

ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SOCIOLOGIA: Fracasso Escolar, Sentidos da Escola e Relações Com o Saber

Wellington de Carvalho Pereira¹
Teresa Cristina Rego²

RESUMO

O presente trabalho tem como dimensão a dinâmica escolar e seus respectivos processos educativos, a partir do entendimento da escola enquanto constituída por processos histórico-sociais específicos que atrelaram e caracterizaram essa instituição em sua forma e cultura contemporânea conhecida. Nesse escopo, o recorte do tema é a produção histórico-social do fracasso escolar em articulação com outros dois subtemas: do sentido da escola e das relações com o saber estabelecidas pelos(as) estudantes originários de classe subalternizada. A crescente onda de questionamento da legitimidade e centralidade da escola nos processos educativos desde finais da década de 80 do século 20, alcançando seu ápice nas correntes contemporâneas do *homeschooling*, são razões suficientes para justificar a empreitada da pesquisa aqui apresentada. É justamente nessa esteira da noção tradicional de fracasso escolar e da tentativa de retirada da centralidade da escola nos processos educativos que se coloca como questionamento o seguinte: Em um contexto social centrado na individualização de orientação econômica materialista, de quais formas a escolarização básica é apreendida e compreendida pelos segmentos de classes subalternizadas como possíveis indícios para se compreender o fracasso escolar? Mais especificamente, objetiva-se discutir como se estabelecem as relações de jovens de segmentos de classe subalternizada com os saberes escolares a partir da análise de diferentes aspectos do fracasso escolar envolvidos na construção de sentidos da escola. Trata-se de uma pesquisa de investigação bibliográfica, mas resultante de pesquisa teórico-empírica de Mestrado. A abordagem de análise orienta-se pela teoria sociológica do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, em complementaridade com a teoria da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e colaboradores.

Palavras-chave: sucesso-fracasso escolar; significados da escolarização; signo e mediação; classes subalternizadas

BETWEEN HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY: SCHOOL FAILURE, SCHOOL MEANINGS AND RELATIONS WITH KNOWLEDGE

ABSTRACT

This study examines the dynamics of schooling and its respective educational processes, based on the understanding that schools are shaped by specific socio-historical processes that have influenced and characterized this institution in its known contemporary form and culture. Within this scope, the thematic focus is the socio-historical production of school failure in relation to the meanings of schooling and students' relationships with knowledge. The justification for this research lies in the increasing questioning of the legitimacy and centrality of schools in educational processes since the late 1980s, reaching its peak with contemporary homeschooling movements. It is precisely in this context – where the traditional notion of school failure and the attempt to decentralize schooling in educational processes converge – that the following question arises: In a social context centered on material-economic individualization, how is schooling perceived and understood by segments of subordinated social classes as possible indicators for understanding school failure? Therefore, this study aims to understand how young people from marginalized social classes relate to school knowledge by analyzing different aspects of school failure in the construction of meanings associated with schooling. The research is based on bibliographic investigation, stemming from a theoretical-empirical master's study. The analytical approach is guided by the sociological theory of historical-dialectical materialism developed by Karl Marx and Friedrich Engels, in conjunction with the historical-cultural psychology of Lev Vygotsky and collaborators.

Keywords: school success-failure; meanings of schooling; sign and mediation.

Submetido em: 17/5/2024

Aceito em: 5/3/2025

Publicado em: 13/6/2025

¹ Universidade de São Paulo – USP. São Paulo/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7368-101X>

² Universidade de São Paulo – USP. São Paulo/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1164-8094>

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre os processos de escolarização em variadas abordagens e áreas do conhecimento (Lahire, 1997; Nogueira; Catani, 1998, Cohen, 2006) confirmam que o fenômeno do fracasso escolar acomete de forma muito mais generalizada crianças e jovens dos segmentos subalternizados, o que pode levar à crença infundada de que seja uma questão própria destas classes. Tal interpretação, além de equivocada, deixa de considerar questões socioestruturais e econômico-conjunturais importantes, que ajudam a explicar a incidência apontada e a complexidade envolvida na análise do tema. Como indicado pelos estudos precursores realizados por Maria Helena Souza Patto no início dos anos 90 (2015), perspectivas superficiais sugeriam a incapacidade da pessoa pobre em aprender, ou que famílias pobres não valorizam e não investem na trajetória escolar de suas filhas e filhos, assim como pouco se interessam pelo acompanhamento de suas vidas escolares revelam uma concepção preconceituosa, baseada na generalização dos contextos familiares empobrecidos como sendo necessariamente desestruturados.

Contrariamente ao que afirmam algumas análises apressadas, diferentes pesquisas oferecem uma alternativa à compreensão da problemática, uma vez que apontam o interesse, investimento e valorização por parte das famílias empobrecidas na escolarização de suas crianças, como os trabalhos desenvolvidos por Bernard Lahire com estudantes da periferia de Paris (Lahire, 1997). O que se deve pontuar é que os elementos constitutivos do fracasso escolar estão intimamente associados ao problema da desigualdade social e econômica e, sobretudo, não são características inerentes aos segmentos empobrecidos, mas sim, por um lado, próprios de um sistema escolar organizado incompativelmente com os interesses e expectativas desses segmentos e, por outro lado, decorrentes de um processo de esvaecimento de sentido da escola pública, justamente em decorrência dessa incompatibilidade. O que não significa necessariamente, portanto, que esses segmentos não reconheçam a importância da escolarização, mas que são condutas objetivas constituintes de uma estratégia que busca por caminhos mais eficientes de sobrevivência e atendimento de necessidades imediatas, como o caso do abandono da escola para ingressar no mundo do trabalho.

Nessa esteira, como horizonte reflexivo, sugere-se que a noção de “fracasso escolar”, e a possível perda de sentido pela qual passa a escola republicana de massa, tem ligação direta com as relações socioeconômicas e de trabalho do mundo contemporâneo, assim como com os modos de produção, próprios da organização social capitalista no estágio de desenvolvimento em que se encontra. Considerando essa primeira reflexão em articulação com a concepção de educação em seus significados mais elementares como território do pensamento livre e da reflexão crítica sobre a realidade, discutir o fracasso escolar referindo-se exclusivamente às relações escolares internas ou às práticas de exercício de poder e disciplinamento adotadas no ambiente escolar, significa limitação da visão conjuntural da imersão dessa instituição na sociedade contemporânea.

Em contrapartida, uma análise ampliada do assunto parte do pressuposto de que é preciso que se reconheça os fortes traços de constrangimentos sociais neoliberais que remetem a uma noção de escola-engrenagem, justaposta ao sistema econômico,

que suprime, em grande medida, o caráter crítico-reflexivo da educação. Esse é um dos fatores que alicerçam o ponto de vista aqui defendido no entendimento da perda de importância social da escola no cenário contemporâneo. Esses foram alguns dos pressupostos da pesquisa – de natureza qualitativa e exploratória – realizada, cuja centralidade da problemática remete ao seguinte questionamento: Em um contexto social centrado na individualização de orientação econômica materialista, de quais formas a escolarização básica é apreendida e compreendida pelos segmentos de classes subalternizadas como possíveis indícios para se compreender o fracasso escolar? Mais especificamente, objetiva-se discutir como se estabelecem as relações de jovens de segmentos de classe subalternizada com os saberes escolares a partir da análise de diferentes aspectos do fracasso escolar envolvidos na construção de sentidos da escola. Trata-se de uma pesquisa de investigação bibliográfica, mas resultante de pesquisa teórico-empírica de Mestrado.

Avalia-se que somente por meio do entendimento dos próprios sujeitos sobre esses processos seja possível chegar a indícios de compreensão do fracasso escolar para além da ideia de evento exclusivamente interno à escola. Do mesmo modo, chegar a respostas aproximadas sobre significações e possíveis atribuições de sentido sobre a escola. O interesse do presente trabalho, portanto, é compreender como acontecem as relações com os saberes escolares de jovens de segmentos de classe subalternizada a partir de seus entendimentos sobre o fracasso escolar.

A pesquisa realizada – e aqui parcialmente apresentada – baseou-se na investigação bibliográfica, de caráter qualitativo-descritivo e buscou articular a abordagem de análise do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, com a Psicologia histórico-cultural de Lev Semionovitch Vygotskiy. Deve-se esclarecer que o presente artigo decorre da síntese de dois capítulos de dissertação de Mestrado defendida pelo primeiro autor em *Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob a supervisão da segunda autora (Carvalho Pereira, 2023), que também teve como técnica e método de pesquisa a observação participante e a entrevista em profundidade, no acompanhamento de três turmas de nono ano do Ensino Fundamental, de uma Unidade Educacional do Município de São Paulo, na periferia da zona norte da cidade. Os resultados concernentes à pesquisa de campo, todavia, não aparecem no presente texto.

No interesse de se aprofundar a compreensão dos segmentos de classe subalternizadas sobre a escola e a respectiva significação e constituição de sentidos a partir de suas relações com o saber, a abordagem de análise da psicologia histórico-cultural, tributária do materialismo histórico-dialético, revelou-se potencialmente contributiva, especialmente a partir dos conceitos de vivências e constituição das funções psíquicas por meio das internalizações dos significados das inter-relações sociais.

Segundo Lev Vygotsky, funções psíquicas elementares e culturais (superiores) são atividades e processos mentais que possibilitam a existência propriamente humana na realidade, oportunizando circunstâncias de interação histórico-sociais com o outro e com o ambiente em processos de percepção, apreensão, interpretação e compreensão do mundo por meio da mediação de signos culturais. As funções psíquicas, portanto,

primeiro acontecem em nível social, para então, uma vez internalizadas, ou seja, compreendidas de forma significativa pelo sujeito – as vivências – se tornarem processos mentais internos, psíquicos (Vygotsky, 2000, 2001).

Para que se torne mais inteligível o conceito de funções psíquicas na psicologia histórico-cultural, deve-se salientar a centralidade das vivências nessa constituição dos sujeitos. Vivências, diferentemente de experiências, no contexto da presente argumentação, necessariamente devem conter um elemento de inteligibilidade, que é a significação para o sujeito. Ou seja, vivências são experiências significativas para o sujeito a partir de sua bagagem histórica, o que remete ao entendimento de que experiências similares podem se tornar uma vivência para um sujeito, enquanto para outro, não.

A vivência, igualmente, apresenta o elemento da forte emoção, o que, de modo algum, significa funcionamento psíquico fracionado entre emocional e cognitivo, mas que na definição de vivências, a emoção cumpre uma importante função de mobilizar diferentes aspectos psíquicos para a compreensão do fenômeno e, justamente por isso que, no arcabouço teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, o uso do termo *pereživânie* da língua russa.

Muito preliminarmente, portanto, experiências vivenciadas podem ser explicadas como sendo uma experiência significativa para o sujeito, significação essa fortemente atrelada às mobilizações emocionais e afetivas. Gisele Toassa e Marilene Rebello de Souza (Toassa; Souza, 2010) nos apresentam uma importante análise sobre o termo *pereživânie*, entendendo como apreensões muito além do mero testemunho, ou muito além da ideia de breve apreensão e interpretação, sendo antes um fenômeno que mobiliza variados aspectos da constituição psíquica, com ênfase no emocional. Seria como uma experiência capaz de deixar marcas profundas, o que, por conseguinte, deixa de ser uma mera experiência, tornando-se uma vivência, todavia podendo apresentar gradações, uma vez que são decorrente da interação da subjetividade com o ambiente, ou seja, das significações – lembrando que ambiente em Vygotsky não é apenas aquilo que é físico, mas também toda a dinâmica e contextualização de interações sociais. “A consciência das vivências não é mais do que a tomada de consciência destes processos por parte de seu sujeito psicológico” (Toassa; Souza, 2010, p. 770).

VERTENTES TEÓRICAS DO FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

A partir do que foi apresentado na introdução e pelos dados colhidos em campo na pesquisa de Mestrado, há evidências preliminares de que durante o processo de ensino e de aprendizagem escolar destes educandos de segmentos de classes subalternizadas, as relações de reconhecimento identitário e de vínculos duradouros de afetividade – e mesmo inter-relações de constituição da subjetividade/consciência – com a instituição escola passam por um movimento de afrouxamento, produzindo lenta e progressivamente o fracasso escolar, tradicionalmente definido pela indisciplina, reprovação e evasão. Como efeito, busca-se encontrar vítimas expiatórias de modo a justificar o fenômeno do fracasso.

De modo geral, essa prática de definir vítimas expiatórias tem por alguns traços definidores estratégias de depreciação das condições psicológicas dos educandos, má

formação do docente, formulação de expressões como “pessoas pobres não aprendem”; ou, “apresentam limitações cognitivas”. Ou ainda, baseiam-se na ideia de que famílias pobres são desestruturadas, justamente pela carência cultural das periferias (Prioste, 2020). Considerando que o tema do fracasso escolar é amplamente estudado, será apresentada apenas uma sucinta contextualização das vertentes teóricas formuladas até agora.

A importante contribuição do estado da arte da pesquisa sobre o que se convencionou chamar de “fracasso escolar” na rede pública elaborado por Carla Biancha Angelucci, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli e Maria Helena Souza Patto, publicada em 2004, oferece uma boa orientação para contextualizar as teorias sobre o conceito de fracasso escolar formuladas ao longo do tempo.

Como mencionado por Angelucci *et al.*, por volta dos anos 1930 do século 20 era muito comum justificativas exclusivamente de caráter racial-patológico sobre as dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar, mas ainda não se referindo especificamente ao conceito de fracasso escolar. Na década imediatamente seguinte agrega-se a ideia de desestruturação social, forjando uma noção de famílias patologicamente desestruturadas, fundamentando-se em concepções essencialmente preconceituosas em relação às características étnico-raciais, em que se tecia correlação das circunstâncias socioeconômicas e escolares destas famílias com a cor da pele (Patto, 2015).

Passando às pesquisas das décadas 40-50, elas apresentavam cunho mais instrumental, pautado na busca de subsídios práticos de intervenção direta e imediata nos supostos problemas de ensino e de aprendizagem escolar. Tais trabalhos referem-se às perspectivas psicologizantes de cunho social, culminando, quase sempre, na responsabilização dos sujeitos envolvidos diretamente na dinâmica escolar, marcadamente os educandos e sempre associada ao viés biologizante de marcas étnico-raciais e de gênero (Pinheiro *et al.*, 2020).

Em um segundo momento dessa tendência, já nas décadas de 50 e 60, inicia-se uma outra corrente de abordagem, que retomava o cunho instrumental de intervenção, só que agora, diferentemente do momento anterior, intencionava alcançar legitimidade ao correlacionar fundamentações subjetivas-raciais (psicologizantes), com fundamentações sociais conjunturais sociopsicologizante, na perspectiva das autoras, baseando-se em princípios e conceitos das Ciências Sociais, na tentativa de desvinculação da ideia de inerência entre étnico-racial e organização familiar empobrecida, com os problemas de aprendizagem (Angelucci *et al.*, 2004).

Dessa combinação entre abordagem psicologizante de responsabilização do sujeito e sociológica economicista, resulta, ao mesmo tempo que justifica, o entendimento de problemas psicológicos, quiçá deficiências, decorrentes das condições de empobrecimento (Prioste, 2020), o que remete a pressupostos preconceituosos sobre a organização comunitária das camadas subalternizadas. Ainda que nesse momento se apresentem reflexões críticas acerca de fatores característicos do fracasso escolar, como indisciplina, dificuldade de aprendizagem ou a possível origem do fracasso escolar estar também nos métodos escolares inadequados, essas vertentes teóricas sociopsicologizantes continuam a atribuir as supostas disfunções psicológicas aos meios sociais desestruturados, considerados como próprios de camadas empobrecidas, apresentando

narrativas generalizantes sem maiores reflexões críticas destas supostas correlações (Medeiros, 1997). Consequentemente, essas pesquisas tenderam sempre a estabelecer que o fenômeno ocorre em decorrência do descompasso entre o que se propõe na escola e a bagagem cultural inadequada dos educandos de classes subalternizadas.

Comentando a obra de Maria Helena Souza Patto, especialmente “*A produção do fracasso escolar*”, Lygia de Souza Viégas e Adriana Marcondes Machado destacam que a autora identifica algumas características persistentes nesse tipo de pesquisa:

Sua análise destaca o ecletismo e a incoerência entre teoria e método, do que decorrem discursos fraturados, nos quais a crítica ao sistema educacional convive com explicações reducionistas e individualizantes com relação à produção do fracasso escolar. Nesse cenário, ela conclui como urgente que se realize “uma discussão metodológica, ampla e profunda”, visando à “superação de ‘verdades’ e de simplificações que podem estar continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem” (Viégas; Machado, 2024, p. 8).

Os desdobramentos dessas vertentes se consubstanciariam, na década de 70, nas teorias da carência cultural e, posteriormente, da diferença cultural. Enquanto a teoria da carência cultural postula que as circunstâncias permanentemente conflitivas no interior da escola estão ligadas indissociavelmente à insuficiência cultural das camadas populares, em que as dificuldades de aprendizagens e o próprio fracasso escolar são determinados pelas condições socioeconômicas, operando na chave da “deficiência intelectual”, das dificuldades cognitivas, das alterações emocionais e psicológicas (Gualtieri; Lugli, 2012), a teoria da diferença cultural recorre às discrepâncias culturais das classes populares em relação à cultura escolar erudita³, sem, todavia, erigir argumentação sólida sobre a conjuntura de funcionamento material e simbólico da sociedade que produz essa discrepância cultural, limitando-se à argumentação sobre hábitos, comportamentos e costumes dos segmentos de classes empobrecidas.

Ainda, como bem explicita Lineu Norio Kohatsu no prefácio à quarta edição de “*A produção do fracasso escolar*” (Patto, 2015), a teoria da carência cultural para alcançar legitimidade, em sintonia com a visão preconceituosa sobre a família pobre, recorre também, complementarmente, à ideia de capacidades individuais, ou seja, à noção de meritocracia, para culpabilizar esses sujeitos.

Especialmente na teoria das carências culturais, se por um lado, fala-se em desenvolvimento cultural insuficiente ou inadequado, por outro, pressupõe-se também capacidades e habilidades inatas, na tentativa de justificar a noção de “desigualdades justas” (Dubet, 2001; Dubet; Duru-Bellat; Véroûtout, 2012) legitimadas na escola, em que defendem mesmo em circunstâncias de insuficiência ou diferença cultural, ser possível que crianças de famílias empobrecidas aprendam e alcancem o sucesso escolar e social a depender do seu esforço individual e de mobilização de suas capacidades inatas. Ou seja, em caso de deficiência cultural – o que, a reboque, significa deficiência emocional, psicológica e cognitiva – a partir deste esforço individual, é possível compensar o déficit

³ A essa dinâmica de funcionamento própria da escola, especialmente seu caráter erudito, Carlota Boto nomeia de “liturgia escolar” (Boto, 2014), noção que subsidia de forma bastante consistente a proposta que se faz aqui sobre o funcionamento interno da escola.

por meio de práticas de treinamento e “reforço” oferecidos pela escola, anunciando as teorias compensatórias de aprendizagens que se tornarão comuns nas décadas seguintes (Paula; Tfouni, 2009). Assim, caso o educando não alcance o sucesso escolar, deve-se a sua falta de esforço. As desigualdades escolares, portanto, são justas, uma vez que as oportunidades são as mesmas para todos.

Nesse sentido, o que as políticas compensatórias buscavam reafirmar como ideologia era sua capacidade de neutralizar as desigualdades internas à escola de modo a evitar a necessidade de se abordar questões sociais como tema da escolarização. Do mesmo modo, pode-se pensar também na justificação das desigualdades sociais e responsabilização do sujeito, uma vez que, mesmo “compensando as deficiências culturais”, estes sujeitos das camadas populares não eram capazes de alcançar sucesso escolar e social (Dionísio, 2018).

Em final da década de 70, apresenta-se um novo interesse nas teorias do sucesso-fracasso escolar, em uma abordagem qualitativa sobre o interior da escola, expressando-se em temas como burocratização das práticas docentes, distanciamento e afastamento da cultura escolar em relação à cultura popular, inadequação do material didático e pouca capacidade inclusiva e de valorização da pluralidade cultural, mas ainda insistindo na abordagem dos temas isoladamente, marcadamente pela concepção da carência cultural (Patto, 2015).

Ainda segundo a professora Maria Helena Souza Patto, na década de 80 pensa-se a escola inserida em um contexto social situado, mas de forma insuficiente. Tornam-se frequentes abordagens que, de antemão, concebem a escola como lugar de reprodução das desigualdades sociais e, nessa medida, explicita-se um momento de ressignificação do fracasso escolar, que deixa de ser entendido estritamente atrelado ao sujeito e passa a ser uma produção da própria escola.

Concomitantemente, considera-se também os problemas emocionais e psicológicos do sujeito como impeditivo do adequado processo de ensino e de aprendizagem. Ocorre uma nova confluência entre as teorias de carência cultural e teorias psicologizantes, com novo elemento, das teorias do dom para os das classes dominantes e teorias dos déficits e das “dis” – dislexia, discalculia, dislalia, etc. – para os das camadas empobrecidas (Silva *et al.*, 1997; Prioste, 2020).

Em uma nova reformulação, a articulação entre as perspectivas das abordagens das décadas de 80 e 90, tende a considerar que o problema está nas técnicas pedagógicas do corpo docente, mas em uma análise reducionista, em que se concebe a escola de forma abstrata ou suspensa, pairando sobre a realidade vivida, sem ressaltar problemas de sua organização interna em correlação com as imposições do sistema de ensino ou políticas públicas educacionais coerentes com interesses de uma sociedade dividida em classes. Sugere-se, portanto, que as contradições que levam ao fracasso escolar podem ser corrigidas a partir do aperfeiçoamento das técnicas por meio da formação das educadoras e educadores, o que acarretaria no ajustamento da criança à liturgia escolar.

Paralelamente, neste mesmo momento, nota-se algumas variações de caráter interacionista e construtivista nessas abordagens, consideravelmente mais progressistas, o que sinalizava para as análises crítico-conjunturais que viriam a se ratificar nas décadas

de 90 e 2000. A variação concernia nomeadamente ao questionamento acerca da visão, digamos, pouco cuidadosa da teoria reprodutivista da escola (Bourdieu, 1996, 1974, 2014), uma visão que concebia a escola apenas enquanto reprodutora da estrutura e dinâmica social, a qual se apresentaria sem qualquer capacidade crítico-reflexiva sobre a organização social.

Chegando às abordagens interacionistas e construtivistas das décadas de 90 e 2000, trazendo fortes traços da obra de Pierre Bourdieu (1996, 2011), sobre o modelo reprodutivista da escola republicana de massas, fala-se de uma escolarização inserida em um sistema maior, constituído por diferentes instituições sociais. Uma vez na sociedade capitalista, o próprio sistema educacional e as políticas públicas concorrem para mecanismos de exclusão. Além de relações de reprodução, reconhece-se também potencialidades crítico-reflexivas da escola (Angelucci *et al.*, 2004).

Ainda, uma outra vertente destas mesmas abordagens interacionistas-construtivistas é a chamada abordagem política, a qual considera a escola como instituição social em inter-relação com outras instituições e imersa em uma estrutura. A diferença com a vertente anterior, entretanto, se dá na ênfase sobre as relações de poder próprias da organização interna da escola, relações às quais são alinhadas e determinadas pelos pressupostos e interesses de uma classe e cultura dominante, em detrimento da cultura popular.

Sua crítica é contra a tese de que educandos de classes subalternizadas são carentes de cultura ou mesmo carentes intelectuais e emocionais. Criticam também a concepção de que os processos de ensino e de aprendizagem devam ser individualizados, no sentido meritocrático, o que leva, por conseguinte, à recusa de que a sofisticação e aperfeiçoamento da técnica docente, isoladamente, seja capaz de proporcionar a superação das contradições inerentes à escola republicana.

ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E SOCIOLÓGICA DAS DESIGUALDADES ESCOLARES

Preliminarmente, pode-se argumentar que o movimento reprodutivista da escola acontece por meio da consubstanciação das desigualdades sociais em desigualdades escolares e, reciprocamente, das desigualdades escolares que ratificam e legitimam as desigualdades sociais. Segundo os princípios meritocráticos, todos os membros de uma sociedade têm as mesmas oportunidades ou igualdade de oportunidades, dependendo apenas de seus próprios esforços para alcançar o sucesso, lógica amplamente aplicada na jornada da escolarização tradicional ocidental.

Ratificando o que vem se aludindo sobre a dinâmica contemporânea, parece que a divisão do trabalho e a respectiva estratificação de classes não mantém mais relação com o fracasso escolar em sua modalidade tradicional de desempenho ou evasão. O fracasso escolar na nova configuração do trabalho está no *status* das instituições que emitem o diploma. Daí que, da posição que se assume na presente argumentação, a caracterização tradicional do fracasso escolar a partir de critérios internos da escola, como a aprendizagem e desempenho, perde força.

Nesse sentido, esse fracasso expressa-se pelo papel social definido para o sujeito a partir do *status* do diploma de Educação Básica de escola pública. Consequente-

mente, concebe-se o fracasso como responsabilidade do sujeito e da escola. Da nossa perspectiva, o fracasso escolar não é nem do sujeito, nem da escola, é uma produção do sistema socioeconômico. Assim, defende-se aqui que a sua caracterização tradicional está atrelada à ideologia socioeconômica dominante, em defesa da manutenção dos interesses de classe. A partir da argumentação que se forja aqui, o fracasso escolar exclusivamente interno à escola não existe (Charlot, 1979). O fracasso escolar tradicional interno à escola só pode existir se acompanhado de justificações sociais meritocráticas e caracterizações inerentes, como esforço pessoal, insuficiência cultural e talento, critérios de níveis de aprendizagens, entre outros.

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

Também é um equívoco falar em “cultura carente”, pois não passa de uma tentativa preconceituosa de generalizar depreciativamente todo um segmento social. Da mesma forma, o fracasso escolar é inculcado cotidianamente nas mentalidades a partir de preconceitos com famílias, origem étnico-raciais e origens social e geográfica (Patto, 2015). Por outro lado, na esteira da psicologia histórico-cultural, não se pode negar as dificuldades materiais impostas a estes segmentos, as quais influenciam nas aprendizagens.

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

O suposto comportamento inadequado destes jovens para o ambiente escolar pode ter origem em diferentes circunstâncias e a partir de diferentes fatores de inter-relações sociais mediadas por signos culturais. Na sugestão que se formula aqui, é uma estratégia de autodefesa e sobrevivência em um meio que se revela muitas vezes hostil, no qual educandas e educandos não se reconhecem no cotidiano, tampouco nas práticas pedagógicas e psicotecnicas que fomentem interesse. “[...] os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva, uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos” (Dubet, 2003, p. 41-42).

São estratégias de recusa de se fazer as atividades escolares, como apontado anteriormente por François Dubet, acarretando reprovação e evasão, mas que, de certa forma, preserva a dignidade e autoestima, na medida em que esse jovem pode argumentar que reprovou intencionalmente ao contestar e se recusar a fazer o proposto e não reprovação por incapacidade. É uma ideia bastante próxima da noção de “participação desconfiada” (Martuccelli, 2015), que pode ser empregada para analisar o desinteresse de educandos em atividades escolares, os quais avaliam mais como obrigação e imposição das professoras do que uma atividade significativa que dialoga com sua realidade. Esses comportamentos “inadequados” podem ser entendidos ainda como contrainstituição, ou seja, afronta, confronta, perverte os princípios de dominação e controle impostos pela escola, assim como afronta o princípio de aprendizagem escolarizada individualizado (Patto, 2015).

A sugestão de reflexão que se faz aqui é que circunstâncias de pobreza influenciam disposições emocionais, psicológicas, afetivas, funções diretivas, e mesmo físicas, na compreensão específica da vida cotidiana, levando o sujeito a priorizar certas estratégias de sobrevivência, muitas das quais incompatíveis com as demandas exigidas pela escola para a “adequada” aprendizagem. Recorrendo à psicologia histórico-cultural, o que Lev Vygotsky (2001) nos ensina é justamente que os sujeitos se constituem nas inter-relações mediadas por signos culturais (instrumentos psicológicos de mediação), resultando daí a formação da sua consciência, subjetividade e desenvolvimento. Circunstâncias de empobrecimento, portanto, são marcadamente desvantajosas, dadas as limitações culturais impostas.

Considerando que na psicologia histórico-cultural a internalização do social depende dos tipos e formas de apreensão e compreensão da realidade vivida e vivenciada em processo semiótico, especialmente pela linguagem, infere-se que os elementos de constituição da subjetividade não seja simplesmente uma deposição passiva no sujeito; o social, por meio de relações dialéticas, passa pelo crivo da consciência. Nesse entendimento de Vygotsky, de que o sujeito não busca adequação ao social, mas sim internaliza-o, ou dito de forma mais exata, internaliza os significados sociais em um processo de individuação, enfatiza-se que o cultural exerce importante força na constituição das funções psíquicas, mas sempre em uma perspectiva dialética, em que a consciência cumpre papel ativo no processo. Ou seja, no reconhecimento da relação dramática⁴ da constituição do sujeito, reconhece-se que as pressões dos campos sociais e dos ambientes são consideravelmente relevantes nas subjetividades.

O que está sendo afirmado é que condições de pobreza são limitantes de acesso a recursos histórico-sociais, de acesso a diferentes culturas, a variadas interações e relações. E não se fala aqui de acesso à cultura legitimada, não se trata de ser erudito na cultura legitimada, mas sim de possibilidades de acessos múltiplos, possibilidade de escolhas, oportunidades de produção cultural autônoma, plural e intercultural, oportunidade de experimentar o ócio criativo-produtivo no sentido do trabalho de

⁴ O drama na concepção de Vygotsky na dimensão da dialética, são as tensões e conflitos próprio das relações do sujeito com o outro, com o ambiente e consigo, em um movimento em que se erigem questões que mobilizam diferentes funções mentais e mesmo físicas, representando, talvez, o estágio mais fértil para os rearranjos das funções psíquicas para o desenvolvimento.

tempo disponível de Marx, oportunidade de reflexão crítica a partir de diferentes perspectivas em um horizonte expandido.

POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE FRACASSO ESCOLAR E OS SENTIDOS DA ESCOLA

A proposta que se faz no presente trabalho é de se pensar os sentidos da escola para as classes subalternizadas a partir de um horizonte construtivista-interacionista, conjuntural e estrutural, no qual o fracasso escolar, ainda que possa ser entendido, em alguma medida, a partir dos processos de ensino e de aprendizagem internos à escola, avalia-se que não possa se constituir como uma categoria reduzida a estes termos. A noção de fracasso escolar que se concebe aqui só pode ser entendida como uma categoria de análise legítima em correspondência direta e evidente com a dinâmica conjuntural de funcionamento da organização social. E, para que seja possível pensar em ressignificação da categoria, a análise também deve ter por consideração a identificação e reconhecimento dos tipos de relações com o saber que estes jovens estabelecem com o conhecimento escolar (Charlot, 2013).

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

Contrariamente, propomos o entendimento de que as dinâmicas escolares, os sentidos da escola e as relações com o saber precisam ser pensados em suas relações e interações internas, mas em correspondência e articulação direta com a realidade vivida cotidianamente (Esteban, 2009), em que micro e macro, subjetividade e objetividade complementam-se de modo dialético.

Entende-se que o conceito de fracasso escolar não pode ser definido, exclusivamente, pelos papéis e comportamentos apresentados no ambiente escolar, não pode ser definido somente pelo desempenho e nem mesmo ser definido tão somente pelos níveis de aprendizagens considerados adequados (Filho; Alves; Holz, 2024). Entende-se aqui que seria mais adequada a definição de sucesso ou fracasso escolar a partir da contribuição da escola na formação de educandos em um horizonte de constituição de sujeitos cidadãos responsáveis e participativos de uma realidade concreta, o que pode significar aprendizagem de conceitos científicos escolares, por exemplo, mas também desenvolvimento da autonomia, solidariedade, cooperação, ao fim e ao cabo, desenvolvimento das capacidades cognitivas em associação às emocionais, afetivas, éticas e morais, a partir de conceitos do cotidiano.

Conforme discutido por Vygotsky, ainda que a escola seja o lugar típico do pensamento científico, ou do conhecimento sistematizado, e o cotidiano, o lugar do senso comum e do pensamento espontâneo, não devem ser entendidos como espaços

exclusivos. O pensamento espontâneo e o pensamento científico não são incompatíveis, ainda que opostos. Primeiro porque esses dois tipos de conhecimentos se desenvolvem em direção a se encontrarem: o espontâneo parte do concreto em direção ao abstrato e o científico parte do abstrato em direção ao empírico sobre o concreto. Segundo porque os dois são tipicamente complementares: enquanto o pensamento espontâneo é a base, no sentido de desenvolvimento de capacidades ou estrutura geral para compreender conceitos e abre caminho para a formação do pensamento científico a partir de seu caráter prático, o conhecimento científico oportuniza conhecer o objeto da realidade e a própria realidade em maior profundidade (Vygotsky, 2001). Ao pensar as noções de conceito espontâneo e conceito científico, Vygotsky tem por interesse evidenciar que o processo de formação conceitual do primeiro funciona baseado em categorias difusas, muito atrelado ao contexto e às ações práticas, enquanto o segundo opera na chave da relação lógica

É desta perspectiva que se torna possível questionar a forma e cultura escolar, assim como os seus conteúdos, os quais, avalia-se, são criados pela e para a escola, com pouco sentido e correspondência na vida cotidiana de um público não alinhado em seus costumes, comportamentos e hábitos com a cultura escolar legitimada tradicional (Arroyo, 1997, p. 22). Essa reflexão, no contexto sociopolítico atual, reconhece a insuficiência de se pensar apenas no amplo acesso à escolarização. Juntamente, são necessárias iniciativas de permanência na escola (Patto, 2015). E na esteira da correspondência da escolarização com a formação ética e moral, pensar o acesso em complementaridade, especialmente com o direito às aprendizagens e quais aprendizagens.

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

Então, quando se apresenta algum descompasso entre o público atendido e a forma e cultura escolar, abre-se margem para formulações arbitrárias sobre esse público. Daí então que representações são forjadas pelo sistema de ensino, pela escola e mesmo pelo corpo docente – o docente que identifica na criança o fracasso potencial, que é uma forma de estigmatizar antes de o fracasso real acontecer (Gualtieri, Lugli, 2012, p. 77) – determinando de saída os destinos⁵.

Em um primeiro momento, esse destino expressa-se na reprovação, para daí então, após diversas reprovações, na evasão (Silva *et al.*, 1997). Ratificando a questão interseccional, quando se fala nas representações prévias forjadas pela escola, aqueles e aquelas que evadem, em sua grande maioria, são pobres, pretas, imigrantes nordestinos, moradores de casas pequenas, estudantes trabalhadores, etc. (Abramowicz; Moll, 1997). E nestes termos, o que se afirma aqui é que a própria configuração estabelecida

⁵ Há representações sociais compartilhadas por profissionais da educação e comunidade escolar, que condenam de saída certos grupos, como os empobrecidos, negros, nordestinos, etc. De modo geral, docentes em sua formação inicial e continuada, circunstanciadas pela ideologia liberal, tendem a creditar o fracasso à família empobrecida “desestruturada”, que não dá atenção, não investe, nem incentiva os processos de aprendizagem; famílias “sem cultura”. Por seu turno, a família atribui aos docentes má qualidade formativa e desinteresse (Penin, 1993; Zago, 2000).

pela escola, do saber e do não saber, em que conhecimentos sistematizados são mais valorizados que conhecimentos do cotidiano, contribui decisivamente para sucessos ou fracassos escolares (Zago, 2000). Mesmo, entretanto, diante do reconhecimento da forma e cultura escolar como influentes nos destinos de educandos, anterior a isso está a estrutura social, que, por um lado, define a posição/função da escola na configuração social – especialmente da escola pública de localidades de vulnerabilidade social – e assim, definindo seu funcionamento interno; por outro lado, define papéis e funções sociais dos sujeitos conforme a classe a que se pertença.

A escola orientada na quase totalidade pela cultura legitimada e, em grande medida, apartada de práticas sociais cotidianas, é incapaz de atender à diversidade das demandas dos jovens subalternizados no que respeita à adequação das psicotecnicas de ensino e dos processos de escolarização (Del Rio *et al.*, 2022), significando também o não atendimento das demandas em suas expectativas de socialização e projetos de vida (Gualtieri; Lugli, 2012, p. 12).

A contradição entre proposta de universalidade e incapacidade de atendimento das demandas dos diferentes grupos sociais pode ser entendida, como já mencionado, como um projeto de classe que se expressa nas intencionalidades de diferentes socializações que o pensamento hegemônico impõe sobre a instituição escolar, definindo socializações próprias para cada segmento ou camada social. Isso acontece justamente porque a escola republicana é produto de um processo histórico de exclusão e distinção, o mesmo que forjou princípios elementares do sistema socioeconômico. Esse nosso entendimento vai ao encontro do que é explicitado por Maria Teresa Esteban (2009):

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

Nesse sentido, as aprendizagens estão fortemente atreladas ao social, e mais especificamente, às condições materiais e simbólicas de existência. Se por um lado tem-se clareza de que as camadas empobrecidas não são acometidas por aspectos biológicos inerentes de dificuldades de aprendizagens, por outro nos é bastante claro que as configurações sociais decorrentes do empobrecimento impõem barreiras para aprendizagens e desenvolvimentos.

Imersas no contexto que se explicita aqui, o que resta para as camadas populares em relação à escola é a expectativa de atendimento de demandas imediatas e funcionais, como o emprego (Zago, 2000). Nestas camadas, com seus diplomas secundários, os projetos de vida são permeados por incertezas, enquanto nas camadas elitizadas o diploma de Ensino Superior é o processo automático da escolarização. “No

Brasil, mesmo nas famílias populares com altas expectativas educacionais, o Ensino Superior não é vislumbrado como possibilidade efetiva para os jovens” (Zago, 2000, p. 10). Por isso mesmo que nas camadas populares se espera a capacidade “utilitária” da escola, como a empregabilidade em trabalhos razoáveis e é nestas circunstâncias que a trajetória de escolarização se torna potencialmente mais curta.

Ratificando, é muito comum nas classes subalternizadas a perspectiva de emprego logo após concluído o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Se por um lado estas famílias reconhecem na escola um lugar de saberes importantes para a socialização e, quanto mais se permanece nela, maior a possibilidade de acesso a conhecimentos eruditos e a melhores empregos, por outra parte, para o ingresso no mercado de trabalho bastam os conhecimentos mais elementares e a idade suficiente, o que coincide com a conclusão do Ensino Fundamental. Daí o dilema, como nos ensina Marília Sposito (2008), de permanecer na escolarização ou iniciar na vida laboral.

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

Diante de um contexto de vulnerabilidade social crônico, a permanência na escola por período muito longo acaba se revelando investimento de alto custo, em que se deposita as expectativas nesses sujeitos em detrimento dos demais membros da família. Assim, encontrar um emprego, tornar-se um membro economicamente produtivo constitui uma estratégia de sobrevivência progressivamente mais importante para a família. Do mesmo modo que para esse sujeito educando passa a ser mais significativo tornar-se um consumidor do que depositar suas esperanças nos futuros frutos incertos da escolarização.

NA BUSCA POR UMA ESCOLA DOTADA DE SENTIDO

Assume-se aqui que a associação do conceito de fracasso escolar com erro e reprovação, e sucesso escolar com acerto e aprovação, seja uma distorção conceitual (Arroyo, 2000).

Primeiro, porque processos de aprendizagens, nomeadamente aqueles sistematizados próprios do ambiente escolar, são constituídos por formulações de hipóteses, por relações dialéticas nas quais conhecimentos e saberes são construídos compartilhadamente, portanto o erro é elemento importante nas análises e compreensão dos processos. Avaliação do desempenho depende das dinâmicas e das finalidades das aprendizagens. O mesmo desempenho pode receber diferentes avaliações, a depender do contexto⁶. O erro, portanto, contém muito mais um sentido de processos

⁶ Vale destacar que desempenho, sucesso e fracasso dependem também dos critérios arbitrários das Redes de Ensino e das Unidades Escolares: “Podemos ver que há bastante investimento de tempos dedicados à atividade de linguagem escrita, distribuídos relativamente de forma homogênea, o mesmo acontecendo com o tempo de leitura. Mas, aparentemente, a escola estadual 1 investe mais fortemente nos trabalhos escritos e a escola estadual 2, na leitura. A falta de informação sobre o tempo dedicado ao estudo de matemática nas escolas municipais *pode* estar associada à concepção vigente entre os dirigentes da rede, que julgavam ser necessário ultrapassar os limites disciplinares tradicionais [...]” (Barbosa, 2011, p. 53-54).

de transformação por meio das aprendizagens do que fracasso. O erro deve ser entendido como movimento crítico-reflexivo (tentativa, avaliação, estratégia, tática) (Carvalho, 1997).

Segundo, porque fracasso ou sucesso escolar, considerados apenas na dimensão interna da escola, não refletem a fidedignidade das qualidades das aprendizagens e tampouco garantem os direitos às aprendizagens. O erro como critério de fracasso decorre da exigência por atendimento aos pressupostos de disciplinamento, o que leva a avaliar educandos pela articulação entre rendimento escolar e comportamentos adequados definidos pelo sistema educacional.

Na dimensão que se considera aqui, na relação entre escola e sociedade, noções de sucesso e fracasso não podem ser definidas apenas por aprovações ou reprovações e, em seu limite, sucesso e fracasso não podem ser limitados pela constatação de aprendizagem integral ou não dos conteúdos. Especialmente caso se considere tais conteúdos enquanto, possivelmente, carentes de significados e sentidos para os educandos dos segmentos subalternizados, sem capacidade de correspondência com sua realidade vivida e sem capacidades transformadoras nas experiências vivenciadas.

Quando se pensa o fracasso escolar para além da dinâmica interna da escola, concebe-se uma forma de reconhecer a escola como instituição social, imersa em um contexto e parte constitutiva de uma configuração histórico-social. Ou seja, nem as definições, nem os significados de fracasso escolar resumem-se à instituição escola, apesar de ser imprescindível referir-se ao conceito levando-se em conta também a dinâmica interna da instituição. Como ensinado por Miguel Arroyo (2000), a rotina interna da escola deve ser articulada com fatores externos, como currículo, políticas públicas, ideologias, que fazem do fracasso escolar um fenômeno social.

O que se argumenta até aqui pode ser caracterizado por dois movimentos complementares: primeiro, que o fracasso escolar não pode ser definido como determinado por fatores que agem isoladamente. Nem é exclusivo da escola e seus agentes, nem é exclusivo de condições de pobreza, por exemplo. Segundo, que o fracasso escolar deve ser pensado tanto a partir da perspectiva da dinâmica das relações escolares quanto correlacionado às dinâmicas sociais mais amplas, como política e economia. Conforme apontado por Miguel Arroyo, o fracasso tanto é um produto da política de exclusão social institucionalizada, quanto do sistema escolarizado seriado, por ser utilitarista e credencialista (Arroyo, 2000), além de, acrescenta-se, capacitista e meritocrático.

Não obstante, o fracasso-sucesso escolar deve ser pensado também na dimensão da formação, transformação e desenvolvimento do juízo moral, nos termos de Taille, Khol e Dantas (2019), de responsabilidade e compromisso ético com a sociedade. Se a civilização contemporânea é escolarizada, a escola também deve assumir, paralelamente às aprendizagens dos conhecimentos sistematizados, a responsabilidade de formação moral e ética do sujeito como cidadão participativo e responsável.

O que está se afirmando aqui, a partir dessa ideia de fracasso ou sucesso ser uma categoria social e não exclusivamente escolar, é que a definição do conceito, primeiramente, depende dos sentidos que a escola tem para educandas e educandos e, em segundo lugar, da importância destes mesmos sentidos na organização social, por meio da formação “técnica” (dos conhecimentos sistematizados) e moral do

sujeito. Ou seja, não se trata de sentidos exclusivamente pessoais, digamos, exclusivamente subjetivos, mas de articulação entre sentidos subjetivos e objetivos mensuráveis socialmente.

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

Por conseguinte, estabelecer essa cultura do fracasso e da exclusão significa criar responsabilizações, primeiro ligadas aos sujeitos em sua individualidade e subjetividades, segundo, ligadas às classes a que estes sujeitos pertencem. Se os conhecimentos escolares também são histórico-sociais, precisam dialogar com a realidade, não só conjunturalmente em que se organiza a sociedade, mas também com as particularidades locais das pluralidades culturais. Daí então que a mera assimilação de conteúdos escolares não significa necessariamente sucesso

Phillipe Perrenoud (2003) sugere um caminho para a compreensão desse jovem escolar bastante interessante, e que contempla satisfatoriamente as ideias aqui defendidas. Ele chama a atenção para a dificuldade do currículo se apresentar inteligível às configurações sociais e individuais de grande parte de seu público.

O que o autor sugere é que a escolarização, o currículo e a própria noção de fracasso-sucesso escolar deveriam ser formulados a partir de seus enlaces com as demandas das novas configurações sociais e aos significados educativos em sua forma mais expandida, de conhecimentos escolares em correlação com a realidade vivida e com as experiências vivenciadas. Mesmo sendo conhecimentos e modelos de ensino característicos da escolarização, eles não existem suspensos na realidade; fazem parte da sociedade historicamente organizada e precisam dialogar com as demandas da sociedade. Daí que, desse horizonte que se vislumbra aqui, o cumprimento exemplar das exigências de assimilação/aprendizagem de conteúdos escolares de um currículo pouco compatível com a realidade não significa necessariamente sucesso escolar.

Sucesso, então, pode ser entendido como a confluência de dois fatores: primeiro, da aprendizagem de conhecimentos coerentes e compatíveis com a realidade, que compreende também conhecimento científico para atribuições e desempenho técnicos e laborais. Segundo, precisam vigorar nesses conhecimentos sistematizados princípios de reflexão crítica para a formação filosófica, existencial e do juízo moral de apreensão e compreensão do mundo.

Deter os conhecimentos sistematizados da escola para apenas reproduzi-los quando de exigências utilitaristas (empregatícias) é um sentido pervertido, uma vez que não atende demandas sociais, mas de atendimento de exigências de mercado,

inversão de propósitos e sentidos, o que Marx chamaria de alienação⁷. Em Marx (1986), a unidade da teoria é o trabalho, mas em um paralelo do conceito de alienação com o contexto da educação contemporânea brasileira, a síntese da escolarização apresenta-se como estranha aos educandos, os quais não se reconhecem em seu produto realizado. Em grande medida, o que se alcança com a escolarização entre os segmentos de maior vulnerabilidade social não faz parte efetivamente de sua realidade cotidiana.

Contrariamente a essa tendência contemporânea, o que se defende aqui é que o conhecimento escolar, além de atender às demandas do trabalho – não do modelo de trabalho capitalista em razão da circulação de mercadorias, acumulação e concentração de riquezas, mas sim, do trabalho criativo-produtivo no qual o sujeito se reconheça no produto de seu trabalho e na própria prática do trabalho – deve também contribuir para a formação moral e ética do sujeito.

Tais aprendizagens em circunstâncias de dependência ao mercado de trabalho e ao vestibular sempre significará fracasso, pois estará suprimida a reflexão crítica e o desenvolvimento do juízo moral. Assim sendo, da perspectiva de resignificação do fracasso escolar que se fala aqui, o sucesso escolar está na contravenção/subversão das imposições escolares de disciplinamento e aprendizagens funcionalistas.

Retomando Perrenoud, tendemos a concordar que o primeiro passo no caminho para o sucesso escolar é a organização do currículo, não apenas no que respeita ao conteúdo, mas também às psicotecnicas no sentido de estreitamento do conhecimento escolarizado com o conhecimento popular de senso comum, estreitamento com a realidade vivida: “O desempenho, comportamento, etc., do educando e a própria escola não podem ser analisados separadamente sem a devida correlação com a dinâmica social” (Zago, 2000, p. 20-21).

A tentativa de pensar o fracasso-sucesso escolar em outros termos que não das expressões tradicionais, em alguma medida também se sustenta no entendimento de Bernard Charlot (2005), para o qual o fracasso escolar não existe. O que existe são produções de circunstâncias de fracassos escolares, constituindo um projeto sofisticado de dominação elaborado pelas classes dominantes. Ou seja, a conjuntura opressora produz fenômenos opressores e alienantes, entre os quais o fracasso escolar, que em última instância é um recurso de “estigmatização”, e que tem por finalidade a manutenção dos privilégios das classes dominantes, uma vez que o estigmatizado pelo fracasso escolar é colocado pacificamente às margens do sistema, convencendo-se de que a responsabilidade do fracasso lhe pertence por completo e, por conseguinte, nada tem a reclamar. Em sociedades complexas globalizadas e escolarizadas, os privilégios só se mantêm e se reproduzem se existirem fracassados sociais; começa no fracasso escolar e facilmente se transforma em fracasso social (Mészáros, 2008).

⁷ Muito resumidamente, o conceito de alienação em Karl Marx está associado à noção de trabalho inerente ao ser humano. Ao ser inerente, é próprio e pertence ao sujeito, sendo um elemento constitutivo da subjetividade, em que esse sujeito se reconhece na prática do seu trabalho e em sua produção. No capitalismo, por se perverter os significados e sentidos do trabalho, o sujeito não se reconhece mais em seu trabalho e no seu respectivo produto, provocando uma espécie de rompimento da “essência humana”. Significa que o trabalho e seu produto não pertencem mais ao sujeito. Aquilo que o forja como ser humano não mais lhe pertence. Falar em uma escola que aliena, portanto, significa reconhecer que o cerne da educação, o desenvolvimento moral e ético, não é mais a centralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permanecer na empreitada de explicar porque em condições semelhantes de oportunidades alguns fracassam, é aceitar permanecer em uma busca por identificar culpados. Daí a recorrência de explicações psicologizantes, de incapacidades individuais, famílias desestruturadas, entre outras. Manter-se nessa chave de argumentação é aceitar que a culpa é muito mais individualizada que conjuntural-estrutural. Entende-se aqui que a importância da questão sobre o fracasso educativo (escolar) não está na reprovação ou evasão em condições semelhantes de ensino e de aprendizagem; o cerne da reflexão é o lugar da escola contemporânea para as classes subalternizadas.

Na perspectiva que se assume aqui, manter a definição de fracasso escolar a partir da evasão e reprovação é manter as dinâmicas das liturgias escolares como fator mais importante na construção de sentidos escolares. O entendimento aqui proposto é outro: a construção, ou não, de sentidos da escola republicana é muito mais decorrente das posições sociais, das condições materiais (e simbólicas) de existência.

Quando se deixa de considerar os fracassos escolares em relação aos contextos sociais, caracterizando-os apenas a partir de critérios internos à escola, por um lado evita-se de ameaçar o *status quo* a partir de reflexões críticas mais aprofundadas sobre a organização social; por outro, remonta-se àquela ideia, também conservadora, de que o problema do fracasso escolar pode ser resolvido facilmente a partir da adequação dos métodos e técnicas escolares, acabando por se tornar um argumento de responsabilização individualizada.

Ou seja, para resolver o problema do fracasso, basta que se adéque e sofisticue técnicas didáticas na estratégia de compensar possíveis “déficits” culturais e emocionais, ajustando o sistema escolar aos sujeitos em suas especificidades, o que, por conseguinte, remete à outra afirmação implícita, de que, se problemas escolares não decorrem da pobreza, a pobreza não é um tema que deve ser debatido pela escola. Daí que a responsabilidade da escola resume-se apenas a processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos previamente definidos; questões sociais não competem à escola. Em “A mistificação pedagógica” de Bernard Charlot (1979), em que pontua que a prática de se pensar as relações escolares, e mesmo a função da escola, descoladas da realidade vivenciada, transforma a função da escola em uma ideologia.

Ainda, encaminhando-se para o fechamento, a ideia de a escola gerar desigualdades justas a partir do oferecimento de igualdade de acesso e de formação é uma falácia para prescrever que o sucesso depende apenas do sujeito. Na verdade, sua desigualdade “justa” não é justa, pois a escola atende de forma qualitativamente melhor aqueles que já correspondem às exigências feitas por ela (Dubet; Martuccelli, 1996). Igualdade de oportunidades não é suficiente para a equidade nos processos de escolarização; é necessário que se considere também as condições atuais dos educandos e as posições sociais históricas das quais são provenientes. Como analisa Alves (2024):

No Brasil, a dupla referência do direito à educação e do dever do Estado é tão tardia quanto eivada de desigualdades (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Considerando as heranças do passado colonial, os mais de três séculos de escravidão, a formação cultural diversa e desigual, são muitos os reflexos duradouros que dificultam uma

vida cidadã à maioria da população brasileira. Para Moraes (2013), o exercício da cidadania ainda é um desafio a ser enfrentado no país, haja vista persistir um imenso contingente de pessoas sobrevivendo à margem do ideário da justiça e da dignidade. Por isso, a percepção e vivência do que é ser cidadão torna-se uma construção cotidiana (p. 4).

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

Na chave da meritocracia, a organização socioeconômica define diretrizes de funcionamento do sistema de ensino escolar, o qual, por seu turno, passa a reproduzir a lógica de funcionamento do sistema socioeconômico. Ratificando o que já foi mencionado anteriormente, o sujeito-produto produzido na escola, disciplinado e alienado, revitaliza o sistema socioeconômico, constituindo um circuito fechado. Isso significa, ao fim e ao cabo, reconhecer que a produção do fracasso escolar é um projeto de classe, e nestes termos, a escola-engrenagem neoliberal nada mais pode produzir do que fracassos. Fracassos porque o sistema escolar neoliberal está organizado para não reconhecer o agente como sujeito cidadão participativo, responsável e reflexivo, antes, como exército de reserva de mão de obra pertencente à máquina produtivista.

Entende-se aqui que o sistema educacional público brasileiro, especialmente orientado por concepção de classe média, tornou-se um artefato mediador dos interesses econômicos dependente do sistema liberal capitalista global, que busca manter as classes empobrecidas e exploradas, os trabalhadores em geral, fora dos meios de participação de benefícios gerados pelo trabalho. Uma exclusão silenciosa, fazendo da educação escolar um mecanismo de “amortecimento” dos conflitos de classe ao mentir sobre a possibilidade de mobilidade social por meio desse modelo de escolarização. Como pensado por Bernard Charlot, “Portanto, a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro das crianças e, consequentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências” (Charlot, 2013, p. 95).

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

Grosso modo, as dificuldades da escola estão em não reconhecer a diversidade subjetiva ou mesmo de funcionamento mental e formação das funções psíquicas, por ignorar a constituição cultural e contextual dos segmentos mais precarizados, os quais constituem a grande maioria da escola pública, ou seja, por negar em seus pressupostos metodológicos didático-pedagógicos a bagagem de experiências vivenciadas dessas crianças como elemento essencial nos processos educativos de ensino e de aprendizagem sistematizados.

Ainda, a escola é uma instituição social problemática por não conhecer e reconhecer as expectativas de seu público majoritariamente provenientes de segmentos sociais subalternizados; sem conhecer e reconhecer essas expectativas, torna-se incapaz de atender às demandas. Por um lado, ao naturalizar a cultura escolar legitimada como universal, não satisfaz às demandas imediatas de aprendizagens dotadas de sentido socialmente, e, por outro lado, indiretamente, a escola também é problemática ao não atender às demandas sociais estratégicas de longo prazo, de formação reflexiva do juízo moral e de atendimento das condições básicas de existência material. Esse fenômeno de um sistema educacional permeado por “equívocos” é intencional em um contexto de luta de classes e se efetiva justamente por meio da escola fundamentada em uma cultura legitimada, supostamente universal, porém forjada na distinção, resultando em desigualdades incorrigíveis e em um sistema de exclusão legitimado pela concepção meritocrática.

Na contemporaneidade, da perspectiva que se formula aqui, aprendendo ou não o conteúdo proposto, de uma forma ou de outra, há fracasso escolar, pois a escola imersa no sistema socioeconômico capitalista mais reproduz as desigualdades sociais do que propõe reflexões críticas autônomas; mais aliena o sujeito do que o emancipa. Os processos, as relações e as interações forjadas no interior da escola orientam-se por princípios do modelo de trabalho (emprego) capitalista, de disciplina, exercício do poder e dominação, assimilação de conteúdos e cumprimento de prazos e metas. O vestibular é um reflexo desse modelo de configuração escolar, em que “os melhores conformados” aos moldes escolares são aqueles que obtêm êxito no processo seletivo: “Os agentes bem ajustados ao jogo são possuídos por ele e tanto mais, sem dúvida, quanto melhor o compreendem” (Bourdieu, 2011, p. 142).

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

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ALVES, Rosana Maria de Souza. A produção do fracasso escolar no discurso das reformas educacionais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e129615, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236129615vs01>
- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena de Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan/abr. 2004.
- ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho*. Uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista Hist. Educação*, (on-line), Porto Alegre, v. 18, n. 44, set./dez. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Editora Zouk, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *Os herdeiros*. Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- CARVALHO PEREIRA, Wellington. Os sentidos da escola pública para os segmentos de classes subalternizadas: possíveis significados do sucesso-fracasso escolar. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-17052023-112325/>. Acesso em: 5 jun. 2025.
- CARVALHO PEREIRA, Wellington; REGO, Teresa Cristina. A pedagogia da alternância e a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-23, e-27689, jan./mar. 2022.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 75-87.
- COHEN, Ruth Helena Pinto. *A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.
- DEL RIO, Pablo; BRAGA, Elizabeth dos Santos; REGO, Teresa Cristina; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Entrevista com Pablo del Río – desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2219944, p. 1-24, 2022.
- DIONÍSIO, Bruno. Políticas da reversibilidade: extensões e opressões da justiça escolar. *ETD-Educação Te-mática Digital*, Campinas, SP v. 20 n. 2. p. 455-474, abr/jun. 2018
- DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Trad. Maria do Carmo Duffles Teixeira. *Rev. Bras. de Educação*, n. 17, p. 5-19, maio/jun./jul./ago. 2001.
- DUBET François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 22-70. Disponível em: [as-desigualdades-escolares-antes-e-depois-da-escola.pdf \(ufpr.br\)](https://www.ufpr.br/revistas/sociologias/article/view/11111)

- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions Seuil, 1996.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, p. 123-134, 2009.
- FILHO, Adalberto Duarte Pereira; ALVES, Maria Dolores Fortes; HOLZ, Verónica Violante. O fracasso escolar e a medicalização da aprendizagem e do comportamento. *Revista Observatório*, Palmas, v. 10, n. 1, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2024v10n1a30pt>
- GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. V. 22, N. 2, p. 385-394, Mai/Ago. 2018.
- MARTUCELLI, Danilo. La partecipazione con riserva: al di qua del tema della critica. *Quaderni di Teoria Sociale*, v. 1, p. 11-34, 2015.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- MEDEIROS, Cynthia Pereira de. A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- MÉSZÁROS, Istvan. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NOGUEIRA, Maria. Alice; CATANI, A. M. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *Produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Rev. bras. orientac. prof [online]*. vol. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.
- PENIN, Sônia Terezinha de Souza. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- PEROSA, Graziela Serroni; LEBARO, Frédéric; SILVA, Cristiane Kerches da. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 26, n. 2, maio/ago. 2015.
- PERRENOUD, Phillipe. Sucesso na escola: nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.
- PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira; COUTO, Maria Laura de Oliveira; CARVALHO, Hudson Cristiano Wander de; PINHEIRO Henrique Siqueira. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 32, n. 1, jan./abr. 2020.
- PRIOSTE, Cláudia. Hipótese docente sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, 2020.
- SILVA, Carmen A. Duarte; BARROS, Fernando; HALPERN, Silvia; SILVA, Luciana A. Duarte. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Mmagistério: formação e trabalho pedagógico).
- SPOSITO, Marília. Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Revista Educação & Realidade*, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.
- TAILLE, Yves de la; KHOL, Marta; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 28. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2019.
- TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Rebelo. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.
- VIÉGAS, Lygia de Sousa; MACHADO, Adriana Marcondes. A pesquisa sobre a produção do fracasso escolar: memórias de sua construção. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290076, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290076>
- VYGOTSKY, Lev Semionovich *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. Tradução A. A. Puzirei. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, 2000.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, jan./jul. 2000. p. 70-80.

Autor correspondente

Wellington de Carvalho Pereira

Universidade de São Paulo – USP

Rua da Universidade, 308 – Butantã – São Paulo/SP, Brasil. CEP: 05508-040

wellington.carvalho.pereira@usp.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

