



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduc

CAIO ARAÚJO DOS SANTOS

A RACIALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DE QUEIXAS ESCOLARES:
DISCUTINDO A IDEOLOGIA PRESENTE NO DISCURSO DE AGENTES
EDUCACIONAIS

SALVADOR

2021

CAIO ARAÚJO DOS SANTOS

**A RACIALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DE QUEIXAS ESCOLARES:
DISCUTINDO A IDEOLOGIA PRESENTE NO DISCURSO DE AGENTES
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB), Linha de Pesquisa 1, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Professora Doutora Livia Alessandra Fialho da Costa

SALVADOR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Santos, Caio Araújo dos

A racionalização do fracasso escolar a partir de queixas escolares: discutindo a ideologia presente no discurso de agentes educacionais / Caio Araújo dos Santos. – Salvador, 2021.

121 f.

Orientadora: Livia Alessandra Fialho da Costa.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2021.

Contém referências.

1. Psicologia educacional. 2. Fracasso (Psicologia). 3. Análise do discurso. 4. Psicologia escolar. 5. Fracasso escolar – Aspectos psicológicos. I. Costa, Livia Alessandra Fialho da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

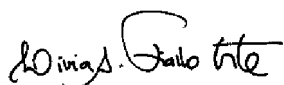
CDD : 372

FOLHA DE APROVAÇÃO

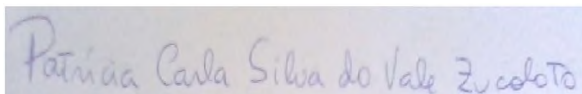
A RACIALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DE QUEIXAS ESCOLARES: DISCUTINDO A IDEOLOGIA PRESENTE NO DISCURSO DE AGENTES EDUCACIONAIS

CAIO ARAUJO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 09 de novembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França



Profa. Dra. Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Psicologia
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

Dedico esse trabalho a todos jovens negros e seus familiares que não tiveram a oportunidade de ter uma vivência escolar exitosa por falhas estruturais e estruturantes de nossa tão desigual sociedade, marcada fortemente pelos demarcadores sociorraciais e pelo racismo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a todos e todas aquelas que vieram antes de mim, buscando ampliar o campo de discussão, pesquisa e denúncia dos impactos nefastos do racismo aos mais diversos âmbitos da nossa sociedade, inclusive à escola.

Agradeço a meus familiares, especialmente a minha avó, Maria das Mercês, a minha mãe, Simone Pinho, a meu pai, Roberto Carlos, por terem me dado régua e compasso para exercer meus sonhos e minha caminhada.

À minha companheira e assistente de pesquisa, Djentilâme Faminé, pelo cuidado e parceria sempre presentes, fundamentais para que eu aqui esteja.

Meus sinceros agradecimentos também a todos os mestres e mestras que eu tive a oportunidade e honra de aprender, da Universidade Federal da Bahia até a Universidade do Estado da Bahia, em especial e sendo representados pelas(os) professoras(es) Antonio Marcos Chaves, Monica Lima de Jesus, Patricia Zucoloto, Marcos Luciano Messeder, Livia Alessandra Fialho e Luciano Santos.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, em especial à minhas companheiras de Linha 1 – Processos civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural - turma 2019.1, em nome de Daiane Pina, Naiara Natividade, Elane Santos, Fernanda Esquivel, Nelma Andrade, Luana Soares, Patricia Ribeiro, Caroline dos Santos e José Braga. Sem eles a caminhada seria ainda mais árdua do que foi, pois sempre trouxeram companheirismo, leveza, alegria, amor e força para trilhar essa empreitada.

A Prof. Livia Alessandra Fialho, por ter aceito a orientação deste trabalho e tê-lo conduzido de maneira leve e perspicaz do início ao fim.

A Secretaria de Educação de Camaçari, por abrir as portas para a condução do campo de pesquisa da presente dissertação.

E à CAPES, pelo financiamento e custeio da presente pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar quais as concepções ideológicas que alicerçam os discursos dos agentes educacionais quanto à atribuição de causalidade diante do suposto “fracasso escolar” de jovens negros. Para tanto, propõe-se uma investigação baseada no conceito de “queixas escolares”, encaradas enquanto discursos dotados de ideologias acerca da atribuição de causalidade para o fenômeno do fracasso escolar. Em um primeiro momento, o fracasso escolar foi abordado como fenômeno complexo, produzido e reproduzido a partir da influência de forças engendradas nos campos político, econômico, institucional e social que influenciaram a educação escolar. Em seguida, buscou-se evidenciar conexões entre a desigualdade racial e social e a produção do fracasso escolar, e analisar a correlação entre ideologia, discurso e práxis de agentes educacionais acerca de estudantes negras e negros ditos como portadores de dificuldades de aprendizagem, leia-se fracassados. Finalmente, considerou-se a necessidade de abordarmos o problema da desigualdade racial na Escola de modo mais efetivo na compreensão e no enfrentamento do fracasso escolar, partindo de um estudo baseado no método etnográfico com vistas à compreensão/intervenção da/na realidade ora apresentada. A pesquisa foi realizada na região metropolitana de Salvador, mais especificamente no município de Camaçari, envolvendo gestoras de duas escolas públicas. Como resultado, foi possível evidenciar, a partir dos discursos das agentes educacionais, a aplicabilidade da concepção althusseriana que aponta a escola como um aparelho ideológico de Estado (AIE) no que tange, no caso específico desse trabalho, às suas concepções e ações frente ao fracasso escolar de jovens negros, partindo de agentes educacionais que ocupam cargos de gestão escolar. Visualiza-se nos discursos uma reformulação ideológica da Teoria da Carência Cultural em duas direções: da culpabilização familiar pelos ditos fracassos escolares; e da judicialização do fracasso escolar como possível intervenção frente às ditas famílias ausentes. O silenciamento diante das tensões que as disparidades sociorraciais causam aos estudantes negros ao longo da história e nas suas práticas escolares também é um fruto relevante da presente dissertação. Em suma, aponta-se a precária relação família-educandos-escola como ponto significativo em intervenções e/ou pesquisas futuras sobre tais fenômenos.

Palavras-chave: racialização do fracasso escolar; queixa escolar; ideologia e discurso; psicologia escolar crítica.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze which ideological conceptions underlie the discourses of educational agents regarding the attribution of causality in the face of the supposed “school failure” of young black people. Therefore, an investigation based on the concept of “school complaints” is proposed, seen as discourses endowed with ideologies about the attribution of causality to the phenomenon of school failure. At first, school failure was approached as a complex phenomenon, produced and reproduced from the influence of forces engendered in the political, economic, institutional and social fields that influenced school education. Then, we sought to highlight connections between racial and social inequality and the production of school failure, and to analyze the correlation between ideology, discourse and praxis of educational agents about black and black students said to have learning difficulties, read- if failed. Finally, it was considered the need to approach the problem of racial inequality in schools in a more effective way in understanding and confronting school failure, starting from a study based on the ethnographic method with a view to understanding/intervening in the reality presented. The research was carried out in the metropolitan region of Salvador, more specifically in the municipality of Camaçari, involving managers of two public schools. As a result, it was possible to evidence, from the speeches of the educational agents, the applicability of the Althusserian conception that points to the school as an Ideological State Apparatus (ISA) regarding, in the specific case of this work, its conceptions and actions against the school failure of young black people, starting from educational agents who occupy school management positions. An ideological reformulation of the Theory of Cultural Deficiency can be seen in the speeches in two directions: family blaming for the so-called school failures; and the judicialization of school failure as a possible intervention against the so-called absent families. The silencing of the tensions that socio-racial disparities cause to black students throughout history and in their school practices is also a relevant result of this dissertation. In short, the precarious family-students-school relationship is pointed out as a significant point in interventions and/or future research on such phenomena.

Keywords: racialization of school failure; school complaint; ideology and discourse; critical school psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	–	Título dos trabalhos, ano e autoria(s)	40
Figura 1	–	Palavras e suas frequências a partir dos títulos dos trabalhos	41
Figura 2	–	Palavras e suas frequências a partir dos resumos dos trabalhos	44
Figura 3	–	Esquema sobre as categorias de análise	46
Quadro 2	–	Percentual de estudantes do ensino fundamental da rede de ensino pública com aprendizado adequado em Salvador e em municípios da Região Metropolitana de Salvador (RMS)	80
Quadro 3	–	Grupos raciais dos educandos da rede municipal de Camaçari	85
Quadro 4	–	Porcentagem de estudantes com distorção idade-série por ano da rede municipal de Camaçari	86
Quadro 5	–	Respostas ao enunciado: Do seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades que a escola pública enfrenta na contemporaneidade no que tange à sua função social?	88
Quadro 6	–	Respostas ao enunciado: O que você compreende como “Fracasso Escolar”?	91
Quadro 7	–	Respostas ao enunciado: Quais as principais causas de reprovação, abandono escolar, desempenho insatisfatório que você atribuiria a partir de sua experiência em sala de aula e na gestão escolar?	93
Quadro 8	–	Respostas ao enunciado: Quais as medidas que, a seu ver, poderiam diminuir essa incidência? Quais considera prioritárias?	95
Quadro 9	–	Respostas ao enunciado: O que é feito por você, dentro e fora de sala de aula e da escola, que considera relevante frente a essas limitações que colocam esses estudantes nas turmas de “Aceleração”?	98
Quadro 10	–	Respostas ao enunciado: A partir de sua experiência, você considera o racismo uma barreira para os estudantes negros atingirem um bom desempenho escolar?	100
Quadro 11	–	Respostas ao enunciado: Para você, o racismo e as repercussões deste, historicamente falando, impactam de alguma forma os estudantes negros dentro da Escola? E da sua escola?	102
Quadro 12	–	Taxa de reprovação no Ensino Fundamental por região geográfica e do Brasil – 2015	104

Quadro 13 – Taxa de abandono no Ensino Fundamental por região geográfica e do Brasil – 2015

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	O ENCONTRO COM A PESQUISA	12
2	TECENDO UMA INTERFACE ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO	17
2.1	QUESTÕES DE MÉTODO: EQUILIBRANDO DESEJOS E POSSIBILIDADES	22
2.1.1	Um percurso construído e reconstruído: do projeto ao campo	22
3	O FRACASSO ESCOLAR ENQUANTO FENÔMENO COMPLEXO: DO NORTE AO SUL E DO LESTE AO OESTE: CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO	26
3.1	FRACASSO ESCOLAR, RACISMO NA ESCOLA E PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL NUM BREVE HISTÓRICO	31
3.2	O ESTADO DA ARTE (2010-2020) DAS PESQUISAS ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR E DA QUEIXA ESCOLAR PARTINDO DO PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)	39
3.2.1	Categoria 1 – abordagem teórico-metodológica dos trabalhos	47
3.2.2	Categoria 2 – relações epistemológicas e explicativas acerca do fenômeno estudado a partir de questões étnico-raciais	49
3.2.3	Categoria 3 – sujeitos interpelados nos trabalhos frente ao fracasso escolar e à queixa escolar e sua relação com os delineamentos metodológicos das pesquisas	50
3.2.4	Categoria 4 – contexto educacional pesquisado	51
4	IDEOLOGIA(S): “EU QUERO UMA PRA VIVER” – DISCUTINDO A POLISSEMIA DO CONCEITO NUMA PERSPECTIVA TRANSOCEÂNICA DE LESTE A OESTE	53
5	IDEOLOGIAS RACIALIZADAS COMO ALICERCE PRODUCENTE DO FRACASSO ESCOLAR “À BRASILEIRA”	59
5.1	A LEGITIMAÇÃO DO RACISMO CIENTÍFICO (PSEUDOCIÊNCIA), SUAS MOTIVAÇÕES E SEUS IMPACTOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR E PARA OS JOVENS NEGROS	59

5.2	SÉCULO XIX: SURGIMENTO DA ESCOLA, NOVOS FORMATOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E O TRIUNFO DE UMA CLASSE	62
5.2.1	Transição entre os séculos XIX e XX: educação, racismo científico e eugenia	67
5.3	SÉCULO XX: UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL – A ENTRADA DAS CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	71
5.3.1	Teoria da carência cultural, movimento eugenista e a racialização do Fracasso Escolar: bases ideológicas similares	74
6	DO LUGAR SOCIAL AO LUGAR DISCURSIVO: TATEANDO E CIRCUNSCREVENDO O CAMPO DE PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO	78
6.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	78
6.1.1	Os des(encontros) com o campo: itinerário de pesquisa num contexto pandêmico	79
6.1.2	Contextualização das agentes educacionais com relação a seus lugares e posições sociorraciais	83
6.1.3	Contextualização dos educandos com relação a seus lugares e posições sociorraciais e escolares	84
6.2	CATEGORIA 1 – ESCOLA E SOCIEDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA CONCEPÇÃO DAS AGENTES ESCOLARES	87
6.3	CATEGORIA 2 – ATITUDES, AÇÕES E CONCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR: ENGAJAMENTO DIANTE DA PROBLEMÁTICA ESTUDADA	90
6.4	CATEGORIA 3 – RACIALIZANDO O FRACASSO ESCOLAR: AS PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS ACERCA DOS IMPACTOS DA DESIGUALDADE SOCIORRACIAL E DO RACISMO PARA OS ESTUDANTES NEGROS E SEU DESEMPENHO ESCOLAR	99
7	SÉCULO XXI: OS IMPACTOS DOS PROCESSOS DE RACIALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DO SISTEMA DE ENSINO NOS ESTUDANTES NEGROS E EM SUAS FAMÍLIAS	104
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS – FLECHA LANÇADA: O ALVO TEM COR E A IDEOLOGIA É O PONTO	108

1 INTRODUÇÃO

1.1 O ENCONTRO COM A PESQUISA

Foi me encontrando enquanto psicólogo em formação, no campo de estágio básico obrigatório com ênfase em Psicologia e Saúde, no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), em 2017, que fui mobilizado para o ambiente escolar. Surgiu a demanda de trabalhar com o Programa Saúde na Escola (PSE),¹ sob orientação e supervisão da prof.^a Monica Lima, juntamente com colegas da extensão “Oficinas como abordagem psicossocial e estratégia de produção de conhecimento: articulando extensão, pesquisa e formação profissional no NASF”, o qual também fazia parte no meu período de formação enquanto psicólogo na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Adotamos uma perspectiva construcionista da psicologia social em relação à saúde. Articulamos junto às profissionais do NASF e agentes educacionais (professores e gestores) a inserção nas ações de educação em saúde do PSE, assumindo algumas intervenções nos eixos de Álcool e Outras Drogas, Saúde da População Negra e Sexualidade. Executamos oficinas direcionadas ao público infanto-juvenil (de 8 a 14 anos), em escolas públicas municipais e estaduais do território adscrito ao posto de saúde, acompanhados das agentes comunitárias.

A partir dessa experiência, evidenciou-se a tensão que é estudar temáticas de saúde dentro do ambiente escolar, devido, sobretudo, a alguns preconceitos ligados às questões étnico-raciais e sociais por parte dos agentes educacionais. As ações e iniciativas que eram propostas esbarravam na descrença do professorado com relação aos alunos, além da falta de motivação e condições de trabalho. O que mais me inquietou e me fez ficar refletindo durante muito tempo – até decidir, de fato, investir na reflexão acadêmica – foram certos padrões, tanto discursivos como com relação a quais alunos eram alvos da maior parte das queixas por parte das professoras, sendo, neste caso, uma maioria negra. “Esses aí não têm jeito.”; “Só vocês mesmo para aguentarem essas criaturas.”; “Isso é falta de educação doméstica, você precisa conhecer os pais

¹ O Programa Saúde na Escola (PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. Foi instituído a partir de base legal encontrada no Decreto nº 6.286, de 2007 (BRASIL, 2007), dos Ministérios da Saúde e da Educação.

desses aí.”. Eram comentários que surgiam por parte das agentes educacionais diante de comportamentos dos educandos que, do ponto de vista pedagógico, eram muito salutares, como inquietações, discordâncias e debates em sala de aula. Eram episódios considerados de rebeldia diante de uma expectativa de submissão frustrada, como observou Patto (1990/2015) em sua pesquisa.

Pude perceber como a interseção entre saúde e educação, além de render bastante ações, no que diz respeito à aproximação entre as duas áreas que têm muito a se complementar no que tange à promoção de saúde na escola, era urgente em nível de saúde mental de todos os sujeitos do espaço escolar. E de como a psicologia é requisitada para ocupar um lugar, na maioria das vezes, de “salvadora da pátria”, mas de um problema que é historicamente localizado: no alunado e/ou nos seus familiares. A falta de motivação da professora, sempre queixosa, as faltas ao trabalho, a falta de materiais didáticos, a falta de estrutura física que comportasse todas as demandas intelectuais e físicas dos alunos, provavelmente, seguindo a lógica posta pelas professoras e gestoras, não impactavam de maneira alguma no interesse e no desempenho dos estudantes, pois o problema era considerado como se estivesse estritamente neles e nelas. Um discurso que na maioria das vezes expressava a ideia de que a escola e o sistema educacional nada tinham a rever e aprimorar, nada tinham a ver com o fracasso escolar enquanto fenômeno complexo.

Ou seja, foi possível descortinar e questionar a ideia do fracasso escolar que tende a culpabilizar unicamente o alunado pelas mazelas do meio educacional e concluir que essa lógica não faz sentido devido ao seu reducionismo.

E perceber a potência que há em conduzir minha prática no campo de ações educativas e manejo de grupos dentro do ambiente escolar, enquanto psicólogo social e escolar.

Visualizar minha potência na condução profissional desses espaços é, de certa forma, lutar por uma sociedade que compreenda melhor suas mazelas, saiba localizá-las, reconheça as desigualdades sociais e raciais desses espaços, e distancie o fenômeno do fracasso escolar do individualismo e da medicalização como saída para suas adversidades. Isso é o que me movimenta e inquieta para conduzir da forma mais séria e comprometida esta pesquisa.

As queixas escolares apresentam-se como um dos mais recorrentes fenômenos e motivos de procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes em serviços públicos no Brasil. Essas queixas, por sua vez, são o retrato mais contundente

ao nível subjetivo e concreto do que se compreende como “fracasso escolar”, em sua análise do ponto de vista qualitativo. No estado da Bahia, de acordo com a pesquisa de Freire (2017, p. 70), 55% das crianças e adolescentes atendidas nos Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenis (Capsi) apresentavam queixas escolares produzidas sobre si nas escolas e estavam sendo encaminhadas para o referido serviço de saúde mental. Em âmbito nacional, pesquisas realizadas por psicólogos da rede pública de saúde, a fim de discutir novos rumos para a abordagem às queixas escolares, dão conta de que 75% das demandas infanto-juvenis são constituídas por queixas produzidas nas escolas (SOUZA, B., 2006, p. 213).

Sobre queixa escolar,² Beatriz Souza (2006, p. 100) compreende como

[...] aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar.

Marilene Souza (1997) nos coloca diante de uma problemática profunda com vistas à forma com que as queixas escolares são encaradas na maior parte dos serviços pelos agentes de saúde, a partir do encaminhamento das escolas, como uma intervenção que é

Reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e/ou determinações das relações sociais sobre o psiquismo, encobrendo arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças de classes populares são vítimas no processo educacional e social. (SOUZA, M., 1997, p. 35).

Em revisão crítica sobre a queixa escolar na produção científica no Brasil, Dazzani e outros (2014, p. 426) apontam a disparidade existente entre as abordagens no campo científico e clínico à queixa escolar:

Em linhas gerais, nos últimos dez anos a queixa escolar vem sendo estudada, majoritariamente, numa perspectiva crítica e sócio-histórica. [...] Nesses trabalhos, frequentemente é apontada a necessidade de entendê-la de forma ampliada e crítica, lançando-se um novo olhar sobre a imputação de responsabilização exclusiva aos pais e aos alunos, incluindo questões escolares como possíveis produtoras e

² Ao longo desta dissertação utilizarei a sigla Q.E. para me referir à(s) queixa(s) escolar(es), evitando assim a repetição.

mantenedoras do fracasso escolar; entretanto, tal tendência não é verificada nas práticas de atendimento à queixa escolar, as quais apresentam, preponderantemente, um modelo clínico e descontextualizado, com pouco ou nenhum contato com a escola.

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), uma política nacional de cuidado à saúde mental infanto-juvenil deve manter como diretriz a avaliação de demandas levadas aos serviços, bem como o compartilhamento das necessidades de saúde mental. Uma vez que “no imaginário social há muitas demandas direcionadas à saúde mental, mas nem sempre elas ajudarão a construir intervenções potentes, porque não correspondem às necessidades reais dos usuários” (BRASIL, 2014, p. 26). Assim, recomenda-se, nestes casos, a desconstrução da demanda, não desconsiderando a oferta de acolhimento, segundo orientações do próprio Ministério da Saúde. Em outras palavras,

[...] muitas vezes, é preciso fazer um trabalho de desconstrução da demanda como demanda de tratamento, ou seja, entender que nem todo problema ou sofrimento vivenciado pelas pessoas necessita de tratamento periódico e sistemático na rede de saúde, o que não exime esse setor da responsabilidade pelo acolhimento e direcionamento necessários. (BRASIL, 2014, p. 26).

O documento (BRASIL, 2014) ainda aponta a importância de um trabalho intersetorial que venha contemplar, junto a outras políticas sociais, a atenção a estas demandas, tanto por instâncias educacionais (as próprias escolas devem prestar esse acolhimento, no caso), quanto pela saúde pública (Unidades Básicas de Saúde, Estratégia de Saúde da Família, Centro de Atendimento Psicossocial Infanto-Juvenil, dentre outros). Outros documentos³ e políticas públicas também visam orientar a práxis psicológica dentro de ambientes educacionais, embora a maior parte desses ofícios esteja no âmbito dos Projetos de Emenda Constitucional, e para serem implementados encontram muitas dificuldades por conta de questões políticas. A concepção e proposta desses documentos são analisadas e apresentadas por Pasqualini, Souza e Lima (2013). Esses autores apontam para uma distância entre o que a “área de Psicologia Escolar e Educacional vem defendendo a partir de uma Psicologia crítica e comprometida

³ A exemplo das proposições legislativas oriundas da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Câmara dos vereadores da cidade de São Paulo e pelo Congresso Nacional. Todos analisados por Pasqualini, Souza e Lima (2013).

politicamente com a melhoria da educação pública e aquela que aparece nos textos parlamentares” (PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013, p. 22). Assim,

A Psicologia que consta nas propostas analisadas é tida como um campo que irá contribuir de algum modo para a Educação e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo, porém, a atuação prevista nos textos permanece predominantemente focada no indivíduo e vinculada a uma concepção instrumental de Educação. (PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013, p. 22).

No que se refere ao fracasso escolar,⁴ do ponto de vista fenomenológico, podemos encará-lo a partir de dois vieses: quantitativo e qualitativo. Do ponto de vista quantitativo, o fracasso escolar tem sido analisado partindo dos índices de repetência, evasão, desempenho, adequação idade-série, por meio de pesquisas como as desenvolvidas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE). Todavia, em seu aspecto qualitativo, as pesquisas têm versado em torno da violência escolar e dos problemas atrelados à questão da aprendizagem, que comumente transformam-se em “queixas escolares” centralizadas ora em problemas “de aprendizagem” ora em problemas de ordem “comportamental”. A intenção desta pesquisa é lançar luz para o fator sociorracial, variável que também constrói tal realidade, mas ainda pouco relacionada ao F.E. e às Q.E. A intenção aqui se faz em estabelecer “a crítica da crítica”, termo cunhado por Patto (1987) como uma das lacunas do seu trabalho de doutorado. Partindo de uma robusta discussão acerca da relação escola-sociedade, do(s) fracasso(s) escolar(es) e da(s) queixa(s) escolar(es), pretende-se neste trabalho inserir nestas discussões a variável racial como relevante para a compreensão destes fenômenos escolares e sociais, tão pouco explorada pelas pesquisas e pesquisadores brasileiros frente a uma leitura crítica do F.E. e das repercussões das desigualdades sociorraciais na educação formal brasileira para os jovens negros nas escolas.

⁴ Ao longo desta dissertação utilizarei a sigla F.E. para me referir ao(s) fracasso(s) escolar(es), evitando assim a repetição.

2 TECENDO UMA INTERFACE ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se no campo dos estudos educacionais que visam compreender um fenômeno cada dia mais atual e cada vez mais discutido a partir de um viés individualista e psicométrico (PATTO, 2000). Pesquisa neste trabalho acerca do F.E., o principal responsável por uma série de fenômenos. Relações escolares fragilizadas, violência na escola, rendimento e índices de desempenho escolar, desinteresse docente e discente, queixa escolar, abandono escolar etc. Isto demonstra o quanto precisamos refletir acerca da estrutura educacional, seus princípios e objetivos, num plano histórico e social, principalmente. Desenha-se, nesta pesquisa, uma tentativa epistemológica de encarar e analisar o “fracasso escolar” enquanto fenômeno psicossocial complexo, que requer um olhar para a instituição escolar e seus atores, sem exceção, numa análise de base sócio-histórica (BOCK, 2001; CHAUÍ, 2006; PATTO, 1996; SAWAIA, 2015; SOUZA, M., 1997). Só assim será possível vislumbrar de onde devem partir as principais ações que visem combater uma série de “mal-estares” da educação como o desempenho insatisfatório de grupos específicos, além da violência e do adoecimento psíquico e mental que tem acometido parte dos atores presentes nesse contexto.

O conceito do que se compreende como “fracasso escolar” (sobretudo por ter uma polissemia de significados inscritos na história da educação brasileira e mundial a depender da época, do contexto e, principalmente, do grupo em questão) nos convida, antes de mais nada, a uma problematização do próprio termo, para assim podermos abrir mão das aspas na sua utilização. Maria Helena de Souza Patto, cuja perspectiva foi amplamente adotada neste trabalho – vez que é a principal estudiosa da temática inscrita na perspectiva da psicologia escolar crítica, devido a seu pioneirismo na consolidação deste campo de estudos –, traz em sua obra o conceito de fracasso escolar como produzido pelo cotidiano da rotina escolar. Aponta que há diversos estereótipos, preconceitos e discriminações que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade que, envoltos na teoria da carência cultural, ou da carência de atributos psicossociais – que na maioria das vezes obedece a uma lógica discriminatória e racializada dos estudantes que “fracassam” –, não compreendem as particularidades culturais e sobretudo étnico-raciais de seus estudantes, que vão impactar no desempenho escolar como um todo. Essa autora afirma que há características, que envolvem tanto a estrutura como a funcionalidade do

sistema educacional, que permeiam a produção do fracasso escolar e que acabam por gerar uma dificuldade no que se refere à escolarização das crianças e jovens pobres (PATTO, 1996, 1997), principalmente as/os negras(os). As causas e consequências colocadas por essa autora serão apontadas ao longo deste trabalho, principalmente as que giram em torno da relevância de discutirmos as variáveis ambientais e sociais do fracasso escolar, fundamentais para uma compreensão mais acertada e eficiente do fenômeno.

Inicialmente é necessário demarcar que a concepção aqui neste trabalho é de encarar a realidade social como fruto de uma produção histórica, que por vezes aponta para mudança de hábitos, costumes, ideias; e aponta para a reprodução (BONNEWITZ, 2003) do que já está posto. A psicologia sócio-histórica (BOCK, 2001), base epistemológica de maior envergadura na presente pesquisa, se propõe a fazer justamente esse movimento: de repensar as ideias, comportamentos e sentidos a partir da construção social que os sustenta. A escola, que se apresenta na maioria das sociedades enquanto instituição destinada socialmente a formar indivíduos e manejar subjetividades, que está inserida nesse contexto e nessa trama social, precisa ser analisada também a partir desses pressupostos, sendo necessário, a partir de qualquer análise, que levemos em conta o contexto histórico-social-político-cultural em que essa escola está inserida. Sobretudo por ser a escola um espaço de extrema relevância no que diz respeito às primeiras socializações e interações sociais da maior parte das pessoas, na maioria das sociedades (VIGOTSKY; COLE, 1998). Ou seja, ao propor na presente pesquisa dialogar e analisar acerca da escola pública, é imprescindível que eu a contextualize e a inscreva no plano histórico, social e político.

Assim, esta pesquisa adota uma perspectiva que concebe o contexto educacional de maneira integralizada e complexa, na medida em que visa analisar o fracasso escolar e a queixa partindo não apenas do educando – como é feito ao analisarmos o fracasso escolar partindo apenas das taxas de evasão, repetência, desempenho discente, testes psicométricos por exemplo –, mas sim levando em conta também quesitos culturais, políticos, sócio-históricos, institucionais e, sobretudo, étnico-raciais presentes nas mais variadas formas no contexto educacional. Para se ter uma ideia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define o fracasso separando-o em três tipos: os alunos que durante um período específico escolar não conseguem alcançar determinado nível de conhecimento; aqueles que deixam a escola sem terminá-la; os estudantes que, após terminarem e ingressarem no mercado de trabalho, não obtêm uma

preparação apropriada (CARVALHO; LOGES; SENKEVVICS, 2016). Ou seja, ambas as perspectivas colocam o estudante (nesse caso, com um viés individual e neoliberal⁵ de responsabilização pelo seu itinerário rumo ao sucesso ou ao fracasso) como principal responsável e/ou reflexo do seu próprio fracasso escolar. Seguindo a lógica desse viés explicativo, nenhuma causalidade é atribuída à instituição e à estrutura (questões denominadas pela literatura como “intraescolares”).

Esta pesquisa se lança na tentativa de compreender – tendo a escola como *lócus*, ratifico – as concepções ideológicas e intervenções psicopedagógicas frente ao “fracasso escolar”, partindo das queixas escolares. Assim, a fim de superar um modelo unilateral e de adaptabilidade do educando ao sistema educacional, que muitas vezes se alicerça em práticas extremamente estigmatizantes e discriminatórias, quando não se atribui às patologias relacionadas ao Transtorno de Atenção e Hiperatividade, muitas vezes acompanhada de intervenção medicamentosa (MOYSÉS; COLLARES, 2011; QUINTO, 2014). Vale destacar que a variável racial também tem aparecido de maneira muito tímida no contingente da literatura sobre esse fenômeno, que será apresentada no decorrer deste trabalho.

O mergulho teórico-epistêmico inscrito nesta pesquisa envolve, portanto, um debruçar-se sobre a “natureza das ideias” – que formatam os discursos e elaborações acerca da realidade. Ora, as ideias, explicações e interpretações acerca dos fenômenos que nos cercam se materializam subjetivamente de que maneira? Seriam elas formadas por uma observação sistemática da realidade hora apresentada, sendo um esforço puramente intelectual e uma elaboração livre de “amarras interpretativas” pré-concebidas, que não precisam se inscrever no “lugar de mundo” de quem as anuncia? Ao elaborarmos cientificamente estamos nós livres de qualquer “amarras interpretativa” ou precisamos sempre considerar a relevância de nossos lugares históricos, sociais e culturais frente ao fenômeno e a quem o interpreta? Dito isto, para discutir e analisar teoricamente a raiz e as possíveis explicações para os fenômenos da individualização e culpabilização no processo do F.E e da Q.E, foi imprescindível no presente trabalho o estudo de um conceito amplamente trabalhado pela sociologia clássica: ideologia. Althusser (1983), em sua obra, nos faz refletir sobre o peso da ideologia. Ele utiliza o conceito de ideologia dominante e nos mostra que a escola (enquanto instituição e

⁵ Na perspectiva aqui adotada, observa-se como há consonância entre as políticas neoliberais de Estado e a responsabilização individual pelo F.E. Cabe ao Estado, portanto, permanecer apenas com as funções de avaliação e controle, a fim de que se assegure o papel social da escola, ou seja, o de legitimar a ordem social vigente.

aparelho ideológico do Estado) acaba sendo a reprodutora e formadora de boa parte das ideologias utilizadas até mesmo pela família (e principalmente pelos agentes educacionais) ao explicar o F.E., partindo apenas de um olhar para o educando, ou apenas para as suas famílias – dando origem à Teoria da Carência Cultural, por exemplo –, e não para todo o processo, incluindo a instituição. Em síntese, coloco inicialmente a impossibilidade, seguindo a linha teórica do presente trabalho, de desconsiderarmos as determinações histórico-sociais com relação a toda e qualquer ação humana, ideias e os fatos sociais oriundos destas.

Concebendo que o alicerce de toda e qualquer pesquisa é justamente a inquietação que a norteia e que resulta nos rumos tomados, este estudo teve como ponto de partida a seguinte pergunta: De que maneira se dá a formulação discursiva e ideológica de agentes educacionais, partindo de suas queixas escolares, quanto à causalidade do fracasso escolar em crianças negras?

A Q.E. é objeto de análise fundamental no processo de produção do F.E., uma vez que é a partir dela que muitas hipóteses ligadas à tese do “aluno problema” são legitimadas. A queixa escolar dá lugar, na maioria das vezes, à impossibilidade da instituição escolar (na forma dos seus diversos atores) elaborar uma autocrítica no que diz respeito a sua implicação nesse fracasso, de diversas formas, inclusive a partir da estigmatização e culpabilização desses estudantes, que começa, na maioria das vezes, no chão de sala (a ideologia alienante que, neste caso, não permite a autocrítica quanto à responsabilidade institucional diante de quem fracassa, por exemplo). Foucault (2001) nos leva à reflexão, em *Os Anormais*, acerca da primeira vez que muitos de nós ouvimos a frase “Você vai acabar na forca”, e é justamente quando tiramos nota baixa na escola.

O F.E. começou a ser problematizável a partir do momento que as escolas passaram por um processo de diversificação quanto à classe social, e quando a maioria da população – formada por trabalhadores, tanto dos campos como das cidades, em franco crescimento no período da industrialização – mais empobrecida e menos privilegiada passa a fazer parte da escola pública e gratuita (PATTO, 1996). Nesse sentido, é válido fazermos uma distinção entre Escola Pública e Escola Estatal. Nessa discussão, Sanfelice (2005) nos é fundamental na compreensão de que, em tese, a maioria das escolas ditas “públicas” não merecem esse status. Segundo esse autor, escola pública seria aquela que nasce da iniciativa de grupos sociais e étnicos, a fim de atender as necessidades e interesses desses grupos, com organização própria, podendo

se manter (ou não) com recursos estatais. A escola dita pública, na concepção desse autor, deveria ser encarada como “Escola Estatal”, visto que se inscreve historicamente com seu objetivo datado do período republicano, para “civilizar” as massas. Nos seus estudos historiográficos, Sanfelice (2005) é bastante enfático quanto à relevância dessa distinção entre o que é público e estatal, justamente para que possamos analisar os propósitos da educação praticada nas escolas ditas públicas e como isso é fruto de uma construção institucional que não necessariamente segue as diretrizes populares, laicas e efetivamente “para/de todos(as)” (máxima muitíssimo adotada nos últimos anos, até mesmo como *slogan* de uma série de campanhas governamentais).

Posto isso, uma das inquietações, que será mais bem destrinchada ao longo do presente trabalho, gira em torno de como uma Escola Estatal poderá atender os interesses do público, do povo, sendo que o Estado surgiu para manter as relações de dominação dos meios de produção do capital? Essa contradição me parece bastante pertinente para investigarmos as ideologias que fazem a Escola, definitivamente, (re)produzir os fracassos escolares em taxas alarmantes na contemporaneidade. Além do fato do F.E. estar localizado num determinado grupo étnico-racial, visto que as crianças negras são as que mais fracassam – diante de dados que serão apresentados mais à frente –, colocando a hipótese da Escola como aparato ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983) no que tange à re(produção) de desigualdades sociais e raciais, partindo de seus currículos, materiais escolares, relações interpessoais, e os grupos que majoritariamente logram êxito ou fracasso historicamente dentro do sistema educacional brasileiro. A luta de classes tem na educação e escolarização da classe trabalhadora um instrumento de mecanização condicional do sistema capitalista, seguindo a linha teórica aqui adotada. Este fator justifica o fato de o espaço escolar formal ter se tornado um espaço tão discutido politicamente pelos teóricos marxistas (da mesma linha teórica de Althusser), tanto quanto o currículo que se cria e pratica neste espaço.

A Escola, segundo a literatura, foi pensada justamente para educar e formatar cidadãos perante a estrutura social, de classes e étnico-racial que determina os sujeitos “predispostos” ao fracasso (subordinação e exclusão) ou ao sucesso (dominação e ascensão na sociedade do capital). Essas considerações são de fundamental relevância na análise que será feita em momento posterior a fim de compreender, do ponto de vista ideológico, ambiental, político e étnico-racial, os motivos intraescolares que produzem o F.E.

2.1 QUESTÕES DE MÉTODO: EQUILIBRANDO DESEJOS E POSSIBILIDADES

Esta dissertação tem por objetivo analisar as concepções ideológicas que alicerçam os discursos dos agentes educacionais da rede municipal de Camaçari quanto à atribuição de causalidade diante do “fracasso escolar” de jovens negros, partindo de suas queixas escolares acerca das turmas do Ensino Fundamental da educação básica.

Como objetivos específicos busquei:

- 1) Estudar a relação teórica entre fracasso escolar, queixa escolar e a racialização desses processos;
- 2) Compreender, a partir de literatura especializada, como se deu historicamente o processo de racialização do Fracasso Escolar no Brasil, e suas raízes pseudocientíficas;
- 3) Discutir sobre a concepção dos agentes educacionais quanto à relação escola–sociedade, com foco na compreensão destes acerca dos desafios educacionais contemporâneos e sua relação com o F.E. de jovens negros.

2.1.1 Um percurso construído e reconstruído: do projeto ao campo

O objetivo deste trabalho, inicialmente, girava em torno de captar, a partir de algumas técnicas de levantamento de dados tradicionalmente executadas pelas pesquisas qualitativas (entrevistas individuais e análise documental), para assim identificar os discursos utilizados pelos agentes educacionais diante do fracasso escolar e da queixa escolar de crianças negras, problematizando os seus discursos a partir do conceito de ideologia (CHAUÍ, 2006). Por agentes educacionais entende-se todos aqueles que estão enquanto profissionais da educação nas escolas: professores, coordenadores, diretores, auxiliares, dentre outros. Os agentes educacionais,⁶ foco desta pesquisa, são aqueles envolvidos nas turmas do ensino fundamental, mais especificamente as turmas conhecidas como “aceleração”, tipicamente turmas marcadas pelo estereótipo e pela marca do fracasso escolar.

No caso do presente trabalho, o grupo de A.E. pesquisado foram as profissionais lotadas nas escolas públicas e municipais de Camaçari, no estado da Bahia.

⁶ Ao longo desta dissertação utilizarei a sigla A.E. para me referir ao(s) agente(s) educacional(ais), evitando assim a repetição.

É preciso registrar que algumas mudanças e redimensionamentos metodológicos precisaram ser feitos no projeto e na execução da presente pesquisa. O contexto de vida mudou completamente, frente à crise sanitária de âmbito mundial causada pela pandemia da Covid-19. Inicialmente, as pretensões eram de executar uma pesquisa com um largo período de campo, no interior da escola, em tempo integral. Todavia essa ideia precisou ser redimensionada, diante da paralisação das escolas por período indeterminado a partir do mês de março do ano de 2020, período justamente que começariam minhas atividades de campo. O levantamento de dados precisou, portanto, ser mediado por tecnologias remotas, e as entrevistas foram realizadas de forma mista: por videoconferência virtual, através de aplicativo especializado em videoconferência, e presencialmente, na entrevista final.

Os dados oriundos das entrevistas são justamente os discursos analisados, sendo considerados dados primários da presente pesquisa. Os dados secundários são aqueles referentes ao perfil sociorracial dos educandos, além de informações referentes ao desempenho escolar (proficiência, evasão escolar, repetência etc.). Estes foram obtidos de forma virtual, partindo de dados oriundos de documentos oficiais (censos escolares, exames do Ministério da Educação etc.).

O grande prejuízo ficou a cargo da observação de campo no período de aulas, que não pode ser feita na presente pesquisa.

Para o levantamento dos dados foram utilizados recursos etnográficos, importantes ferramentas metodológicas oriundas da Antropologia que muito têm a contribuir com o estudo aqui proposto. Esta definição metodológica foi escolhida por permitir uma convivência com o meio a ponto de absorver suas características culturais, sociais e individuais, além de dar margem para intervenções de variados tipos e com os mais variados atores.

Entende-se aqui que

Para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. (VELHO, 1997, p. 123).

A escuta dos agentes educacionais deu-se com foco em seus discursos sobre as causalidades do F.E. tanto com um viés específico (a partir das Q.E. geradas por eles

mesmos, direcionadas a estudantes juntamente com a coordenação pedagógica), como geral (partindo dos dados do Prova Brasil sobre o desempenho de todos os estudantes da escola). Tive como pretensão escutar o maior número de agentes educacionais que fosse possível, com foco na transição do Fundamental II para o Ensino Médio, visto que é a fase que a distorção idade-série se coloca como mais acentuada, de acordo com dados a serem discutidos posteriormente.

A literatura aponta para aspectos metodológicos positivos nas pesquisas que mesclam os métodos etnográficos e da pesquisa-ação, nas pesquisas no ramo da Psicologia Social. Demonstra ser uma perspectiva metodológica de potencializar as questões que irão surgir a partir da etnografia e, concomitantemente, intervir sobre elas. Nesse sentido, Neves (2006, p. 15) nos ajuda a refletir acerca do potencial investigativo e interventivo de ambas as técnicas, uma vez que

Considera-se a observação participante, [...] técnica de se realizar a etnografia, como uma maneira de interação e apreensão dos significados da realidade social e cultural a ser pesquisada, passível de ser utilizada também na pesquisa-ação. As observações e técnicas apontadas e discutidas em relação à etnografia são válidas e pertinentes também para a prática da pesquisa-ação.

Considerando que o registro etnográfico inclui notas (*insights* teóricos e metodológicos), fotografias, filmagens, mapeamentos, documentos e entrevistas (NEVES, 2006), será utilizada para a análise dos dados recolhidos a partir da etnografia a análise de discurso (ORLANDI, 2009).

O termo análise do discurso refere-se a uma área da linguística e da comunicação especializada em analisar o uso das línguas naturais, particularmente a maneira como ocorrem as construções ideológicas em um texto ou em determinado discurso (ORLANDI, 2009). É frequentemente utilizada para analisar textos da mídia e as ideologias que os produzem. A ideologia possui uma relação intrínseca com o processo de formação e elaboração da realidade social a partir do discurso, e ambos sustentam processos que elaboram os sentidos atribuídos pelos sujeitos. Acerca dessa estreita relação, Gregolin (1995, p. 17, grifo do autor) nos orienta:

O DISCURSO é um suporte abstrato que sustenta os vários TEXTOS (concretos) que circulam em uma sociedade. Ele é responsável pela concretização, em termos de figuras e temas, das estruturas semio-narrativas. Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise

externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação ao campo da língua (susceptível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia). A ‘ideologia’ é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua.

Em Lyotard (1979), o discurso é posto como o uso da linguagem, narrativa ou não, em um determinado contexto, a partir da elaboração de um sentido complexo. Nessa concepção teórica, portanto, percebe-se a realidade também a partir da materialização do discurso. Quando menciono o discurso, portanto, reporto-me a um dos aspectos materiais da ideologia, ou seja, “**no discurso se dá o encontro entre língua e ideologia**” (ORLANDI, 2009, p. 46, grifo nosso). Assim, compreende-se o discurso como aquilo que extrapola unicamente a organização das falas, via um sistema social com dinâmica e códigos próprios.

O artigo *Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social*, de Beatriz de Paula Souza (2007), tem um grande potencial interventivo frente às problematizações tecidas no presente trabalho, sendo basilar e essencial para o desenvolvimento do potencial interventivo da presente pesquisa, numa perspectiva psicossocial (FERREIRA NETO, 2008). Apresenta-se uma concepção analítico-interventiva que não fica centrada no diagnóstico ou fator motivador da queixa e do fracasso escolar no campo individual, mas sim da crítica à patologização da queixa escolar e da culpabilização direta do educando ou da sua família pela realidade ora apresentada quanto ao fracasso escolar. Assim sendo, a presente pesquisa tem potencial de pesquisa-ação, na medida em que se pretende questionar a prática relacionada aos fenômenos da queixa e do fracasso escolar, investigar a respeito deles e agir no âmbito da intervenção, por hora viabilizando-se apenas no âmbito virtual. Nesse sentido, Tripp (2005, p. 445) nos orienta para a relevância da pesquisa-ação como aporte metodológico de pesquisas no meio educacional, sendo uma estratégia favorável para o “desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

3 O FRACASSO ESCOLAR ENQUANTO FENÔMENO COMPLEXO: DO NORTE AO SUL E DO LESTE AO OESTE: CONTEXTUALIZANDO O CONCEITO

Há de se considerar, partindo de trabalhos como o de Paulilo (2017, p. 1254), que a ideia de F.E. precisa ser encarada enquanto histórica, datada (de aparecimento recente) e que “conforme sugerem Islambart-Jamati (1985b) e Prost (1985), está relacionado com as condições históricas de produção de um discurso sobre os efeitos da presença dos contingentes originários de meios desfavorecidos na escola”.

Esse conceito apresenta certa polissemia referente ao seu significado e colocação (POZZOBON; MAHENDRA; MARIN, 2017). Lagana-Riordan e outros (2011) ainda apontam para a necessidade de “renomear o fracasso escolar”, posto que várias interpretações podem ser feitas a partir do termo. As associações apontadas giram em torno de dificuldades de aprendizado, abandono escolar, repetência, distorção idade-série, dentre outros. Ou seja, é necessária uma delimitação do que se compreende por Fracasso Escolar, com o que ele se relaciona e o que ele de fato considera. Entretanto há consenso: considera-se unânime o interesse de considerar nas análises os efeitos das desigualdades sociais para a Educação e a escola.

Na Sociologia da Educação temos contribuições relevantes para o tema. Bourdieu e Champagne (1998) relacionam F.E. com a origem social do aluno. Ou seja, seguindo esta concepção teórica, a escola re(produz) a desigualdade social por meio de um saber erudito que é legitimado, deslegitimando o saber das classes populares, colocado à margem. Versa acerca do capital cultural para teorizar seu conceito de F.E. Todavia, Charlot (2000) vai numa outra linha e faz outra leitura do F.E., contrapondo a teoria da reprodução de Bourdieu e Champagne (1998). Charlot (2000) constrói sua teoria pautado na relação com o saber. Esse autor afirma a não existência dos “alunos fracassados”, mas sim alunos em situação de fracasso escolar. Segundo Charlot (2000, p. 14), “[...] é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais”. Esse autor, portanto, não põe o foco apenas no aprendizado, mas problematizando questões intraescolares e sociais, como a qualidade do serviço público, a eficácia dos docentes, a desigualdade de chances, sobre a relevância orçamentária dada pelos países aos sistemas de ensino, dentre outras várias questões que precisam ser consideradas e analisadas diante do F.E.

Por conta do exposto acima, a concepção de Bourdieu e Champagne (1998), que problematiza o F.E. partindo da discussão acerca da “origem social” do estudante, culturalmente destoante da escola, nesta pesquisa será relativizada justamente por acreditarmos que esse tipo de concepção nos coloca diante de algo que será relativizado ao longo de toda essa pesquisa: focar estritamente no alunado e em suas famílias para explicar o fenômeno do F.E. Parte-se dessa concepção do pressuposto, de que as culturas (educando X Escola), por serem destoantes, são a principal razão do F.E. Essa tendência parte de um movimento iniciado nos Estados Unidos, nas décadas de 1950 e 1960, onde surge uma teoria que visa explicar o desenvolvimento e o rendimento insatisfatório de crianças de camadas pobres, em sua maioria negra: a Teoria da Carência Cultural ou Privação Cultural, que será discutida melhor ao longo deste trabalho. Na década de 1930, as obras de Charlotte Bühler intituladas *The child and his Family*, de 1937 e *The mental development of the child: A summary of modern psychological theory*, de 1939 serviram como base argumentativa para uma série de estudos e pesquisas posteriores, que defendiam essa tese enquanto explicativa para o F.E. Bühler utiliza, por exemplo, a dicotomia entre crianças “boas-pobres” ao invés do comumente utilizado “ricas-pobres”, como destaca Patto (1996), como marca de seu discurso implicitamente negativo e preconceituoso com relação às crianças “pobres”, associadas ao contrário de “boas crianças”. Conforme Patto (1996), essa teoria relaciona as dificuldades de aprendizagem dos alunos às suas condições de vida, ou seja, associa o F.E. à pobreza material e intelectual do seu contexto familiar e/ou comunitário. Sendo assim, a pobreza material e a desorganização familiar seriam os fatores que causam deficiências e distúrbios para os educandos e, conseqüentemente, impactam no seu desempenho escolar.

Para ilustrar tal concepção, partindo da própria produção científica que diz respeito a essa concepção ideológica do F.E., utilizarei um trecho do livro *Psicologia Diferencial*, de Anne Anastasi (1965), psicóloga bastante reconhecida no ocidente e no Brasil a partir de seus estudos de psicometria aplicados à escola. Sobre a interface entre escola, família, aprendizagem e desenvolvimento infantil, essa autora conclui que:

Certos aspectos da vida familiar da classe baixa tendem a minar a autoconfiança e a segurança emocional da criança e desencorajar o desenvolvimento intelectual. Estas diferenças refletem-se em ajustamento emocional mais deficiente e realização escolar inferior por parte das crianças de classe baixa. (ANASTASI, 1965, p. 597).

Esse foi um primeiro momento dos estudos norte-americanos com relação ao desempenho indesejado dos educandos. Tal forma de encarar o F.E. é ainda muito consolidada nos dias atuais, mesmo passadas praticamente seis décadas desde o seu surgimento. Esta concepção não é vista apenas nos discursos categorizados como “do senso comum”, mas chega a atingir ainda hoje o pensamento educacional de pesquisadores, educadores e até mesmo acaba por ser introjetada pelas famílias e, conseqüentemente, pelos estudantes.

Surge então a ideia da “diferença cultural”, um rearranjo da teoria da carência cultural, posto que expande as vias explicativas para o F.E., mas recai novamente no equívoco de apontar as “diferenças culturais” numa via praticamente maniqueísta, dicotômica e, na maioria das vezes, hierarquizante com relação aos sujeitos pertencentes a cada uma delas, de forma preconceituosa.

A teoria da Diferença e do Desencontro Cultural lança luz para novos aspectos nesta discussão. O problema do F.E. não é mais estritamente extraescolar. Variáveis relacionadas à Escola, como currículo, a concepção pedagógica adotada, os conteúdos, passam a compor as pesquisas e hipóteses explicativas sobre o fenômeno. Os estudos e pesquisas sob a ótica da Diferença Cultural passam a questionar a adequação da Escola ao aluno das classes populares.

Para ilustrar tais ideias e concepções, Sawaya (2002, p. 200) pontua:

Afirma-se que as crianças de classes populares falam uma linguagem diferente das crianças de outras classes sociais, resolvem problemas escolares de maneira distinta, possuem valores, padrões culturais, que diferem substancialmente de outras crianças e daqueles propostos pela escola e pela sociedade em que vivem.

Essas crianças, portanto, eram vistas como pertencentes a uma “cultura popular” que não condiz com a cultura propiciada pela/na Escola, uma cultura posta como erudita e burguesa. As contribuições de Bourdieu, no que tange à cultura e à educação, possibilitam tecer uma crítica a respeito das teorias da Diferença e do Desencontro Cultural. Segundo Bourdieu, um conceito importante precisa ser posto para falarmos a respeito de tais “culturas destoantes”: o conceito de cultura dominante. É através da cultura que os dominantes exercem a sua dominação. A instituição escolar, portanto, nesta perspectiva, é o lugar onde se exerce essa dominação cultural, reproduzindo as relações de exploração seguindo critérios de classe e raça, por exemplo (BONNEWITZ, 2003; LIBÓRIO, 1999; MARIN, 2014).

A reflexão sobre o papel da Escola e a reprodução das desigualdades sociais se faz necessária a partir dos apontamentos de Bourdieu (1998). Todavia, sua leitura e consequente interpretação pode assumir muitas vezes direções opostas. Pode, por exemplo, ser interpretada como favorável à implementação de uma ideia de escola adaptada aos padrões culturais dos alunos das classes populares, correndo o risco de se oferecer um ensino menos rigoroso e de baixa qualidade (PATTO, 1996).

É possível notar um ponto em comum entre tais teorias: todas estão embasadas em conceitos pré-estabelecidos sobre os alunos das classes populares, sem problematizar, de fato, a participação de outros fatores e variáveis nesse fenômeno.

As críticas que teço nesta pesquisa com relação a essa concepção explicativa do F.E., portanto, começam muito antes daqui, com trabalhos já consolidados nesse campo que refutam tais ideias que originaram discursos dotados de uma ideologia fortemente atrelada à culpabilização do educando e de suas famílias por suas supostas limitações escolares, frutos de uma desigualdade sociorracial engendrada na nossa história enquanto sociedade.

A partir da década de 1970, os fatores intraescolares começam a ganhar certa relevância nas pesquisas produzidas no Brasil referentes ao F.E., problematizando a necessidade de assumir-se uma concepção mais crítica e encarando o esforço feito pela Escola em equilibrar-se com o que estava posto na sociedade, inclusive sua lógica burguesa. Sobre isso, Patto (1996, p. 152) afirma:

No decorrer dos anos setenta, uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, por meio da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intraescolares e suas relações com a seletividade social operada na escola.

É nesse período que se inicia uma tendência em analisar a escola de dentro da própria escola. Se o fracasso escolar estava de certa maneira sendo descoberto na escola em que a criança frequentava, então havia de se observar tal relação (escola-educando) para se obter uma solução.

Partindo das observações mencionadas a respeito da escola, Patto (1996, p. 154) passa então a analisar a “natureza do conhecimento e suas relações com a ideologia, sobre conceitos de verdade e de poder, sobre a cultura popular e suas relações com a

cultura erudita, sobre o papel do professor no processo de ensino, sobre o próprio objetivo da escola”.

Considerando que a educação tem como um dos seus objetivos suprir as necessidades da sociedade, as escolas são as instituições que se engajam nesta função. Sendo assim, busca-se através da educação formar trabalhadores para satisfazer estas necessidades. Todavia, estas necessidades são puramente econômicas, e por consequência suprem a necessidade da classe dominante, satisfazendo sua carência de mão-de-obra e de perpetuação da dominação social, racial e econômica postas historicamente. Os discursos e ações dos agentes educacionais, referentes ao F.E., tendem a refletir e impactar nesta realidade.

Busca-se, nesta pesquisa, problematizar a natureza dos discursos que podem sustentar a isenção de responsabilidades do Estado, em nível micro – na escola –, frente aos desafios educacionais brasileiros que prejudicam parte dos estudantes dentro e fora das escolas. As lógicas de classe, raça e distinção de gênero, portanto, tendem a afetar diretamente a vivência educacional de parte dos estudantes, sobretudo aqueles que fazem parte dos grupos oprimidos historicamente, justamente os grupos que mais tendem a fracassar na escola, negros e pobres. Considerando que a educação formal é responsabilidade do Estado e de suas instituições, a escola representa, portanto, o Estado. É, portanto, a partir de seus agentes que busco entender a transmissão da ideologia dominante, sobretudo aquela referente ao papel e à responsabilidade da escola diante dos desafios e limitações sociais, econômicos e raciais dos estudantes que não logram êxito dentro do seu sistema.

A escola, por parte dos seus agentes, como reage diante dessas problemáticas que repercutem e constroem dialeticamente o F.E. dos seus estudantes? Com um pensar e fazer críticos diante de tais dilemas culturais e históricos que invadem seus espaços e relações, ou sustentando discursos dotados de ideologias a favor da manutenção do que está posto com relação a subdivisão, estratificação e exclusão social em classes, anteriormente mencionadas?

3.1 FRACASSO ESCOLAR, RACISMO NA ESCOLA E PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL NUM BREVE HISTÓRICO

O objetivo deste capítulo é realizar uma revisão de literatura sobre o fracasso escolar em duas direções: primeiramente fazer um apanhado dos marcos históricos da

pesquisa educacional sobre o fracasso escolar e, em seguida, analisar as pesquisas atuais acerca deste objeto, inter cruzado com a queixa escolar na educação básica, com vistas a analisar categorias previamente estabelecidas, como: a) concepções teóricas e epistêmicas no que tange ao embasamento teórico-metodológico dos trabalhos; b) suas relações epistemológicas e explicativas acerca do fenômeno estudado a partir de questões étnico-raciais; c) quais foram os sujeitos interpelados nos trabalhos quanto aos objetos de estudo em questão e seu delineamento metodológico; d) e, por fim, analisar o contexto educacional pesquisado nos trabalhos (rede privada ou pública; localização geográfica etc.).

A pesquisa educacional no Brasil começou a dar seus primeiros passos ainda no início do século XX, período em que começava a se estruturar oficialmente um sistema de ensino público enquanto política pública de Estado no Brasil. Por conta disso, vale dizer que a pesquisa educacional no Brasil teve nos órgãos governamentais a sua incubadora, num período que começa na década de 1930. Em sua ampla pesquisa sobre a história da pesquisa educacional no Brasil, Aparecida Joly Gouveia (1971), em seu artigo intitulado *A pesquisa educacional no Brasil*, nos apresenta o grande marco no que tange ao início desse campo de pesquisa: O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, no ano de 1938. Sendo gerido inicialmente pela pessoa de Manuel Bergström Lourenço Filho, importante educador, psicólogo e pedagogo, pioneiro na difusão e implementação da concepção escolanovista aqui no Brasil. Sobre esse período, Angelucci e outros (2004) discutem a estreita relação entre política de Estado, pesquisa educacional e a ciência psicológica, marcas do início do que compreendemos como um sistema de ensino brasileiro que começa a ter subsídios para avaliar e diferenciar os estudantes a partir de possíveis habilidades (ou a falta delas).

Por isso, a relação entre a pesquisa e a política de educação foi primeiramente entendida em termos rigidamente instrumentais: cabia aos pesquisadores trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar. Como característica desse momento inaugural, a presença forte da leitura psicológica do processo de educação escolar e, conseqüentemente, de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 56).

Na contemporaneidade, as principais e mais conhecidas consequências do F.E. para os estudantes negros e negras são a evasão e a repetência, ambas relacionadas à “permanência escolar”. No final da década de 1930 (quando inaugurado o INEP), não havia sequer o acesso garantido a toda população a escola. A dita medição intelectual não pretendia apenas aferir, mas sim definir aqueles que estavam ou não aptos a serem educados pelas mãos do Estado. Nesse período, a universalização do ensino ainda não era um fato, e a pesquisa educacional sobre o que entendemos hoje por F.E. teve na psicologia uma grande aliada. Utilizando as palavras de Angelucci e outros (2004, p. 53), “o primado da psicologia no entendimento do fracasso escolar é, portanto, marca de origem da pesquisa educacional”.

O fato é que não havia tradição acadêmica no que diz respeito à pesquisa na área da educação no período em questão. As pesquisas se davam por vias governamentais, tanto que no ano de 1956 é criado o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, dando início a um período em que a ideologia posta era de progresso econômico a partir do mapeamento da condição educacional dos brasileiros para assim implementar uma concepção nacional-desenvolvimentista de Estado (ANGELUCCI et al., 2004). A educação seria a peça chave na implementação de uma agenda que se aproximava da concepção neoliberal de educação, posto o objetivo da maior parte dos estudos e das áreas exploradas pelas pesquisas e pelos órgãos, nas palavras de Angelucci e outros (2004, p. 54), sendo elas

[...] a estratificação socioeconômica da população; a mobilidade social; os processos de socialização regionais e comunitários; a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico; a composição socioeconômica da população escolar. Era a vez das ciências sociais, em chave teórica funcionalista.

Carecia, no entanto, a ampliação das discussões acerca das contradições da Escola com relação a seus pressupostos ideológicos, visto que inexistiam pesquisas com foco em avaliação pedagógica e propostas de inovações educacionais; inexistiam estudos da dinâmica intraescolar e da organização e funcionamento do sistema de ensino em seus aspectos administrativos e políticos. Fora o fato de não haver uma concepção crítica acerca dos impactos das desigualdades no itinerário educacional dos estudantes.

A tradição acadêmica começa a surgir na década de 1970. Foi com base numa literatura norte-americana de testes psicológicos que muito se produziu acerca do

desempenho desigual de estudantes nas escolas. Começava a surgir então um viés mais crítico diante do que estava posto, mas ainda assim extremamente reprodutor de saberes importados de outros contextos culturais. Embora esse protagonismo acadêmico diante da pesquisa educacional indicasse o enfraquecimento dos órgãos governamentais à frente desse ramo, o que representou uma maior autonomia diante dos “arbitrios governamentais”.

Segundo Gouveia (1971), pelo menos no que diz respeito à primeira metade da década de 1970, os objetos de pesquisa mais frequentemente encontrados se referiam a três categorias: avaliação de currículos e programas; construção de instrumentos de avaliação e pesquisa; características de estudantes ou do ambiente de que provêm, tendo em vista contribuir para a solução dos problemas sociais decorrentes do crescimento das matrículas nos centros urbanos, fruto da universalização do ensino. Na terceira categoria, vale frisar, Gouveia (1971) nos orienta quanto à predominância de estudos que buscam caracterizar psicologicamente e sociologicamente os sujeitos ou o ambiente em que vivem, além de investigar a influência dessas características sobre a aprendizagem ou o nível de escolaridade. Acontece que essas variáveis não eram problematizadas de maneira integralizada. A partir dessa concepção, deu-se espaço para o surgimento, aqui no Brasil, na segunda metade da década de 1970, da teoria norte-americana da Carência Cultural. Não à toa é uma década marcada também pela maciça inserção popular nas escolas públicas brasileiras, a partir do marco da promulgação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que ampliou o sistema educacional brasileiro e efetivou a expansão da escolaridade obrigatória e gratuita:

O aumento no quantitativo de alunos advindos das mais diversas realidades socioculturais ocasionou dificuldades de adaptação do sistema à nova realidade, tanto em termos de infraestrutura das escolas quanto em termos de concepções e metodologias de aprendizagem adequadas ao novo panorama educacional. Por conseguinte, observou-se um crescimento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem que extrapolavam o entendimento e as intervenções pedagógicas dos docentes já adaptadas ao antigo contexto. (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 395).

O que se inaugurou também foi a tradição, na segunda metade daquela década, de pesquisas qualitativas voltadas para o interior da instituição escolar, ou para as causas intraescolares do F.E., como

[...] a burocratização e sua influência sobre a qualidade do trabalho docente; a distância entre a cultura escolar e a cultura popular nos termos do pressuposto da carência cultural; a inadequação do material didático; a discriminação das diferenças no interior das escolas, sobretudo nas classes especiais. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 56).

Todavia, ainda não se fazia uma leitura do cenário escolar que problematizasse as bases ideológicas da Escola enquanto instituição que é transversalizada por questões sociais de classe, raça e gênero, por exemplo, e que considerasse que isso também impacta o desempenho desigual de estudantes na medida em que essa desigualdade também é promovida e promove a Escola, enquanto Aparelho Estatal. Com relação a isso, o trecho a seguir é bastante esclarecedor:

[...] a maioria das pesquisas que levavam em conta as chamadas variáveis intra-escolares 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. 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, grifo do autor).

Uma das primeiras aproximações do que denomino hoje como a “racialização do Fracasso Escolar” é encontrada num texto bastante relevante à época em questão, pois é uma pioneira aproximação entre o racismo e o sistema escolar partindo de um teórico hegemônico para às ciências humanas e sociais brasileiras: Pierre Bourdieu. A obra se chama *O racismo da inteligência* (BOURDIEU, 1978), e coloca tal problemática no centro das discussões acerca do sistema escolar. Embora não seja o que denominamos de uma pesquisa, visto que foi uma comunicação oral no colóquio do MRAP, em maio de 1978, publicada em *Cahiers Droit et Liberté* sob o título *Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de La science*, é um texto extremamente importante e um verdadeiro marco. Inaugura-se uma nova concepção de análise do F.E., que leva em consideração a fundo a questão da raça e do racismo como promotores deste fenômeno, partindo de uma literatura europeia com forte influência para a educação brasileira. A pesquisa brasileira que problematizava a realidade desigual de jovens negros e não negros nas escolas, partindo de um viés a considerar as implicações intraescolares no F.E., começa

a ganhar envergadura ainda nessa década, mas de forma incipiente em quantidade. Leite (1975) é um exemplo, com sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal da Bahia, intitulada *Cor de aluno e reação do professor na escola primária de Salvador*.

A década de 1980, com relação à pesquisa educacional focada no F.E., sem dúvidas foi a época da “ruptura e repetição”, na medida em que se constata o lugar social contraditório da escola numa sociedade de classes, sendo uma problematização posta por um número expressivo de pesquisas. As teorias críticas começam a surgir e ter protagonismo nas pesquisas. A ideia da discriminação e a reprodução das desigualdades aparecem então como a razão de ser do sistema escolar. Tal perspectiva começa a ter espaço na maior parte das discussões acerca da Escola e sociedade. Acerca disso, vale destacar o trecho a seguir:

Teorias críticas passaram a fazer parte das referências bibliográficas de ensaios e pesquisas sobre a escolarização e seus tropeços, principalmente as de Althusser, Bourdieu e Gramsci. O ‘fracasso escolar’ foi resignificado: de fracasso dos alunos *na* escola ele passa à produção *da* escola. No marco teórico do funcionalismo, como produto reversível, já que resultado de desacertos operacionais do sistema educacional. No marco materialista histórico ou de outras teorias críticas de sociedade, como produto inevitável da escola numa sociedade dividida. (ANGELUCCI et al., 2004, p. 57, grifo do autor).

Destaco que, mesmo que nos anos 1980 percebamos certa mudança na tendência em passar a considerar as relações sociais e culturais como estruturantes para o F.E., a tendência parecia ser ainda a de categorizar e hierarquizar as culturas, numa concepção antropológica. A intrínseca relação entre indivíduo, cultura, escola e sociedade era bastante explorada, mais enquanto mote do que do ponto de vista teórico, o que abriu margem para uma ideia fortemente atrelada de cultura concernente aos estudos de marginalidade cultural: concepção antropológica de cultura compreendida como expressão de hábitos, costumes e tradições de um determinado grupo social. A exceção para essa tendência fica a cargo do trabalho de Patto (1984), intitulado *A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?*, e o trabalho de Saviani (1982), intitulado *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina*. Saviani (2007, p. 400) analisa tal período como o mais profícuo para a educação e ciência educacional, posto que se constituiu “naquele momento a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas [...] que em lugar de servir aos

interesses dominantes, se articulassem com os interesses dos dominados”. Em Patto (1984) encontramos uma explícita denúncia com relação à apropriação da teoria Piagetiana (de Jean William Fritz Piaget) para consolidar hipóteses explicativas para os ditos problemas de aprendizagem de crianças pobres e “deficientes”, inicialmente norte-americanas, partindo de uma concepção interacionista do desenvolvimento humano. O mais interessante dessa obra em particular foi a exposição de duas vertentes piagetianas opostas. Uma acreditava que os ambientes os quais as crianças estavam inseridas era prejudicial para seu desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, aprendizagem e sucesso escolar, enquanto a outra defendia a ideia de que essas interferências não eram suficientes para caracterizar algum tipo de deficiência para as crianças marginalizadas. Expõe, portanto, duas concepções explicativas opostas para o mesmo fenômeno, buscando descortinar e transgredir, no campo ideológico, ambos os discursos, e apontar suas fragilidades partindo do método materialista-histórico de abordagem e análise.

Em fins dos anos 1980, o que se percebeu quanto à pesquisa educacional é que buscava superar o hiato entre conceitos macroestruturais marxistas e necessidades conceituais trazidas pelo estudo da vida escolar em sua complexidade, inclusive no interior da própria escola. Gonçalves (1985) já denunciara a apatia escolar frente à discriminação e ao racismo, que segundo ele tem a omissão e o silêncio como práticas de perpetração desta realidade. Uma série de trabalhos (NEGRÃO; PINTO, 1990; REGO, 1981; SILVA, 1988) começa a alicerçar a discussão e o debate científico em forma de denúncia e explicitação do racismo como uma questão latente para a vivência escolar, e os prováveis fracassos que surgem a partir dela para os jovens negros. Em síntese, respaldam a tese de que não só há racismo na escola, e sim que a escola é racista (TRINDADE, 1994), perpetrando tal lógica a partir de suas práticas e direcionamentos pedagógicos, que vão impactar diretamente o F.E. dos estudantes negros.

A década de 1990 é especial nesse apanhado histórico acerca do F.E. por guardar alguns marcos. É a partir dela que começam a surgir os estudos e pesquisas que denunciam a influência do racismo na trajetória escolar de crianças e jovens negros de uma forma mais maciça. Mesmo que antes já tivesse havido aproximações acerca da discussão racial e a questão educacional, ainda não havia tido um foco na educação formal, ou seja, na Escola enquanto instituição e aparelho ideológico de Estado. A dissertação de Azoilda Loretto de Trindade (1994), intitulada *O racismo no cotidiano escolar*, defendida na Fundação Getúlio Vargas foi uma divisora de águas referente às pesquisas educacionais com foco na racialização dos fenômenos escolares. Sua

conclusão segue a discussão acerca da necessidade da Escola contemporânea brasileira se abrir diante da diversidade racial e cultural de sua clientela, principalmente para as realidades diferentes vividas por seus usuários, correndo o risco de fossilizar-se e tornar cada vez mais intenso o seu papel de produtora e reprodutora de desigualdades sociorraciais caso não se efetive essa “abertura”. Embora tal trabalho não tenha foco diretamente no F.E. enquanto conceito, se aproxima bastante dele enquanto fenômeno ao denunciar uma das maiores causas para a sua produção e perpetuação. Registra bastante os discursos docentes com relação a aspectos do papel da escola, do professor, do aluno, questões sociorraciais e culturais que atravessam a vivência escolar. Sem dúvidas, um trabalho extremamente instigante e norteador para a discussão da racialização do F.E., sobretudo pelo rico trabalho de revisão de literatura que é feito pela autora, no que tange à interface racismo, educação e escola. Também é dessa mesma década o trabalho de Eliane Cavalleiro (1998), intitulado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, estudo esse feito em parceria com o Núcleo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB), da Universidade de São Paulo (USP). Neste trabalho a autora busca compreender a socialização de crianças negras na pré-escola frente ao racismo nas mais variadas relações, operado inclusive a partir de uma série de silenciamentos, sobretudo por parte da própria Escola e seus agentes. Por fim, denuncia a omissão da Escola quanto à autopercepção e reconhecimento positivos da criança negra no cotidiano escolar, e propõe uma maior criticidade (sobretudo dos agentes educacionais) por parte de todo o sistema educacional com vistas à promoção da inclusão positiva da criança negra na Escola e na sociedade.

É também nessa década, bem no início, em 1990 mais precisamente, que uma das obras mais tradicionais referentes ao F.E. surge, a qual é “inspiração maior” desta pesquisa, sendo um trabalho de pesquisa focado na construção de vias epistemológicas norteadoras para a discussão vanguardista no que tange a uma concepção crítica diante do F.E.: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de autoria de Maria Helena Souza Patto (1996), sem dúvidas a obra mais referenciada e discutida, ainda na contemporaneidade, sobre o objeto de pesquisa em questão. Nessa obra, Patto (1996) promove uma ruptura com a tradição de pesquisa acerca do fracasso escolar, partindo de uma análise histórica das causas deste suposto F.E. Voltando-se para suas raízes, traz à tona diversos fatores ocultados pelas teorias educacionais acerca deste fenômeno ao longo dos anos. Essa autora é bastante enfática no exercício de

desconstruir pseudoteorias difundidas historicamente e suas amarras ideológicas ao refletir e intervir no F.E. Problematiza o reflexo disso como sendo, portanto, a (re)produção do F.E., partindo, fatalmente, dos próprios agentes educacionais, ao reproduzirem a violência oriunda da sociedade de classes – e consequente desigualdade social como um todo – em sala de aula. No caso de sua pesquisa, tratou-se de jovens educandos e famílias oriundas da periferia paulista. Tal realidade educacional não difere consideravelmente das realidades na maior parte do Brasil. O hábito corriqueiro de falar mal dos alunos (queixar-se), focalizando sobretudo as incapacidades, ignorando as potencialidades inerentes a cada indivíduo, reflete, de acordo com Patto (1996), o grau de alienação das docentes. Vale mencionar a relevância e impacto do trabalho de Collares e Moysés (1996) frente às discussões relacionados ao F.E. postas anteriormente, com foco na discriminação e medicalização na educação.

Patto (1996) e Collares e Moysés (1996) trabalham em suas pesquisas com a tese de que o fracasso escolar é um produto histórico, e sua construção e constituição precisam ser sempre relacionadas a uma contextualização, portanto, sócio-histórica. A denúncia consiste em frisar que aquilo que requisita uma análise e um olhar para o social aparta-se desse princípio para se aliar a concepções biologizantes, quase sempre relacionadas ao aluno e/ou seus familiares, de origem pobre. Em Collares e Moysés (1994) são colocadas duas dimensões analíticas do fenômeno que considero importantes de serem mencionadas: a “culpabilização da vítima” e o “reducionismo biológico”. Ambas se referem ao fato de o indivíduo passar a ter protagonismo para o F.E., posto que em boa parte dos estudos mencionados por ele é o único responsável pelo seu adoecimento e, no caso da educação, pelo seu F.E.

Por fim, destaco a relevância dos trabalhos da pesquisadora Sandra Maria Sawaia (2002; 2015, importante intelectual no que tange a uma visão crítica e questionadora diante da interseção entre Psicologia e Educação.

Na interseção entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, o trabalho de Marilene Proença Rebello de Souza (1997) se apresenta com muita potência ao problematizar o lugar e a contribuição da psicologia escolar frente a todos os desafios que a Escola contemporânea coloca para os profissionais da educação, sobretudo com vistas ao desempenho insatisfatório dos estudantes, principalmente de grupos específicos. Em linhas gerais, os anos 2000 representam um grande *boom* nas pesquisas sobre o F.E. e a Q.E., todavia a predominância de estudos no Sul e no Sudeste é algo

destacável, assim como o incipiente surgimento de estudos que coloquem a discussão de raça e etnia no cerne da questão do F.E. e da Q.E.

Trabalhos e pesquisas de grande envergadura passam a lançar mão de discussões no campo estritamente teórico e partem para uma concepção da Psicologia Escolar crítica, que não só mais analisa e diagnostica, mas também propõe e intervém com novas tecnologias de combate ao F.E., focando sobretudo em aspectos intraescolares, mas ainda insuficientes diante da totalidade da produção no campo educacional.

Com vistas a dar continuidade ao levantamento da literatura especializada sobre o F.E. relacionado às Q.E., executei um levantamento do Estado da Arte dos últimos 10 (dez) anos, desde o início desta pesquisa, em 2020. Tive como *locus* um dos mais relevantes depositórios de pesquisas acadêmicas no Brasil: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3.2 O ESTADO DA ARTE (2010-2020) DAS PESQUISAS ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR E DA QUEIXA ESCOLAR PARTINDO DO PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Esta revisão compreende o período de agosto de 2010 a agosto de 2020. Foram selecionados 12 artigos da base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de maneira sistemática. Os descritores utilizados para fazer a seleção dos trabalhos foram dois: fracasso escolar e queixa escolar. Ambos foram pesquisados na plataforma referida, no mês de agosto de 2020, e os artigos disponibilizados foram aqueles que continham exatamente os termos referentes aos descritores no corpo do texto e/ou no título e/ou no resumo. A presente revisão bibliográfica irá considerar apenas os trabalhos realizados no Brasil, em língua portuguesa, na modalidade de artigo.

No Quadro 1 a seguir podemos visualizar os trabalhos que serão discutidos no presente capítulo, com referência ao seu ano de produção e aos autores.

Quadro 1 – Título dos trabalhos, ano e autoria(s)

Ítem	Título do trabalho	Ano	Autor(es)
1	A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica	2010	Dazzani
2	Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos	2011	Asbahr; Martins; Mazzolini
3	As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas	2011	Bray; Leonardo
4	Autopercepção de dificuldades escolares em alunos do ensino fundamental e médio em município do Rio Grande do Sul	2013	Godoy; Abrahão; Halpern
5	Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional	2014	Dazzani; Cunha; Luttigards; Zucoloto; Santos
6	Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar	2014	Oliveira; Bragagnolo; Souza
7	“O negócio está meio devagar com as bichinhas”: um caso de queixa escolar em Porto Velho/RO	2015	Oliveira
8	Influência da atividade física no desempenho motor de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem	2015	Soares; Porto; de Marco; Azoni; Capelatto
9	Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia	2015	Viégas; Harayama; Souza
10	Problematizando a queixa escolar: efeitos dos discursos psi nos familiares dos alunos em situação de insucesso escolar	2017	Ratusniak; Silva; Szyner
11	"Então podemos tentar a superação do fracasso escolar?" - A gestão da educação pela humanização	2018	Franco
12	A queixa escolar em um CAPSi de Salvador-Bahia: uma análise a partir da psicologia escolar crítica	2018	Freire; Viégas

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base em dados coletados no Portal de Periódicos da Capes.

A partir do momento que os trabalhos foram catalogados por mim, foram devidamente registrados e, em seguida, feita a leitura exaustiva de todos. Vale frisar que esses trabalhos estão disponíveis virtualmente, podendo ser acessados sem nenhum tipo de custo no site da Capes.

É possível notar que o ano em que houve maior volume de produção foi 2015 (com 3 trabalhos produzidos), seguido dos anos de 2011, 2013 e 2018, cada um com 2 trabalhos produzidos. Nos últimos dois anos não tivemos uma produção expressiva catalogada pela Capes no que tange às temáticas estudadas, todavia, feita a exposição dos dados, é possível perceber que são objetos de pesquisa e estudo bastante consolidados frente ao número de produções bastante expressivo; e investigados por uma pluralidade considerável de pesquisadores(as) brasileiros.

O percurso metodológico de análise da presente revisão bibliográfica gira em torno de uma discussão que irá lançar luz acerca dos discursos observados nos trabalhos, com vistas principalmente a nossas categorias de análise.

Com relação às técnicas aqui empregadas, referentes à análise do material encontrado nos trabalhos, seguiremos o método da análise de conteúdo (AC), com base nos estudos de Bardin (2011), tendo como propósito, principalmente, a mensuração da frequência das palavras referentes aos títulos e aos resumos; e de que maneira as quatro categorias de análises elencadas acima aparecem no quesito qualitativo e quantitativo no decorrer dos trabalhos.

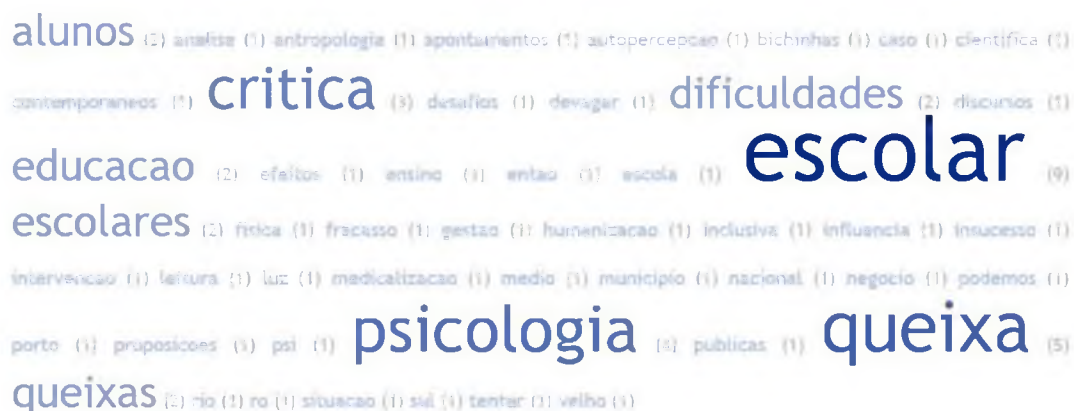
A AC, por sua vez, trata-se de uma metodologia oriunda das ciências sociais para estudos de conteúdo em comunicação e textos que parte de uma perspectiva quantitativa e qualitativa, analisando numericamente a frequência de ocorrência de

determinados termos, construções e referências em um dado texto. Portanto podemos tratar a AC como um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

Nesse sentido, julguei relevante num primeiro momento avaliar a frequência de palavras referentes a dois elementos centrais no quesito de formação prévia de sentido com relação aos leitores/pesquisadores dos trabalhos em questão: os títulos e os resumos. Partindo de ambas estruturas textuais (título e resumo) de todos os trabalhos catalogados, gerei duas nuvens de conteúdo/de palavras (*tag clouds*) que serão apresentadas abaixo. Nuvens de palavras (NP), como também são chamadas, são imagens usualmente apresentadas como ilustração à leitura superficial do senso comum, sendo, portanto, recursos gráficos que representam frequências de palavras utilizadas em um texto. O tamanho de cada palavra indica sua frequência, admitida como proxy da relevância de determinada temática na totalidade de hipertextos.

Figura 1 – Palavras e suas frequências a partir dos títulos dos trabalhos



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação.

A partir dos títulos dos trabalhos, foi possível chegar a esse resultado, gerado no site “TagCrowd”. Observa-se que as palavras com maior frequência de utilização nos títulos foram (em ordem decrescente): “escolar”, “queixa”, “psicologia”, “crítica”, “dificuldades”, “alunos”, “educação”, “escolares” e “queixas”. A palavra com a maior frequência de aparecimento foi “escolar”. Isso tem relação direta com nossos descritores, visto que ambos possuem essa palavra em sua formação. Todavia, nos diz

muito acerca do contexto de estudo em questão, apontando para uma área da educação que está diretamente associada à educação escolar, ou seja, aquela que acontece em instituições formais para esse determinado fim. Em seguida temos a palavra “queixa”. Embora tenha um caso similar a última, a palavra “queixa” ganha uma maior notoriedade visto que sua massiva presença nos títulos evidencia a forte relação que a Queixa Escolar possui com o Fracasso Escolar, do ponto de vista das pesquisas científicas. A terceira palavra com uma maior frequência foi “psicologia”. Esse resultado se justifica por um fenômeno histórico relacionado à pesquisa sobre a Queixa e o Fracasso Escolar, visto que são áreas das ciências educacionais que historicamente e tradicionalmente tiveram uma presença muito forte da psicologia e dos psicólogos enquanto pesquisadores e interventores dentro da Escola (PATTO, 1996). Dazzani e outros (2014, p. 422) demarcam o fato de que, “nos últimos anos o tema da queixa escolar tem recebido grande atenção da comunidade acadêmica, tanto no campo da Educação quanto no da Psicologia”. Tornou-se, ao longo do tempo, uma área tão tradicional da psicologia que deu lugar a um campo de estudos e de trabalho denominado de Psicologia Escolar. Nos últimos anos, “tornou-se praticamente consensual que as investigações em Psicologia são fundamentais para a compreensão dos processos educacionais e escolares” (DAZZANI, 2010, p. 363). Assim, demonstra ser objeto de pesquisa marcado historicamente por uma interseção latente entre as ciências educacionais, da saúde e sociais.

Interessante que, logo em seguida, de acordo com as frequências apresentadas, aparece a palavra “crítica”, que por sua vez também tem uma justificativa quanto ao seu aparecimento, fortemente atrelada às concepções epistemológicas adotadas acerca desses fenômenos nas pesquisas, na contemporaneidade. Todavia, a palavra pode assumir dois sentidos, que por mais que se relacionem precisam ser diferenciados. O primeiro, a “crítica” referente à postura de contestação e reelaboração frente às justificativas e intervenções historicamente prestadas na/à Escola pelos agentes educacionais e da saúde com vistas ao enfrentamento do Fracasso e a superação da Queixa Escolar. E um segundo sentido, que é atrelado a uma corrente teórica, particularmente adotada ao longo de todo esse trabalho, conhecida como Psicologia Escolar Crítica (FRELLER, 2001; MACHADO, 1994; PATTO, 1996; SOUZA, 2009). A crítica, por sua vez, gira em torno sobretudo dos critérios diagnósticos e ao processo de medicalização da educação ligadas aos possíveis “distúrbios” de aprendizagem (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011; FREIRE; VIÉGAS, 2018), à crítica

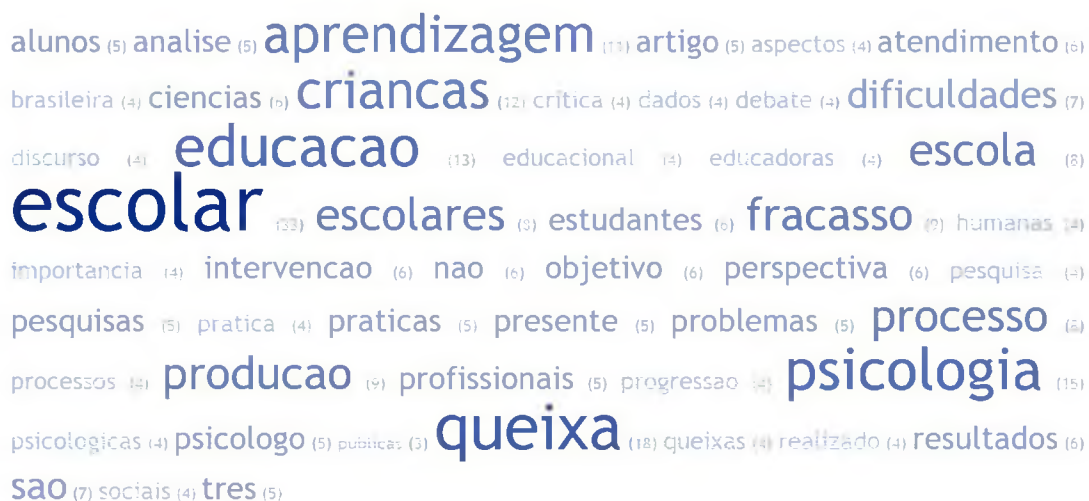
acerca da avaliação psicométrica, baseada na concepção inatista, biológica e hereditária, tendo como foco de avaliação a inteligência da criança (OLIVEIRA, 2015). Vale registrar que a pedagogia também tem uma área que carrega a denominação “crítica”; a pedagogia histórico-crítica, tendo como seu maior expoente nacional Demerval Saviani. Em suma, corroborando o fato de a palavra “crítica” ter estreita relação com a palavra “psicologia”, entende-se, a partir da análise de discurso de ambas as palavras quanto a seu aparecimento ao longo dos trabalhos, que a Psicologia, numa vertente crítica, pode oferecer valiosa contribuição, trazendo à Educação novas compreensões acerca da queixa/fracasso escolar (BRAY; LEONARDO, 2011). Essa concepção crítica da Psicologia Escolar nos incita, portanto, a repensar a prática do psicólogo, sobretudo na escola. Repensar, reelaborar, refazer e analisar são palavras que guardam consigo o que chamarei de essência do conceito sobre a crítica. De Karl Marx a Jürgen Habermas (sociólogos que notoriamente produziram acerca deste conceito), temos o cerne da definição de crítica como sendo um conhecimento que foi conceituado como aquele que permite aos seres humanos se emanciparem de formas de dominação através da autorreflexão. Muito embora não se pretenda aqui explorar com mais perícia o conceito de “crítica” em sua formação ontológica e epistemológica, mas sim pontuar possíveis sentidos atribuídos a ele no decorrer dos trabalhos, é possível destacar aspectos fundamentais à construção deste conceito, segundo Zank, Ribeiro e Behar (2015, p. 873):

(a) o sentido político, (b) a função de julgamento, e (c) o questionamento, a reflexão e a análise da realidade. Tais aspectos podem indicar que ‘crítica’ seja na forma substantiva, adjetiva, adverbial ou verbal, nunca é neutra, ou seja, sempre carrega consigo os interesses daqueles que a utilizam em seus textos e discursos, falados ou escritos.

As palavras “dificuldade” e “alunos”, por sua vez, demonstram a forte associação feita ao longo dos trabalhos (seja através da crítica ou do fortalecimento dessa ideologia) do fracasso escolar interligado diretamente a questões que repousam supostamente sobre o alunado. Ou seja, a culpabilização/responsabilização do F.E., partindo-se sobretudo das Q.E., feita a partir de uma concepção individualizante que reflete pouco sobre a história da Escola e dos sistemas de ensino atreladas a seu papel e responsabilidades nesses fenômenos que, por mais contemporâneos que sejam, sempre estiveram presentes nas Escolas.

Com relação à *tag cloud* referente aos resumos, é possível analisarmos como certas palavras atribuídas nos títulos ganham um sentido mais explícito, todavia seguem um padrão muito parecido das palavras mapeadas nos títulos. Outras surgem com maior eloquência e tornam a análise bastante interessante.

Figura 2 – Palavras e suas frequências a partir dos resumos dos trabalhos



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação.

As palavras com maior frequência de aparecimento referente aos resumos foram, por sua vez, “escolar”, “queixa”, “psicologia”, “educação”, “crianças”, “aprendizagem”, “fracasso”, “produção”, “processo”, “dificuldades”, “intervenção”, “perspectiva”, “objetivo” e “problemas”. É notável que parte das palavras se repete, mas o aparecimento com mais veemência de algumas palavras inéditas será o foco dessa parte da análise. A palavra “criança” aparece pela primeira vez, demarcando o público-alvo da maioria das pesquisas referentes a essa temática. Outra novidade fica a cargo da palavra “produção”, quase sempre associada a outras duas: “fracasso” e “queixa” (escolar). No decorrer dos trabalhos (JASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011; BRAY; LEONARDO, 2011; DAZZANI, 2010; DAZZANI et al., 2014; RATUSNIAK; SILVA; SZNYCER, 2017; OLIVEIRA, 2015) é possível observar a ocorrência da associação entre produção, dificuldades de aprendizagem e patologias. Tudo indica que a atribuição de sentido para essa associação diz respeito à ideia de que o Fracasso Escolar e a Queixa Escolar são geralmente atribuídos a dificuldades de aprendizagem e possíveis psicopatologias. Esta concepção ideológica do F.E. é um retrato que coloca a

Psicologia e a Medicina no centro do debate como promotoras de tais exclusões e ideologias, visto que

As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, as concepções de infância e de normalidade, no mais das vezes, levam a interpretações que criam expectativas de que os alunos se adaptem aos critérios e modelos da escola (ou da normalidade) que, por sua vez, também está profundamente marcada por demandas sociais e econômicas específicas (como sucesso na profissão, lógica do mercado, valores morais, certas imagens de felicidade, consumo, etc.). (DAZZANI, 2010, p. 367).

Assim sendo, foi a Psicologia uma das ciências que produziu e consolidou a ideia de estudantes mais ou menos capacitados, com base em critérios de exclusão de grupos específicos, que de alguma maneira obedecem à lógica da sociedade capitalista de classes, visto que a exclusão se dá, em sua maioria, para as classes historicamente desfavorecidas. Bock (2003) também discute a cumplicidade ideológica da Psicologia com a Educação, que se coloca nesses espaços a serviço de demandas do sistema político, que por sua vez pressupõe e promove as diferenças, sejam elas de raça, de classes, de graus de inteligência ou de gênero, entre outras. Bray e Leonardo (2011) associam o fracasso à ideia anterior e ainda nos fazem problematizar a dimensão desse fracasso, visto que o colocam não como um fracasso estritamente escolar e sim como social. É possível observamos uma ideia de “produção do fracasso” interligada a certas formas de organização institucional e de produção do poder que fabricam engrenagens causadoras do isolamento, do alheamento e da estigmatização de determinados cidadãos e grupos (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007), que na realidade, segundo essas pesquisadoras, funcionam muito mais como uma forma de produção de um motivo para o encaminhamento de alunos para o atendimento (GUZZO, 2001; MACHADO, 1997; MEIRA, 2000 apud DAZZANI, 2010); a ideia desta produção ligada diretamente à figura do psicólogo escolar também se apresenta como relevante nos estudos de Asbahr, Martins e Mazzolini (2011).

As palavras “dificuldades”, “intervenção”, “perspectiva(s)”, “objetivo” e “problema” nos comunicam um sentido atribuído às ações e perspectivas de intervenção frente ao “problema”, no caso, ao “aluno-problema”. Vale frisar que esse problema é, na maioria dos casos, visualizado aqui nos trabalhos, posto na ordem da aprendizagem ou do comportamento inadequado, adotando um viés extremamente individualizante para o

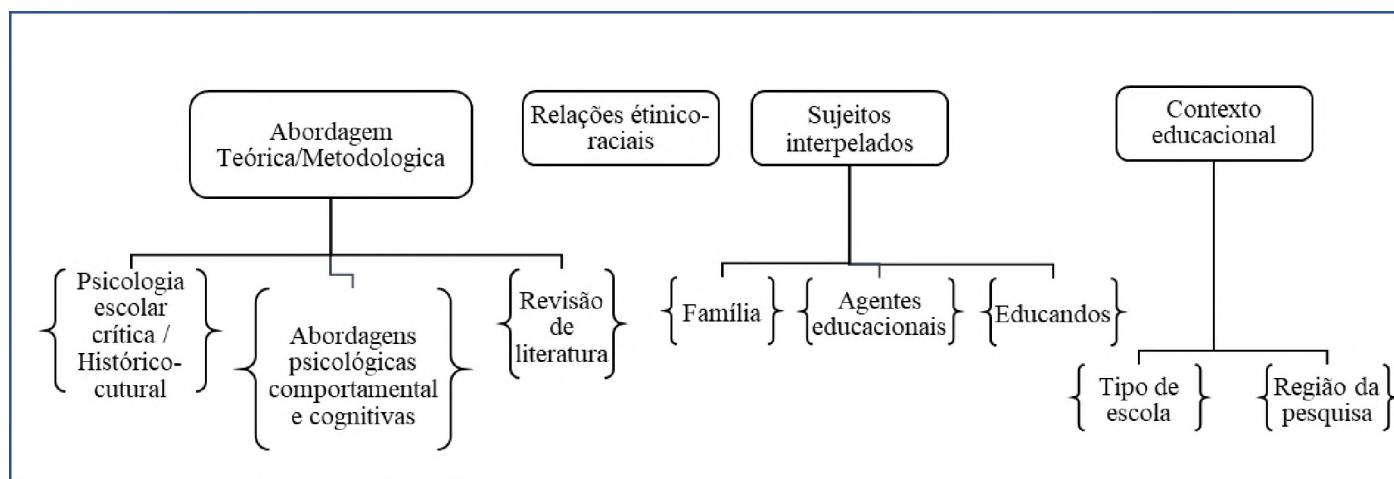
problema do fracasso escolar. Essa discussão é feita incessantemente pelo trabalho de Asbarh e outros (2011, p. 166), que colocam que

Estas avaliações (podendo nesse caso assumir o sentido de ‘intervenção’) transformam desigualdades sociais em diferenças individuais, com o entendimento de que a culpa de não aprender é dos alunos, que não têm capacidade para isso, de que são eles o grande problema da escola, o que os reduz a objetos, independentemente de suas condições sociais e políticas.

A naturalização dessas questões como sendo inatas ou de ordem estritamente biológica é marcada com extrema veemência por boa parte das pesquisas, excluindo na maioria das vezes a reflexão acerca das responsabilidades estruturais e da Escola nessa problemática e debate (FREIRE; VIEGAS, 2018).

A partir da literatura pesquisada e com a intenção de criar categorias de análise que ilustrassem a realidade referente ao estado da arte da pesquisa recente sobre o F.E., foram criadas 4 (quatro) categorias empíricas e respectivas subcategorias, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Esquema sobre as categorias de análise



Fonte: Elaborada pelo autor desta dissertação.

Essas categorias também se relacionam com as problematizações e os objetivos oriundos da presente pesquisa, a exemplo da relação estabelecida nas pesquisas no Brasil entre F.E. e questões sociorraciais. Também buscou-se categorizar quais foram os sujeitos interpelados e pesquisados que tiveram participações nas pesquisas (família, A.E., educandos etc.), posto que foram encontradas pouquíssimas pesquisas que levem

em consideração especificamente os discursos das A.E. que desempenham papel de gestoras nas escolas, como na presente dissertação.

3.2.1 Categoria 1 – abordagem teórico-metodológica dos trabalhos

A primeira categoria elencada diz respeito às bases epistemológicas e metodológicas que norteiam os trabalhos. Tal categoria possui uma relevância bastante significativa, visto que é intento desta dissertação discutir as bases ideológicas dos discursos dos agentes educacionais. Esses discursos são influenciados, em alguma medida, pelas concepções ideológicas oriundas da produção intelectual e acadêmica com vistas aos objetos de pesquisa aqui apresentados. Dito isto, não poderia furtar-me de mapear quais são as teorias que embasam a discussão e contextualização do fracasso e da queixa escolar, inclusive partindo dos próprios pesquisadores e estudiosos. O critério adotado foi o de similaridades, relacionadas ao conteúdo apresentado (autores e estudiosos utilizados, sobretudo).

As três subcategorias, portanto, são as seguintes: o grupo dos estudos elencados como pertencentes à Psicologia escolar crítica/histórico-cultural; Abordagens psicológicas comportamental e cognitivas; Revisão de literatura.

A primeira subcategoria, Psicologia escolar crítica/histórico-cultural, tem relação com uma perspectiva relacionada à contestação e rompimento epistemológico com teorias atreladas a uma concepção adaptativa de Psicologia com relação a seu propósito (principalmente atrelada à intervenção de cunho individualizante) e com um movimento que tem como objetivo inaugurar uma nova corrente epistemológica com relação a referenciais teórico-metodológicos no campo da Psicologia inserida no contexto educacional. De forma unânime, é perceptível a associação dessa corrente epistemológica às teorias sócio-históricas da psicologia (também chamadas de histórico-culturais), com métodos de pesquisa tipicamente utilizados nas pesquisas de cunho qualitativo, como entrevistas, observação de campo e grupos focais. Observa-se como estudos e estudiosas bastante pertinentes para a referida categoria as autoras Marilene Proença Souza, Beatriz de Paula Souza e Maria Helena de Souza Patto, por estarem presentes na totalidade dos trabalhos que se enquadram nessa abordagem (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011; BRAY; LEONARDO, 2011; DAZZANI, 2010; FRANCO, 2009; FREIRE; VIÉGAS, 2018; OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2015; RATUSNIAK; SILVA; SZNYCER, 2017; VIÉGAS;

HARAYAMA; SOUZA, 2015). Maria Helena de Souza Patto (1996), com sua obra *A produção do fracasso escolar, história de submissão e rebeldia*, foi a autora mais citada ao longo de todos os trabalhos da presente revisão de literatura. Essa subcategoria, por sua vez, apresenta-se como a de maior relevância e preponderância para o cenário da discussão acadêmica acerca do F.E. e da Q.E., visto que a maior parte dos trabalhos (75%) mapeados na presente revisão são pertencentes a essa concepção epistêmico-metodológica. Compreendendo que, de fato, essa subcategoria é aquela que mais assume uma postura de crítica acadêmica aos seus próprios saberes produzidos historicamente, visualiza-se que a psicologia escolar crítica/histórico-cultural é uma corrente teórica amplamente consolidada no Brasil frente às temáticas aqui tratadas.

A segunda subcategoria, Abordagens psicológicas comportamental e cognitivas, versa a respeito de características mensuráveis, do ponto de vista qualitativo e quantitativo, com relação ao fracasso escolar de estudantes. Dazzani e outros (2014, p. 426), em sua revisão de literatura, caracterizam as pesquisas desta subcategoria como aquelas que tipicamente utilizam-se de estudos experimentais,

[...] com a aplicação de testes psicológicos, questionários objetivos e outros instrumentos psicométricos, visando avaliar, quantificar e comparar o desempenho dos participantes em comportamentos e características psicológicas concernentes à queixa escolar, com vista a analisar e identificar as variáveis com as quais se encontram relacionadas.

Nas pesquisas aqui mapeadas nessa subcategoria (GODOY; ABRAHAO; HALPERN, 2013; SOARES et al., 2015), tais similaridades anteriormente mencionadas apresentam-se. A presença de teóricos pertencentes à área do conhecimento denominada de “psicologia do desenvolvimento humano” é uma característica bem marcante dos trabalhos pertencentes a esse subgrupo. Também se observa nesses trabalhos a prevalência de termos técnica e historicamente associados às áreas das ciências do comportamento humano, como (dificuldade de) aprendizagem, autopercepção, autoavaliação, memória, afeto, estimulação de habilidades, coordenação motora, desenvolvimento neurológico. Aspectos esses associados, quase sempre, aos estudantes, relacionando o fracasso escolar muito mais ao indivíduo do que à estrutura. A ideia de algo relacionado ao corpo, à cognição, ao biológico, ao inato, quase sempre se relaciona estritamente com o estudante ou com sua família como deficitários ou faltantes.

Por fim, a terceira subcategoria, intitulada Revisão de literatura, tendo unicamente o trabalho de Dazzani e outros (2014) disponibilizado pela plataforma de periódicos Capes.

As subcategorias utilizadas nessa categoria tomaram como referência as que foram criadas neste trabalho (DAZZANI et al., 2014), visto a relevância entre pares do referido trabalho. Por “relevância entre pares” me refiro à circulação e absorção do trabalho enquanto referência para outras pesquisas, bastante notável, o que lhe confere bastante respaldo frente ao *corpus* de trabalhos aqui pesquisados.

3.2.2 Categoria 2 – relações epistemológicas e explicativas acerca do fenômeno estudado a partir de questões étnico-raciais

Esta categoria apresenta-se como uma das que tem maior relevância nesta seção. Isso porque fala acerca de dois movimentos: o primeiro, de como a Academia e a ciência brasileiras dão relevância às variáveis étnico-raciais em suas pesquisas e trabalhos; e o segundo, de como os dados que trarei a seguir são um resultado alarmante para a ciência brasileira, mais especificamente falando acerca dos objetos de pesquisa em questão, frutos de um processo histórico e cultural de apagamento dessas discussões por não considerá-las relevantes e/ou por não considerá-las existentes. Na seção “Ideologias racializadas como alicerce produtora do fracasso escolar ‘à brasileira’” explano extensamente sobre como o racismo se engendra e impacta historicamente o cenário do sistema educacional brasileiro, por processos que são oriundos desde a escravização de povos africanos até as teorias eugênicas do século XX que serviram como base para um racismo de diversos níveis que impacta o desempenho escolar de crianças negras e pobres. Não as poupando de serem responsabilizadas no seu percurso escolar por mazelas que são históricas e estruturais, que muitas vezes estruturam discursos que focalizam apenas no alunado ou em suas famílias. Dito isto, ressalto o quão ausentes essas questões estão exploradas nessa cobertura dos últimos 10 anos dos periódicos Capes relacionados ao meu objeto de pesquisa. Apenas o trabalho de Viégas, Harayama e Souza (2015) menciona o determinismo biológico tendo como raiz o racismo científico. O racismo e os processos de racialização oriundos dele com vistas especificamente à Escola e à Educação não são explorados com afinco por nenhuma categoria de trabalho aqui exposta, revelando um apagamento dessa discussão pela maior parte das pesquisas com maior visibilidade acadêmica e dos pesquisadores mais

referenciados no Brasil. Considerar essa discussão, partindo sobretudo da Escola como aparelho de Estado que mantém essas estruturas, é fundamental para pautarmos discussões que realmente façam jus a um viés crítico e que viabilizem uma diminuição das desigualdades de toda ordem do sistema educacional brasileiro e da sociedade como um todo.

3.2.3 Categoria 3 – sujeitos interpelados nos trabalhos frente ao fracasso escolar e à queixa escolar e sua relação com os delineamentos metodológicos das pesquisas

Nessa categoria pretende-se apurar quais sujeitos foram ouvidos e investigados no que diz respeito ao F.E. nas pesquisas e trabalhos aqui analisados. A importância de inserirmos essa categoria de análise diz respeito ao fato de que, ao lançarmos luz sobre os sujeitos que foram o foco das investigações, podemos ter uma melhor ideia de onde supostamente o F.E. está localizado pelos pesquisadores, ou quais grupos são mais investigados pelas pesquisas referentes a essas temáticas. Será também avaliado qual perspectiva de intervenção foi feita. Ou seja, se a investigação foi com finalidade de mensuração de habilidades com um viés experimental e quantitativo ou seguiu um objetivo mais qualitativo, ligado à atribuição de significados sobre as problemáticas, por exemplo.

Os trabalhos com enfoque nos educadores representam 25% das produções analisadas (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011; BRAY; LEONARDO, 2011; FRANCO, 2009). Todos os trabalhos, por sua vez, integram as abordagens da psicologia escolar crítica, sendo que os trabalhos de Asbarh e outros (2011) e Franco (2009) seguem um viés qualitativo, enquanto o trabalho de Bray e Leonardo (2011) assume uma postura quantitativa. O trabalho de Oliveira (2015) tem como foco os agentes educacionais, incluindo, portanto, gestores e outros atores da Escola em sua pesquisa, numa guinada qualitativa.

Os trabalhos que focaram nos estudantes tiveram o mesmo percentual do subgrupo anterior, tendo três pesquisas (GODOY; ABRAHAO; HALPERN, 2013; OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014; SOARES et al, 2015), com um enfoque predominantemente quantitativo de análise (GODOY; ABRAHAO; HALPERN, 2013; SOARES et al., 2015). Interessante observar que as pesquisas deste último subgrupo

tiveram ambas uma ancoragem teórico-metodológica atrelada às abordagens psicológicas comportamental e cognitivas.

A única pesquisa com enfoque nos familiares foi a de Ratusniak, Silva e Sznycer (2017), com uma abordagem qualitativa. A pesquisa de Freire e Viégas (2018) foi a única que focalizou nos profissionais de saúde que intervêm nos casos de Q.E.

Observa-se, portanto, um desequilíbrio entre os atores interpelados nas pesquisas analisadas. Fica nítido o predomínio de estudos quantitativos frente aos estudantes, enquanto as pesquisas qualitativas são melhor distribuídas entre os subgrupos pesquisados nesta categoria.

3.2.4 Categoria 4 – contexto educacional pesquisado

A presente categoria tem como objetivo olhar mais detidamente para o contexto de produção e de pesquisa dos trabalhos mapeados. Isso envolve distinguir duas subcategorias: Região da pesquisa e Tipo de escola/instituição pesquisada.

No que tange à primeira subcategoria, é notável que a maior parte das produções acadêmicas sobre tais objetos de pesquisa se localizam no eixo Sul/Sudeste. Isso é perceptível nas pesquisas de Asbahr, Martins e Mazzolini (2011), Bray e Leonardo (2011), Franco (2009), Godoy, Abrahao e Halpern (2013), Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), Ratusniak, Silva e Sznycer (2017) e Soares e outros (2015). Apenas um trabalho se passou na região Norte, o de Oliveira (2015), sendo essa região a segunda com menor ocorrência de trabalhos e pesquisas acerca do F.E. e da Q.E., perdendo apenas para a região Centro-Oeste, que não apareceu em nenhuma das pesquisas aqui mapeadas. A região Nordeste aparece em quatro trabalhos, todavia apenas um (FREIRE; VIÉGAS, 2018) operou uma pesquisa de campo, num serviço de saúde. Os outros três trabalhos (DAZZANI, 2010; DAZZANI et al., 2014; VIÉGAS; HARAYAMA; SOUZA, 2015) trataram-se de pesquisas bibliográficas e revisões de literatura.

Acerca da segunda subcategoria, é possível notar-se que a prevalência dos estudos acerca do F.E. e da Q.E. se passam em escolas de funcionamento público (FRANCO, 2009; OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2015; RATUSNIAK; SILVA; SZNYCER, 2017; SOARES et al., 2015). As pesquisas de Asbahr, Martins e Mazzolini (2011) e Bray e Leonardo (2011) mesclam o contexto de escolas públicas e privadas em suas pesquisas. A única pesquisa que destoou do

contexto relacionado diretamente às escolas foi a pesquisa de Freire e Viégas (2018), que utilizou como campo de pesquisa um serviço de saúde mental público. As pesquisas enquadradas enquanto revisão de literatura e revisão bibliográfica não puderam ser categorizadas nesta subcategoria, pois o método de pesquisa não requer um trabalho de campo presencial nas instituições.

A partir desse exercício, é de extrema importância considerarmos que a presente revisão não retrata apenas o que vem sendo produzido nas pesquisas brasileiras quanto aos objetos de pesquisa em questão, mas, sobretudo, trata-se do recorte utilizado pela Capes enquanto trabalhos disponibilizados para acesso livre em suas plataformas. Considerando o prestígio da referida instituição, seu portal torna-se um importante retrato de quais as tendências das pesquisas brasileiras com maior credibilidade científica no que tange aos objetos de pesquisa do presente trabalho, na formação de referencial teórico e de opinião/ideologia de boa parte dos pesquisadores, profissionais e cidadãos brasileiros.

O que consistiu de mais preponderante nesse exercício diz respeito a ter visualizado o apagamento das variáveis étnico-raciais nas investigações acerca do F.E. e das Q.E., sendo fruto não apenas de toda a sociedade, mas também da produção intelectual do nosso país. O enfoque ainda nessas problemáticas como de cunho individual, mesmo diante de uma produção intelectual consideravelmente robusta sobre o tema ao longo das últimas décadas, também se apresenta como um dado importante para discussão ao longo do presente trabalho. As poucas pesquisas que consideram uma perspectiva dos agentes educacionais também trazem uma relevância ainda maior para o escopo de pesquisa aqui adotado.

4 IDEOLOGIA(S): “EU QUERO UMA PRA VIVER” – DISCUTINDO A POLISSEMIA DO CONCEITO NUMA PERSPECTIVA TRANSOCEÂNICA DE LESTE A OESTE

O conceito de ideologia vem sendo amplamente utilizado nos últimos anos, seja na mídia, na política ou propriamente nas ciências humanas. É um conceito que guarda ressalvas quanto a ser propriamente designado como tal, pois devido a sua polissemia de significados e aplicações ao longo da história, não tem uma única definição referente ao que ele representa, tendo uma série de abordagens e perspectivas. Para alguns teóricos a ideologia pode ser encarada como “mero conjunto de ideias”, enquanto para outros essa generalização neutralizante é prejudicial, pois as ideologias não são isentas de interesses de classes e poder na sociedade capitalista. Vejamos as distinções entre essas concepções.

Por ser um conceito bastante explorado pelas ciências humanas em geral, ele aqui será caracterizado em três concepções/categorias, que guardam bastante diferenças entre si e serão aqui apresentadas: crítica, neutra e híbrida. Nesta seção faço, em ordem cronológica, uma exposição com relação aos teóricos que escreveram acerca da ideologia, categorizando-os e contextualizando-os desde o primeiro autor ocidental a tratar do conceito com essa nomenclatura, Antoine Destutt de Tracy, um francês do século XVIII, até chegarmos propriamente aos teóricos brasileiros do século XX.

Tracy, filósofo e líder da Escola filosófica dos ideólogos, é considerado o “pai” da ideologia como conceito no ocidente. O mesmo é oriundo dos séculos XVIII e XIX, tendo uma forte influência para a Revolução Francesa, sendo reconhecido como um aristocrata que se tornou um revolucionário burguês. Para Destutt de Tracy (1801), o conceito de ideologia⁷ estava relacionado ao estudo científico das ideias (a primeira ciência na medida em que todas as ciências são combinações de ideias), estendendo-se notadamente para o domínio social e político. Sua perspectiva, portanto, foi a de construir uma ciência para o estudo das ideias e sensações, e não buscou uma problematização direta acerca das motivações que geram e sustentam as ideologias para diferentes grupos e classes. Sua obra guarda fundamental importância em distinguir ideias meramente metafísicas e/ou alicerçadas em dogmas religiosos daquelas com fundamento científico e positivista.

⁷ Que aparece pela primeira vez em sua obra *Eléments d'Idéologie*, datada de 1801.

Na contramão de Tracy (1801), o seu contemporâneo, conterrâneo e opositor político, Napoleão Bonaparte, coloca a ideologia enquanto doutrina especulativa, abstrata e ilusória, distante da realidade e sujeita à ridicularização. Criou o termo depreciativo “ideólogos” para diminuir e ridicularizar o trabalho desenvolvido por Tracy e seus seguidores, como sendo um conceito que não repousa no campo real e sim no ideal e ilusório.

A concepção crítica da ideologia nos orienta que devemos compreendê-la como fruto de uma visão abstrata e ideológica dos filósofos que, perdidos na sua fraseologia, não buscam a “ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã; o laço entre sua crítica e seu próprio meio material” (MARX; ENGELS, 2007). Trata-se de uma passagem de *A ideologia alemã*, de Karl Marx e Friedrich Engels, que fizeram o conceito e o termo difundirem-se largamente no campo das ciências. Pontuam como a ideologia é um conjunto de ideias que têm por natureza uma falsa consciência sistematizada da realidade social, política e econômica, cujo objetivo é perpetuar a dominação da classe burguesa sobre trabalhadores por meio do falseamento da realidade.

Para Marx e Engels (2007), a alienação, portanto, é produto de concepções ideológicas nutridas pela sociedade de classes, a favor da dominação, inerente à organização da sociedade capitalista tal qual vivemos. A ideologia alemã era marcada, para esses autores, por um distanciamento do mundo real, o que resultaria no ser consciente de algo que ele não é, ou seja, na consciência iludida a respeito da sua própria natureza. Numa das mais emblemáticas passagens do livro *A ideologia alemã*, numa emblemática passagem os autores nos orientam:

[...] a produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material... São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 25-26).

Nessa versão de ideologia, portanto, sempre precisamos contextualizar as ideologias para encontrarmos sua motivação material e real perante a sociedade de classes. O homem não está apartado de sua consciência para Marx, portanto não

podemos encarar um tipo de “consciência natural subjacente” (PATTO, 1987, e é justamente a vida social que determinará a consciência e as ideologias que delas surgirem como forma de manutenção da sociedade tal qual as classes dominantes anseiam. Ou seja, partindo dessa concepção não podemos considerar as ideologias meramente como “conjunto de ideias” ou “visões de mundo”, pois suas motivações são baseadas na manutenção do *status quo* das classes que as difundem. Marx e Engels (2007) identificam ideologia com a separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas. Ou seja, seria a ideologia uma formação discursiva dotada de poder em prol da dominação e alienação de classes dominantes frente às classes dominadas.

Fato é que essa concepção não é unânime entre os estudiosos da área. Eagleton (1997, p. 16) tece uma forte crítica relacionada a essa concepção de ideologia, colocando-a como

[...] uma linhagem central – de Hegel e Marx a Georg Lukács e alguns pensadores marxistas posteriores – esteve muito preocupada com ideias de verdadeira e falsa cognição, com a ideologia como ilusão, distorção e mistificação; já uma outra tradição do pensamento, menos epistemológica que sociológica, voltou-se mais para a função das ideias na vida social do que para seu caráter real ou irreal.

Löwy (2015, p. 19 apud BALDI, 2019, p. 636) pontua que na obra *A Ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007), “ideologia” tem uma conotação ligada à falsa consciência e que “Mais tarde Marx amplia o conceito e fala das formas ideológicas através das quais os indivíduos tomam consciência da vida real [...]”; todavia “Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão [...]”.

Em suma, Marx toma para si a definição de ideologia como uma doutrina teórica que considera equivocadamente as ideias como autônomas e eficazes, além de não conseguir compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica. Tratando-se do estudo do capital, a definição de ideologia se refere a sistemas de ideias que expressam os interesses da classe dominante, mas representando as relações de classe de forma ilusória, o que permite garantir uma posição de dominação (MARX; ENGELS, 2007).

Surgia então uma forte tendência dentro dos estudos acerca da ideologia de criar-se uma categoria como sendo de linhagem “marxista” e crítica quanto às

motivações da ideologia. Georg Lukács (2003) é um representante dessa categoria, tendo também elaborado acerca do conceito em questão. Para esse autor, ideologia é a projeção da consciência de classe da burguesia (LUKÁCS, 2003) que serve a fins de evitar que o proletariado se aproprie para a real consciência de sua posição e potência revolucionárias. Eagleton (1997, p. 94), nesse aspecto, faz uma forte crítica a Lukács devido a sua tendência de fomentar “mistura perversa de economismo e idealismo”.

Dentro dos chamados cânones dos estudos acerca da ideologia, vale mencionar também o teórico Karl Mannheim (1893-1947), de origem austro-húngara, que publicou sua obra de maior envergadura, intitulada *Ideologia e utopia* (MANNHEIM, 1972), em 1923. Embora parta também de uma linhagem marxista, não se limita a ela. Será aqui, dentro da categorização adotada, o primeiro teórico a ser considerado de uma vertente híbrida relacionada à definição da ideologia, posto que podemos considerar dois momentos de sua formação conceitual: no primeiro, adota uma concepção particular de ideologia, e no segundo adota uma concepção total desta. Na “ideologia total”, trata-a como um sistema de símbolos imbricado na estrutura social de uma época e/ou de um grupo. Para Mannheim (1972), contrariamente ao pensamento marxista, todos os grupos são portadores de suas próprias ideologias. Na sua concepção, o que ocorre é que existem ideologias que sobrepõem as outras, mas essa sobreposição não é definitiva dentro do processo dialético histórico. Dentro do que ele compreende como “ideologia particular” seria então num caráter mais psicológico e individualizante, uma forma de desqualificar apenas “uma parte dos enunciados do opositor” (MANNHEIM, 1972, p. 82). Na concepção particular, “o sujeito individual, o adversário, é visto como portador da ideologia, esta deriva da sua posição e seus objetivos estão relacionados com a manutenção do seu sistema de interesses particulares” (COSTA, 2016, p. 20).

Dentre os ditos cânones da formulação do conceito de ideologia, o marxista-materialista, filósofo, de origem francesa e nascido na Argélia, Louis Althusser (1918-1990), é aquele que será basilar no campo teórico desta pesquisa, posto que foi uma das primeiras referências em pensar politicamente o papel da Escola na sociedade capitalista e atrelá-la a um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1983), concepção corroborada neste estudo. Althusser é considerado o primeiro crítico-reprodutivista que deu origem à teoria crítico-reprodutivista tal qual foi proposta (em suas várias vertentes) por teóricos franceses, de esquerda, identificados com o marxismo e críticos da sociedade capitalista.

Os crítico-reprodutivistas expõem e denunciam o caráter perverso da escola capitalista, em que a “escola da maioria” (aquela organizada a partir dos sistemas de ensino) reduz-se totalmente à perpetração da ideologia dominante, ao passo que as elites se apropriam do saber universal nas escolas particulares de boa qualidade, reproduzindo, assim, as contradições inerentes e necessárias ao capitalismo. Muito atacado por parte dos teóricos pelo seu funcionalismo e por ter uma visão demasiadamente simplista, posto que encara os aparelhos ideológicos do Estado como meros agentes, sem problematizar aspectos sócio-históricos ligados à formação desses espaços em linhas contra hegemônicas, Althusser (1983) será utilizado aqui, mas numa perspectiva de ampliar seu espectro analítico, justamente dando conta das lacunas teóricas mencionadas acima.

Nas bandas de cá, no Brasil, a teoria marxista e a teoria crítico-reprodutivista tiveram forte influência nos autores e autoras que se propuseram a pensar a ideologia, partindo da educação e da formação dos sistemas de ensino e da escola. Maria Helena de Souza Patto, Marilena Chauí e Demerval Saviani são exemplos de intelectuais brasileiros que se debruçaram sobre a ideologia enquanto conceito necessário para entendermos as dinâmicas sociais imbricadas na escola. Para Chauí (2006, p. 43), ideologia pode ser encarada como:

[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado.

Sem considerar a ideologia como algo neutro, partindo de uma vertente a considerá-la algo próximo do que Adorno e Horkheimer (1978) pontuam como “ideologia é justificação”. Acerca disso, Maia (1998, p. 24) nos diz:

O cerne da justificação consiste na tentativa de afirmar o existente como o que é, como uma forma definitiva e não histórica, expurgando por decreto as contradições que, a despeito do que se diga, concretamente persistem. No entanto, cabe também não naturalizar essas contradições. Elas são fenômenos humanos e, portanto, fenômenos históricos decorrentes das formas sociais construídas pelos homens, implicando uma ação coletiva desses homens para ocorrer. Nesse sentido, a afirmação de que não há mais ideologias quase diz a verdade, já que ela atualmente se confunde com a própria realidade social.

Sobre esse aspecto justificador da ideologia, corrobora-se com a ideia de que toda e qualquer ideologia tem seu cerne nos processos históricos e a partir de interesses e condições que são de classe(s). Patto (1987) faz uma relação entre Horkeimer e Adorno (1973) e Chauí (2006) quanto à necessidade de não neutralizarmos o conceito de ideologia, como “fruto dos homens em geral”. Nenhum processo de formação ideológica é, portanto, desprezioso. Chauí (1978 apud PATTO, 1987 p. 83) pontua que “o deslizamento da noção de ideologia para recobrir toda atividade de pensamento é, no fundo, uma operação ideológica”, posto que dissimula e encobre uma possibilidade de transgressão ideológica, ou seja, a partir de uma concepção crítica que tende a esclarecer e pontuar contradições. Portanto, os discursos acerca do F.E., oriundos das Q.E. de agentes educacionais, serão aqui analisados na tentativa de, com todo rigor da crítica, compreendermos as armadilhas ideológicas que a escola tende ainda a perpetrar na forma com que encara seus desafios e dilemas históricos e sociais.

Partimos, portanto, da Europa ao Brasil percorrendo as aplicações e abordagens referentes ao conceito “ideologia” no decorrer dos últimos séculos, desde o seu surgimento. Esse esforço consiste em circunscrever e contextualizar o conceito de ideologia aqui adotado e problematizado, ao longo de todo o trabalho, para ponderarmos os elementos ideológicos introjetados e inerentes ao discurso dos agentes educacionais acerca do suposto fracasso escolar de seus estudantes.

5 IDEOLOGIAS RACIALIZADAS COMO ALICERCE PRODUCENTE DO FRACASSO ESCOLAR “À BRASILEIRA”

5.1 A LEGITIMAÇÃO DO RACISMO CIENTÍFICO (PSEUDOCIÊNCIA), SUAS MOTIVAÇÕES E SEUS IMPACTOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR E PARA OS JOVENS NEGROS

Nossos antropólogos já observaram que os mestiços brasileiros não são igualmente dotados de boas qualidades. (RODRIGUES, 2008, p. 1163).

As ideias que serão debatidas a seguir precisam de uma ancoragem do ponto de vista epistemológico. Isso se deve não apenas ao rigor científico, mas a um conceito que será bastante caro ao longo desta seção e da análise dos dados da presente pesquisa: a ideologia. Se faz necessário apontar de que lugar se fala, de que episteme estamos elaborando as problemáticas aqui propostas e os rumos analíticos que serão tomados a partir delas. Nesse sentido, demarco o campo teórico para debater as questões relacionadas à racialização dos processos educacionais, e estou elaborando ideias partindo de uma área denominada Psicologia Escolar Crítica de cunho materialista histórico, que tem aqui no Brasil como principal expoente intelectual a pesquisadora, professora e psicóloga escolar Maria Helena de Souza Patto, principal inspiração e referência para a presente pesquisa.

Nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, o campo da psicologia escolar recebeu importante contribuição de Patto (1987, 1996, 1997), cujos estudos fomentaram produções focadas em uma abordagem crítica à queixa e ao fracasso escolar. Traçando um histórico sobre a universalização da educação, de caráter liberal, Patto (1996) situa a produção do fracasso escolar como um recurso ideológico para a definição de papéis sociais em um sistema liberal. Assim, defende que, historicamente, a psicologia tem fomentado e ratificado a produção de queixas escolares, bem como promovido abordagens a estas que servem ao controle social e à justificativa da exclusão e marginalização de indivíduos, em uma sociedade fundada em desigualdades.

O que se pretende abordar, partindo essa episteme, diz respeito à racialização do F.E. e sua interrelação com as queixas escolares de cunho individualizante e unilateral. Aquelas que não consideram os fatores ambientais/contextuais, de cunho étnico-racial, político e intraescolar diante dos “alunos-problemas”, com “dificuldades de

aprendizagem”, ao não considerar os reflexos da desigualdade sociorracial no desempenho escolar de crianças negras.

A racialização, enquanto fenômeno social e escolar, não foi gerada “espontaneamente” ou, digamos, de forma despropositada no seio de nossa sociedade.

Segundo Gonzalez e Hasenbalg (1982), devemos considerar que a perpetração do que hoje entendemos como “racismo científico” (que alicerçou o processo de racialização do F.E.) deu-se de geração após geração, se tornando comum e naturalizado na sociedade contemporânea. Assim, serve de justificativa para a manutenção de práticas racistas que prejudicam a população negra nos mais diversos âmbitos da sociedade. Segundo esse autor,

A raça como atributo social é historicamente elaborada, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos de reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, as dimensões distributivas na estratificação social. (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 90).

Toda e qualquer racialização existe e se sustenta historicamente nas sociedades a partir de alguma causa e propósito, que alicerçam algum tipo de lógica ou sistema. Se é objetivo nesta pesquisa discutir o processo de racialização atrelado ao fracasso escolar, no âmbito educacional público, precisamos dar um mergulho histórico com relação às produções teóricas e acadêmicas dos mais variados campos (psicologia, sociologia, ciências criminais, pedagogia e medicina, principalmente) que hoje nos colocam diante da problematização quanto às desigualdades educacionais que serão postas no decorrer de toda esta pesquisa, e como elas impactam diferentemente sujeitos de grupos étnico-raciais distintos. Todavia, para além de uma discussão das produções científicas estritamente, esse mergulho versa sobre compreender os fatos contemporâneos observando a sua conformação sócio-histórica no passado. E, principalmente, de como a ciência participa ativamente no surgimento, interpretação e manutenção desses fatos históricos, produzindo conhecimento a partir de concepções ideológicas específicas que colocam a isenção e a neutralidade como ideais, de fato, distantes, já que a ciência também produz e reproduz conhecimento com vistas a uma lógica social específica, visto que a ciência é feita por pessoas, inscritas socialmente e culturalmente em seus diferentes lugares, com diferentes propósitos. Tratando-se de uma discussão que versa

sobre a Escola – principal aparelho de Estado moderno com fins de socialização e formação dos cidadãos –, seus pressupostos e problemáticas, precisamos discutir as bases culturais, históricas e políticas que sustentaram a formação social da Educação e como a Escola historicamente ocupou o lugar de instituição de extrema relevância para a compreensão e a produção de nossas desigualdades. Aliás, nesse quesito precisamos problematizar como historicamente classes sociais triunfaram e fracassaram de formas diferentes nesses espaços e como isso tem a ver diretamente com a conformação do capitalismo no mundo moderno e seus impactos para a Educação Escolar.

Então, de onde parte essa tendência – inclusive por parte da própria ciência – de individualizar questões sociais complexas e, mais grave, de culpabilizar sujeitos pelas suas próprias mazelas existenciais, sobretudo de grupos e raças específicas? Para dar esse mergulho, precisamos compreender com um pouco mais de atenção como o mundo ocidental se organizou no quesito social, econômico e político pelo menos nos últimos quatro séculos. Como minha pesquisa, por mais que tenha a historiografia como instrumento de trabalho fundamental, não se propõe a ser uma pesquisa estritamente historiográfica, tocarei mais especificamente nos acontecimentos, estudos e pesquisas que geraram o que chamarei de “ideias dominantes” no presente, sobretudo com vistas ao nosso cenário e sistema público educacional. A partir disso conseguiremos apontar algumas causas que nos fazem hoje termos que problematizar a forma com que a Escola, muitas vezes, tende a culpabilizar educandos por mazelas que estão, por exemplo, na conta do formato capitalista de conceber o mundo e os sujeitos que nele vivem. Esse recorte se faz com o intuito de percorrermos a natureza das concepções dominantes sobre o F.E. numa sociedade demarcada por classes que seguem uma distinção sociorracial.

Do ponto de vista histórico, um dos marcos para as discussões aqui levantadas será a crise do feudalismo, outrora principal forma de organização da vida social. Principalmente por ser um período que se relaciona com a expansão do mercantilismo e do período de forte e intensa colonização das Américas. Contudo, uma questão inicialmente pode ser posta: qual a relevância de discutirmos o declínio do feudalismo, daqui do Brasil, no presente ano, para tratarmos do F.E. de jovens negros, se esse sistema nem aqui chegou? Pois bem, esse é um ponto que merece ser bastante frisado, pois estamos aqui falando de influências e fatos históricos que não se localizam, do ponto de vista geográfico, apenas no Brasil. Para compreendermos o Brasil de hoje é fundamental que lancemos luz sobre a forma com que a sociedade ocidental europeia se

organizou, visto que isto teve influência direta e intensa no Brasil e em toda a América e África, devido a todo processo de colonização e mercantilismo o qual passamos desde o século XV. Até hoje sofremos influência direta do que chamarei de “ideias dominantes” – termo cunhado originalmente por Karl Marx em *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007), de 1932 – que foram oriundas, ainda, do nosso processo de colonização, concepções fundamentais para a divisão da sociedade capitalista em classes tal como ela é hoje.

5.2 SÉCULO XIX: SURGIMENTO DA ESCOLA, NOVOS FORMATOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E O TRIUNFO DE UMA CLASSE

A relevância de abordarmos uma construção contextual histórica partindo do feudalismo na narrativa acerca do fracasso escolar gira em torno, sobretudo, de sua derrocada/declínio, que abriu novas perspectivas socioeconômicas e ideológicas, de modos de produção e exploração, equação que resulta na maioria das desigualdades enfrentadas hoje na contemporaneidade – e nas Escolas. A derrocada do feudalismo enquanto principal formato de organização social em termos econômicos tem sua relevância, pois foi a partir dela que se criaram as condições políticas e sociais para o surgimento de dois movimentos – que de tão profundos são intitulados como revoluções – que formataram e impactaram diretamente a Escola na sociedade de classes tal qual ela é hoje: a Revolução Francesa, em 1789, e a Revolução Industrial, em 1760, uma de caráter político e a outra de caráter econômico, todavia ambas orquestradas pela burguesia em franca ascensão na época. Movimentos de impacto grandioso para o estilo de vida e as concepções ideológicas do novo sujeito ocidental e a sua formação, inclusive no plano escolar. Revoluções relativamente contemporâneas que nos colocavam, ideologicamente, diante de alguns dilemas com relação às suas motivações. E ambas vão impactar a Escola diretamente, na medida em que a Escola, enquanto sistema de ensino oriundo do Estado, teve início nesse momento da história mundial.

A Escola, enquanto instituição oriunda e de responsabilidade estatal tal qual é hoje, é fruto de uma série de acontecimentos sociais que tiveram início na França, mais precisamente no rebuliço social gerado pela grande revolução no campo das ideias que o mundo moderno sofreu.

Embora distante do ponto de vista geográfico, essas tendências reverberam diretamente na educação e ciência brasileiras. Isso porque o Brasil, sobretudo nessa

época, estava mergulhado em uma colonialidade pouco superada (SODRÉ, 1961), sendo altamente influenciado pelo que vinha da Europa, sobretudo com relação a algumas ideologias que prevalecem até os dias atuais, principalmente referentes à função social da Escola e da Educação.

[...] basta lembrar que os intelectuais brasileiros começaram a voltar-se para as questões da escola e da aprendizagem escolar num momento em que o país vivia mergulhado num colonialismo cultural que fazia de nossa cultura, segundo expressão usada por Cunha (1981), uma ‘cultura reflexa’, sobretudo sob a influência da filosofia e da ciência francesas. (PATTO, 1996, p. 51).

A forma com que a sociedade se organizou, aderindo ao anticlericalismo e ao cientificismo, pautas oriundas do iluminismo, viabilizou que estereótipos e preconceitos raciais milenares passassem a ter uma nova representação: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental e positiva conferia às ideias geradas de acordo com os seus princípios.

Das interpretações teológicas do mundo passou-se às interpretações científicas; como diz Poliakov (p. 207), a Providência foi substituída pela fisiologia, ciência experimental e positiva que, antes da psicologia, voltou-se para a questão das diferenças raciais e individuais. (PATTO, 1996, p. 51).

Patto (1996), em sua ampla pesquisa bibliográfica, nos orienta quanto à formação no plano sócio-histórico das teorias racistas, principalmente na sociedade europeia, e como estas impactam a educação brasileira de maneira contundente no decorrer da história da educação formal no Brasil. Orienta inclusive quanto ao início dessas teorias racistas no seio da sociedade francesa, ligadas à cisão entre as concepções científica e religiosa (anticlericalismo), pós-iluminismo, o liberalismo que veio a cargo da revolução industrial, e a racialização de povos em detrimento da dominação de classes inerente ao capitalismo. Para Patto (1996, p. 50), portanto, a “França é o berço das teorias do determinismo racial que começam a ser formuladas logo após o triunfo da revolução burguesa, ainda no final do século XVIII”.

Segundo Patto (1996), no século XIX, uma ideia marcou bastante a forma com que o ocidente compreendeu a educação e, mais especificamente, a escolarização. A ideia acerca da universalização e obrigatoriedade da escola passa a ser encarada enquanto meio para obtenção de igualdade de oportunidades no âmbito

socioeconômico, independentemente das diferenças sociais de cada um. A natureza dessa ideia tem sua conformação atrelada ao crescimento da burguesia, trazendo uma concepção ideológica de que a ascensão social depende direta e exclusivamente do mérito pessoal, ignorando as disparidades relacionadas ao condicionante social de cada sujeito. Aquilo que se acreditava sobre a escola como redentora da sociedade (exemplo do período escolanovista, que será discutido ao longo deste capítulo) debandou na contemporaneidade para a escola como reprodutora de uma série de desigualdades sociorraciais.

Ainda de acordo com Patto (1996), no final do século XVIII, teorias do determinismo racial surgem com bastante impacto para a ciência moderna e ocidental, com o intuito de justificar desigualdades sem questionar a premissa de (falsa) igualdade de oportunidades. Ao longo do século XIX, um grande movimento intelectual fora executado com vistas a atribuir inferioridade intelectual a sujeitos e comunidades pobres e não-brancos por meio da eugenia. Nesse ínterim se observa um grande crescimento das pesquisas que giravam em torno do desempenho escolar atrelado à medição de aptidões naturalmente herdadas. A partir do século XX, começou a se observar a prática escolar de considerar a influência de fatores afetivos e ambientais na formação individual e pessoal. As ditas dificuldades de aprendizagem passaram a ser observadas e investigadas no ambiente sociofamiliar para corrigir/consertar a “criança problema”. É assim que começa a surgir um forte movimento de higiene mental, com um grande número de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem nas escolas públicas, sobretudo para justificar os problemas escolares, atribuindo-os principalmente a crianças negras e pobres e/ou às suas famílias. É nesse ponto que percebemos uma forte tendência à racialização do fracasso escolar no Brasil, uma vez que a maior parte dessas crianças e famílias ditas “pobres” fazem parte majoritariamente da população racialmente negra. Por racialização compreende-se também a tendência de perceber qualidades intrínsecas e duradouras de um grupo de suposta origem comum (raça e/ou etnia), ao passo que as ideologias racistas são formas de racismo que afirmam a superioridade de um grupo étnico sobre outro e justificam a dominação racial. Outro elemento do pensamento e compreensão do mundo partindo da racialização, particularmente caro aos racistas, é a “crença na correlação entre características físicas e características morais, intelectuais e de personalidade, como a inteligência, a sensualidade, a honestidade ou a afetividade” (MONSMA, 2013). O racismo é, portanto, o reflexo do processo de racialização da sociedade. Reproduz na consciência social coletiva uma ampla gama de valores e

verdades questionáveis, partindo também da pseudociência, tornando o resultado da própria ação como comprovação de tais verdades falseadas (CAVALLEIRO, 1998). Cabe ao racismo, portanto, atribuir inferioridade a uma raça com base em relações de poder (MUNANGA, 1996), que partem também do próprio Estado por meio de suas instituições, inclusive escolares.

Ao dialogarmos com os objetos de pesquisa, o fracasso e a queixa escolar, observamos que a racialização aqui no Brasil é um conceito bastante relevante quanto à análise das desigualdades sociais e raciais da educação brasileira.

Se podemos falar que, de algum modo, na contemporaneidade, os cientistas sociais e os psicólogos contribuíram de maneira decisiva para debelar a crença em qualidades essenciais de “raças”, mostrando que a grande maioria das disposições e tendências comportamentais são produtos do contexto social e das histórias individuais específicas, na história recente da ciência não foi assim. Isso porque a divulgação massiva das concepções racistas tem início a partir dos primeiros anos do século XIX, e seu prestígio atinge o ponto mais alto aproximadamente entre 1850 e a década de 1930. Neste período, as doutrinas antropológicas formuladas pelos fisiólogos desempenharam um papel estruturante no pensamento das novas elites. Cabanis (1757-1808), médico e filósofo francês, é considerado o mais influente destes ideólogos. Patto (1996) faz uma leitura do que representou à época as ideias de Cahanis no que diz respeito à formulação das teorias racistas no seio da sociedade ocidental com base numa concepção epistemológica eurocentrada:

Como representante da nova geração pós-revolucionária, defende teses poligenistas segundo as quais a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais. Estas teses contrariam a antropologia cristã monogenista, segundo a qual todos os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus, e o próprio mito da origem propagado pela Igreja Católica de que todos os homens descendem de Adão, seu pai comum. Para Cabanis, o físico determina o moral e o cérebro secreta o pensamento do mesmo modo que outros órgãos secretam suas substâncias (Poliakov, p. 200). Suas ideias exerceram grande influência sobre Saint-Simon (1760-1825) e Lamarck (1744-1829), que publicaram suas principais obras no mesmo ano de 1809. Aliás, a presença da teoria antropológica de Cabanis nas teorias sobre a natureza humano se fará sentir pelo menos nos cento e trinta anos subsequentes [...]. (PATTO, 1996, p. 52).

A influência externa dos pensamentos iluministas, ligadas ao anticlericalismo e ao cientificismo, inicialmente nos colocaram diante de teorias que tinham como objetivo afirmar as diferenças entre etnias e raças, e a partir disso justificar as discrepâncias sociais e raciais que o capitalismo precisava produzir para garantir seu sucesso, a partir da exploração da força de trabalho de determinados grupos socialmente excluídos. Nesse contexto, ideologicamente se constituía no século XIX e início do século XX a concepção da desigualdade das raças com base em teses e trabalhos acerca da relação entre clima e temperamento e em uma crença na herança de caracteres adquiridos (PATTO, 1996). Esses são denominadores comuns das teorias racistas formuladas em várias partes do mundo.

Destaco a seguir um trecho de extrema relevância para que compreendamos as bases ideológicas que influenciaram a cientificidade brasileira, e por consequência a educação escolar. Trata-se de uma concepção que legitima a ideia de disparidade intelectual entre as raças, partindo de uma série de concepções oriundas da fisiologia, da medicina e do direito. No caso desse trecho, ressaltam-se as contribuições de um sociólogo e economista, francês, bastante influente para o século XIX, Saint-Simon.

Em 1803, Saint-Simon (Poliakov, p. 199), por exemplo, opunha-se com veemência aos que defendiam o princípio da igualdade: ‘Os revolucionários aplicaram aos negros os princípios de igualdade: se tivessem consultado os fisiológicos teriam aprendido que o negro, de acordo com sua organização, não é susceptível, em igual condição de educação, de ser elevado a mesma altura de inteligência dos europeus.’ (PATTO, 1996, p. 52).

Essas concepções influenciam diretamente o Brasil na medida em que, do ponto de vista científico, o que fora produzido na Europa teve influência direta sobre o que se produzia no campo do conhecimento científico e educacional, sobretudo no início do século XX. O conceito de cultura reflexa (CUNHA, 1981 apud PATTO, 1996) nos auxilia a pensar como essas influências se estabelecem interculturalmente, sobretudo no âmbito científico. As desigualdades entre brancos e negros eram então justificadas pela suposta inferioridade intelectual dos últimos, sem considerar a conjuntura histórica da escravidão e a expropriação de qualquer direito aos negros durante os três séculos e meio de escravidão negra no Brasil, sendo-lhes negado, inclusive, o acesso à educação primária, como pode ser observado no

Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Mais adiante, o Decreto 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só pudessem estudar no período noturno e “diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004).

Francis Galton (1822-1911), antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês, foi o precursor de uma série de trabalhos voltados à eugenia e à disparidade entre as raças, lançando mão de métodos estatísticos à pesquisa relacionada à questão da herança. Foi inclusive o primeiro a utilizar cientificamente o termo “eugenia” para designar “o melhoramento biológico da raça humana” através da reprodução seletiva em sua obra *Inquiries into human faculties*, de 1883. Há uma relação bastante intrínseca entre os trabalhos de Galton e a teoria darwinista, de Charles Darwin (ROCHA, 2010). O trabalho de Galton se apresenta como uma extensão do trabalho de Darwin, com uma aplicação maior para a questão humana. Galton considerava que a maior parte das características humanas físicas, mentais e morais era herdada. Para ele, inteligência, talento musical, habilidade para matemática, por exemplo, além das características físicas, eram herdados, do mesmo modo que as deficiências físicas ou debilidades mentais.

5.2.1 Transição entre os séculos XIX e XX: educação, racismo científico e eugenia

A tentativa de corroborar empiricamente com a tese da inferioridade intelectual como justificativa da desigualdade racial entre brancos e negros também influencia drasticamente o cenário científico brasileiro.

Surge uma forte tendência científica ao que hoje chamamos de “darwinismo social”, que consistia na transposição dos pressupostos de Darwin (vide teoria da seleção natural) para o campo das ciências sociais, “ou seja, tratava-se da extensão do modelo de entendimento do que ocorre no mundo natural para o que ocorre nas sociedades humanas” (ZUCOLOTO, 2010, p. 48).

Tal concepção de encarar as sociedades com esse viés racializado impacta diretamente a ciência brasileira, posto que há uma nítida apropriação de tais ideologias estrangeiras partindo dos médicos brasileiros (SCHWARCZ, 1993). O médico, psiquiatra, professor, escritor, antropólogo e etnólogo Raimundo Nina Rodrigues (1862-

1906) foi o maior representante e precursor da chamada “Teoria Eugenista” em solos brasileiros. E é nesse ponto que o racismo científico passa a influenciar diretamente as ciências educacionais brasileiras, na medida em que, agora, o discurso racista passa a ter respaldo médico-científico, visto que, segundo a teoria em questão, existem corpos mais “predispostos” ao sucesso (inclusão social/cidadania) e ao fracasso (exclusão/marginalização). A eugenia, enquanto conceito, diz respeito à ciência da espécie humana, a partir de considerações quanto a sua diversidade racial. É o saber da “intervenção, inflexão sobre os desejados e indesejados, os eugênicos e disgênicos, os (bio) anormais, os que merecem ou não viver/procriar” (SILVA, 2013). Ainda, no âmbito das definições conceituais e dos objetivos do ponto de vista ideológico que a eugenia traz consigo e sua relação com a Educação, Silva (2013, p. 904) completa:

A eugenia, como saber sobre a espécie e sobre as raças, atinge o corpo e revela suas verdades intrínsecas, inatas e biodeterminadas. Os processos de normalização são agora construídos a partir dos parâmetros biológicos e a eugenia será o dispositivo de intervenção que avalia, examina e determina quem contribui ou não para a melhoria e especialização da espécie. Os dispositivos normalizadores, como é o caso da educação, ou melhor, da instituição escola, terão na verdade da raça novos aportes para a construção de sujeitos eugênicos.

As concepções postas no campo científico formado pelas teorias eugênicas, no início do século XX, tem uma aproximação – do ponto de vista conceitual – com os clássicos pensadores aqui apresentados anteriormente neste capítulo. É possível observar a relação entre a ideia de temperamento como característica psicossocial inata e as ideias eugênicas. Portanto, os sujeitos, partindo da lógica eugenista, já nasceriam predispostos ao sucesso ou ao fracasso, e a explicação para isso estaria no corpo, na matéria, na gênese humana dos diferentes grupos étnico-raciais. E coube à ciência reconhecer as diferenças e atribuir as inferioridades nestes moldes (SCHWARTZ, 1993).

À medida que a categoria “raça” vai passando de uma categoria estritamente biológica para uma categoria também social, observamos os movimentos e ações de diferenciação dos sujeitos, sobretudo relacionados a questões cognitivas, comportamentais e atitudinais. Em Zucoloto (2010) é possível captarmos uma série de discursos científicos, da transição do século XIX para o XX, onde temos exemplos com relação a essa concepção ideológica. Patury (1898 apud ZUCOLOTO, 2010) concebe

que é tarefa “da educação” a instrução do povo e a melhoria da raça. No trecho de sua tese, podemos ilustrar tal concepção:

Não basta, portanto, instruir um povo, é necessario ainda conservar, aumentar e melhorar a raça. E', pois, sobre as leis physiologicas e moraes da cultura das raças que deve repousar a educação, criando heranças uteis, physica e moralmente; assegurando assim o desenvolvimento da raça e, conseguintemente, o da nacionalidade, o da pátria. (PATURY, 1898 apud ZUCOLOTO, 2010, p. 5).

Compreendia-se, portanto, que caberia à educação, através da higiene escolar, diferenciar e categorizar os indivíduos com relação àqueles que seriam valorizados quanto a suas origens sociorraciais e aqueles que não serviriam de modelo para nossa nacionalidade ainda em formação. Para Patury (1898 apud ZUCOLOTO, 2010), são três fatores que devem se harmonizar para realizar o objetivo da escola higiênica: a família, o preceptor e o Estado. Temos a ideia que coloca fortemente atrelados os componentes Estado, família e Educação. Isso se dá devido à relevância destas instituições enquanto (re)produtoras das diferenças sociorraciais. E, mais à frente, das diferenças das condições escolares para os mais distintos grupos com base, sobretudo, numa lógica de classe e raça.

Outro exemplo de tal discurso repousa sobre o nome de Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero, importante advogado, jornalista, crítico literário e intelectual da transição entre os séculos XIX e XX, que teve bastante impacto na estruturação da ideologia de raça partindo da eugenia no Brasil. Defensor da ideia da miscigenação da sociedade brasileira, Romero tratava o Brasil como um país que teria na miscigenação a sua salvação enquanto sociedade. Nas palavras de Schwartz (1993, p. 86):

Romero, em vez de lamentar a ‘barbárie do indígena e a inépcia do negro’, partia para soluções originais: estava na mestiçagem a saída ante a situação deteriorada do país e era sobre o mestiço – enquanto produto local, melhor adaptado ao meio – que recaíam as esperanças do autor.

Ou seja, a solução para o Brasil e para o brasileiro, por parte da maioria dos intelectuais dessa época, estaria em miscigenar sua população a fim de distanciá-lo de suas “classes perigosas” (negros, africanos, trabalhadores, escravos, ex-escravos), como posto pela Secretaria de Polícia da Corte, instituição que começou a funcionar no ano seguinte à promulgação do Código de Processo Criminal, em 1832. A ciência brasileira

seguia intencionalidades fortemente atreladas a ideologias raciais que garantiriam, mesmo com a abolição da escravatura, a dominação e inferiorização do povo negro em terras brasileiras. Nas palavras de Schwartz (1993, p. 30):

No caso brasileiro, a ‘sciencia’ que chega ao país em finais do século não é tanto uma ciência de tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou de Weber. O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação.

Esse era, portanto, o cenário que tínhamos traçado: uma sociedade fortemente atravessada pela ideia das raças sociais, que guardava na Educação a solução para sua higiene racial e moral para o novo século, garantidora dos privilégios de dominação de classes sobre outras.

Nascia então a ideia e o projeto, oriundo dos eugenistas e dos seus discursos ideológicos, da necessidade de pautar-se uma educação eugênica. A educação, como pontuou Silva (2013, p. 940), não contribuiria apenas para a prevenção da saúde pública, mas também “para a preservação dos bem nascidos ou ainda para melhoria dos a serem normalizados”. Devido ao protagonismo que a educação rapidamente logrou junto ao projeto eugenista, tanto as famílias quanto os professores foram imediatamente convocados “para o dever de atuar, através da educação eugênica, em favor da regeneração racial da nação” (KERN, 2020).

A escola passa a figurar como local destinado para a efetivação dessas ideologias no cerne do pensamento brasileiro, mas não somente. Fato é que na transição do século XIX para o século XX as escolas ainda não eram uma instituição estatal de fato, e devido ao acesso limitado de boa parte da população – para se ter ideia, em 1920 a estimativa é de que 75% da população era analfabeta no Brasil (VEIGA, 2007 –, não seria suficiente para colocar a educação eugênica de fato numa posição ideológica de destaque. Por conta do exposto, nas palavras de Kern (2016, p. 156)

[...] somente na passagem para a década de 1930, no bojo das ideias reformistas que resultariam no movimento escola-novista, é que o eugenistas passaram a insistir mais fortemente na ideia de que a educação eugênica deveria ser escolarizada, sendo realizada sob a responsabilidade do Estado.

Ao que tudo indica, o século XX, juntamente com o movimento reformista escolanovista, foram essenciais para a consolidação de tais ideias no bojo das escolas e da educação formal brasileira. O principal expoente do movimento da Escola Nova aqui no Brasil, Fernando de Azevedo, bacharel na Faculdade de Direito de São Paulo em 1918 e membro fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo, defendia a ideia de que seria a partir da educação – mais especificamente a física – que nos livrariamos, enquanto sociedade, dos venenos raciais a partir do melhoramento racial oriundo da prática física, e que para isso seria necessária “a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude de suas forças físicas e moraes” (AZEVEDO, 1919, p. 117 apud KERN, 2020, p. 315).

A eugenia, portanto, tinha no melhoramento racial e moral seus principais objetivos, e para isso a escola seria utilizada como peça-chave na perpetração de tais concepções ideológicas a favor da manutenção dos privilégios de classes e raças que pairavam no Brasil desde a vinda dos portugueses.

5.3 SÉCULO XX: UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SISTEMAS DE ENSINO NO BRASIL – A ENTRADA DAS CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Essas ideias começavam a se aproximar do Brasil num período bastante propício quanto à chegada de novas concepções ideológicas, do ponto de vista da formação de um movimento de “reconstrução nacional” em prol das vias democráticas; eram os últimos anos do Brasil República, e a intenção era de “republicanizar a República”, tendo como “horizonte de referência o debate sobre os fundamentos de uma cultura nacional em oposição aos legados metropolitanos e à origem colonial” (SCHWARTZ, 1993). Essa intenção se deu a partir de uma série de movimentos no âmbito político-cultural, dentre eles o movimento nacionalista, o tenentismo, o modernismo e o entusiasmo pela educação (NAGLE, 1974).

A efervescência nos meios educacionais dos anos vinte fez parte, portanto, de uma luta política entre facções da elite, a mais progressista das quais, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão da classe operária e de pequenos comerciantes e pequenos funcionários, verdadeiros *sans-couloiles* dos centros urbanos mais desenvolvidos do

país, além de segmentos da própria burguesia empresarial. (PATTO, 1996, p. 81).

Políticos e empresários fora do poder e do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da “escola para todos” com vistas a não só viabilizar um maior número de eleitorado paralelo ao enfraquecimento (em partes) da manipulação de voto e corrupção eleitoral, mas, sobretudo, captar o discurso popular com relação a quais estratégias seriam utilizadas para o devido acesso ao poder; os trabalhadores que integravam as classes subalternas nos centros industriais reivindicavam, por sua vez, o direito à educação escolar. Buscando convergir frente a esses interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente (PATTO, 1996).

As reformas educacionais planejadas nesta época a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920). A de Lourenço Filho, no Ceará (1923). A de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão em Pernambuco (1928) – apesar das diferenças que continham, pelo menos em parte devido à própria diversidade de formação intelectual de seus líderes, basearam-se todas nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior e que se tomou conhecido como movimento da Escola Nova. (PATTO, 1996, p. 82).

O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” que, segundo Nagle (1974), caracterizaram a última década da Primeira República não resultaram de imediato em mudanças significativas no panorama escolar brasileiro: apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas.

É nesse período que começa a surgir um movimento de renovação na educação brasileira que, de certo modo, viabilizou e reforçou o enfoque individualizante relacionado ao F.E.: o movimento escolanovista. Tal movimento, denominado de escolanovismo ou escolanovista, surge a partir de um forte questionamento e contraposição aos moldes pedagógicos tradicionais utilizados na educação europeia até então (século XIX). Foi baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröebel. A rapidez das transformações sociais,

políticas e econômicas da época motivou a consolidação desse movimento, assim como suas consequências. Essas mudanças foram resultado principalmente das alterações causadas pela Segunda Revolução Industrial, ocorrida no final do século XIX, e impactaram as concepções ideológicas com relação ao sentido e propósito da Escola. O Movimento Escolanovista tem uma relevância na história da educação escolar brasileira, pois essa influência chega no Brasil justamente no início do século XX (PATTO, 1996; SAVIANI, 2009), período que a intenção era de “republicanizar a República” em todos os sentidos, volto a dizer. Ocorre que o Movimento Escolanovista, por mais que questionasse uma concepção tradicional de Educação, contribuiu fortemente para um enfoque demasiado no estudante, centralizando nele toda atenção acerca do processo de ensino-aprendizagem. Atribuía um enfoque às “necessidades da criança”, como sendo diretamente relacionadas e resultantes do sucesso ou fracasso escolar. Essa atenção ao indivíduo, ideologicamente, produz a ideia de que este é o principal responsável pelo sucesso, mas sobretudo pelo fracasso, dos processos escolares, numa perspectiva bastante reducionista do fenômeno.

A despeito das concepções ideológicas trazidas pelo Movimento Escolanovista com vistas ao sentido atribuído ao aluno que fracassava, Silva e Boutin (2015, p. 6492) pontuam que

Na escola tradicional a questão problema relacionada a marginalidade se justificava na ignorância; na pedagogia nova ele consistia na rejeição. O marginalizado era então o rejeitado, aquele que não estava integrado em um grupo e assim não era aceito, por meio deste grupo, na sociedade em geral. Neste sentido as palavras de ordem são integração e inclusão. O conceito de diferença passa a ser amplamente explorado numa ‘espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola’. As diferenças individuais ganham foco apontando que ‘os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único’ (SAVIANI, 2009, p. 7). A educação teria então o papel de salvar este indivíduo desajustado, integrado este a um grupo e garantindo assim um equilíbrio social.

A concepção escolanovista levantava a bandeira de que seria, a partir da educação, que os sujeitos conseguiriam se desvencilhar de suas mazelas sociais historicamente colocadas, livrando-se da degenerescência numa concepção eugenista. Nesse sentido, Silva e Boutin (2015, p. 6493) ressaltam que “desconsiderando a luta de classes, a Escola Nova tem a crença de que através da educação pode amenizar as desigualdades sociais e integrar os indivíduos à sociedade resolvendo assim o problema

da marginalidade sem distinção de classe”. O interesse de fomentar processos democráticos a partir dessa concepção pedagógica começava a se tornar fortemente atrelado a concepções liberais. Do ponto de vista da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, o movimento escolanovista começava a adentrar um território inconciliável partindo desses vieses. A associação entre tal Movimento e uma concepção liberal, racista e meritocrática de sociedade se tornou tão profunda que alguns pesquisadores identificam os pedagogos dessa geração como “pedagogos liberais”. A despeito disso, Patto (1996, p. 48) nos orienta que

Os pedagogos liberais, no início do século XX, estavam carregados de um humanismo ingênuo, mas bem-intencionado que os levava a acreditar na possibilidade de a escola realizar uma sociedade de classes igualitária, ou seja, uma sociedade na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal.

A grande questão é que, por mais que se vendesse a imagem de uma concepção inovadora que tinha tudo para dar certo, o movimento escolanovista falhou em seu propósito de diminuir os índices de F.E. da época. Em razão do alto custo que tal empreitada custaria aos cofres públicos e pelo fato de efetivamente não se voltar a uma discussão mais ampla com relação ao processo de ensino-aprendizagem, que garantisse uma profunda reflexão sobre as bases sociais do F.E. e as contradições da educação pública postas historicamente.

5.3.1 Teoria da carência cultural, movimento eugenista e a racialização do

Fracasso Escolar: bases ideológicas similares

É nesse ínterim, portanto, que uma nova concepção se aproxima de uma outra possível explicação e atribuição de causalidade para o F.E.: a teoria da carência cultural. Patto (1996, p. 66) pontua como nessa época, início dos anos 1930, aqui no Brasil, surge o conceito de “criança-problema”, termo substituto a “anormal”, posto que a influência da psicanálise e da Pedagogia Nova se fazem presentes para localizar e associar a questão socioafetiva dita problemática (que impactava, portanto, no desempenho intelectual e cognitivo da criança no espaço escolar) com questões familiares e culturais. Todavia esse conceito só ganha relevância no início dos anos 1980 aqui no Brasil, importado sobretudo de leituras de teóricos que começavam a ser

produzidas nos Estados Unidos da América. Acerca disso, Patto (1996, p. 72, grifo do autor) destaca:

Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, *da qual muitos pesquisadores participam*, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos.

Tal teoria encontra solo fértil para sua efetivação no campo ideológico no Brasil ao associar o F.E. às famílias e a sua suposta carência em nível cultural (que na realidade tratava-se muito mais de uma carência em nível socioeconômico), nos mais variados níveis. É uma justificativa que recebeu o *status* de teoria, inclusive, pela força acadêmica adquirida a partir dos anos 1940-1960. A despeito disso, Patto (1996, p. 74) pontua que

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

As ideias de higiene sociorracial, com teóricos como Honoré Antoine Frégier, ao escrever seu emblemático livro *Des Classes Dangereuses de La Population Dans Les Grandes Villes, Et Des Moyens de Les Rendre Meilleures*, em 1923, servem como base ideológica para a Teoria da Carência Cultural, por exemplo. O psicólogo norte-americano Arthur Jensen viu, nessa mesma época, a oportunidade de reviver a tese do racismo biológico pautado na inferioridade genética do negro; ao que tudo indica, ele tratava-se de um “porta-voz das mensagens e ideias muitas vezes implícita nessa nova formulação teórica acerca do problema das desigualdades sociais” (PATTO, 1996, p.

75). A teoria da carência cultural apresenta-se como a reinvenção do racismo de ordem biológica, pois se apresenta como um racismo de ordem sociocultural. As famílias-alvo dessa suposta carência, nas escolas, são marcadamente negras e periféricas. Esse discurso impregna-se nas escolas, sobretudo as públicas, onde acolhem majoritariamente as crianças e jovens mais humildes, socioeconomicamente falando.

Todavia, mesmo depois da efetivação do sistema de ensino público brasileiro, da “universalização do ensino” a partir da década de 1970 pela promulgação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que ampliou o sistema educacional e efetivou a expansão da escolaridade obrigatória e gratuita, observamos que os dados de desigualdade socioeconômica tiveram poucas mudanças ao longo das décadas.

Grupos específicos, de origem pobre e negra, continuam sendo o foco do fracasso escolar brasileiro, como apontam os pesquisadores ao longo deste século – Sousa, Leite, Azoilda, Cavallero, Gonçalves etc. Considero que toda a literatura apresentada, ligada ao racismo científico e à eugenia, teve impacto direto para a realidade apresentada, posto que alicerçou ideologias raciais, sociais e educacionais a respeito do público socialmente marginalizado que adentrara a escola, sobretudo a partir de sua universalização do ensino na década de 1970. Não por acaso é possível escutarmos de pessoas dessa época que a escola pública, justamente nesse contexto, começara a “perder sua qualidade”.

O fato de as famílias dos setores populares terem privação de acesso ao capital, somado às dificuldades existenciais⁸ como um todo, coagia a inserção prematura das crianças no mundo do trabalho, o que acabava por dificultar o envio delas para as escolas, além de toda dificuldade relacionada à aquisição do material escolar. A despeito desta dinâmica social desigual, a situação da criança pobre e negra era marcada por maior penúria, decorrente das condições de pobreza acentuada. Acerca disso, Henriques (2002, p. 29) pontua que “[...] a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra. Nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre”. Assim, a forte situação de pobreza afetava e afeta, em sua maioria, a população negra; era uma grande barreira para que a criança negra se apropriasse do seu direito à educação. Ao passo que, no bojo do sistema de educação pública brasileira, Patto (1996) coloca que eram discutidas as prováveis causas que estariam contribuindo

⁸ Ligadas, sobretudo, ao contexto socioeconômico desfavorável no Brasil à época, e seu impacto sobre a qualidade de vida dos menos favorecidos socialmente. Contexto esse que o Brasil e o mundo enfrentavam entre as décadas de 1970 e 1980, marcadas por forte crise energética e de acesso ao emprego (e, conseqüentemente, de acesso à renda).

para o F.E. dos alunos. O Estado sustentava uma perspectiva da carência cultural, em que as causas do baixo rendimento dos alunos podiam ser explicadas estritamente por sua origem familiar. Dentro desse contexto, a escola deveria considerar a origem social dos alunos, sua condição econômica e seu ambiente familiar.

Assim, a alta densidade habitacional, o desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar. (PATTO, 1996, p. 111).

A mesma ideologia das teorias raciais de atribuir à raça potencialidades e/ou limitações, problematizadas anteriormente, é a que sustenta a ideia de que a falta de atributos culturais – outrora físicos e biológicos – é o que resulta no desempenho escolar insatisfatório de estudantes negros oriundos de camadas populares. Relaciona-se diretamente a sua origem (familiar) ao fracasso, por essa ser desprovida de “cultura” e/ou condições para assimilar e assumir uma parceria com a instituição escolar no plano formativo-educacional. Como se o processo de desigualdade sociorracial por si só não já exercesse um impacto contundente para esses grupos, a partir de processos de diferenciação e discriminação que estão dentro e fora das escolas, e impactam evidentemente seu itinerário escolar. Não se considera, partindo das teorias da carência cultural, fatores sociais e históricos que formatam tais realidades, muito menos fatores intraescolares que vão contribuir para a realidade hora discutida.

6 DO LUGAR SOCIAL AO LUGAR DISCURSIVO: TATEANDO E CIRCUNSCREVENDO O CAMPO DE PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO

Orlandi (1999, p. 17), em seu artigo *Do sujeito na história e no simbólico*, afirma que “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso”.

Compreender que o lugar social impacta a formação discursiva se faz necessário nesse momento, posto que o sujeito em questão se circunscreve numa história, numa cultura, num lugar no mundo, que impactará a forma com que dá sentido e elabora sobre a realidade que o circunda, tanto quanto sujeito como agente social.

A estrutura educacional pesquisada também será descrita na presente seção, com relação às características de sua realidade que se relacionam com os objetos de pesquisa, sendo eles portanto a racialização e a atribuição de causalidade frente ao fracasso escolar perante o discurso de A.E. Esse exercício reflete também os esforços de elaborar uma pesquisa que possui um contorno etnográfico, aliado à análise do discurso. O delineamento proposto no presente trabalho envolve uma investigação no campo virtual e presencial no que diz respeito à escola, às agentes educacionais e ao fenômeno do F.E., partindo de suas Q.E.

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Embora a pesquisa trate de um estudo que busque dar conta de traçar os discursos das agentes educacionais, partindo de suas queixas escolares, sobre os possíveis fracassos escolares dos estudantes negros, a coleta de dados não se estabeleceu apenas em campo de pesquisa único.

Assim, dois espaços foram definidos para a pesquisa: um presencial e outro virtual. No primeiro obtive os discursos de duas gestoras, no ano de 2021. A pesquisa no espaço virtual, por sua vez, ocorreu entre 2018 e 2021.

No espaço presencial, o campo em questão trata-se de agentes educacionais, mais especificamente diretoras escolares, lotadas em duas escolas da Educação Básica do município de Camaçari, que funcionam na orla do município, atendendo ao público referente aos anos escolares do Ensino Fundamental II.

No plano virtual, o espaço pesquisado é também referente à Rede Básica do município em questão, onde os dados disponibilizados a partir da Prova Brasil e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), tabelados e processados pelo portal QEdu (2021), plataforma denominada de *startup* disponibilizada pela Fundação Lemann, foram extraídos. A escolha por essa plataforma deu-se por ser a única que oferece os dados referentes ao sistema educacional brasileiro, partindo da Prova Brasil e do ENADE, de maneira aberta, gratuita e organizada de acordo com categorias que envolvem do desempenho escolar por área de competência até os dados do perfil dos estudantes, suas famílias e dos agentes educacionais, com subcategorias que envolvem questões sociorraciais. Vale ressaltar que os índices são inter cruzados, partindo das bases de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

6.1.1 Os des(encontros) com o campo: itinerário de pesquisa num contexto pandêmico

Aqui se faz uma tentativa de registrar e pontuar meus passos até o encontro com os “sujeitos-agentes” e espaços que participaram deste estudo. Primeiramente, vale frisar que não foi um percurso linear e previamente propositado. Geralmente os pesquisadores já montam seu anteprojeto com uma ideia de qual será seu campo-espaço para pesquisa, mas não foi o meu caso. Dois desejos me guiavam e serviram-me de critério para a escolha do campo de pesquisa: o primeiro deles é que necessariamente essa pesquisa partiria da Educação Básica da rede pública de ensino, independentemente do nível – municipal, estadual ou federal – e, além disso, que fizesse parte da Região Metropolitana de Salvador (RMS). As justificativas para essas escolhas talvez sejam menos técnicas do que se espera, pois orbitam, em primeira instância, critérios pessoais. Trata-se de um contexto que me acompanhou por toda a vida, posto que sou filho de agentes educacionais que trabalham em escolas da RMS, e sempre apontaram (e eu constatei com meus próprios olhos, pois desde a tenra idade frequento esses espaços) acerca da agudização de certos processos e mazelas educacionais nessas escolas mais afastadas dos grandes centros, devido a múltiplos fatores, a exemplo da dificuldade de acesso às escolas (transporte) e da falta de estrutura física escolar que comporte as demandas de uma educação de qualidade e para todos. Não pretendo com isso dar a

entender que o contexto da rede básica da educação pública da capital seja diferente disso. Entretanto, a impressão que tinha era de que, embora as mazelas e desafios educacionais sejam parecidos – que vão impactar e formatar a produção do F.E. –, eles são, muitas vezes, amplificados diante do distanciamento dos grandes centros, o que obedece a uma lógica de diferenciação socioeconômica, sobretudo, pois quanto mais periférica é a zona urbana, tendem a ser menores as condições socioeconômicas do público atendido pelas escolas. Embora a relação posta anteriormente seja real, o impacto dela diretamente na qualidade e nas condições para o ensino e aprendizagem ofertados precisou ser revista por mim. Isso porque me flagrei numa concepção puramente ideológica de conceber o contexto urbano como mais propício ao(s) desenvolvimento(s) social(ais) como um todo do que o contexto educacional mais distanciado dos grandes centros. Os dados mostraram que a minha percepção não é corroborada pela realidade dos fatos e dos dados, posto que há, em alguns casos, até o oposto, ou seja, há escolas da RMS com índices educacionais que superam as escolas da rede pública da capital. Observemos os dados expostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Percentual de estudantes do ensino fundamental da rede de ensino pública com aprendizado adequado em Salvador e em municípios da Região Metropolitana Salvador (RMS)

Disciplina	Município					
	Salvador	Camaçari	Simões Filho	Lauro de Freitas	Itaparica	Mata de São João
Português	28%	27%	17%	21%	28%	34%
Matemática	10%	8%	3%	6%	8%	11%

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base em dados da Prova Brasil 2019 coletados no QEdU (2021).

Num primeiro momento, o município de Lauro de Freitas surgiu como possibilidade. Estabeleci contato com uma representante da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que me colocou em contato direto com uma A.E. lotada num colégio da periferia do município. Era 2019, bem no início da minha jornada de pesquisa, no primeiro semestre do ano. A A.E. se colocou, inicialmente, muito motivada com a proposta de pesquisa e de intervenção, quando tivemos a oportunidade de dialogar por

telefone sobre minhas pretensões, limites e possibilidades diante do trabalho em questão. Agendamos um encontro presencial para alinharmos a proposta e estruturarmos um cronograma de campo, todavia ela não compareceu no dia. Essa foi a minha primeira grande frustração no que tange ao meu campo de pesquisa. Contudo, isso não foi suficiente para que eu abandonasse a ideia.

Permaneci em contato com a A.E., que se colocou ainda disposta e interessada. Em 2019 fomos atravessados pela greve – que impactou todos os níveis de ensino da rede pública de educação da Bahia, devido às “reformas da previdência” no estado – de professores no mesmo ano, o que inviabilizou por completo o início de nossas atividades, e me levou a suspender temporariamente a minha inserção no campo de pesquisa. A greve durou quase 70 dias, tempo suficiente para desmobilizar não só os processos de ensino e aprendizagem; desmobilizou também a pesquisa, posto que a A.E., justamente nesse período, se aposentou, o que faz com que as portas que tinham sido abertas nesse campo se fechassem e inviabilizasse a continuidade do que já estávamos construindo.

Para dar continuidade ao estudo, lancei mão de outros contatos dentro do próprio município de Lauro de Freitas, mas não obtive sucesso. Já era início do ano de 2020, e os planos eram, justamente nesse período, me inserir integralmente no contexto escolar que fosse pesquisar. A pretensão era permanecer por um período de no mínimo 20 horas semanais na escola, para assim viabilizar uma pesquisa com contornos etnográficos que me garantissem captar as relações, os discursos, os documentos oficiais e não-oficiais acerca dos estudantes e dos A.E., em suma, estar no “chão de sala” propriamente para, a partir disso, problematizar a produção do F.E. partindo das Q.E. dos A.E.

No mês de março de 2020, ainda sem escola, fomos atravessados por algo que não poderia ter sido imaginado por nenhum de nós, que mudou por completo o itinerário, pretensões, objetivos e parte do método da pesquisa em questão: a pandemia de Sars-CoV-2, ou como ficou mais conhecida, da Covid-19, referência ao nome do vírus e ao ano de descoberta no continente asiático. Fato é que a pandemia começa a provocar efeitos sociais severos no Brasil apenas no início de 2020, justamente no mês referido anteriormente. Uma grande angústia toma conta de mim, por ter consciência de que não haveria condições de as escolas serem reabertas devido a questões sanitárias e de saúde. Meu campo estava fechado, e meus rumos de pesquisa completamente desestruturados.

Passaram-se alguns meses de completa reorganização de vida pessoal, profissional e individual, posto que foi preciso cumprir uma quarentena severa que envolveu o isolamento social de todos nós em nível mundial. Foi nesse ínterim que comecei a me aproximar de um outro campo de pesquisa, que desde o início se colocou como disposto e interessado pelo meu trabalho: a Rede/Secretaria de Educação do Município de Camaçari. A proposta inicialmente precisou ser refeita, posto que meu método de pesquisa precisou ser alterado em razão da exigência do isolamento social. Para se ter ideia, na época ainda nem tínhamos perspectiva de vacinação no Brasil, o que nos colocou com bastante cautela diante da minha investigação e posterior intervenção.

No primeiro diálogo, já na Secretaria de Educação (SEDUC) de Camaçari, coloquei meus desejos de pesquisa e possibilidades de intervenção futuras. Num primeiro momento, explicitiei que meu interesse era estar diante de A.E. que tivessem Q.E. recentes e/ou uma inclinação a estas já visualizada pelos órgãos competentes da SEDUC, que oportunizasse meu trabalho e posterior intervenção.

A proposta como um todo foi muito bem recebida, embora tenha sido feita a ressalva de que, ao que tudo indicava, a ideia de escutar um grupo específico de A.E. (gestoras) fosse mais exequível, posto que essas continuaram ativamente nas escolas mesmo no período mais crítico de pandemia, organizando toda a rotina burocrática e organizacional das escolas para a manutenção dos serviços escolares e assistenciais, como entrega de atividades e cestas básicas para as famílias.

Nesse momento foi possível obter o contato de 7 (sete) gestoras, das quais pude posteriormente selecionar 3 (três), seguindo unicamente o critério de escolha de quem respondesse primeiramente ao meu convite de pesquisa, posto que estariam alinhadas diante do critério colocado inicialmente de serem A.E. que apresentassem Q.E. com assiduidade. A pretensão era de realizar entrevistas completamente on-line para obtenção dos discursos (dados) presentes como principais dados primários dessa pesquisa. Todavia constatei a falta de adesão por parte das A.E. em conduzir todo o processo de pesquisa no plano virtual. Nesse momento começo a maturar a pretensão de entrevistas híbridas (on-line e presenciais) para conseguir estabelecer um meio termo entre as prerrogativas sanitárias frente à pandemia e o desejo das interlocutoras em ter um momento que fosse, de fato, presencial.

6.1.2 Contextualização das agentes educacionais com relação a seus lugares e posições sociorraciais

Nesta seção apresentarei quem são nossas interlocutoras de pesquisa no que tange à captação dos discursos oriundos de A.E. acerca do F.E. dos seus estudantes negros. Atualmente ambas estão na função de diretoras escolares, em cargos de gestão, que são atribuídos por indicação de confiança da SEDUC. Embora tenha selecionado 3 (três) gestoras inicialmente, apenas 2 (duas) demonstraram desejo em participar da presente pesquisa e bancaram seriamente a participação neste estudo. Selecionei as três primeiramente a partir de uma escolha metodológica, em trabalhar apenas com A.E. lotadas na costa do município, por um critério relacionado a acesso e deslocamento, posto que de forma unânime nenhuma delas abriu mão de termos algum momento presencial.

Os enunciados⁹ trabalhados na presente pesquisa foram postos para as A.E. por mim em formato de entrevistas híbridas. Dessa maneira pude captar os discursos e registrá-los, em formato de áudio, previamente autorizados pelas A.E. verbalmente e também de forma escrita, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente os transcrevi integralmente e pude categorizá-los para assim conseguir conduzir minha análise e discussão acerca dos dados obtidos.

A primeira, aqui denominada S1 (em cumprimento à prerrogativa de sigilo e confidencialidade previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de pesquisa), é uma pessoa que se identifica com o gênero feminino, de 57 anos, que se autodeclarou pertencente à categoria racial preta. Pedagoga com formação inicial no magistério, possui formação na área de História, licenciatura em letras e ciências naturais. Possui mais de 35 anos de experiência como educadora formal, em escola pública, e nesse tempo realizou mais de 3 (três) pós-graduações, nas áreas de gestão pública, gestão ambiental e cultura-afro. Foi aluna do sistema público de educação durante seu período na educação básica. É natural de Camaçari, residindo atualmente na mesma região em que atua profissionalmente.

A segunda interlocutora da pesquisa, aqui identificada como S2, também do gênero feminino, com 53 anos, se autodeclara racialmente parda. Possui mais ou menos 15 anos de formação na área de Letras, tendo atuado há aproximadamente 30 anos na

⁹ Que tiveram como referência o questionário utilizado por Patto (1987) em sua entrevista de campo com agentes educacionais.

educação formal também com formação em magistério. Realizou sua educação básica também na rede pública, com nascimento e residência na própria cidade que atua profissionalmente. Não possui pós-graduação concluída, embora mencione já ter cursado, como aluna especial, uma disciplina num Programa de Pós-Graduação em Educação em Salvador.

6.1.3 Contextualização dos educandos com relação a seus lugares e posições sociorraciais e escolares

A pretensão aqui gira em torno de apresentar a realidade dos educandos diretamente relacionados às A.E. interlocutoras da presente pesquisa. Para isso utilizei os dados secundários oriundos da plataforma QEdU (2021), que utiliza os dados primários do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2019) e do Censo Escolar para tabular as informações que serão aqui discutidas.

Aqui se faz um esforço de contextualização dos educandos frente a seus lugares sociais, raciais, familiares, antes de chegar à etapa de produção analítica do discurso das A.E. acerca dos seus respectivos fracassos. Além do conhecimento teórico, acredito que deve haver uma análise ancorada ao que chamo de “lugares e posições sociorraciais e escolares” dos educandos, para a partir disso elaborar os discursos supostamente ideológicos produzidos acerca deles. É preciso que haja conhecimento da estrutura social desses sujeitos (educandos e A.E.), para a partir disso pensarmos em estrutura de frase, do parágrafo, do texto; e domínio do uso de análises linguísticas e discursivas. Nunca uma ideia pode estar deslocada do seu contexto de produção e elaboração, tendo em mente que a formulação discursiva se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido histórico e social, sobretudo.

Nesse aspecto, inicio esta contextualização com uma categoria bastante relevante para a presente pesquisa: a categoria racial. De acordo com dados do QEdU (2021), estamos falando de educandos, da rede municipal de Camaçari, que pertencem aos grupos étnicos-raciais apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Grupos raciais dos educandos da rede municipal de Camaçari

Cor/Raça	Porcentagem
Branca	11%
Preta	28%
Parda	44%
Amarela	6%
Indígena	4%
Não declarou	7%

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base nos dados processados pelo QEDU (2021).

Tais critérios de escolha, adotados pelas pesquisas educacionais levantadas, são baseados nos critérios adotados pelo IBGE, que considera aspectos relacionados a cor e raça. As opções de preenchimento são as mesmas estabelecidas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela, indígena, não declarada. Para o aluno, a declaração de cor/raça deve ser informada pelo seu responsável, se menor de 16 anos, ou pelo próprio aluno, a partir de 16 anos de idade.

O fato que mais chama atenção é com relação às proporções dos grupos raciais. Majoritariamente é possível observarmos a prevalência do grupo negro na rede básica de ensino de Camaçari. Por negro entende-se aqui a soma dos educandos autodeclarados pretos (28%) e pardos (44%), totalizando 72% dos estudantes da rede. Esse critério de considerar a soma de pretos e pardos como negros não tem relação com o IBGE, mas sim com trabalhos de sociólogos do Movimento Negro e institutos de pesquisa.

De acordo com dados computados no ano de 2020, considerando um dos aspectos que são tidos como consequentes do F.E., a distorção idade-série, nos deparamos com o dado que de cada 100 estudantes, aproximadamente 22 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. O indicador distorção idade-série é o dado estatístico que acompanha, em cada série, o percentual de alunos que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. É importante analisarmos esse dado, pois ele compõe um reflexo do F.E. que muitas vezes fica invisibilizado em boa parte das pesquisas em detrimento de dados referentes a evasão, repetência e produtividade em geral.

Considerando especificamente o Fundamental II da rede pesquisada, o Quadro 4 apresenta a porcentagem de estudantes com distorção idade-série por ano, de acordo com o Censo Escolar 2019.

Quadro 4 – Porcentagem de estudantes com distorção idade-série por ano da rede municipal de Camaçari

Ano	Percentual
6º ano	33%
7º ano	31%
8º ano	37%
9º ano	28%
Brasil	33 %

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base nos dados processados pelo QEdU (2021).

A taxa de distorção para o ensino fundamental em 2019, no Brasil, é de 16,2%, de acordo com o mais recente Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). As taxas são calculadas pela equipe da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O que coloca a rede municipal pesquisada com índices acima dos visualizados em nível nacional, desfavoravelmente.

Essa distorção idade-série se coloca como preponderante na discussão do F.E., sobretudo porque ela impacta também os dados referentes à evasão escolar. E essa realidade impacta de forma mais abrupta as populações negras. Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 23,8 milhões de pessoas de 15 a 29 anos com nível de instrução até o superior incompleto não frequentavam escola, curso de educação profissional ou pré-vestibular, por exemplo. Mais da metade, 53,0%, eram homens e 65,7% eram de cor preta ou parda. Além disso, 58,1% tinham o ensino médio completo ou superior incompleto e 41,9% eram sem instrução ou com, no máximo, ensino médio incompleto (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Ainda no ano de 2019 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020) a rede básica do município de Camaçari possuía apenas 27% dos educandos considerados com aprendizagem adequada (segundo os critérios do QEdU, aqueles considerados “proficientes” e “avançados”. Essa classificação qualitativa foi definida pelo QEdU com base na escala do SAEB) em língua portuguesa, no 9º ano. Quando se trata de matemática, o índice piora consideravelmente, caindo para apenas 8% o percentual de alunos com aprendizagem adequada.

As escolas pertencentes ao litoral do município de Camaçari, mais especificamente ao distrito de Abrantes, ficam em zonas consideradas urbanas, entretanto em espaços com uma realidade bastante humilde do ponto de vista estrutural, urbanístico e socioeconômico. São vilarejos que, em sua maioria, eram antigas vilas de pescadores e que o crescimento com relação ao terceiro setor veio muito recentemente, nas últimas décadas, impulsionado por forte especulação imobiliária na região, pertencente ao litoral norte baiano.

Dito isso, vale mencionar que o alunado, portanto, é, em sua grande maioria, composto por filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras da região, que atualmente sobrevivem sobretudo do terceiro setor, prestando serviços na área de turismo, serviços, pesca e uma parte ainda ao setor industrial, no Polo Petroquímico de Camaçari. De maioria negra e de condições socioeconômicas desfavorecidas.

Os discursos que serão apresentados, problematizados e analisados a seguir são direcionados a esses educandos e suas respectivas famílias. Demarcar isso é de suma importância para as conclusões e interpretações colhidas na presente pesquisa.

6.2 CATEGORIA 1 – ESCOLA E SOCIEDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA CONCEPÇÃO DAS AGENTES ESCOLARES

Esta categoria correlaciona-se com a concepção das A.E. com relação ao que se apresenta, na contemporaneidade e na concepção delas, como principais desafios, entraves e problemáticas que a escola formal encontra para se efetivar com qualidade e efetividade em seus serviços e propósitos. É necessário enfatizar que a todo momento tentou-se partir do discurso das A.E. que contemplasse as suas experiências em sala de aula e na gestão escolar. Para tanto, nessa categoria, tivemos o seguinte enunciado como disparador dos discursos das A.E.: “Do seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades que a escola pública enfrenta na contemporaneidade no que tange à sua função social?”

Buscou-se entender quais são, para as gestoras, os fatores que dificultam uma vivência escolar mais próxima do que considerariam adequada para que a escola cumpra plenamente sua função social, qualquer que seja na visão delas. Esse enunciado se apresentou como motivação central para correlacionar essa categoria ao meu objetivo principal de pesquisa. Considero essa categoria como fundamental na discussão do F.E. em seu aspecto macrossocial, posto que este pode ser encarado como reflexo de problemas que são estruturais e estruturantes da/na escola, histórica e politicamente

falando. As concepções das A.E., nesse aspecto, são valiosas, pois apontam pistas para como encaram as mazelas sociais que atravessam a escola e o sentido que dão para elas, que conseqüentemente impactam a qualidade da educação.

O que fica mais evidente e chama atenção, inicialmente, é o desaparecimento das questões estruturais em nível da organização social e política da escola, problemas intraescolares como um todo (indisciplina, uso de drogas, violência escolar e/ou familiar etc.) em detrimento de uma questão pontual e localizada: as famílias e o impacto destas para o F.E. dos estudantes.

No Quadro 5 apresento o enunciado e os discursos captados a partir dele. É possível observar que os discursos estão recortados, para facilitar a discussão acerca deles. Desse modo, R1, R2, R3... correspondem ao Recorte 1, Recorte 2, Recorte 3..., e estão relacionados às interlocutoras, aqui denominadas S1 e S2. A cada categoria a contagem dos recortes é reiniciada.

Quadro 5 – Respostas ao enunciado: Do seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades que a escola pública enfrenta na contemporaneidade no que tange à sua função social?

Sujeitos	Recortes	
S1	R1	“A ausência da família, esse eu vejo como sendo um dos maiores problemas, porque tem crianças dentro da escola que são abandonadas mesmo pela família.”
	R2	“Uma criança não vai se desenvolver sozinha, ela precisa de interação. Quando há um olhar de um professor que vê esse aluno e às vezes adota como filho, ele vai. Mas quando não encontra um profissional que veja a essência do problema, porque os problemas existem, mas tem aquele problema que tem que ter mesmo a essência pra entender, então ele vai sendo promovido e aí futuramente a gente tem o aluno com a idade e o conhecimento fora da série que ele está.”
	R3	“Na minha concepção, eu vejo a escola, eu sempre digo, como uma porta aberta de acolhimento. Independente do aluno ser quem ele é, se ele é um menor, se ele é um maior, se ele tem bastante conhecimento, que são aqueles superdotados, ou aquele que chega com pouco conhecimento, que aqui tem que ser completado.”
S2	R4	“Poxa... Um dos maiores problemas é com relação principalmente às famílias. A maioria delas não dá o devido valor à educação. Às vezes até por falta de conhecimentos e de oportunidades, e de tempo para dar esse valor.”
	R5	“São carentes, muito carentes, carentes de conhecimento, de valorização e, assim, o que a gente pode estar fazendo para poder ajudar nessa questão de valorização dessa família é sempre estar

	buscando isso. Estar trazendo uma orientação para eles, para que de alguma forma se sentir importante na comunidade, na vida.”
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Buscando uma análise do discurso pormenorizada acerca dessa categoria, partindo dos trechos recortados expostos acima, visualiza-se uma linha discursiva similar entre as A.E.

No R1, a gestora aponta para duas questões em seu discurso que são bastante evidentes: além de elencar a “ausência da família” como um dos maiores problemas enfrentados pela escola pública como um todo, associa essa ausência ao fenômeno do abandono. Ou seja, não é meramente uma ausência presencial, física, que está sendo comunicada. A ideia de abandono acaba nos dizendo muito mais sobre o que essa A.E. compreende da relação família–criança. A ideia de abandono é fortemente associada, portanto, ao F.E. e ao desempenho insatisfatório dos jovens no interior da escola.

No R4, trecho retirado da resposta dada por S2, há muita similaridade no padrão discursivo entre as gestoras. Diferentemente de S1, que não tenta, inicialmente, esboçar nenhuma justificativa para a afirmação que faz, S2 expressa o porquê de visualizar a ausência da família na escola: essa, perante seu discurso, “não dá o devido valor à educação”. Esse trecho é fundamental para entendermos o sentido empregado pelas gestoras acerca do conceito e do sentido que atribuem para essas ausências. Quando se afirma que há relação direta entre o “não valor a educação” e a “ausência familiar”, encobre-se todas as questões históricas, socioeconômicas, raciais e políticas que estão inseridas e atuantes na realidade hora apresentada.

Um dos únicos gestos, nesta categoria, partindo das A.E., de encarar a questão das dificuldades e desafios da escola e da educação na contemporaneidade a partir de fatores intraescolares e estruturais ao sistema escolar brasileiro é visualizado no R2. Na frase de S1, “Uma criança não vai se desenvolver sozinha, ela precisa de interação. Quando há um olhar de um professor que vê esse aluno e às vezes adota como filho, ele vai”, visualizamos o reconhecimento da relevância da interação educador–educando como fundamental para a superação das dificuldades e percalços escolares. Ou, numa outra direção, como relevante na formação do F.E. enquanto fenômeno complexo. Buscando uma análise mais aprofundada, visualiza-se como o sentido dado a essa “atenção”, a essa “interação”, é demasiadamente refém de uma identificação específica entre educador–educando, quase pessoal, que resulta num “investimento pedagógico” naqueles educandos a que se afeiçoa e, segundo S1, fruto de um sentimento

praticamente maternal. É possível notarmos uma concepção muito ligada à associação das escolas como instituições, em alguma medida, assistenciais (também visualizada no R3, com essa concepção romantizada da escola ser de todos e para todos, com uma finalidade sobretudo assistencial perante a educacional), que se associa historicamente à concepção das instituições caritativas oriundas da Igreja Católica, responsáveis pela educação dos desvalidos antes de termos o que chamamos de sistema educacional de ensino, no século XX.

No discurso de S2, mais especificamente no R5, a expressão “são carentes, muito carentes” nos remete diretamente à ideologia relacionada à teoria da carência cultural, ao associar essa suposta carência à não participação e ausência da família na escola.

O discurso oficial considera, portanto, que há uma questão diretamente associada à desvalorização do espaço escolar, do ponto de vista moral e ético, por parte das famílias, e esse é, diante dos seus discursos, o desafio educacional mais relevante que a escola pública enfrenta na contemporaneidade. Todavia, no final do R5, a A.E. S2 deixa uma pista para uma questão pouco visualizada anteriormente na formação discursiva de ambas: o reconhecimento de que a valorização e o pertencimento das famílias à escola necessitam, em primeira instância, de um investimento da própria escola enquanto instituição social nessa relação, ao dizer que busca estar trazendo informações para que eles “de alguma forma, se sintam importantes na comunidade, na vida”. Ou seja, contraditoriamente, reconhece que não é meramente uma questão de desvalorização da escola por parte da família, mas sim uma questão mais complexa, que repousa no investimento da relação família–escola, inclusive no que diz respeito à principal função da escola perante a sociedade: informar e viabilizar aprendizagens múltiplas.

6.3 CATEGORIA 2 – ATITUDES, AÇÕES E CONCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR: ENGAJAMENTO DIANTE DA PROBLEMÁTICA ESTUDADA

A presente categoria é de suma relevância para o trabalho de pesquisa aqui exposto, justamente por ser a categoria que mais se associa ao objetivo geral do estudo. Ao criá-la, pretendi discutir acerca de qual compreensão se traz por parte das A.E.

acerca da formação e produção do F.E. enquanto fenômeno e conceito que, historicamente, afetam as suas escolas.

A pretensão nesta categoria extrapola o intuito de apurar os conhecimentos das gestoras com relação à área e à discussão que eu travo aqui intelectualmente. O propósito maior desta categoria tem a ver com a observação e análise do discurso das gestoras com relação ao seu engajamento diante dos itinerários escolares pouco exitosos, suas ações institucionais e extrainstitucionais; apurar o quanto mobilizadas (ou não) as A.E. estão com relação à superação e/ou diminuição dos efeitos danosos dessa realidade, sobretudo para os educandos e suas famílias. Para tanto, nesta categoria tivemos os seguintes enunciados como disparadores dos discursos das A.E.: 1) “O que você compreende como ‘Fracasso Escolar’?”; 2) “Quais as medidas que, a seu ver, poderiam diminuir essa incidência? Quais considera prioritárias?”; 3) “O que é feito por você, dentro e fora da sala de aula e da escola, que considera relevante frente a essas limitações que colocam esses estudantes nas turmas de Aceleração?”

Acredito que para saber o que elas compreendem como aquilo que é importante de ser realizado frente ao F.E. é fundamental compreendermos o que elas entendem como principais causas e fatores que estão, a partir de sua realidade e sua concepção de mundo e sociedade, sendo de suma relevância para índices educacionais aquém dos desejados, frutos de acontecimentos e fenômenos que estão imbricados também ao interior das escolas, das quais as gestoras fazem parte e respondem com relação à gestão escolar e a representação dessa instituição enquanto A.E. que são.

O primeiro enunciado tem a ver diretamente com a compreensão das A.E. com relação ao conceito, que não é somente um conceito, mas também um fenômeno que assola boa parte das escolas públicas e com clientela majoritariamente negra. Na elaboração deste enunciado, pretendia-se que as gestoras discorressem a partir de suas experiências, ações e concepções que de algum modo se relacionam com o F.E.

Quadro 6 – Respostas ao enunciado: O que você compreende como “Fracasso Escolar”?

Sujeitos	Recortes	
S1	R1	“Olha, é um termo bastante pesado, porque eu penso assim... Todo ser humano tem conhecimento, se ele fracassou em um lado, eu não vejo esse termo como fracasso, ou seja, ele deixou de aprender porque ele não teve aquela oportunidade naquele tempo.”
	R2	“Ele pode ter retardo no aprendizado, mas não vejo como fracasso.

		Porque todo ser humano é capaz de aprender, ele só precisa de possibilidades, de oportunidades... Só isso.”
	R3	“Eu tiro por uma pessoa que reside numa comunidade que não tem escola, buscando o material nas lixeiras eles conseguem o conhecimento. É a coisa do querer, né? Eu vejo dessa forma.”
S2	R4	“Fracasso é uma palavra um pouco... cheia de significado. E generaliza muito essa questão do fracasso. Não se atém à questão da raiz desse fracasso. Não se leva em conta o que determina esse fracasso, principalmente nas escolas. Quando se fala em fracasso já se pensa que o aluno não quer estudar, que o aluno é preguiçoso. Que o aluno, né... E não necessariamente é só isso. Não é porque ele não quer estudar, mas tem outras situações que o levam a ter esse momento de fracasso escolar. Acredito que está faltando a gente, nós como educadores, você também como psicólogo e educador, a gente está precisando focar mais na raiz desse fracasso.”
	R5	“Porque o aluno é um ser integral, ele não é um ser só da escola, naquele momento pedagógico. Ele é um ser individual, único e integral. A gente tem que começar a ver nesse sentido, da integralidade desse aluno.”

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base e dados da pesquisa.

No enunciado, a pergunta é direta e simples, relacionada à compreensão das gestoras com relação ao F.E. Partindo de S1, observamos logo no R1 sua direta associação à ideia do F.E. interligado a uma concepção individualizante do fenômeno, já que associa o “peso” do termo ao estudante, como se F.E. estivesse necessariamente relacionado a sujeitos e não, por exemplo, à estrutura educacional e econômica, que vão repercutir diretamente para esse fenômeno. A carga semântica utilizada pela A.E. leva a crer que ela enxerga o termo “Fracasso Escolar” de maneira pejorativa, ofensiva, diante de limitações que, de acordo com seu discurso, teriam a ver com questões de ordem da aprendizagem. Essa concepção é reforçada no trecho R2, de mesma autoria, ao justificar que mesmo diante de possíveis “retardos na aprendizagem” esse educando não deve ser encarado como “fracassado”.

O viés individualizante do fenômeno também se aproxima bastante da ideologia meritocrática no R3, dando a entender que o sucesso ou o fracasso dos educandos depende sobretudo do querer, desconsiderando toda tessitura social, econômica, racial e cultural.

Nesse segundo enunciado pretende-se convocar a experiência das A.E. tanto quanto gestoras quanto como professoras, diante dos “desempenhos insatisfatórios” dos educandos com foco na atribuição de causalidade por elas dada.

Quadro 7 – Respostas ao enunciado: Quais as principais causas de reprovação, abandono escolar, desempenho insatisfatório que você atribuiria a partir de sua experiência em sala de aula e na gestão escolar?

Sujeitos	Recortes	
S1	R6	“A resposta é muito parecida [com a anterior, relacionada à família]. A questão do fracasso escolar, ele já vem. Já te disse que já estive muito em sala de aula e as minhas turmas preferidas eram as etapas. Porque eu sempre tive esse olhar de mãezona mesmo. Eu brigo com um aluno como se fosse um filho meu. E muitos deles me chamam de mãe mesmo. Então eu vejo o fracasso escolar dessa forma, onde esses alunos não foram alfabetizados no todo. Eles foram semialfabetizados. Então, como falei, a questão do olhar do profissional que está com ele. Então ele foi promovido, não aprovado, de série para série, e chegou hoje no ensino fundamental 2. Então ele não tem base para poder assumir aquele conteúdo daquela série. E aí eles têm vergonha, porque eles me relatam isso. [...] Têm vergonha de dizer ao professor que ele não dominam aquele assunto, eles têm vergonha de dizer que não sabem.”
	R7	“Então, pra ele [educando] é mais vantagem ficar do lado de fora enquanto o professor está dando aula, dizer que ele está filando aula, do que dizer que ele não sabe. E muitas vezes também esse aluno não é assistido pela família.”
	R8	“Eu acho que se a família cobrasse mais, por exemplo, se o professor do filho dele não fosse um professor presente, ele cobrasse da escola, cobrasse do sistema, as coisas mudariam. Mas é aquela coisa do concordar e quanto pior, melhor, e por aí vai. Então, assim, 90% eu vejo como família, é muita negligência. É muita negligência familiar.”
	R9	“Eu tenho alunos que saem daqui com baixo aprendizado. Não pela questão do não ter conhecimento. É do comodismo. O aluno é acomodado e a família é uma família negligente, distante. Eu trabalho muito com o conselho tutelar diante dessas situações. Eu tenho pai, mãe que só matriculam o aluno na escola porque não tem jeito. Chega no final do ano não sabe nem a série do filho. Não sabe se o aluno passou, se não passou... E aí... Como é que uma criança dessa se desenvolve? Que visão ele vai ter se não teve o exemplo dentro da própria família?”
S2	R10	“Bem... um dos pontos é referente ao apoio da família, no acompanhamento das atividades pedagógicas e até da parceria com a escola, com os professores. Também com relação à própria família não ter um conhecimento. A maioria. A maioria não, alguns são analfabetos. Então não tem nem como estar ajudando os seus filhos nessa questão pedagógica. E tem com relação também à situação mesmo de vida deles, que coloca as crianças até para estar trabalhando ao invés de estar estudado.”

	R11	“Tem também questão de educadores que ainda precisam se esforçar mais, nessa questão de focar aquilo que realmente é necessário para que o aluno desempenhe melhor, tenha um desempenho melhor na aprendizagem.”
	R12	“O apoio da família é imprescindível. Porque eu vejo aqui a diferença da família que acompanha as atividades pedagógicas e está sempre em contato com a escola e da família que não faz esse papel, então é um ponto principal.”

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base e dados da pesquisa.

A instância “família” possui novamente destaque para esta categoria, posto que tanto S1 como S2 mencionam a família, diretamente, logo em suas primeiras frases diante do enunciado (R6 e R10). No R6 observamos a ideia que coloca o F.E. como instancia exterior à escola, como uma limitação que já está posta no educando antes mesmo dele chegar à instituição. Menciona as “turmas de etapa” (aquelas turmas onde os alunos com distorção idade-série geralmente são postos juntamente) como suas preferidas, pelo seu estilo pedagógico condizente com algo que dá a entender como faltante desses educandos, o “olhar de mãezona”. Interessante observar a crítica sutil que é feita com relação à aprovação automática, quando fala do “aluno promovido, não aprovado”. A aprendizagem não parece estar no cerne dessa promoção, o que incomoda S1 pelos efeitos danosos dessa ação institucional. Acaba sendo um gesto de pensar questões intraescolares que também formatam essa realidade hora apresentada. No R11, a gestora S2 também menciona questões referentes ao professor como preponderantes para o enfrentamento ao F.E. Em suas palavras, esse grupo precisa “se esforçar mais” no que tange ao desempenho pedagógico dos educandos, todavia não entra em detalhes com relação a qual sentido elabora sobre esse esforço, se de fato compreende como algo individual ou coletivo, como, por exemplo, a formação de professores.

O constrangimento também aparece nas falas de S1 como entrave para a plena convivência escolar desses educandos, possivelmente estigmatizados por pertencerem a esse agrupamento (turmas de etapas). No R7 há a presença dessa mesma linha discursiva, ao mencionar que um dos fatores para evasão escolar tem a ver com a estigmatização e os efeitos danosos desta para os educandos na convivência escolar como um todo. Menciona nesse mesmo trecho como mais vantajoso é, segundo sua ótica a respeito do comportamento dos educandos, abrir mão da sala de aula em detrimento do constrangimento que passam pelo estigma que carregam, sobretudo nesses espaços (salas de aceleração/etapa).

Todavia é perceptível o grande espaço para contradição que existe no discurso das A.E. no que tange a essa categoria. Isso se deve a momentos discursivos em que observamos as gestoras elencarem questões intraescolares, com bastante veemência, como aquelas que formatam tal realidade excludente de parte dos educandos, em detrimento de outros momentos (como o visualizado no R9) nos que se abre mão dessa lógica para pôr novamente nos educandos e em suas famílias, individualmente, às raízes que sustentam os seus aparentes fracassos. O aluno “acomodado” e a família “negligente” passeiam entre a figura que responde hora por causa e hora por efeito do F.E. e de todas as mazelas sociorraciais que estão formatando essa realidade (vide R8), num discurso que tem a contradição como marca.

Quanto ao enunciado sobre as medidas, ações, ideias e intervenções que utilizam na sua prática e que consideram relevantes para a diminuição da incidência das questões até então relatadas, relacionadas com o F.E. de jovens negros, a pretensão foi que elas relatassem medidas (não necessariamente institucionais) adotadas por elas que acreditassem que, de algum modo, pudessem diminuir os danos atrelados a tal problemática escolar de tantas décadas. Vejamos as respostas no Quadro 8.

Quadro 8 – Respostas ao enunciado: Quais as medidas que, a seu ver, poderiam diminuir essa incidência? Quais considera prioritárias?

Sujeitos	Recortes	
S1	R13	“Eu penso que se tivesse uma fiscalização maior com relação às famílias, essas famílias que não vêm nas reuniões, as famílias que a gente chama e não vêm na escola, diz que não vêm pra escola perder tempo, se houvesse uma fiscalização junto às redes de proteção ao menor, cobrança mesmo, conselho tutelar e outros órgãos, juizado de menores, eu acho que melhoraria. Melhoraria porque eles se sentiriam mais responsáveis. Porque diz assim ó: ‘Se não fizer dever eu vou te entregar ao conselho tutelar.’”
	R14	“Então eu vejo as famílias, continua sendo dessa forma, se tivesse, não digo punição, porque acho que punir não resolve os problemas, mas orientação. E orientar as famílias e dizer qual o papel da família. Está faltando isso. Porque está deixando as responsabilidades para o outro. Quem é o outro? A escola, a Justiça.”
S2	R15	“O que a gente tem tentado fazer... reforçar mais essa parceria com as famílias para que elas estejam mais participantes na questão da aprendizagem dos filhos. E também nesse vínculo da família com seus filhos e também da família com a escola. Então a gente também está buscando essa parceria, o desenvolvimento desse vínculo.”
	R16	“E também na formação com os professores... que isso é importante. Temos feito formação continuada focando naquilo que realmente é

	importante para que haja essa melhoria na questão da aprendizagem desses alunos, focando mais no desenvolvimento das habilidades que eles estão com dificuldade. Não estão tendo muito avanço. Então estamos focando mais nesses pontos.”
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base e dados da pesquisa.

Um aspecto tornou-se notável na compreensão do que se produz de sentido pelas A.E. com relação às medidas necessárias frente a esses problemas escolares: a figura do conselho tutelar. O F.E., perante o discurso visualizado na matriz acima, oriundo de S1, e uma cena visualizada no campo de pesquisa (escola), na minha visita institucional, servem para ilustrar e formatar o sentido que atribuem ao órgão. Este, embora não esteja necessariamente no âmbito judicial, exerce forte poder de fiscalização, denúncia e coerção de assuntos ligados aos direitos da criança e do adolescente, atrelado ao efetivo cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um marco no que diz respeito à garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente.

A cena abaixo, transcrita do caderno de campo, foi captada em uma das visitas de campo que realizei no decorrer da pesquisa, a convite da gestora, e ilustra e serve de dado de análise para a discussão trazida nessa categoria. Vejamos:

Esta cena se passa na própria escola, onde estive presencialmente a convite de S2, e me desloquei para conhecê-la presencialmente e também o espaço escolar vivenciado pela mesma. Dar, portanto, sentido material ao que já vinha elaborando no campo das ideias. Desde o momento que estava no microespaço escolar (sala da diretoria), dialogando com a S2, fomos interrompidos diversas vezes por uma outra A.E. que queria comunicar algo, sempre sem sucesso diante das negativas da A.E.2 em dar-lhe atenção, em função (pressuponho) da minha presença. Passadas algumas dezenas de minutos, encerramos, e a A.E. que havia tentado nos interromper nos espera na porta. Tratava-se de uma demanda urgente, uma jovem mãe (racionalmente negra) que, sem orientação e buscando-a, procurava pela A.E.2 a fins de dar continuidade à escolarização do seu filho, interrompida em função da dinâmica escolar adotada pela escola durante a pandemia da Covid-19. Ela não tinha, até então, levado as atividades do seu filho para correção escolar, logística que demanda disponibilidade de tempo em pegar as atividades, posteriormente levá-las para correção, e na sequência buscar corrigidas para continuidade do processo. Sem nem mesmo escutar uma palavra sequer da mãe, que estava com um filho no colo e outro maior (provavelmente o estudante em questão) ao seu lado, S2 dispara: **‘Mas é agora que você aparece? Depois de tanto tempo? *Aí a gente vai ter que ver com o conselho tutelar, viu? Amanhã eles estarão aqui em reunião para vermos o que fazer nesses casos.***’ (Diário de campo, junho de 2021, grifo nosso).

Assim como historicamente houve a crença nos psicólogos como ajustadores e possíveis interventores diante do F.E. e das Q.E., hoje nota-se uma tendência à judicialização da educação, na medida em que se fazem encaminhamentos também ao Ministério Público, com vistas a providências legais (BETT; LEMES, 2020) diante do desempenho insatisfatório dos educandos. Pelo que se visualiza, é possível analisarmos que a relação que se faz com o conselho tutelar enquanto órgão punitivo, perante a concepção de ambas as gestoras, é muito mais preponderante do que enquanto órgão mediador. O condicionamento visualizado na cena de campo, de dar continuidade às tratativas escolares e pedagógicas somente na presença do conselho tutelar, me parece exercer uma função atrelada à punição e ao controle. No R14 é possível visualizarmos explicitamente a associação entre “escola-justiça”, assim como no R13, em que se vê bastante similaridade com a “cena de campo”, no propósito e no sentido atribuído aos órgãos “fiscalizadores”.

Depois dessas expressões passo a considerar que o fato de a escola e de toda sua estrutura não ter sido questionada, num completo esvaziamento argumentativo referente a medidas efetivas e institucionais no combate ao F.E., e em contrapartida às soluções e medidas para o F.E. estarem historicamente e discursivamente atreladas à interseção Psicologia e Justiça, a obrigatoriedade escolar e a falta de alinhamento família-escola evidencia muito mais a crise da sociedade de classes do que a preocupação com a aprendizagem dos educandos. Evidentemente que o fato dessas famílias serem, em sua maioria, de origem negra apresenta-se como um fator relevante e preponderante desses discursos e ações problematizadas por parte da instituição escolar, sendo representada por hora pelas A.E. interlocutoras da pesquisa.

A ideia de reforçar a parceria família-escola também aparece como uma possível ação de combate ao F.E., visualizada no R15. Todavia não se vê explicitamente alguma menção específica referente a quais ações e tecnologias são de fato executadas em prol do combate ao F.E. na rotina escolar das A.E.

Buscando investigar de maneira mais enfática as ações institucionais que são realizadas a fim de driblar os percalços e dificuldades da rotina escolar, trazidas nos mais diversos recortes, frente aos educandos (com foco naqueles que estão nas turmas de “aceleração”/etapa, por conta de sua distorção idade-série) e suas famílias, senti a necessidade de partir para o enunciado a seguir.

Quadro 9 – Respostas ao enunciado: O que é feito por você, dentro e fora de sala de aula e da escola, que considera relevante frente a essas limitações que colocam esses estudantes nas turmas de “Aceleração”?

Sujeitos	Recortes	
S1	R17	“Primeiro dialogo com os alunos, se ele identificou problemas de saúde eu tenho como colocar no meu mapa. Se eles não alegaram nada eu mando chamar as famílias. Muitas famílias, mesmo recebendo o convite, não vinha. Ai eu mandava advertência chamando. Não vinha. Chegou no final do ano nessas condições. Mapeei todo mundo, fiz uma ficha pra poder efetuar a matrícula, assumindo as responsabilidades, e encaminhei a lista para o conselho tutelar. [...] E isso funcionou bastante. Porque muitos pais têm medo do conselho tutelar.”
	R18	“Eu digo pra eles: ‘Se sua mãe não está tendo tempo de vir aqui na escola, te assistir... Ele vai ter tempo, porque eu vou suspender a matrícula. A matrícula só vai ser feita depois que sua mãe for ouvida no conselho tutelar e justificar suas faltas.’ Então isso melhorou muito, melhorou o desempenho do aluno, a frequência do aluno, o comprometimento e a agressividade. Melhorou muito.”
S2	R19	“Pronto. Um dos pontos é buscar essa ajuda fora quando é questão de dificuldade de aprendizagem, é buscar essa ajuda em outro órgão, claro que tem a ver com a prefeitura, com a SEDUC, no caso. Outro ponto é estar... além de estar tentando melhorar, diversificar as atividades que estão sendo feitas com esses alunos, os materiais utilizados. Também com relação às famílias, conversar com as famílias, estar orientando, buscar essa parceria.”

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base e dados da pesquisa.

É possível notar novamente aspectos ideológicos explicitados a partir desse enunciado, ligados à judicialização da educação, que se aproximam bastante da cena de campo trazida anteriormente. Tanto no R17 como no R18 a A.E S1 expressa a utilização da mesma estratégia da A.E. S2 diante da ausência familiar no espaço escolar. Há também a tentativa de se condicionar o pleno acesso à educação por parte das famílias e dos educandos a uma espécie de justificativa perante um órgão de controle (conselho tutelar) pelas suas ausências. Embora S1 aponte o que seria um protocolo de intervenção para as famílias ausentes, que, primeiro, passa pela tentativa de diálogo e aproximação, percebe-se que em última instância a A.E. compreende que essa questão e responsabilidade não corresponde somente à escola; é também dos órgãos coercitivos do Estado, a exemplo do Conselho Tutelar. Num gesto de interpretação dos sentidos atribuídos pela A.E. às possíveis intervenções frente ao F.E., fica mais do que explícita a ideia por parte da gestora da necessidade de uma intervenção que englobe também os aparelhos repressivos do Estado para controlar, orientar e até punir aqueles que não

tenham plenas condições de frequentar o espaço escolar e terem, conseqüente, o acesso à educação.

6.4 CATEGORIA 3 – RACIALIZANDO O FRACASSO ESCOLAR: AS PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS ACERCA DOS IMPACTOS DA DESIGUALDADE SOCIORRACIAL E DO RACISMO PARA OS ESTUDANTES NEGROS E SEU DESEMPENHO ESCOLAR

Essa categoria é de suma importância para o presente trabalho, visto que surge a partir de uma observação de campo que me colocou num beco sem saída do ponto de vista teórico: tratar o F.E. e as Q.E. sem perpassar a discussão sociorracial imbricada nesses fenômenos históricos seria conduzir um estudo que pouco se reinventa perante o que está posto pela literatura acerca desses fenômenos sociais. Tal categoria é a que mais representa o diferencial da presente pesquisa perante a problematização dos discursos, ações e concepções oriundas da escola formal a respeito dos alunos e de suas famílias que, por algum motivo, fracassam em seus percursos escolares.

Compreender como as agentes educacionais elaboram, percebem, se implicam e justificam a perceptível desigualdade sociorracial dos índices de desempenhos escolares apresentados ao longo da presente dissertação é o principal objetivo dessa categoria. Sobretudo porque parte-se do pressuposto de que a forma com que elaboram e dão legitimidade aos demarcadores sociorraciais implica diretamente na qualidade e efetividade das ações institucionais empregadas para a diminuição do impacto destas desigualdades no interior das escolas.

Compreende-se também que a forma com que as A.E. elaboram as causas e fatores que interferem nessa dinâmica desigual também nos apontará caminhos para a forma com que as escolas, enquanto aparelhos ideológicos de Estado, tem se posicionado, intervindo e contribuindo para o agravamento desses demarcadores sociorraciais.

Para tanto, nesta categoria tivemos os seguintes enunciados como disparadores dos discursos das A.E.: 1) “A partir de sua experiência, você considera o racismo uma barreira para os estudantes negros atingirem um bom desempenho escolar?”; 2) “Para você, o racismo e as repercussões deste, historicamente falando, impactam de alguma forma os estudantes negros dentro da Escola? E da sua escola?”

O primeiro enunciado tem como objetivo incitar as A.E. a elaborarem acerca da intrínseca relação apontada ao longo da presente pesquisa entre raça e educação, mais especificamente entre o racismo inerente à nossa sociedade e à escola formal, da qual elas são representantes, frente ao F.E. desigualmente vivenciado pelos educandos.

Quadro 10 – Respostas ao enunciado: A partir de sua experiência, você considera o racismo uma barreira para os estudantes negros atingirem um bom desempenho escolar?

Sujeitos	Recortes	
S1	R1	“Não. Eu acho que, e penso que quando você tem sentimento de pertencimento, eu não vejo o racismo como sendo uma barreira. Eu vejo como sendo mais uma forma de você conquistar o que você quer. Eu sou negra, eu preciso defender a minha classe, a minha raça. Então vou atrás dos meus objetivos que eu quero ser algo, uma pessoa que deixe um legado na história. Que eu até sirva como modelo para que alguém veja. Um exemplo aí, a gente vê, né, a África, Mandela. Aquele homem eu vejo como exemplo na minha vida. Foi preso tanto tempo, assisti ao filme de Mandela, não tinha lido todo, mas eu vi a própria mulher, né, dentro do grupo, e ele ali, acreditou, persistiu, e chegou onde chegou. Eu penso dessa forma. Se ele tivesse visto o lado negativo da história, ele teria travado uma guerra, com razão, mas ele não viu dessa forma. Eu vejo dessa forma.”
S2	R2	“Ó... Pelo menos aqui na escola, não que eu tenha percebido, os alunos, pelo menos no diurno... Nos anos iniciais, eles não demonstram... nunca observei casos desse tipo. Que essa questão do racismo em si... Pelo menos... como é que eu posso dizer? Em que eles tenham essa consciência. De forma consciente, que o racismo atrapalhe de alguma forma a vida escolar deles. Pelo menos de forma consciente nunca observei comentários, nem brigas, nem nada referente a essa questão. Mas a gente sabe que na sociedade, né, como é cultural, histórico e até um pouco cultural, se é que a gente pode dizer assim, há, sim, essas barreiras que atrapalham bastante. E isso sempre desemboca na escola. Os problemas sociais, familiares, e principalmente no que diz respeito à questão do racismo e do preconceito em todo sentido, sempre desemboca nas escolas. E aí que a gente percebe e tenta até de uma certa forma estar mediando, mas a gente sabe que a gente faz um pouco do que a gente pode, e que a situação é muito maior para que a gente possa alcançar. Se um respeita o outro na questão da diversidade, então o racismo não vai se colocar nesse meio.”

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base e dados da pesquisa.

No enunciado, convoco a experiência das A.E., enquanto gestoras e professoras, para elaborarem sobre a presença desse demarcador social – o racismo – em suas

experiências escolares e a repercussão deste para o desenvolvimento educacional dos educandos.

Observa-se um conjunto de discursos com sentidos diferentes com relação à compreensão e consciência sociorracial no que tange às desigualdades vivenciadas nesse aspecto. Enquanto em S1 visualiza-se a enfática negativa à legitimidade do racismo como fator preponderante para a questão apresentada, em S2 visualiza-se um reconhecimento dessa questão, inclusive confirmando que tais fenômenos e demarcadores “desembocam” na escola como um todo, mas com um detalhe: na sua própria escola diz nunca ter observado esse fenômeno. Ou seja, embora haja o reconhecimento dessa questão em nível macroestrutural, quando se refere ao contexto mais próximo dela a percepção é alterada no discurso. É interessante que a gestora S2 faz, no R2, uma distinção do que seria um processo de racismo consciente e outro “não-consciente” com relação à vivência dos educandos frente a este fenômeno. Uma análise específica ao termo “desemboca”, presente em seu discurso, nos leva a compreender que a relação de causa e efeito frente ao racismo, estabelecida pela A.E., não tende a considerar a escola como produtora de tais fenômenos. Considera, portanto, que a escola não participa e não interage para a produção dessas desigualdades, como se os demarcadores sociorraciais impactassem a escola e essa, enquanto instituição, estaria neutra diante da conformação e reprodução dessa realidade. Tende a não considerar o racismo como uma questão estruturante para os nossos processos sociais e civilizatórios enquanto cultura e sociedade, posto que acredita que a base explicativa para essa questão repousa no “respeito [...] na questão da diversidade” e não num quesito macroestruturalmente complexo e histórico.

Em S1, partindo do R1, observamos um discurso mais enfático com relação à deslegitimação da relação racismo, escola e desempenho escolar. De forma direta, responde que não acredita que essa seja uma questão de ordem estrutural, mas sim de ordem pessoal, visto que associa os danos causados pelo racismo às questões de pertencimento, que muito dialogam novamente com a ideologia meritocrática. Curioso que busca endossar seu argumento em um caso específico, de Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul, apontando sua história como símbolo de superação e resiliência ao racismo. Ou seja, em seu discurso S1 expressa uma forte associação dos problemas sociorraciais históricos a questões meramente individuais, como se a superação para problemas sociais complexos dependesse unicamente de ações individuais e pessoais em detrimento das sociais, coletivas e estruturais.

São notáveis os efeitos de sentido racistas implícitos e explícitos, verbalizados e subentendidos, em meio a alusões, negações e contradições diante de ambos os discursos analisados.

O próximo enunciado pontua sobre a relação dos impactos do racismo na educação e para os estudantes negros, tentando estimular uma elaboração mais próxima da realidade vivenciada pelas A.E. No próprio enunciado aponto para o racismo como uma questão histórica, e questiono a repercussão desse demarcador racial na experiência delas, explicitamente solicitando que fosse uma exposição que considerasse a racialização sofrida pelo aluno negro especificamente na escola em que A.E. atuam, para essa elaboração discursiva.

Quadro 11 – Respostas ao enunciado: Para você, o racismo e as repercussões deste, historicamente falando, impactam de alguma forma os estudantes negros dentro da Escola? E da sua escola?

Sujeitos	Recortes	
S1	R3	“Pra aqueles que não têm visão clara do que quer, sim. Porque as vezes faz uso, né, dessas falas, desses textos, e aí se segura. Por exemplo, a cota. Vou dar o exemplo de cota: ‘Ah, porque eu tenho direito.’ Aí não busca a essência, estudar, eu tenho que competir com aquele que veio de escola pública porque eu sou bom, só preciso mostrar o que eu sou. E isso às vezes causa um certo, vamos dizer assim, comodismo. ‘Ah, eu vou conseguir, vou pela cota’, vejo dessa forma. E olhando pela história, nós temos um legado muito grande, que se formos olhar pelo lado positivo da história, os nossos ancestrais que vieram da África eram reis, rainhas, não eram pessoas leigas. Então nós precisamos acreditar nos nossos ancestrais, o que é que eles queriam, o que é que eu quero hoje.”
S2	R4	“Acredito que até já coloquei essa questão do racismo. Pelo menos na escola, com os alunos dos anos iniciais, como já coloquei, nunca observei nada referente a isso. E os momentos que ocorreram de o outro estar chamando o outro de preto, ou de macaco, alguma coisa assim nesse sentido, no mesmo momento foi... intermediou de forma de ajudar na questão da conscientização, do respeito ao outro. Foi o que também já te coloquei. Porque é o nosso papel. Porque a gente tenta, né? Fazer o melhor que a gente pode é estar mostrando a eles que todos nós somos seres humanos, que todos nós merecemos respeito, e que não tem ninguém melhor do que o outro.”

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base e dados da pesquisa.

No R3 observamos uma crítica explícita por parte da A.E. S1 com relação à política de cotas, associando a elas o mau desempenho dos estudantes negros, por uma

questão de “comodismo”. Coloca as cotas como impeditivas para se alcançar o que chamou de “essência do estudar”, desconsiderando o impacto das cotas justamente para diminuir a repercussão negativa do racismo em nossa sociedade. Aponta, novamente, para uma concepção individualizante e deturpada do racismo como sendo desencadeado por questões meramente pessoais, posto que fica subentendido a partir do seu discurso que o racismo é vivenciado em primeira instância por uma questão meramente de autoestima dos estudantes negros, ao expor que, na sua concepção, a superação desse fenômeno perpassa, no plano do discurso, por uma ideia de representação positiva do negro a partir de uma concepção de que esses são descendentes de “reis e rainhas africanos”. Não diz explicitamente quais dispositivos e tecnologias são utilizados por ela para trabalhar essas questões no âmbito da educação das relações étnico-raciais.

A A.E. S2, no R4, apresenta uma ideia inicialmente de negação ao racismo nos ambientes escolares de que faz parte. Logo em seguida, narra situações que são explicitamente casos de racismo, como chamar o aluno de “macaco”, apontando a contradição como marca do discurso ideológico acerca dos tensionamentos raciais na escola e na produção do F.E. de estudantes negros.

O mito da democracia racial aparece novamente, implicitamente, diante da última parte do discurso de S2 no R4, quando demonstra deslegitimar e/ou apaziguar os tensionamentos raciais perante a ideia de que “todos nós somos seres humanos”. O discurso implícito tem sua raiz ideológica na crença da igualdade racial, se manifestando a partir do aparente desconhecimento das A.E acerca do que preconiza e orienta a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) acerca da educação para as questões étnico-raciais e culturais da população afro-brasileira.

7 SÉCULO XXI: OS IMPACTOS DOS PROCESSOS DE RACIALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DO SISTEMA DE ENSINO NOS ESTUDANTES NEGROS E EM SUAS FAMÍLIAS

E por que o foco da discussão acerca do F.E. aqui no Brasil, numa perspectiva histórica, mas sobretudo contemporânea, não pode se furtar da variável étnico-racial? Inicialmente apresentarei dados do Censo Escolar do ano de 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016), do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),¹⁰ que nos deixam a par da relação das taxas de reprovação e abandono/evasão com uma variável geográfica (regiões do país) sendo o foco. Os Quadros 12 e 13 apresentam o percentual de educandos de acordo com cada região.

Quadro 12 – Taxa de reprovação no Ensino Fundamental por região geográfica e do Brasil – 2015

Região	Percentual
Nordeste	10,7
Norte	10,0
Sul	8,5
BRASIL	8,2
Centro-Oeste	6,6
Sudeste	5,8

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base em dados do Censo Escolar 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016) e de Carvalho, Santos e Chrispino (2020).

Quadro 13 – Taxa de abandono no Ensino Fundamental por região geográfica e do Brasil – 2015¹¹

Região	Percentual
Norte	3,7
Nordeste	3,1
BRASIL	1,9
Sul	1,1
Sudeste	1,0

Fonte: Elaborado pelo autor desta dissertação com base em dados do Censo Escolar 2015 (BRASIL, 2016).

¹⁰ Dados secundários extraídos da pesquisa de Carvalho, Santos e Chrispino (2020).

¹¹ Os dados da região Centro-Oeste não foram incluídos.

É possível evidenciar que o problema do fracasso escolar atinge diferentemente as regiões do Brasil, e que as mais impactadas são as regiões Norte e Nordeste. Quando partimos para os dados de distribuição de cor e raça, por região do país, nos deparamos, segundo o Censo 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), com 43,1% da população brasileira declarando serem pardos, sendo que o maior percentual desse contingente estava na Região Norte (66,9%), sendo que todas as regiões revelaram percentuais acima dos 35%, exceto o Sul, com 16,5%. Os dados de desempenho escolar, desmembrados por cor e raça, fazem com que não restem dúvidas quanto à desigualdade e disparidade dos índices segundo o quesito racial, pois nos mostram que, de fato, há desigualdade racial quanto ao itinerário escolar de crianças e jovens brasileiros frente ao sucesso ou ao fracasso.

Estudos recentes da organização Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (2021) apontam, a partir dos dados extraídos do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2019, que no 5º ano, em Língua Portuguesa, há 65,1% de educandos brancos com aprendizado adequado; entre os educandos pretos, o percentual é de 40,3%. É mais notável a disparidade racial entre os estados do Amazonas, Rio Grande do Norte, Roraima e Amapá, todos do Norte e do Nordeste do país. Vale ressaltar que no estado do Amazonas, no 5º ano, educandos brancos têm desempenho quase 100% superior ao dos educandos pretos (50,8% com aprendizado adequado contra 25,5%). Quando se trata da Matemática, há de se considerar que o desempenho em geral tende a piorar. Todavia, a diferença por raça continua: 55,8% dos educandos brancos têm aprendizado adequado na disciplina, diante de 31,2% dos educandos pretos. No 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, os educandos brancos têm desempenho 68,2% superior ao dos pretos (46% com aprendizado adequado contra 27,4%). Em Matemática, nesta etapa, verifica-se a maior desigualdade: 25,8% dos educandos brancos com aprendizado adequado, contra 11,9% dos pretos, uma diferença que chega a 116,4%. Em ambos os anos avaliados, e nas duas disciplinas, há diferenças significativas frente a paridade socioeconômica dos grupos de educandos. Em Matemática, entre os educandos de nível socioeconômico alto, 34,4% dos brancos têm aprendizado adequado; entre os pretos, 17,3% (diferença de 98,8%). Entre os de nível socioeconômico baixo, 15,8% contra 8% (diferença de 98%) (INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL, 2021).

Entretanto, a questão latente, feita a exposição desses dados, é a seguinte: qual o motivo causador desse F.E. ser nitidamente desigual segundo a variável de região? Se observarmos a distribuição racial dessas regiões, atreladas a toda a história que acompanha a formação do povo brasileiro quanto ao seu passado escravocrata e quais regiões foram mais impactadas por ele (pela questão da migração e pelo recebimento de um maior contingente de escravos no Brasil Colônia), chegaremos à conclusão que as regiões que os estudantes mais fracassam vivem essa realidade porque são justamente as regiões que têm um maior contingente populacional de pessoas pretas e pardas. Logo, podemos compreender que, no Brasil, o F.E. tem um componente racial bastante demarcado, e a partir disso que apresento, teoricamente, ao longo desta dissertação, quais são as bases científicas e históricas dessa racialização do F.E., presentes no contexto educacional brasileiro.

Em pesquisa realizada partindo de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011 e de dados dos questionários socioeconômicos da Prova Brasil 2011, respondidos pelos próprios estudantes, Louzano (2012) escancara a realidade discutida ao longo de todo este trabalho em forma de dados: fracasso escolar é mais recorrente entre alunos negros. A porcentagem de alunos negros com mais de dois anos de atraso escolar chega a 14% no Brasil. Entre alunos brancos, a taxa cai pela metade: 7%. Além disso, apenas metade dos estudantes negros, ao atingir o 6º ano do Ensino Fundamental, tem a idade correta para o ano em que estuda. Os dados expõem que, entre as crianças autodeclaradas pretas, 43% já tiveram algum tipo de fracasso escolar – entre as que se dizem brancas, essa taxa é de 27%. Ou seja: os alunos pretos abandonam e reprovam com mais frequência do que brancos e pardos, independentemente do lugar do país e da escolaridade dos pais. A contribuição da pesquisa Louzano (2012) gira em torno de apresentar a raça/cor como uma variável válida, inclusive no plano macroestrutural e quantitativo. Sobretudo diante da crença que muitos mantêm com relação às diferenças nos dados, por acreditarem que estão ligadas apenas a discrepâncias no nível socioeconômico. Os números provam que a raça/cor tem, de fato, impacto no desempenho acadêmico.

O racismo na educação e a racialização do fracasso escolar, portanto, são frutos de todos esses movimentos sociais e históricos aqui narrados: escravização de povos, formação da divisão da sociedade em classes, surgimento da Escola como aparelhos ideológicos do Estado, universalização do ensino escolar formal, eugenia, teoria da carência cultural e tantos outros que serviram como alicerce (com respaldo científico,

inclusive) para a ideia do fracasso escolar e do aluno fracassado. O racismo na escola é fruto também do processo de racialização do F.E. Ideologias que justificam desigualdades sociorraciais culpabilizando sujeitos por suas próprias mazelas sociais e estruturais. Taxados como os que “não aprendem”, que têm necessariamente algum desvio em si ou em sua família que justifique um sistema que foi pensado justamente para a sua marginalização enquanto sujeitos de classe. Não à toa os grupos historicamente à margem de nossa história (considerando sobretudo o que a sociedade capitalista considera como símbolos e signos de triunfo social) são justamente os grupos que mais fracassam dentro das escolas, vide dados expostos ao longo de todo este trabalho. Esses grupos têm cor e têm história, não necessariamente aquela que nos foi contada nas escolas. Seus ditos fracassos são frutos sociais e estruturais, não meramente individuais, e muito menos pessoais. Esse discurso precisa ser superado, sobretudo por quem está na linha de frente da educação pública brasileira.

Por fim, essa discussão possibilita o estabelecimento da relação entre o desencadeamento e a formulação discursiva do Fracasso Escolar e a organização da Escola sob os lençóis capitalistas, na constatação paradoxal entre a atividade “socialização” como fator de humanização, em termos ontológicos, e a mesma Escola que assume determinadas características desumanizadoras e desagregadoras em determinadas sociedades e classes sociais, ao passo que muitas vezes exclui, marginaliza e culpabiliza sujeitos por suas mazelas. Na interdependência entre as condições objetivas de vida e a formação do psiquismo humano, é possível pensar a relação entre os processos educacionais (oriundos da Escola formal) e o desencadeamento e aprofundamento das desigualdades sociorraciais enfrentadas hoje no seio de nossa cultura e sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS – FLECHA LANÇADA: O ALVO TEM COR E A IDEOLOGIA É O PONTO

Dentro dessa temática, considero-me sujeito completamente implicado e inserido nesse contexto (formulação dos argumentos aqui apresentados), enquanto psicólogo forjado em ações nas escolas e na sala de aula (em programas de extensão universitária, onde estive a frente de ações do Programa Saúde na Escola), tendo explorado bastante a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica. A partir disso, pude identificar que a maioria dos discursos (que nada mais são do que reflexos da ideologia que norteia as subjetividades) por parte dos agentes educacionais e de saúde são de descrença para/com os educandos. Pessoalmente, enquanto sujeito implicado com a variável étnico-racial, também constatei que a maioria dessas “crianças-alvo” seguiam padrões sociais e étnico-raciais bastante nítidos, sendo um componente aparentemente relevante para a problemática que será aqui colocada. As “dificuldades de aprendizagem” parecem ser alvo também das crianças e jovens que têm uma postura mais contestadora e crítica no meio educacional, ou que supostamente não se adaptam (e, conseqüentemente, não se implicam) ao formato escolar no qual estão inseridos. Como sujeito negro em sala branca, sempre senti o peso das ideologias raciais no que tange ao olhar sobre meu desempenho e capacidades em sala de aula, sobretudo pela estrutura escolar que deslegitimava o tempo inteiro a existência de discrepâncias raciais e/ou a pertinência de discuti-las também como processo formativo dos jovens dentro da escola.

Em suma, o pressuposto adotado nesta pesquisa girou em torno de como a ideologia presente no discurso dos agentes educacionais, como base explicativa do fracasso e da queixa no espaço escolar, tendem, historicamente, a não considerar as questões de cunho intraescolar que repercutem no F.E., sobretudo as de cunho sociorracial. Como, por exemplo, o trabalho de conscientização e formação continuada dos próprios agentes educacionais acerca da necessidade de se considerar o peso e o impacto do racismo e das desigualdades sóciorraciais diante dos alunos que “fracassam”, maior parte do alunado. Os agentes educacionais tendem, seguindo a hipótese adotada nesta pesquisa, a centrar sua explicação e intervenção deste/neste fenômeno escolar ainda no âmbito individual e localizada no estudante e/ou na sua família, sem levar em conta os mecanismos e estratégias da própria legislação que nos auxiliam a superar essas problemáticas. A exemplo da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), de 2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-

brasileira dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, além de uma ampla literatura oriunda da pesquisa científica brasileira sobre esse tema, que certamente servem como instrumento de enfrentamento ao F.E. de jovens negros.

Esta pesquisa teve como pretensão sustentar um estudo científico e menos tácito da categoria fracasso escolar e queixas escolares no contexto brasileiro e baiano, em contraponto com a variável sociorracial. Problematizar os efeitos da racialização desses processos foi um dos pilares deste trabalho. As falas estigmatizadoras das A.E. demonstram que, apesar dos avanços – leis, estudos, políticas públicas, diretrizes, dentre outros – a educação formal, no que tange ao *locus* pesquisado, compactua com os princípios da lógica liberal vigente. Os dados também indicaram que há uma contradição entre as formas de pensar e agir das professoras e os documentos que norteiam a educação para as questões étnico-raciais, uma vez que a práxis está na contramão dos aparatos legais que visam orientar intervenções diante das queixas frente às questões de racismo, por exemplo.

A relação escola-família-educando aparece como um ponto crítico observado a partir desta pesquisa, posto que a escola (partindo de suas representantes) tende a não favorecer uma relação mais próxima e realmente participativa da família. No entanto a culpabiliza pela ausência no espaço escolar. Patto (1996) traz reflexões profundas acerca de como as famílias pobres foram alijadas do processo escolar dentro de um decurso histórico da sociedade capitalista. Inúmeras formas de exclusão das famílias pobres foram utilizadas, passando por teorias racistas, teoria da carência cultural, sem que a existência de igualdade de oportunidades fosse questionada, muito menos a desigualdade sociorracial considerada na conformação desse fenômeno; além de interpretações equivocadas de testes psicológicos. Os discursos e ideologias – por parte da instituição escolar formal e suas representantes – registrados e problematizados nesta dissertação coadunam, ainda, com tal concepção excludente e preconceituosa relatada anteriormente acerca do F.E. de jovens negros oriundos de famílias pobres.

O silêncio diante da racialização escancarada nos índices de desempenho escolar e nas relações interpessoais vivenciadas nas escolas frente ao racismo (GONÇALVES 1985; CAVALLEIRO 1998; TRINDADE, 1994) aponta para uma aparente falta de consciência sociorracial por parte das A.E. diante de nossa história enquanto sociedade e cultura marcada por tais desigualdades. O silêncio e a negação do racismo apresentam-se como dispositivos ideológicos de perpetuação dos fenômenos de

racialização da sociedade – neste caso, a partir do F.E. –, de forma direta e indireta nos discursos das A.E. analisados na presente pesquisa.

A teoria da carência cultural ainda encontra solo bastante fértil na elaboração discursiva das A.E. acerca dos desafios enfrentados pelos educandos frente a suas famílias, na busca por um itinerário educacional exitoso. O educando especificamente dito “problemático” é assumido, a partir dos discursos ora apresentados e analisados, pela instituição “família”. O discurso mudou lexicalmente, todavia, o sentido de atribuir a grupos específicos desajustes de toda ordem (cognitiva, comportamental, moral, cultural, de desenvolvimento) para problemas que são estruturais (demarcadores sociorraciais, escolas precárias, pouco investimento em educação, formação cada vez mais deficitária etc.) e estruturantes da sociedade capitalista de classe parece ser ainda muito presente nos discursos oficiais e que representam o Estado enquanto instituição maior, com diversos braços, um deles a escola.

A escola, enquanto instituição social e espaço de formação, tem também como função a consolidação das disparidades sociorraciais na medida em que reproduz discursos que tendem a não contemplar uma consciência sociorracial diante de suas problemáticas, sobretudo ao considerar o desempenho desigual entre os seus estudantes como fruto de ordem individual e/ou pessoal, deles próprios, mas sobretudo de suas famílias. Corroborar-se, neste estudo, a ideia da escola enquanto não só mantenedora dessas relações, mas sobretudo enquanto reprodutora de tais discursos ideológicos que tendem a excluir, marginalizar, judicializar estudantes e suas famílias diante da precária relação escola-família-educando. Por conta do exposto, a concepção althusseriana de conceber a escola como um aparelho ideológico do estado (AIE) na manutenção da sociedade de classes – pautada primeiramente pelo quesito racial – é corroborada na presente pesquisa.

Uma vez que não se supera tais problemáticas intraescolares, postas cronicamente ao longo da nossa história educacional, a “dinâmica do fracasso” parece ser cada vez mais de acordo com o que Coimbra (2011) pontua com relação às práticas escolares, que primeiro classificam, em seguida rotulam, na sequência estigmatizam, assim discriminam, por consequência inferiorizam, por não ser possível normatizar, para então produzir-se os “fracassados” na escola; que no Brasil atinge mais um espectro de cor negra diante dos dados e dos fatos aqui relatados. O alvo do F.E. e das Q.E. precisa ser problematizado, sobretudo colocando em xeque os discursos ideológicos adotados diante da complexidade do(s) fracasso(s) escolar(es). Ou seria

melhor dizer o Fracasso da Escola enquanto instituição que garanta a equidade de oportunidades para todos?

O potencial interventivo da presente pesquisa se faz a partir das problematizações e questões expostas ao longo do presente trabalho, que circunscrevem o paradigma que envolve educação, escola formal, Estado e a perpetração ou o combate das desigualdades sociorraciais. Embora não tenha sido possível executar a parte interventiva da pesquisa por questões sanitárias e de logística,¹² acredito que este trabalho não perde a o status de pesquisa-ação, posto que foi elaborado e executado com foco nos discursos e nas ações que partem da própria escola, do chão de sala, escutando, ao longo de dois anos, propriamente as agentes educacionais no que diz respeito a suas concepções, desafios e impressões diante do F.E. de educandos negros e de suas famílias.

Uma das vias de superação para as problemáticas aqui relatadas envolve uma intervenção no âmbito sócio-histórico-político que contemple família, escola, educandos e secretarias de Educação. Colocar em cena os paradigmas e contradições que impedem a escola de ser, de fato, inclusiva nas suas práticas e concepções diante de questões étnico-raciais, como o racismo e o seu impacto para a vivência escolar, por exemplo. Sobretudo porque não só a maioria dos educandos são negros, mas sim todo o corpo docente e técnico – de A.E. –, vale mencionar.

Entretanto, ainda assim, não basta, pois é uma solução que, idealmente, tenderia a solucionar parte apenas do problema. Superar concepções e discursos pautados em ideologias que não se sustentam em evidências científicas e em dispositivos e intervenções técnicas também envolve discutir sobre a qualidade da formação docente-técnica das A.E. no que tange, sobretudo, às questões de fracasso e queixas escolares de jovens negros. Não há soluções mágicas para fenômenos complexos, por conta disso que a intervenção precisa ser multifocal e envolvendo diversas instâncias para, quem sabe um dia, termos uma escola que realmente consiga acolher sua comunidade diante de seus potenciais, mas, sobretudo, diante das limitações que a sociedade de classes impõe de forma desigual para os sujeitos que a constituem.

Em contrapartida, considero que o aparelho ideológico escolar pode ser não só o alvo, como também o local da luta de classes, o que evidencia os aspectos positivos da

¹² As escolas permaneceram fechadas durante todo o período de campo da presente pesquisa, tendo a sua reabertura parcial somente no final da etapa de obtenção de dados, em julho de 2021. As A.E. optaram por uma intervenção presencial em momento mais oportuno.

escola, visto que, se ela inculca nos indivíduos os conhecimentos necessários à reprodução das suas condições de produção, ela poderá contribuir também para conscientizar-lhes da exploração a qual estão submetidos. É sem dúvida um desafio, mas há de se buscar essa possibilidade revolucionária nos e dos aparelhos ideológicos de Estado. É bem verdade que, diante da narrativa de fatos que aqui foram contados, é perceptível a inadequação dessa concepção e intervenção frente à função social que a escola tem assumido ao longo da história recente da sociedade brasileira. Contudo é necessário acreditarmos na transformação ou ao menos na minimização da reprodução das desigualdades sociorraciais que nos acometem historicamente enquanto sociedade. E, nesse sentido, não tenho dúvidas de que, se tratando dos AIE, a escola é aquela que guarda a maior possibilidade revolucionária, mesmo que tardia.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **La sociedad**: lecciones de Sociologia. Buenos Aires: Proteo, 1978.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANASTASI, A. **Testes psicológicos**: teoria e aplicação. São Paulo: Herder, 1965.
- ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 52-72, 2004.
- ASBAHR, F. S. F; MARTINS, E; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 16, n. 1, p. 165-171, jan./mar. 2011.
- BALDI, L. A. de P. A categoria ideologia em Marx e a questão da falsa consciência. **Revista Katálysis** [online], v. 22, n. 3, set./dez. 2019.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETT, G. C.; LEMES, M. J. Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217251>. Acesso em: 23 set. 2021.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O (org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 70-104.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. Classement, déclassement, reclassement. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 24, p. 2-22, 1978.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 218-227.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional do Ministério Público. **Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos**. Brasília, DF, 2014.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 251-261, dez. 2011.

CARVALHO, M. P. de.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 81-99, 2016.

CARVALHO, I. L. A. de; SANTOS, J. J. A.; CHRISPINO, Á. Sucesso e fracasso no Ensino Fundamental: uma relação entre reprovação, abandono e proficiência. **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 34, p. 136-161, mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2248>. Acesso em: 28 set. 2021.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COIMBRA, C. M. B. Práticas de estranhamento, indignação e resistência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 579-586, set. 2011.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). *In*: Alves, M. L. (coord). **Cultura e saúde na escola**. São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31. (Série Ideias, v. 23).

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar** - ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, D. L. S. A sociologia do conhecimento de Karl Mannheim: entre ideologia e ciência. **Cadernos de Pesquisa em Ciência Política**, ano V, v. 5, n. 3, 2016.

DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. **Psicologia, Ciência, Profissão**, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

DAZZANI, M. V. M. et al. **Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 421-428, dez. 2014.

DESTUTT DE TRACY, Antoine. **Éléments d'idéologie**. Idéologie proprement dite. Paris: Courcier, 1801.

EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. Trad. S. Vieira e L. C. Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Boitempo, 1997.

FERREIRA NETO, J. L. Intervenção psicossocial em saúde e formação do psicólogo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 62-69, abr. 2008.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANCO, A. F. “Então podemos tentar a superação do fracasso escolar?” – a gestão da educação pela humanização. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Ribeirão Preto, SP, v. 4, n. 7, p. 251-263, 2009.

FREIRE, K. E. S. **Educação e saúde mental**: uma análise sobre queixas escolares em um CAPSi de Salvador-BA. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

FREIRE, K. E. S.; VIÉGAS, L. S. A queixa escolar em um CAPSi de Salvador-Bahia: uma análise a partir da psicologia escolar crítica. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 48, p. 202-226, 2018.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar**: um trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GODOY, J. A.; ABRAHAO, R. C.; HALPERN, R. Autopercepção de dificuldades escolares em alunos do ensino fundamental e médio em município do Rio Grande do Sul. **Aletheia**, Canoas, RS, n. 41, p. 121-133, ago. 2013.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH. 1985.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1985.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. São Paulo: Marco Zero, 1982.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-47, 1971.

GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida**: explorando fronteiras. Campinas, SP: Alínea, 2001. p. 25-42.

HENRIQUES, R. **Raça & gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cutrix, 1973.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 06 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Resultados SAEB edição 2015**. Brasília, DF, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo Técnico. Brasília, DF, 2020.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE). **Estudo do Iede mostra desigualdade de aprendizagem entre alunos brancos e pretos**. Portal Iede, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/estudo-do-iede-mostra-diferenca-de-desempenho-entre-alunos-brancos-e-pretos/>. Acesso em: 28 set. 2021.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de. *Et al* (ed.). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

- KERN, G. da S. A educação eugênica nos Annaes de Eugénia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 301-321, jan./abr. 2020.
- KERN, G. da S. “**Educar é eugenizar**”: racismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940). 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.
- LAGANA-RIORDAN, C. *Et al.* At-risk students’s perceptions of traditional schools and a solutions-focused public alternative school. **Preventing School Failure**, v. 55, n. 3, p. 105-114, 2011.
- LEITE, J. P. **Cor de aluno e reação do professor na escola primária de Salvador**. 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1975.
- LIBÓRIO, R. M. C. Fracasso escolar: reflexões sobre sua repercussão na vida dos estudantes. **Nuances**, Presidente Prudente, SP, v. 5, p. 56- 63, jul. 1999.
- LOUZANO, P. Fracasso escolar e desigualdade no ensino fundamental. *In*: Todos pela Educação (org.). **TPE: de olho nas metas 2012**. São Paulo: Todos pela Educação, 2012. p. 114-125.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- MACHADO, A. M. A queixa escolar e seus encaminhamentos. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia da 6ª região**, v. 14, n. 87, p. 34-37, 1994.
- MACHADO, A. M. A queixa escolar no alvo dos diagnósticos. **Ideias**, n. 28, p. 141-158, 1997.
- MAIA, A. F. Notas sobre ideologia e educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 2, n. 3, p. 23-35, 1998.
- MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARIN, A. J. A produção da desigualdade na escolarização: aspectos da vida contemporânea e o trabalho pedagógico. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2014.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MONSMA, K. Racialização, Racismo e mudança: um ensaio teórico, com exemplos do pós-abolição paulista. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364748564_ARQUIVO_Monsmatrabalho.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 71-110.
- MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 79-94.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Edusp, 1974.
- NEGRÃO, E. V.; PINTO, R. P. **Olho no preconceito**: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças. São Paulo: FCC/DPE, 1990.
- NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, MG, v. 1, n. 1, p. 1-17, jun. 2006.
- OLIVEIRA, A. D. de. “O negócio está meio devagar com as bichinhas”: um caso de queixa escolar em Porto Velho/RO. **Revista EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 3, p. 57-77, 2015.
- OLIVEIRA, J. L. A. P.; BRAGAGNOLO, R. I.; SOUZA, S. V. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2014.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. P. Do sujeito na História e no simbólico. **Escritos**, Campinas, SP, n. 4, maio 1999.
- PASQUALINI, M. G.; SOUZA, M. P. B.; LIMA, C. P. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2013.
- PATTO, M. H. S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 3-11, 1984.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia 3. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PATTO, M. H. S. **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores; Edusp, 2000.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 47, n. 166 p. 1252-1267, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4445/pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 397-396, set./dez. 2017.

QEDu. **Use dados, transforme a Educação**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: set. 2021.

QUINTO, D. C. **Medicalização e psicologização na escola contemporânea**: a arte de docilizar corpos. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2014.

RATUSNIAK, C.; SILVA, C. C.; SZNYCER, T. Problematizando a queixa escolar: efeitos dos discursos psi nos familiares dos alunos em situação de insucesso escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 19, n. 40, p. 286-301, jan./abr. 2017.

REGO, Maria Filomena. **O aprendizado da ordem**: a ideologia nos textos escolares. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

ROCHA, S. **Eugenia no Brasil**: Análise do discurso “científico” no Boletim de Eugenia: 1929-1933. 2010. 112 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, 2008, v. 15, n. 4, p. 1151-1180, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000400014>. Acesso em: 06 out. 2021.

SANFELICE, J. L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores associados; HISTEDBR; Unisal, 2005. p. 177-185.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade da América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 8-18, ago. 1982.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAWAYA, B. B. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUSA. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-213.

SAWAIA, B. B. Psicologia sócio-histórica: interdisciplinaridade e transformação social – uma relação teórica com Vigotski sem fidelidade opressiva. *In*: MARTINS, S. T. F. **Psicologia sócio-histórica e contexto brasileiro**. Goiânia: PUC Goiás, 2015. p. 11-28.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. B. D. A influência do escolanovismo nas propostas de educação em tempo integral no Brasil. *In*: Congresso NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 6490-6501.

SILVA, M. L. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, p. 900-922, 2013.

SILVA, P. Escola, espaço de luta contra a discriminação. *In*: GRUPO DE TRABALHO PARA ASSUNTOS AFRO-BRASILEIROS; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Salve 13 de Maio?** São Paulo, 1988.

SOARES, D. B. *Et al.* Influência da atividade física no desempenho motor de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1132-1142, ago. 2015.

SODRÉ, N. W. **A ideologia do colonialismo**: seus reflexos no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

SOUZA, B. P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 312-319, jun. 2006.

SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997. p. 17-33.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009.

TRINDADE, A. L. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 1994.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VELHO, G. Observando o familiar. *In*: VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 122-134.

VIÉGAS, L. S.; HARAYAMA, R. M.; SOUZA, M. P. R. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, set. 2015.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANK, C.; RIBEIRO, J. A. R.; BEHAR, P. A. O significado de crítica e sua relação com a concepção de educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 851-877, set./dez. 2015.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. **A infância e a medicalização das dificuldades no processo de escolarização nas teses sobre higiene escolar da Faculdade de Medicina da Bahia (1889-1930)**. 2010. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2010.