datilo, 1998.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Retratos da educação na pandemia do coronavírus. Perspectivas em diálogos. 2021. Disponível em: [Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia.pdf](https://educacaointegral.org.br) (educacaointegral.org.br). Acesso em: 15 de dez. 2022.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005, pp. 75-87.

CICOUREL Aaron. As manifestações institucionais e cotidianas do habitus. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1

COHEN, Ruth Helena Pinto. O fracasso escolar a partir da interface entre psicanálise e educação. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 56-68, novembro 2013.

CORREIA, António Carlos da Luz, GALLEGO, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929)**. Lisboa, Portugal: Educa, 2004.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. in. SPOSITO, Marilia Pontes (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998). Série estado do conhecimento n.º 7**. Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e isto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe** São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007

DEL RIO, Pablo; BRAGA, Elizabeth dos Santos; REGO, Teresa Cristina; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Entrevista com Pablo del Río – Desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219944, p. 1-24, 2022

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 6ª ed., Campinas, Autores Associados. 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, 28(100), 2007, 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. (2014). Juventude e ensino médio: Quem é este aluno que chega à escola. In Juarez. Dayrell, Paulo. Carrano, & C. L. Maia (Orgs.), **Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo**, Editora UFMG, 2014, (pp. 101-133). [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf)

DIONÍSIO, Bruno. Políticas da reversibilidade: extensões e opressões da justiça escolar. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.20 n.2p. 455-474abr./jun. 2018

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Trad. Maria do Carmo Duffles Teixeira. **Rev. Bras. de Edu**, maio/jun/jul/ago, n. 17, 2001, p. 5-19.

\_\_\_\_\_. Sobre a violência e os jovens. Trad. Marisa Carneiro de Oliveira Franco Donatelli. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. v. 9, n. 15, jan/jun., 2006, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

DUBET François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 22-70. Disponível em: [as-desigualdades-escolares-antes-e-depois-da-escola.pdf \(ufpr.br\)](https://www.ufpr.br/revista/sociologias/2012/29/22-70). acesso em: 18 de abril de 2021.

DURKHEIN, Émile. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes; 1995.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 21a ed. p.1-34

ESCOLANO, Augustín Benito. La invencion del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina V. (orgs.) **O tempo na escola. Profedições**: Porto, Portugal, 2008.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Pedagogia da transgressão**. 10ª ed., São Paulo, Ágora, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 123-134.

\_\_\_\_\_. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28, 1992, 75-86.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**. Núm. 13: 155-161, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a "teoria do autoritarismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

\_\_\_\_\_. **Nós e o Marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a construção de um instrumento político**: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FOUCAUT, Michel. **Microfísica do poder**. 25ª ed., São Paulo, Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25ª ed., São Paulo, Graal, 2012.

FRAGO, A. V., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: [n14a03.pdf \(scielo.br\)](#) Acesso em: 03 maio de 2021.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª Ed. Rev., Campinas, Autores Associados, 2012.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de Etnometodologia**. São Paulo: Vozes, 2018.

GARCÍA, José Saturnino Martínez. El habitus, Una revisión analítica. **Revista Internacional de Sociología** vol. 75 (3), e067, julio-septiembre, 2017,

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving (2011), **Rituais de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face, Petrópolis, Vozes.

GOLDMAN, Márcio. (2000), Do ponto de vista não-nativo: sobre a incompreensão antropológica ou os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Comunicação apresentada no seminário temático "A Antropologia e seus Métodos: o Arquivo, o Campo, os Problemas", **XXV Encontro Anual da Anpocs**, Caxambu.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em Educação no Brasil. **Série Pesquisa**, Vol. 1. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernadete. A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias**

**da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GONZÁLEZ REY, F. (2014) O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, M. C. (Org.), **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. (pp.29-44). Campinas, SP: Editora Alínea.

GALLEGO, Rita de Cassia. Forjar um tempo soberano: os esforços de se impor um fluxo regular às escolas públicas primárias e as disputas pelo tempo infantil. In: \_\_\_\_\_ **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo** – heranças e negociações. Tese. Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 2008, p. 91-161.

GALLEGO, Rita de Cassia. O tempo como categoria estruturante das atividades sociais e os estudos acerca do tempo escolar. In: \_\_\_\_\_ **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo** – heranças e negociações. Tese. Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 2008, p. 57-89.

GALLEGO, Rita de Cassia. Emprego do tempo cotidiano e modos de ensinar: convergências e afastamentos. In: \_\_\_\_\_ **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo** – heranças e negociações. Tese. Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 2008, p. 197-294.

GALLEGO, Rita de Cassia. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo- Brasil – 1850 a 1890). In: PERANDONES, Pablo Celada. **Arte y oficio de enseñar**. Dos siglos de perspectiva histórica. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid/ Centro Internacional de la cultura escolar, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere** - Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere** - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1 (1910-1920).

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARGREAVES, Andy **Os professores em tempos de mudança:** o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: MacGraw – Hill de Portugal, 1998.

HARGREAVES, Andy. O tempo – qualidade ou quantidade? O pacto faustiano. In: \_\_\_\_\_ **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mc Graw – Hill, 1998, p. 105-130.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro, Edições 70.  
\_\_\_\_\_. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma**. Filosofia fenomenológica. Idéias & Letras, Aparecida, São Paulo, 2006.

HEIDEGGER, Martin. Meu Caminho Para a Fenomenologia. In: **Os Pensadores** São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**. O momento da tese. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A sociologia da educação de Bourdieu na revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 2.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>>. Acesso em: 16.02.2022. » <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História de Educação/ Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n. 1, p. 9-43.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza **Revista Brasileira de História da Educação**, nº1, jan/jun 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 49, 2005, pp. 11-42 <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia: problemas e práticas**, Lisboa, n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/49/517.pdf> Acesso em: junho 2020

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Revista**, nº78. p.37-56, abril de 2002b.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág. 13-22.

LAHIRE, Bernard. A singularidade das práticas culturais. Entrevista com Bernard Lahire. Realizada por Enio Passiani, Julio Souto Salom e Gabriele dos Anjos. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.2, 2017, p.181-199

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003

LAHIRE, Bernard. Diferenças ou desigualdades: que condições socio-históricas para a produção de capital cultural? **Forum Sociológico**. Nº II serie, 2008, pp. 79-85.

LAHIRE, Bernard. Campo, fuera de campo, contracampo. **Colección Pedagógica Universitaria** Nº. 37-38 enero-junio/julio-diciembre 2002

LAHIRE, Bernard. Indivíduo e misturas de gêneros: Dissonâncias culturais e distinção de si. **Sociologia, problemas e práticas**, n.o 56, 2008, pp.11-36

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 28 ed. São Paulo, Summus, 2019.

LE BRETON, D. **Du Silence**. Paris: Ed. Métailié, 1997.

\_\_\_\_\_. **Anthropologie du silence**. Théologiques, v.7, n.2, p.11-28, 1999

LEMIEUX, Cyril. Problematizar. In, PAUGM, Serge (coord.); **A pesquisa sociológica**. Coleção Sociologia; trad. Francisco Morais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LOPES Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 385-394. Disponível em: ARTIGO\_DimensaoSubjetivaQueixa.pdf (unb.br) Acesso em: 12 de abril de 2021.

LEMIEUX, Cyril. Problematizar. In, PAUGAM, Serge (coord.); **A pesquisa sociológica**. Coleção Sociologia; trad. Francisco Morais. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

Louro, Guacira (2000). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições, 6ª ed., São Paulo, Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Maneiras de Avaliar a Aprendizagem**. Pátio, São Paulo, ano 3, nº12, p. 7-11, 2000.

LURIA, A. R. Capítulo 3. Vygotsky. In: \_\_\_\_\_. **A construção da mente**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1993.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In. AQUINO, Julio Groppa (org). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

MEDEIROS, Cynthia Pereira de. A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. In. ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas – SP: Papirus, 1997.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 17, nº 49, Junho 2002.

MARX, Karl. **O Capital**, Livro 1, v. 1. São Paulo: Bretrand, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global editora, 1987.

\_\_\_\_\_. **As crises econômicas do capitalismo**. São Paulo: Acadêmica, 1988

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**. São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In. MATTOS, CLG; CASTRO, PA. (orgs.) **Etnografia e Educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

\_\_\_\_\_. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In. MATTOS, CLG; CASTRO, PA. (orgs.) **Etnografia e Educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2 ed. São Paulo, Martins fontes, 1999.

MESZÁROS, Istvan. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual, In. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro, 2. Ed. Zahar editores, 1969.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. **36<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 78, abril, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria. Alice; CATANI, A. M, Org. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.51, e07468, 2021

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, Antônio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan/ mar. 2015

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Abordagens contemporâneas de ensino/aprendizagem e a centralidade do conteúdo nos currículos. In: Galvão, Afonso e Santos, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, educação, trabalho e movimentos sociais**. Brasília: Líber Livro, 2008.

OSTI, Andréia.; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF** , 18(3), 2013, 417-426.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Produção do fracasso escolar**. Histórias de Submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

\_\_\_\_\_. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16: 119-141, 1993.

PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2009, 10(2), pp. 117-127. Disponível em: Revista - Vol 10(2),2009. indd (bvsalud.org) Acesso em: 12 de abril de 2021.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. Educação Básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000

PEREGRINO, Mônica. Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. **Tese (Doutorado em Educação)** – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PEREGRINO, Monica. **Trajетórias desiguais**: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, escola e trabalho: uma aproximação é necessária. **Boletim CEDES, PUC- Rio**, janeiro a março de 2014. Juventude, escola e trabalho: por que a aproximação é necessária (puc-rio.br). Acesso em: 07.03.2022

PEROSA, Graziela Serroni; LEBARO, Frédéric; SILVA, Cristiane Kerches da. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições** vol.26 no.2 Campinas May/Aug. 2015.

PERRENOUD, Phillipe. Sucesso na escola: nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/2003.

\_\_\_\_\_. A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETIT, Vincent. As contradições de “a reprodução”. **Cad. Pesq.**, São Paulo (43): 43-51, Nov. 1982.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, 21 (71), 2000, 45-78.

PINO, A. As marcas do humano: às origens da constituição cultural e a criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, dez. 2016

PIOTTO, Débora C. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, Débora C. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas. Trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 133-166.

PIOTTO, Débora; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e470100302, 2021.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. \_\_\_\_\_ . **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

PIOTTO, Débora C. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, Débora C. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas. Trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 133-166.

PORTAL G1. **Crise faz crescer diferença salarial por anos de estudo Renda de quem tem ensino superior é em média 5,7 vezes a de quem não estudou**. Crise faz crescer diferença salarial por anos de estudo | Economia | G1 (globo.com) Acesso em: 12 de dezembro de 2021.

PORTES, Écio A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 61-80.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020.

ROAZZI António; ALMEIDA, Leandro S. Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? **Revista Portuguesa de Educação**. ISSN 0871-9187. 1:2 (1988) 53-60. Disponível em: Universidade do Minho: Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? (uminho.pt) Acesso em: 18 de abril de 2021

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva sociocultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. 2ª ed., São Paulo, IBPEX/Papirus, 2009.

ROSISTOLATO, Rodrigo; HELAYEL-NETO, José; FREIRE, Alexandre; FREIRE, Adriana; FRANÇA, Daiane; FRANÇA, Sergio. Juventudes populares e projetos educacionais: construção e fortalecimento de redes de solidariedade, afeto e sociabilidade. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 20, n. 3, set./dez. 2013.

RUSSO, Marisa. Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. **Estud. Avan.**, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 189-198, Abril. 2014.

SANTOS, Milton (2000), **Por uma outra globalização** – Do pensamento único à consciência universal, São Paulo, Record.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro; CASTRO, Lucia Rabello de. Sentidos de Oportunidade da Escola para Jovens de Classes Populares Cariocas. **Educ. Real**. vol.45 no.1 Porto Alegre, 2020. Epub Feb 10, 2020. Disponível em: Sentidos de Oportunidade da Escola para Jovens de Classes Populares Cariocas (scielo.br). Acesso em: 12. abril de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 4a. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36a. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5)

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3a. ed. Campinas: Autores associados, 2008a.

SCHUTZ, Alfred. O estrangeiro – um ensaio em psicologia social. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 13 outubro 2010.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar; 1979.

\_\_\_\_\_. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2012

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Escola e mercado de bens simbólicos na formação cultural dos jovens. **Comunicação & Cultura**, nº 6, 2008, pp. 115-134

\_\_\_\_\_. Um novo capital cultural: predisposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26, nº 90, jan./abr., 2005, p. 77-105.

\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan/jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, Carmen A. Duarte; BARROS, Fernando; HALPERN, Silvia; SILVA, Luciana A. Duarte. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In. ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso**

**escolar**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas – SP: Papyrus, 1997.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SILVA, Maria Preciosa e NEVES, Isabel Pestana. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle e de poder. **Rev. Port. de Educação** [online]. 2006, vol.19, n.1, pp.5-41. Disponível em: Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle e de poder (mec.pt) Acesso em: 12 de abril de 2021.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 1 p. 41-49 jan./jun. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, 20, (50), 26-40, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SOARES, Diana; ALMEIDA, Leandro; PRIMI, Ricardo. A convergência de variáveis pessoais e familiares na construção do sucesso acadêmico. **Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd)**, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/28546>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

SOUZA, Mácio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. **Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 609-634, jul./set. 2014 Disponível em: [a03v22n84.pdf \(scielo.br\)](http://www.scielo.br/a03v22n84.pdf). Acesso em: 24 de março de 2021.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária. In: \_\_\_\_\_ **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 5 Set/Out/Nov/Dez Nº 6. 1997

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003.

\_\_\_\_\_. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n 104,1998.

\_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq.** São Paulo: USP, v. 27, nº 1, jan./jun. 2001, p 87-103. Disponível em: Acesso em 18 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Revista Educação & Realidade.** 33 (2), p. 83-98, jul-dez 2008.

\_\_\_\_\_. Juventude e escolarização (1980-1998) / Coordenação: Marília Pontes Sposito. – Brasília: **MEC/Inep/ Comped**, 2002a. 221 p. : il. (Série Estado do Conhecimento, INSS 1676-0565, n. 7).

SPOSITO, Marília; TARÁBOLA, Felipe de Souza; GINZEL, Flávia. Jovens, participação política e engajamentos: experiências e significados. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; ALMEIDA Elmir de; TARÁBOLA, Felipe De Souza. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados** 34 (99), 2020b.

TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VASCONCELLOS Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidades. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 45-60.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares. In: \_\_\_\_\_ **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Eloisa Maia; GALVÃO, Willana Nogueira Medeiros; VIEIRA, Sofia Lerche; CHAVES, João Bosco. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educ. Pesqui.** 45, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201657>

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Nº 33, jun/2001.

VIÑAO Frago, Antonio, Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, no 0, p. 63-82, 1995.

\_\_\_\_\_, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. **VIII Jornada Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por uma historia de la cultura escolar**. Enfoques e cuestiones, fuentes. VALLADOLID: Espanha, 1998.

\_\_\_\_\_. Antonio. Tiempo, historia y educación. In: \_\_\_\_\_. **Espacio y tempo**, educación e historia. Morelia: IMCED, 1996, p. 15-59.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998b.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. (Tradução: A. A. Puzirei). **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 71, Julho/00

WACQUANT, Loic Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem** • ANO 10 • Nº 16 • 63-71, JUL.-DEZ. 2007

\_\_\_\_\_. Lendo o “capital” de Bourdie. **Educação & linguagem**, ano 10, Nº 16, 37-62, JUL.-DEZ. 2007.

\_\_\_\_\_. **Esclarecer o Habitus**. EDUCAÇÃO & L INGUAGEM • ANO 10 • Nº 16 • 63-71, JUL.-DEZ. 2007

\_\_\_\_\_. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974.

\_\_\_\_\_. **O sistema mundial moderno**. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974.

ZABALA, Antoni. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem**: instrumentos de análise. In: A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, jan./jul., 2000, p. 70-80.

### ANEXO 1: Quadro de trabalhos encontrados na base de dados Scielo

Buscando um caminho de diálogo dentre as diferentes possibilidades, traçou-se uma busca na base de dados Scielo. A partir dos descritores que serão apresentados em quadros a seguir, restringiu-se à trabalhos publicados nos últimos cinco anos, revisados por pares e em português. Alcançou-se os seguintes resultados:

A partir do descritor “Fracasso escolar”: 24 resultados, dos quais foram selecionados apenas 9 que tratavam, em alguma medida, do tema fracasso escolar

TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	DICUSSÃO	CONCLUSÃO RESULTADOS
<p><b>Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar e masculinidades negras</b></p> <p>Beatriz Giugliani CS no.31 Cali May/Aug 20</p>	<p>Analisar de forma crítico-interpretativa o fenômeno da defasagem escolar dos rapazes em relação às moças no Ensino Médio</p>	<p>Ensaio crítico-reflexivo; revisão bibliográfica</p>	<p>Tema no qual fatores relacionados com gênero se combinam com questões de raça e de classe.</p>	<p>Admitindo que são os meninos negros provenientes de camadas pobres da população as principais vítimas do fracasso escolar, a discussão da construção das masculinidades racializadas e a relação que eles estabelecem com o processo de escolarização são imperativas</p>
<p>Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?</p> <p>Silvia Nara Siqueira Pinheiro, Maria Laura de Oliveira Couto,</p>	<p>investigar se o fracasso escolar continua sendo naturalizado</p>	<p>Foram analisados os prontuários de 13 crianças; utilizou-se o programa estatístico SPSS e análise temática</p>	<p>Verificou-se que as crianças apresentaram uma média de 10,3 anos, sendo a</p>	<p>Constatou-se que os alunos ainda são responsabilizados pelo fracasso, atribuindo-se a</p>



<p>Hudson Cristiano Wander de Carvalho Henrique Siqueira Pinheiro</p> <p>Fractal, Rev. Psicol. 32 (1) • Jan-Apr 2020</p>			<p>maior parte meninos (84,6%). A maioria (61,5%) com queixas relacionadas a problemas de aprendizagem e comportamen to e fazendo uso de psicoestimula ntes. As característica s são compatíveis com outros estudos realizados em instituições como clínicas- escola de diferentes regiões do Brasil.</p>	<p>este um caráter biológico, naturalizado, que, portanto, precisa ser medicalizado.</p>
<p>O Discurso Meritocrático nas Explicações Parentais de Crianças com Queixa Escolar</p> <p>Mariana Inés Garbarino</p> <p>Psicol. cienc. prof. 40 • 2020</p>	<p>discute a leitura meritocrática do fracasso escolar e mapeia sua emergência no discurso de participantes de um programa de extensão universitária que atende crianças com queixa escolar</p>	<p>Foram analisadas 128 fichas de inscrição onde os sujeitos assinaram o motivo da demanda de atendimento. Com base em análise qualitativa e quantitativa</p>	<p>Indaga-se a dimensão social do discurso sobre dificuldades de aprendizagem explorando e comparando de que modo esta ressoa nas tramas significantes de crianças e adultos. reflete-se acerca da</p>	<p>Os resultados mostram que, diferentemente dos motivos infantis, o discurso causal dos adultos tende a ser individualizant e, o que se expressa na responsabiliza ção da criança pelo “não aprender” justificada, predominante mente, por problemas de concentração</p>

			coconstruã o dos sentidos da queixa escolar.	e atenção. Concluiu-se que esses dados são coerentes com a atual lógica fragmentadora oriunda do crescente fenômeno da medicalização da infância, que desloca o conflito escolar para o âmbito da saúde mental.
Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental  Cláudia Prioste  Educ. Pesqui. 46 • 2020	Hipóteses docentes sobre as dificuldades na aprendizagem escolar e analisar alguns aspectos subjacentes às explicações dadas por eles.	A coleta de informações foi realizada por meio de 133 questionários e grupos focais com professores do Ensino Fundamental I. Utilizou-se a análise temática de conteúdo e frequências de palavras para sistematização e interpretação dos resultados.	Ressaltam, ainda, questões pertinentes às políticas públicas: redução da idade para matrícula no EF sem as devidas adaptações estruturais na escola, material didático inadequado e a progressão continuada sem apoio às crianças com dificuldades.	Concluimos que tais explicações se, em um primeiro momento, sugerem preconceitos quanto às famílias e alunos, em uma análise criteriosa, revelam sintomáticas contemporâneas da sociedade de consumo, dissonâncias na relação família-escola e desvalorização da educação.
Projeto Horizontes - relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o fracasso escolar	Verificar a relação entre capital cultural e as facilidades e possibilidades de se lidar com os	A metodologia participante permitiu a interação entre a equipe do projeto e os educandos	A pesquisa partiu da hipótese de que a intervenção com os discentes, por meio do	Os resultados apontaram para a estreita ligação entre o “consumo” de atividades culturais e a capacidade de

<p>Maria Geralda de MIRANDA, Raquel Marques Villardi Rev. Bras. Educ. 25 • 2020</p>	<p>conhecimentos escolares</p>		<p>oferecimento de atividades culturais, valorizadas no universo educacional, poderia levá-los a melhorar o desempenho.</p>	<p>interagir com os conteúdos livrescos, julgando necessária a construção de uma cidadania do acesso aos bens culturais valorizados pela escola.</p>
<p>Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar  Gabriela de Conto BettMaria Júlia Lemes  Psicol. Esc. Educ. 24 • 2020</p>	<p>Investigar as queixas levadas ao Conselho Tutelar e seus respectivos encaminhamentos.</p>	<p>A pesquisa foi realizada no ano de 2017 em quatro Conselhos Tutelares de uma das comarcas da região Oeste do Paraná. Seu delineamento foi de cunho quantitativo e qualitativo, com a adoção de análise documental e entrevistas realizadas com conselheiros tutelares.</p>	<p>Observamos que a maior demanda dos conselhos tutelares provém da educação, havendo um número significativo de queixas escolares, as quais são encaminhadas a outros setores como Assistência Social, Saúde, Ministério Público e Poder Judiciário.</p>	<p>Os motivos dos encaminhamentos nos permitiram aprofundar a compreensão acerca das respostas dadas à queixa escolar e esboçar alternativas para o enfrentamento do fracasso escolar.</p>
<p>Ambiente Familiar e Rendimento Escolar de Adolescentes  Fénita Manuel Mahendra; Angela Helena Marin  Psic.: Teor. e Pesq. 35 (spe) • 2019</p>	<p>Avaliar a relação entre diferentes dimensões do ambiente familiar (coesão, conflito, expressividade, independência,</p>	<p>Trata-se de um estudo correlacional e comparativo, de corte transversal e caráter quantitativo, do qual participaram 24 pais e 18 adolescentes com histórico de reprovação</p>	<p>O ambiente familiar tem importante ressonância no percurso escolar dos filhos.</p>	<p>A análise de comparação indicou que a dimensão lazer, para os pais, e coesão, para os filhos, foram mais presentes no grupo sem repetência. Além disso, a</p>

	assertividade, orientação cultural/intelectual, lazer, religião; organização e controle) e o rendimento escolar de adolescentes com e sem histórico de reprovação.	escolar, e 19 pais e adolescentes sem histórico de reprovação, os quais responderam a Escala de Ambiente Familiar.		análise de correlação revelou que a dimensão conflito foi associada ao maior número de reprovações. Conclui-se que um ambiente familiar funcional pode promover o rendimento escolar.
Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar  Diana Soares, Leandro Silva Almeida  Psicol. Esc. Educ. 23 • 2019	Este estudo analisa como variáveis de sucesso/fracasso escolar se combinam em perfis escolares diferenciados	Num design longitudinal, acompanharam-se 140 alunos, do 7.º ao 9.º ano, recolhendo-se medidas repetidas de variáveis psicológicas, sociofamiliares e notas escolares. Na análise de <i>clusters</i> identificaram-se três perfis escolares.	O primeiro, denominado por perfil de fracasso não envolvido com a escola, corresponde ao grupo com baixas notas, cujas características pessoais e sociofamiliares dificultam a aprendizagem. O segundo grupo corresponde, igualmente, a um perfil de fracasso, apresentando, porém, características que amortecem esses efeitos negativos	Esses resultados enfatizam a necessidade de ir além da nota, contrariando o peso que esta tem na definição do que é o sucesso/fracasso escolar.

			(perfil de fracasso escolar envolvido com a escola). O último grupo, perfil de sucesso escolar, integra alunos com boas notas, e cujas características pessoais e sociofamiliares favorecem os seus bons resultados.	
<p>Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização</p> <p>Rodrigo Ednilson de Jesus</p> <p>Educ. rev. 34 • 2018</p>	<p>Refletir sobre alguns dos mecanismos de produção do fracasso escolar de jovens negros e negras</p>	<p>Análise de resultados da pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”</p>	<p>A pesquisa foi realizada nos anos de 2012 e 2013 nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém.</p>	<p>Foi possível observar como os processos de estereotipização de corpos vistos como anormais, aliados ao silenciamento acerca do racismo, interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão observados neste grupo étnico-racial.</p>

Sucesso escolar: 31, em diferentes áreas e campos de estudos, havendo trabalhos sem nenhuma correlação com sucesso escolar. A partir do critério de ter que tratar, em alguma medida considerável, de sucesso escolar, apenas um trabalho foi selecionado.

<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>DICUSSÃO</b>	<b>CONCLUSÃO RESULTADOS</b>
Capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas Maria Alice Nogueira Cad. Pesqui. 51 • 2021	Refletir sobre o uso do conceito de capital cultural na explicação das desigualdades escolares contemporâneas.	Revisão qualitativa da Literatura. Análise sobre o uso do conceito capital cultural	A posse da riqueza cultural ainda é um trunfo escolar decisivo para a obtenção do êxito escolar? Em que medida isso ainda ocorre após décadas de profundas transformações sociais e educacionais?	A análise evidenciou que: (i) as práticas culturais consagradas são hoje menos rentáveis e menos transmissíveis do que no passado; (ii) os investimentos econômicos dos pais têm se mostrado cada vez mais um elemento impulsionador do sucesso escolar dos filhos.

Relações com o saber: 137. Daí a necessidade de restringir para “relações com o saber escolar”, resultando em 8 trabalhos, dos quais, apenas um trata de forma mais próxima o tema da relação com o saber escolar

<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>DICUSSÃO</b>	<b>CONCLUSÃO RESULTADOS</b>
Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo  Maria Celeste Reis Fernandes Souza  Educ. rev. 34 (67) • Jan-Feb 2018	Ampliar o debate sobre o tempo escolar em tempo integral, ao evidenciar as tensões que envolvem os tempos da escola e os tempos do corpo.	Tais tensões foram apreendidas da análise do material empírico, produzido em uma pesquisa que buscou compreender a relação que estudantes do Ensino Fundamental estabelecem com o saber na Escola em Tempo Integral. O contexto do estudo são 06 escolas de uma rede municipal de educação e os sujeitos são estudantes do último ano do Ensino Fundamental.	Os aportes teóricos estabelecem um diálogo entre os estudos de Bernard Charlot, sobre a relação com o saber, e estudos da cronobiologia escolar. Os dados foram coletados por meio do balanço de saber e entrevistas.	Os resultados evidenciam tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo nos modos de organizar as atividades (períodos matutino e vespertino); a distribuição delas ao longo do dia e o excesso de atividades que priorizam “a mente”, em detrimento do corpo, especialmente no primeiro dia da semana. As conclusões apontam para a necessidade de se considerar, no tempo integral, os tempos do corpo, aliado a uma perspectiva da educação integral superando a cisão corpo/mente, abarcando, assim, a multidimensionalidade do sujeito.

Sentidos da escola: 38 com os mais variados subtemas. Mantendo os mesmos critérios colocados aos outros descritores, resultou na seleção de dois trabalhos.

<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>DICUSSÃO</b>	<b>CONCLUSÃO RESULTADOS</b>
Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão	Refletir sobre uma didática para a juventude a	Pesquisa em uma escola pública de ensino médio	O texto articula referenciais de estudos sobre juventude com o	Conclui-se que, para jovens, o professor "sabe ensinar" tem poder de motivá-los

<p>relacional e a construção de sentidos</p> <p>Silvana Mesquita</p> <p>Rev. Port. de Educação vol.33 no.2 Braga dez. 2020 Epub 31-Dez-2020</p>	<p>partir das perspectivas dos próprios jovens sobre a escola e a prática docente. identificar elementos da didática que contribuam com o processo de ensinar para jovens.</p>	<p>que atende jovens da periferia do Rio de Janeiro, a partir de observações das aulas, aplicação de questionários aos alunos e entrevistas com professores e gestores.</p>	<p>campo da didática e da profissão docente.</p>	<p>aprender e de sentidos à própria e através de uma prática pedagógica diversificada e relacional.</p>
---	--	---	--	---



<p>A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”:</p> <p>crianças e direitos de participação</p> <p>Karla J. R. de Mendonça; Flávia Ferreira Pires</p> <p>Educ. Pesqui. 46 • 2020</p>	<p>Refletir a respeito de como as crianças (re)conhecem e tecem suas participações ocupando/participando nos cantos na escola, entre os acordos e conflitos, em suas relações intra e intergeracionais.</p>	<p>Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa etnográfica, a partir da observação participante emergida com as crianças enquanto copesquisadoras, possibilitando o reconhecimento de seus movimentos emancipatórios ao buscarem garantir e reivindicar o direito à participação, ou não, naquele contexto.</p>	<p>Versa acerca das percepções das crianças em relação à participação, enquanto direito de se envolver e transformar o contexto socioeducacional, de acordo com seus desejos, intenções e produções. Revelamos como os direitos das crianças são experienciados, entendidos e (re)inventados por elas.</p>	<p>Concluimos que é no sentir de suas práticas e experiências, entre as forças e poderes que circundam suas relações, que as crianças aprendem os sentidos de como podem reivindicar, conquistar e (re)criar, em suas alteridades, o direito de participar ou não das práticas no contexto educacional.</p>
---	---	--	--	---

<p><b>A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar</b></p> <p>Telma Silva Santana Lopes Maristela Rossato Psicol. Esc. Educ. 22 (2) • Ago 2018</p>	<p>contribuir para a compreensão da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem no que se refere à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, entendendo-a em sua dimensão subjetiva</p>	<p>A pesquisa foi orientada pela Epistemologia Qualitativa e pela Teoria da Subjetividade de González Rey, ambas apoiadas na abordagem histórico-cultural. As atividades de produção das informações foram realizadas em uma escola pública do Distrito Federal, com duas professoras.</p>	<p>complexidade dos processos de ensino e aprendizagem no que se refere à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar</p>	<p>Destacamos como contribuição da pesquisa que as configurações subjetivas perpassam processos de produções de sentidos que podem fundamentar concepções de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, como também orientam ações e relações pedagógicas.</p>
--	---	--	--	---

## **Anexo 2: Roteiro de entrevista**

1. Conhece o conceito, a ideia, de fracasso escolar?
2. Quais fatores estão associados ao conceito de fracasso escolar? O que pode levar ao fracasso escolar?
3. Quem ou que são responsáveis pelo fracasso escolar?
4. Em que a escola pública pode contribuir na formação de educandas e educandos?
5. Os conteúdos e conhecimentos escolares são adequados para a formação de educandas e educandos?
6. Em que a escola pode melhorar?
7. A escola dialoga com o contexto no qual está imersa?
8. Qual o papel social da escola pública contemporânea?
9. Existe relação entre escola/escolarização e empregabilidade/bons trabalhos?
10. É possível exercer a cidadania ou qual cidadania se exerce sem a formação escolarizada?

Obs.: A pergunta 10 fora abandonada ao longo das entrevistas, em decorrência dos educandos demonstrarem dificuldade em definir ou entender cidadania, ou mesmo educação escolarizada. Existe um forte entendimento de que educação só pode acontecer na escola, o que dificulta a distinção entre educação formal, informal e não formal. A intencionalidade da pergunta 10 foi diluída nas demais perguntas, no

sentido de se questionar a importância da escola para o sujeito situado em um contexto social.

### Anexo 3 – Fotos do entorno onde está localizada a escola

**Imagem 1.** Caminho entre a casa que nasci e cresci e a escola, que percorri por 3 anos quando trabalhei no CEU e por dois meses durante a pesquisa.



**Fonte:** autor

**Imagem 2:** Vista do CEU – perspectiva do morro vizinho



**Fonte:** autor

**Imagem 3.** Fotos mais recentes do CEU Paz



**Fonte:** autor

**Imagem 4:** Vista dos bairros do entorno da perspectiva do CEU



**Fonte:** Autor



**Imagem 5:** Helicóptero da polícia militar sobrevoando o bairro. Uma cena corriqueira, chegando à necessidade de evacuação do CEU



**Fonte:** Autor

**Imagem 6:** Construção do rodoanel ao fundo



**Fonte:** Autor

