ISSN: 2358-8829

SUCESSO-FRACASSO ESCOLAR NOS SEGMENTOS DE CLASSES SUBALTERNIZADAS: SENTIDOS DA ESCOLA E RELAÇÕES COM O SABER

Wellington de Carvalho Pereira [1]

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. (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 constroem e estabelecem com a escola e com o saber, o que remete à possibilidade de repensar e ressignificar, as noções de sucesso-fracasso escolar.

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 das décadas seguintes, aponta que novos elementos que orbitam a noção de fracasso escolar, passam a ser objetos de estudos, remetendo a novos entendimentos (Angelucci et al., 2004).

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 as noções sobre o fenômeno numa escola pública periférica do município de São Paulo, a partir dos entendimentos que esses jovens têm sobre a escolarização e suas possíveis

[1] Doutorando do PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, wellington.carvalho.pereira@usp.br

correlações com a vida cotidiana e, por conseguinte, com os tipos de relações que estes jovens estabelecem com o saber. Em uma perspectiva inicialmente bastante expandida, 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 de classe.

Dessas reflexões norteadoras, formula-se uma pergunta central: de quais formas os significados atribuídos e os sentidos construídos por educandos de segmentos de classe subalternizadas influenciam os processos de escolarização, especialmente no que concerne à noção de sucesso-fracasso escolar? A partir dessa pergunta, busca-se compreender se esses significados e sentidos podem proporcionar aos educandos, novos entendimentos sobre o fracasso-sucesso escolar.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Iniciando pela abordagem de análise bibliográfica e empírica, é essencialmente qualitativa, coerentemente à problemática norteadora e aos objetivos. Avalia-se ainda ser coerente lançar mão do enfoque indutivo, pois o princípio elementar deste enfoque é de não existirem conhecimentos irredutíveis, 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, particular e complementar, em que as teorias identificadas ou formuladas ganham status universalizantes. Nestes termos, a orientação metodológica assumida aqui é dialética.

Na pesquisa de campo, o método de investigação envolveu desenvolvimento de roteiro de entrevistas em profundidade semiestruturadas e observação participante enquanto princípios elementares da prática etnográfica. Pontua-se ainda que, entrevista e observação atuam complementarmente, preenchendo eventuais lacunas.

O objeto empírico foi uma escola Municipal de Ensino Fundamental da zona norte de São Paulo, em um Centro Educacional Unificado – CEU, localizado em uma região reconhecidamente de alta vulnerabilidade social, 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 pesquisa empírica foi desenvolvida ao longo de dois meses, entre junho e agosto de 2021, a partir de acompanhamento diário de quatro turmas de nono ano, em que se orientou por princípio etnográficos de observação participante e entrevistas em profundidade semiestruturadas, totalizando 8 entrevistas, e registro em caderno de campo. Como abordagem de análise, orientou-se, primeiramente, pela praxiologia de Pierre Bourdieu (2011) e, complementarmente, pela microgenética (Góes, 2000) da psicologia histórico-cultural, que tem como precursor, Lev Vigotski (2000).

O contexto de vigência do fracasso escolar e a legitimação da exclusão

As recorrentes de 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 Maria Helena Souza 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). Deve-se perceber na presente argumentação que se diferencia 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.

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 quotidiano 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 e complementar, 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 reconhece o agente enquanto sujeito cidadão participativo e responsável, antes, enquanto exército de reserva de mão de obra pertencente à máquina produtivista. Como pensado por Bernard Charlot, "Portanto, a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro das crianças e, consequentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências" (Charlot, 2005, 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).

Correlacionando essas reflexões com o que observamos em campo, ao se falar da escola como fator de possíveis transformações das condições sociais, percebe-se que sempre se fala em termos individuais. 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 e opostos. Ou seja, existe uma função, um papel "aluno". E se estamos falando de sujeitos agentes, a sua cultura jovem deve ser entendida como elementar nos processos educativos de ensino-aprendizagem. Marli André corrobora com essa ideia: "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" (André, 1992, p. 35).

ISSN: 2358-8829

Resultados e discussão

"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). Deve-se, portanto, 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 sendo assim, a ressignificação só é possível 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. Ou seja, pela identificação e reconhecimento dos tipos de relações com o saber que estes jovens estabelecem com o conhecimento escolar.

Como pontuado anteriormente, na pesquisa de campo se confirmou a noção de afastamento da escola da realidade dos educandos. Quando os temas e conhecimentos sistematizados da escola são propostos de forma articulada com as configurações da comunidade, com as posições e condições sociais dos educandos, foi perceptível a segurança e vontade de se manifestar por parte dos estudantes; ou seja, temas reconhecíveis e inteligíveis, são fatores de atração. 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 concreta, em que os processos educativos de ensino-aprendizagem sejam mediados por circunstâncias conhecidas e reconhecíveis pelos jovens.

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).

É a partir desses entendimentos 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 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, desconsiderando os conhecimentos populares do cotidiano (Perrenoud, 2003).

Em diferentes momentos das observações participante e das entrevistas, estes jovens pontuam reconhecer a escola como um logar de pouca flexibilidade, no sentido de apenas

abordar conhecimentos rígidos. Como foi o caso de uma adolescente que sugeriu que a escola precisa ter oferta de cursos, possibilidade de empregos, orientações e incentivos de familiares e professores. Esta adolescente menciona a 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 pensar melhor sobre si mesma e sobre a escola.

Assim, 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. Ou como diria Lev Vigotski, pensamento científico e pensamento espontâneo em complementariedade.

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 (Patto, 2015), ao fim e ao cabo, desenvolvimento das capacidades cognitivas em associação às emocionais e afetivas para o exercício da cidadania participativa e responsável.

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: “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” (Dubet, 2003, p. 39).

ISSN: 2358-8829

Recorrentemente, especialmente durante as observações participantes, mas também nas entrevistas, os educandos afirmam 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.

Uma recorrência que chamo a atenção foi três adolescentes associarem a escolarização com a possibilidade de ingresso nas forças armadas, de modo a seguir uma carreira. A recorrência desse discurso chama a atenção, reafirmando a ideia de que ser admitido no serviço militar obrigatório e, posteriormente, seguir a carreira militar seja um caminho para a empregabilidade para esses segmentos em situação de vulnerabilidade social. Nenhum dos 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.

Chama-se a atenção com isso, retomando a ideia de François Dubet, 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, equidade e isonomia. 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).

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).

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, incerteza do 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).

Confirmando o apontamento de Nadir Zago, 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.

Finalmente, pontuando a discussão acerca do reconhecimento das famílias sobre a necessidade de escolarização, tanto por motivos funcionais e utilitários, quanto pelo sentido da escola na existência dos sujeitos, 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: "minha família obriga a frequentar a escola, mas nem pergunta nada sobre a escola" (fala de uma das jovens). Houve relatos ainda no sentido que a própria família desincentiva a frequentar 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 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", em uma sociedade do consumo. E essa exigência de começar a trabalhar, nas classes subalternizadas, geralmente acontece ao final do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Assume-se aqui que a associação do conceito de fracasso escolar apenas ao erro e reprovação e sucesso escolar ao acerto, rendimento e aprovação seja uma distorção conceitual (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,

significações e nas respectivas aprendizagens. Avaliação do desempenho depende do contexto. O mesmo desempenho pode receber diferentes avaliações a depender do contexto. O erro, 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).

Nesse sentido, como argumentado até aqui, fracasso ou sucesso escolar, considerados apenas na dimensão interna da escola, não reflete, automaticamente, a fidedignidade das qualidades das aprendizagens ou dos direitos às aprendizagens. Sucesso e fracasso não podem ser 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 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 de fracasso escolar não 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.

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.

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, por exemplo com a implementação do Novo Ensino Médio, mais reproduz as desigualdades sociais do que propõe reflexões críticas; mais aliena o sujeito do que emancipa. Os processos, as relações e as interações forjadas no interior desta 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.

Palavras-chave: Sucesso-Fracasso Escolar; Sentidos da Escola; Relação com o Saber

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. 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; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena de Souza. 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.

ARROYO, Miguel. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Editora Zouk, 2011.

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.

CHARLOT**,** Bernard**. Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005, pp. 75-87.

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.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo**. À l'école: sociologie de l'expérience scolaire.** Paris: Éditions du Seuil, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, 2000

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática,1997.

LE BRETON, D. **Du Silence**. Paris: Ed. Métailié, 1997.

NOGUEIRA, Maria. Alice; CATANI, A. M, Org. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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.
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, 2015.

PERRENOUD, Phillipe. Sucesso na escola: nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/2003.

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

SPOSITO, Marilia 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.
VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. (Tradução: A. A. Puzirei). **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 71, Julho/00

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.