ISSN: 2358-8829

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS IDENTITÁRIOS COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DO ÊXITO ESCOLAR

Danielle dos Santos Costa de Almeida [1]

INTRODUÇÃO

A Sociologia da Educação, na pesquisa de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2016) sobre o sistema educacional francês na década de 70, promoveu uma reviravolta acerca da noção do propósito do sistema educacional: as observações levaram os pesquisadores a conclusão de que o sistema educacional vigente tratava de contribuir para a manutenção das desigualdades sociais - ao contrário do que se acreditava, de equalizá-las. Este posicionamento derivado, primordialmente, do conceito bourdieusiano de capital cultural atesta que as diferenças socioculturais preexistentes levam aos índices de sucesso ou fracasso escolar; e não o fator mérito. Entretanto, as ponderações sobre a reprodução do sistema desigual se deram em época e local cujos desdobramentos socioeconômicos e políticos eram distintos da realidade brasileira.

Na América Latina e mais especificamente no Brasil, na década anterior, crescia o movimento de educação popular alavancados pelo terceiro setor, cuja prerrogativa principal se constituía na educação por meio da conscientização política acerca do sistema de engendramento classista, promovendo o empoderamento dos menos favorecidos. Esta dialética, motivadora dos indivíduos na luta pelos seus direitos, caracterizava o que Gadotti (2012) denominou de pedagogias críticas.

Nesse sentido, ensejamos investigar como as pedagogias críticas podem colaborar para a postura dos atores quando inseridos no sistema educacional vigente. Para tal, buscaremos analisar a contribuição das pedagogias críticas – em suas diversas modalidades – para o reconhecimento identitário e empoderamento dos agentes; como também, compreender de que forma este reconhecimento e empoderamento produz sentido para a aprendizagem escolar formal.

[1] Professora do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas PPGCISH da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN; Membro do Grupo de Pesquisa LEELA (Laboratório de Estudos em Educação, Línguas e Artes do Sertão Pernambucano) do IFSertãoPE, danielle.santos@ifsertao-pe.edu.br

Este tema torna-se relevante em função do crescente número de estudos a respeito do papel da educação para a melhoria da vida das pessoas representados, por exemplo, em grupos de pesquisas institucionais como o RIIEEAS (Rede Interdisciplinar e Interinstitucional de Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social); esta rede tem desenvolvido estudos e pesquisas sobre a temática "Êxito escolar, Empoderamento e Ascensão Social pelos estudos de pessoas de origem popular", para debater mecanismos sociais, procedimentos educativos e políticas públicas que permitem a estudantes de origem popular, afrodescendentes, com deficiências, alcançar êxito escolar e promoção social.

Como categorias analíticas para tecer esse estudo, temos Gadotti (2012), Gohn (2006; 2010), Brandão e Fagundes (2016), cujos apontamentos acerca da educação fora dos muros da escola, suas premissas - preponderantemente pautadas em Paulo Freire -, e algumas de suas modalidades são elencadas. Lançaremos mão, também, de categorias de 'reconhecimento' expressas em Taylor (1994) e Honneth (2003); bem como, a "Relação com o Saber" em Charlot (2000). Como contraponto de partida, utilizaremos a Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (2016).

METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se como ponderações embrionárias iniciais a respeito da relação que a educação fora dos muros da escola possui com as categorias de Reconhecimento e a Relação com o Saber, de modo a tratar de realizar uma tessitura teórica que possa propor uma contribuição para as pesquisas no campo das desigualdades sociais no ambiente de educação escolar. Mas também, como esta pode refletir nos comportamentos e atitudes daqueles que se encontram no limiar mais frágil dessa dialética.

Portanto, tratando de questões teóricas iniciais, caracteriza-se esta como sendo de caráter bibliográfico, abrindo leque para futuras pesquisas empíricas no caso de a concatenação das ideias mostrar validade teórica. Assim, foi realizada uma seleção de textos – artigos em revistas especializadas e obras de autores referência -, tendo como base aqueles expostos em disciplinas do Mestrado em Ciências Sociais e Humanas que tratam do tema foco, notadamente, Movimentos Sociais, Educação e Cidadania e Reconhecimento.

Trata-se, também, de uma perspectiva que tangencia as pesquisas desenvolvidas pela Sociologia do Improvável e sua investigação referenciada nas indagações sobre o fenômeno do êxito escolar de pessoas de origem popular no Brasil. Tem-se por seu princípio, que o apontamento do sociólogo Bourdieu quanto ao caráter "estatisticamente improvável" deste sucesso escolar na França, tem sido um fenômeno bastante evidenciado em nosso país. De certa forma, essa reflexão conceitual propõe investigar a relação que possivelmente possa haver entre esse tipo de educação, de certa forma paralela à formal, para o desempenho de alunos de origem popular, como uma via de explicação.

A TEORIA DA REPRODUÇÃO

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2016) realizaram uma extensiva pesquisa acerca da maneira como se engendra o sistema educacional francês, a fim de obter um diagnóstico na área da Sociologia da Educação. Ao publicá-lo, observou-se uma onda de grande surpresa, pois o pilar sob qual se estabelece os preceitos da educação é a questão ética e moral de proporcionar ferramentas para que a população, de maneira geral e, especialmente, a classe popular, fosse beneficiada para conseguir melhores de condições de bem-estar no arranjo social. Utilizando, preponderantemente, a ferramenta conceitual de *capital cultural* – elaborada segundo a teorização do próprio Bourdieu -, o retrato do propósito real do sistema escolar revelou ser o extremo oposto: o da reprodução das diferenças sociais, acarretando a manutenção do *status quo*.

Os pesquisadores observaram que o que levavam os alunos ao sucesso escolar era diretamente proporcional ao grau de escolaridade dos pais, e até dos avós, que proporcionavam aos descendentes um acúmulo de capital cultural que se constitui, a grosso modo, em bens imateriais e materiais com relação ao mundo ao seu redor. Conforme Nogueira,

> (...) as crianças das classes sociais superiores herdam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc., os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar. (2017, p. 103)

Essa vantagem é efetivada devido ao arcabouço de conhecimentos, comportamentos, modos estéticos exigidos na escola serem exatamente aquele compilado nas esferas da cultura dominante. Os alunos de origem popular estariam em profunda desvantagem em

face a esse mundo “desconhecido” exigido no meio escolar, levando-os ao fracasso e, até mesmo, desistência dos estudos.

IDENTIDADE E RECONHECIMENTO

Ambos termos tem crescido em discussões teóricas e empíricas em relação a questões de diferenças sociais provocadoras da maneira como certos indivíduos ou grupos são vistos perante os grupos dominantes. As abordagens dessas noções são constantemente reiteradas – principalmente por aqueles das classes populares, pesquisadores, defensores destas, entre outros, posto que são os mais prejudicados com conceitos negativos a seu respeito -, e se constituem como a consequência dessas distinções socioeconômicas.

Dentro desta tônica, as perspectivas de Taylor (1994) e Honneth (2003) vêm abordar diferentes âmbitos do Reconhecimento. O primeiro, fazendo um apanhado sobre a questão da identidade e as noções políticas de reconhecimento; o segundo, tratando do processo como as questões relacionais entre grupos (indivíduos também) de meios distintos são motivadoras de conflitos sociais naquilo que ele chama de Luta por Reconhecimento.

Taylor afirma que o problema da concepção errônea, equivocada que determinados grupos e indivíduos possuem sobre outros distintos deles gera um desequilíbrio no sentido de que os últimos introjetam esta má concepção posto que estão no lado mais frágil dessa balança, ou seja, são categorias socioculturais e econômicas mais vulneráveis.

> (...) nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou sua falta, frequentemente pelo reconhecimento equivocado dos outros, e assim uma pessoa ou grupo de pessoas podem sofrer danos, distorções reais se as pessoas ou sociedades ao redor destas refletem nelas uma imagem confinada, degradante ou desprezível sobre elas próprias. (Taylor, 1994, p. 25, tradução nossa).

Estas categorias “negativas”, enquanto destoantes dos princípios de reconhecimento recíproco entre iguais, podem ser tão prejudiciais, caracterizando-se, até mesmo, como formas de opressão, para Taylor.

Honneth (2003), por sua vez, postula a teoria de que para esse indivíduo ou grupo oprimido despertar para lutar pelo seu reconhecimento, a fim de alcançar o nível do respeito igualitário, é necessário obter reconhecimento em três esferas, a saber: o amor, o direito e a solidariedade. Essas três esferas sendo desenvolvidas de modo igualitário e

harmônico levam a afirmação da identidade; o contrário deste processo, sendo desigual e não satisfatória leva ao desrespeito, possibilitando a degradação desta.

A esfera do amor diz respeito à afetividade desenvolvida, primordialmente, no seio familiar (a exemplo da relação mãe e bebê), cujo desenvolvido satisfatório leva a sentimentos de autoconfiança. Por outro lado, a forma de desrespeito equivalente ao amor é a violação física, estendendo ao campo psíquico. Assim como o amor é constituído no patamar psíquico – corporal, quando a pessoa sofre maus-tratos corporais, sem assentir para tal, este ato de limitação da possibilidade de autonomia sobre si acarreta nesta um sentimento de perda de confiança em si e no mundo. (2003, p. 215)

A esfera dos direitos relaciona-se a questão, no mundo moderno, da geração de "indivíduos de direitos" perante a sociedade, cuja prerrogativa se assenta na universalização de direitos de forma igualitária, isto é, todos tem, juridicamente, direitos iguais na sociedade, cuja forma de respeito universalista gera autorrespeito. De maneira oposta, a privação destes direitos descaracteriza a segurança perante a esse outro generalizado, comprometendo a integridade social do sujeito devido à exclusão social ocasionada por esta subtração. Deste modo, o sujeito tende a perceber-se no mundo de forma assimétrica em relação a outro, afetando a relação consigo mesmo, prejudicando a constituição de sua identidade, conforme Taylor.

A esfera da solidariedade diz respeito às características particulares de cada um, sendo estas estimadas pelo grupo, ou seja, a originalidade, autenticidade da sua particularidade apreciada no meio social produz no indivíduo ou grupo uma estima social positiva, gerando autoestima. Em outras palavras, aquilo que te caracteriza como único em face ao geral te traz autoestima, provocando uma coesão social maior. Contrariamente, por meio da ofensa e degradação social, o sujeito sofrerá danos em sua dignidade em face da sociedade, pois as propriedades que o distinguem do outro serão o objeto do desrespeito. (Honneth, 2003)

Portanto, esse processo, que o indivíduo ou grupo percorre na vida social, pode levar tanto a uma postura de afirmação e orgulho sobre si, quanto a uma degradação da imagem que tem de si. Para que um ou outro aconteça, depende da consciência que tem sobre o engendramento do sistema societário atual, bem como as atitudes e comportamentos expressos na sociedade.

A RELAÇÃO COMO SABER

Bernard Charlot (2000) ao se propor investigar o fracasso escolar o abordou de uma forma distinta. Para ele, o fracasso escolar é, na verdade, o estabelecimento da relação do sujeito com o saber. Isso significa observar o fenômeno de uma perspectiva subjetiva. Desta forma, há que se levar em consideração o sujeito enquanto construção tripartite: sujeito em relação com o mundo, com os outros e com ele mesmo, implicando que, na verdade, todas essas relações estão atuando concomitantemente, isto é, refletem o engajamento deste em uma pluralidade de relações que pressupõem uma à outra. “Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros.” (2000, p.63)

O sociólogo classifica o saber frágil como aquele com pouca relação com o mundo, tal qual geralmente praticado nas escolas, cuja relação que os alunos estabelecem gira em torno de aprender em função de não levar uma surra dos pais, para agradar estes, dentre outros, desse modo, não constituindo um sentido específico e, pior, construindo outro sistema de sentido. (2000, p.64)

Atribui-se, nesse raciocínio, a relação com o saber enquanto construção de significações subjetivas, aportadas no campo intersubjetivo, contribuindo na formação identitária, isto é, um processo de caráter complexo que deve ser levado em consideração ao estudar ou fazer apontamentos acerca das prováveis causas para sucesso ou fracasso escolar - este último mais especificamente. “Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária.” (p.72)

O processo de relação com o saber envolve três esferas que pressupõem uma à outra para estabelecer a relação com o saber. No conjunto de significações do mundo, o sujeito encontra sentido naquele conhecimento e, a partir deste ‘click’ de algo que faz sentido para si, este encontra o desejo interior que o leva à mobilização para apreender tal saber, cuja materialidade é uma característica, por estar no mundo. Este sujeito concretiza a relação com o saber com o empreendimento da atividade de apropriação.

Dessa forma, Charlot acredita não existir o fracasso, pois na análise das inúmeras variáveis, segundo as igualmente inúmeras relações que os sujeitos mantém no mundo, há a possibilidade de determinado saber não estabelecer sentido lógico suficiente para nutrir o desejo deste sujeito em apropriá-lo, ou não estabelecer o sentido do que está vigente ou exigido na sociedade em determinado momento.

ISSN: 2358-8829

PEDAGOGIAS CRÍTICAS PARA FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E LUTA POR RECONHECIMENTO DENTRO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Os alunos de origem popular, quando inseridos no sistema educacional vigente, enfrentam vários percalços para continuar os estudos até sua conclusão, seja uma faculdade ou até uma pós-graduação. Em sua maioria, possuem aproveitamento baixo nos rendimentos escolares pelas condições precárias de ensino em escolas públicas em geral no Brasil, por não possuírem capital cultural necessário para percorrer satisfatoriamente o sistema escolar dominante, possivelmente devido a uma concepção equivocada de si que trazem de suas relações intra-intersubjetivas e, que, por sua vez, não promovem a relação com o saber exigida dentro desse sistema.

Entretanto, reside nas pedagogias críticas um vislumbre de possibilidade transformadora para aqueles que constituem esta parcela da população, devido ao caráter de fortalecimento identitário e político dos sujeitos – por meio da valorização das características particulares e promoção da conscientização acerca da estruturação dialética da sociedade.

O termo, utilizado por Gadotti (2012), abrange uma diversidade enorme de práticas de educação: educação popular, educação não-formal, educação social, comunitária, dentre várias outras. Cada uma possuindo uma especificidade distinta - seja com foco para adultos, comunidades rurais, minorias culturais, ocorrendo dentro da escola ou fora dela, nas ONGs, movimentos sociais, etc. - não destoam, de maneira geral, de um objetivo comum: a conscientização política, a valorização das particularidades dos indivíduos ou grupos, o respeito igualitário ao cidadão. “Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.” (2012, p.11)

As pedagogias críticas têm transitado pelos campos formal e não-formal de educação, alcançando sujeitos que estão em condições onde até mesmo a educação formal fornecida pelo Estado, em muitos casos, não ampara. Por isso, Gadotti (2012) reafirma como característica principal o embasamento dos princípios desta na prática social. “São perspectivas sérias e consistentes da educação que não nasceram de divagações acadêmicas, mas da prática social.” (p.12) Dessa base ideológica então, a interdisciplinaridade e a intersetorialidade são aspectos derivados, ou seja, há profissionais de diversos setores de trabalho que colaboram para a conscientização dos

populares, muito embora não sejam das classes oprimidas, a exemplo de advogados, médicos, professores universitários, etc.

Aquilo que se originou em práticas alfabetizadoras e politizadoras para adultos analfabetos das parcelas mais desamparadas - no trabalho de Paulo Freire - acabou se generalizando em educação para a prática dos direitos humanos, respeito, cultura e cidadania em uma gama de setores do meio social onde a atuação do terceiro setor, principalmente, mas não exclusivamente - o Estado também proporcionou políticas públicas nesse sentido, a exemplo dos programas implementados por Paulo Freire no estado de São Paulo enquanto Secretário de Educação – ocorre.

Brandão e Fagundes (2016) destacam essa educação como promotora de uma ressignificação do universo de valores, costumes e conhecimentos dos sujeitos para consigo, suscitando a própria valorização das características que os definem como seres humanos, refletindo no crescimento de movimentos de cultura popular pautados nas pedagogias críticas.

> Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem e da mulher – como aquilo que permite a eles não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age – é uma construção social, que constitui e realiza o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo. (p.95)

A cultura é parte intrínseca na relação do sujeito com o mundo, com os outros, e com ele mesmo, de forma a caracterizar-se como um produto, uma consequência desse emaranhado, refletindo na formação da identidade.

Essa perspectiva da educação nos remete à ressignificação do mundo e permite ao sujeito estabelecer uma nova constituição identitária, cujo reconhecimento de seus direitos e de suas particularidades no meio social promove um auto respeito e autoestima (Honneth, 2003). O novo sentido que o sujeito elabora sobre o mundo produz a mobilização necessária para buscar por reconhecimento e respeito diante da sociedade.

Gohn (2010) discorre sobre uma das modalidades nesse campo, que denominou de educação não-formal. Defende que esta possui grande capacidade de contribuição para a educação formal escolar devido à relação que estabelece com a leitura de mundo, objetivando, como foco, o trabalho para a formação da cidadania. Portanto, a primeira

serviria como complementar na inserção do sujeito enquanto cidadão do mundo para a segunda.

Muito embora a autora, a fim de distinguir a educação não formal de outras modalidades de pedagogias críticas, proponha esta como sendo de aplicação sem distinção de classe - isto é, não especificamente voltada para os sujeitos de classes populares ou menos favorecidos -, e de característica preponderantemente intencional, a proposta delineada parece convergir para a preconização do trabalho com estes, aparentemente, como ponto inicial, de modo que a concepção denegrinte que têm de si possa ser atenuada, este mesmo propiciando a convivência com as diferentes culturas.

Gohn defende que a educação, não importa a sua modalidade, "(...) é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores – para desenvolver a capacidade de enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas." (2010, p.42) Essa capacidade de relacionar produz um processo de aprendizagem, cujas informações promovem o sentido para os sujeitos em variados contextos sociais.

A autora propõe algumas características do que seriam metas cuja educação não formal poderia alcançar delineadas nos temas respeito às diferenças culturais, formação de uma identidade coletiva e comportamento para a cidadania.

> Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significação às ações humanas (Gohn, 2010, p. 46)

Observa-se que a educação, para fazer sentido, precisa ser implementada pelas pedagogias críticas que abordam a questão relacional inter-intrasubjetiva e promovem um despertar de si sobre si e o outro. Especialmente aqueles sujeitos de origem popular que não recebem amparo da sociedade em geral, ao contrário, são constantemente mal vistos e rechaçados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando pensamos em alunos de origem popular, levando em conta a situação precária em que vivem, o entorno social em que estão inseridos, as condições de ambiente

escolar em que a maioria frequenta, a quantidade de conhecimentos que são requeridos para apreender na escola, não é surpresa a maior parcela destes terem fracasso escolar e, até mesmo, desistir de concluir os estudos. Não faz sentido para eles naquilo que aprendem dentro da sala e o que está posto fora dela, no mundo em que vivem.

Mas há realmente fracasso, então? Charlot (2000) pondera que se determinado saber não faz sentido para um sujeito pois no seu emaranhado mundo de relações não há lógica, e não havendo lógica não há sentido, nos leva a crer que não existe fracasso. Simplesmente não se estabeleceu uma linha lógica em relação a determinado saber.

Ora, se a relação com o saber se dá somente se considerando os aspectos intraintersubjetivas da relação com o mundo, relação com os outros e relação com si mesmo, os movimentos de educação das pedagogias críticas – seja dentro ou fora da escola – vêm justamente trabalhar esses aspectos que são constituídos de forma tão frágil nos populares: a compreensão do mundo, de como este se engendra, dos direitos iguais para todos, do reconhecimento e respeito mútuo, e esse trabalho se efetiva porque está assentado na prática social, engajada com as questões da vida cotidiana de muitos.

Então, munidos de uma leitura de mundo engajada e da concepção positiva sobre quem são, faz sentido para os alunos de origem popular estarem no sistema de ensino vigente, posto que os conhecimentos são ferramentas para aumentar o poder de voz, a visibilidade, mudar a concepção que as parcelas dominantes têm deles, visto que a mudança já aconteceu dentro deles e da sua visão de mundo. Com essa atitude de empoderamento, os jovens tem a possibilidade de construir uma relação de sucesso com o conhecimento e obterem reconhecimento no meio social.

Possa ser que, de início, o ideal utópico de libertação da opressão propagada nessas estruturas – como as práticas desenvolvidas por Paulo Freire – figuram como uma semente que pode ser plantada dentro do próprio sistema, de forma que os frutos destes embates possam melhorar as condições de vida daqueles que são menos favorecidos em um sistema reprodutor de desigualdades.

Há, porém, um possível embate epistemológico nessa dialética. Bourdieu e Passeron tiveram seus trabalhos norteados pelo conceito de capital cultural, que, para muitos teóricos, é de característica determinista. Entretanto, os posicionamentos de Axel Honneth, Charles Taylor e Bernard Charlot, claramente, apontam para uma epistême de característica subjetiva pautada no Materialismo Histórico-Dialético.

Apesar dessa tensão epistemológica, devo dizer que Bourdieu e Passeron, de certo modo, chegaram a conclusões do próprio Materialismo Histórico-Dialético, quando afirmam que há a manutenção do status quo pela reprodução das classes de dominantes/dominados.

Essa concatenação inicial, portanto, parcial da linha de raciocínio sobre o tema serve de frutíferas reflexões acerca dessas pedagogias críticas para o engendramento estrutural no Brasil, pois Bourdieu e Passeron, focados no cenário da França, não tomaram conhecimento dos empreendimentos críticos evidenciados na realidade nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica nos leva a crer que há um grande potencial das pedagogias críticas para uma mudança de visão e atitude de alunos de origem popular perante o sistema de ensino vigente. Quando estes se engajam em relações significativas que ecoam em conexões com o mundo e os outros ao redor, há uma mudança na maneira em que vêem a si mesmos. Este movimento de autoconfiança, auto respeito e autoestima – proposto por Honneth – desperta aqueles que estão em situação de opressão social para lutar por reconhecimento, e uma forma de consegui-lo é através da relação positiva com o saber que leva ao sucesso escolar.

Por enquanto, as pesquisas empreendidas pela Sociologia do Improvável não abordaram estudos de casos de pessoas de origem popular que participam de algum tipo de movimento de educação crítica para analisar empiricamente como se engendra esse processo, quais efeitos produzem na atitude de jovens. Este campo pode ser aprofundado em futuras pesquisas.

Ainda, a despeito da possível tensão epistemológica em jogo, pode-se, também, em futuras pesquisas elaborar uma consistência maior da relação entre o empoderamento que as pedagogias críticas promovem e acumulação de capital cultural, tal qual descrito por Pierre Bourdieu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V.. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**,

Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. < http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61- 00089.pdf> Acesso em: 15 jan 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386> Acesso em: 16 jan 2026.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. (Coleções questões da nossa época) 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., vol.14, n.50, pp. 27-38, 2006. ISSN 0104-4036. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> Acesso em: 16 jan 2026.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TAYLOR, Charles. The Politics of Recognition. In: TAYLOR, Charles et al. **Multiculturalism:** examining the politics of recognition. Princeton: Princeton University Press, 1994.