

**CIÊNCIAS HUMANAS****“Sucesso” e “fracasso” escolar nos meios populares: um estudo de caso que desnaturaliza a percepção de que a origem social produz o fracasso escolar**

“Success” and “school failure” in popular media: a case study that nurtures the perception that social origin makes school failure

Sandra Aparecida Batista¹, Adriana de Fátima Ferreira²,
Ileizi Luciana Fiorelli Silva³, Marcia Rejania Lemos de Souza⁴

RESUMO

Diante da ideia difundida de que as causas do “fracasso escolar” dos estudantes dos meios populares são consideradas inerentes ao seu meio sociocultural de origem o propósito deste trabalho é apresentar um Estudo de Caso que demonstra que estes estudantes podem superar o paradigma culturalista e a teoria das “carências socioculturais” e alcançar resultados satisfatórios. Assim, o arcabouço teórico apoia-se nos estudos de Bourdieu, Charlot, Lahire, entre outros. O Estudo de Caso foi desenvolvido através de entrevistas semiestruturadas envolvendo o estudo da configuração familiar, origem sociocultural e econômica, trajetória escolar, relação com o saber e, por fim a motivação e mobilização no que diz respeito ao ingresso no Ensino Superior público destes educandos. Dentre os resultados obtidos, há de se destacar a relação positiva que os mesmos possuem com a escola e a influência do processo de socialização na constituição dos mesmos enquanto sujeitos, o que os modelos estatísticos de explicação dos fenômenos de “sucesso” e “fracasso” desconsideram.

Palavras-chave: Meios populares; deficiência cultural; sucesso escolar; fracasso escolar; origem sociocultural.

ABSTRACT

Given the diffused that the causes of “school failure” of popular students are considered inherent in their original socio-cultural environment, the purpose of this paper is to present a Case Study that demonstrates that these students can overcome the culturalist paradigm and the theory of “sociocultural needs” and achieve satisfactory results. Thus, the theoretical framework is based on the studies of Bourdieu, Charlot, Lahire, among others. The Case Study was developed through semi-structured interviews involving the study of family configuration, socio-cultural and economic origin, school trajectory and relationship with knowledge and,

¹ Aluna do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina/PR - Brasil. E-mail: sandraaparecidabatista@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina/PR - Brasil. E-mail: adriferreira02@yahoo.com.br

³ Idem. E-mail: ileizisilva@hotmail.com

⁴ Idem. E-mail: msouza@uel.br



finally, the motivation and mobilization regarding the entry into public higher education of these students. Among the results obtained, we should highlight the positive relationship they have with the school and the influence of the socialization process on their constitution as subjects, which the statistical models of explanation of the "success" and "failure" phenomena disregard.

Keywords: *Popular means; cultural disability; school success; school failure; sociocultural origin.*

1. INTRODUÇÃO

Considerando que as causas do “fracasso” escolar dos alunos dos meios populares são frequentemente atribuídas às “deficiências” e “carências culturais” geralmente associadas a estas comunidades, o presente trabalho objetiva desnaturalizar a ideia de que a origem social produz o fracasso escolar.

Diante das dificuldades de conceituar e nomear as famílias ditas como populares Charlot (2000) esclarece:

Considerarei aqui como “populares” aquelas famílias que ocupam uma “posição dominada” na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força. (CHARLOT, 2000, p.11).

O referencial teórico debatido no primeiro subtítulo da pesquisa intitulado de “A relação com o saber: um estudo a partir da perspectiva de Bernard Charlot” foi construído a partir das ideias de Charlot (1996; 2000; 2001; 2005; 2009 e 2013) no que diz respeito à relação com o saber, leitura negativa e positiva, “sucesso” e “fracasso escolar” nos meios populares e mobilização com o saber e Bourdieu (1992; 1998) devido à questão da violência simbólica.

O segundo subtítulo do artigo intitulado de “O sucesso” e o “fracasso” escolar nos meios populares: algumas considerações”, aborda que estes termos são categorias produzidas pela própria instituição escolar, uma certa maneira de verbalizar a experiência escolar, suscetíveis de variações históricas (LAHIRE, 1997) e que as mesmas constituem um discurso eminentemente ideológico, conforme denuncia Charlot (2000). O autor não desconsidera a origem social como um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, mas salienta que ela só não é suficiente para explicá-la e que “a origem social não produz o fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p.25).

Por fim, o terceiro subtítulo do artigo é dedicado ao Estudo de Caso, denominado de “Trajetória escolar na Educação Básica: sucesso escolar de dois irmãos oriundos dos meios populares”. O estudo é dividido em três eixos: **primeiro eixo** dedicado ao estudo da composição e organização familiar: família monoparental envolvendo a origem sociocultural e econômica; **segundo eixo** destinado ao estudo da trajetória escolar na Educação Básica dos dois irmãos, a qual é denominada de sucesso escolar pelo



histórico escolar com ótimos resultados e pelo o acesso à universidade pública e, por fim o **terceiro eixo** que envolve a motivação e mobilização para o ingresso no Ensino Superior destes educandos. Através deste Estudo de Caso objetiva-se questionar a tendência em que “as desigualdades de sucesso escolar são atribuídas à ‘desigualdades culturais’ entre os grupos” (FORQUIN, 1995, p.63), bem como contribuir no entendimento dos casos de sucesso escolares “improváveis”, ou melhor, como são construídas as experiências de sucesso de alunos dos meios populares, considerando a teoria da relação com o saber de Charlot.

Esta pesquisa compreende estudos parciais de uma dissertação de Mestrado intitulada “Do campo à universidade: estudo sobre a trajetória dos estudantes do Colégio Estadual do Campo de Panema, Santa Mariana-PR (2012-2018)”, defendida no Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Universidade Estadual de Londrina.

2. A RELAÇÃO COM O SABER: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE BERNARD CHARLOT

Bernard Charlot nasceu em Paris em 1944. Tornou-se conhecido no Brasil na década de 1980 com o livro “A mistificação pedagógica”, que constitui um clássico da Sociologia da Educação, com a publicação de outros dois livros “Da relação com o saber” e “Os jovens e o saber”, com a constituição das equipes de pesquisa: o Centre de Recherches Education et formation (CREF) e o grupo Education Socialization et Collectivités Locales (ESCOL).

Charlot (2000) chama de relação com o saber “[...] o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”. (p.80). Ele apresenta três conceitos que a equipe ESCOL utiliza com frequência em suas análises da relação com o saber: mobilização, motivação, atividade e sentido. Assim, é essencial diferenciarmos motivação de mobilização.

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivada por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. (CHARLOT, 2000, p.54-55).

Esses conceitos são fundamentais para a compreensão de toda a interpretação de Charlot acerca do “sucesso” e do “fracasso” escolar. Quanto ao conceito de atividade Charlot aponta que:



A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (2000, p.55).

Assim, a mobilização do aluno relaciona com o sentido e o significado que a escola e os conteúdos escolares representam em suas vidas. Daí a importância de despertar o desejo de estudar, principalmente daqueles que por sua condição socioeconômica e cultural interiorizaram a condição de dominado e não possuem o conhecimento do ethos de ascensão social pela escola. Por fim, apresentamos o conceito de sentido, o qual é “[...] produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.” (CHARLOT, 2000, p.56).

Para Charlot (2000) o sentido é construído, assim: “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo.” (CHARLOT, 2000, p.570). Assim, o sujeito é entendido como:

- i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos;
- ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e,
- iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p.33).

Assim, o indivíduo não é somente produto do meio social de origem, mas a partir do processo de socialização, onde é mobilizado e movido por desejos e da interpretação da posição que ocupa no mundo pode construir e escrever a sua própria história, principalmente se se assumir enquanto sujeito desta trajetória. Ao analisar a relação dos sujeitos com o saber Charlot e demais pesquisadores que compõem seu grupo, “[...] buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...]” (CHARLOT, 2005, p.41).

Essas pesquisas retratam ainda a relação entre a origem social e o “sucesso” ou “fracasso” escolar e os trabalhos da Sociologia da Reprodução, em especial os de Pierre Bourdieu. Bourdieu, um dos mais importantes sociólogos do século XX, coloca a escola como uma instituição que reproduz e legitima a dominação exercida pelas classes dominantes. Assim na teoria de Bourdieu (1998) a escola perde o papel de instância transformadora e democratizadora da sociedade e passa a ser vista como um instrumento de manutenção e legitimação dos privilégios sociais.



A esse respeito Bourdieu e Darbel (1996 *apud* FORQUIN, 1995, p.63) acrescentam que:

[...] a reprodução das desigualdades pela escola vem somente da instalação de um igualitarismo formal, a saber: a escola trata como “iguais de direito”, indivíduos “desiguais de fato”, isto é, que foram preparados de forma desigual, pela respectiva cultura familiar, para assimilar a “mensagem” pedagógica, do mesmo modo que foram preparados de forma desigual para “decodificar” a mensagem artística, ou seja, aprender a obra de arte como sistema específico de pertinências estilísticas.

Assim, o autor afirma que “o sistema escolar não garante a mobilidade social; antes, ele é um dos sistemas mais eficazes de conservação social”. (BOURDIEU, 1998, p.41). Bourdieu e Passeron (1975) apontam que a reprodução acontece indiretamente pelo fato de os alunos das classes dominantes possuírem os códigos necessários para decodificar a cultura escolar, enquanto os das classes dominadas não os possuem, ficando assim à margem dessa cultura, o que se denomina de violência simbólica,

[...] em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda cultural familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta de condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. (BOURDIEU, 1992, p.52).

Não desconsiderando as contribuições de Bourdieu para a Sociologia da Educação, Charlot (1996) apresenta alguns limites de suas teorias como: a teoria da reprodução reduz a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo-se que ela é também um lugar de formação dos jovens; aponta que há uma relação estatística entre a origem social da criança e seu “sucesso” ou “fracasso” escolar, entretanto, essa relação não é de causa. Já em relação à teoria da relação com o saber, considera que a análise educacional reprodutivista não é suficiente para compreender a experiência escolar do aluno, visto que a condição de dominação não pode eliminar a de sujeito – alguém que interpreta o mundo e age no mundo, buscando construir a melhor situação possível a partir de sua forma de vida. Para Charlot, a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo preciso “levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza.” (CHARLOT, 2005, p.40). Isso significa que é preciso ter consciência de que:

O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente e inconsciente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular. E é como tal que se deve estudar sua relação com o saber (CHARLOT, 2005, p.40).



Quanto à correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no espaço escolar Charlot afirma que: “o espaço familiar não é homogêneo, é permeado por tensões; e a criança deve encontrar aí um posicionamento singular.” (CHARLOT, 2000, p.21). A criança interpreta singularmente essa posição para dar sentido ao mundo e a si mesmo, o que o autor denomina de posição social subjetiva. (CHARLOT, 2005).

O autor é enfático ao dizer que: “a sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender esta produção de sentido a não ser em referência a um sujeito.” (CHARLOT, 2005, p.50). O autor propõe a seguinte reflexão:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p.9).

Nessa perspectiva, fundamenta-se a sua teoria da relação com o saber, que se propõe a compreender a realidade dos estudantes pelo que eles são e não pelo que não são, e a buscar caminhos que produzam uma leitura positiva da realidade social, a qual busca “compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido.” (CHARLOT, 2000, p.30).

Assim, devemos “[...] entender a história escolar de uma pessoa, ao mesmo tempo, numa perspectiva sociológica, como uma história social, e numa perspectiva psicológica, como uma história singular.” (CHARLOT, 2013, p.173). Nesse sentido, não se deve atribuir as “deficiências” socioculturais pela sua origem familiar. É preciso entender as singularidades que envolvem todos nessa relação, ou seja, a questão da relação com o saber.

No entanto, “as questões abordadas em termos de relação com o saber frequentemente são formuladas, a princípio, em termos de diferenças: por que alguns manifestam o desejo de aprender e outros não? Por que tal mobilização não é a mesma nas diversas classes sociais, etc.?” (CHARLOT, 2001, p.22).

Charlot (2001) aponta que a constatação dessas categorias oferece o risco de cair na armadilha da categorização e estas categorias são em geral definidas pela ausência de comportamento que propicie a aprendizagem, ancorada em justificativas de falhas e desvios que conduzem ao fracasso. Segundo Charlot “não apenas se faz uma classificação, mas ela se constrói por uma “leitura em negativo”, isto é, pela leitura em termos de faltas.” (2001, p.22).

Considerando que a relação com o saber varia de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias, inclusive institucionais, pela pluralidade de relações com o(s) saber (s) e de suas contradições, Charlot propõe:



uma metodologia coerente com a problemática deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou aquele saber- mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume. (2001, p.23).

Assim, Charlot (2001) coloca que é extremamente importante analisarmos como se dá a relação com o saber e de uma leitura em positivo de cada realidade analisada, de modo que:

[...] a resposta a uma questão colocada em termos de relação com o saber deve ser uma resposta em termos de processo e não em termos de categorias de relação com o saber menos ainda uma resposta em termos de categorias que não buscam outra coisa senão denominar, de outra forma, uma variável social (como é o caso de quando “se explicam” as dificuldades escolares de uma criança geralmente das camadas populares, dizendo que “isso se deve à sua relação com o saber” - é uma simples adaptação atualizada do discurso sobre as carências socioculturais”). (CHARLOT, 2001 p.23-24).

Assim, as dificuldades de êxito escolar das crianças das classes populares são percebidas como “carências culturais” do meio familiar. Tais percepções advêm de grupos culturais distintos deste contexto das comunidades populares, contudo “[...] uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os primeiros lugares nas classificações escolares?” (LAHIRE 1997, p.12).

Essa questão associada ao que Forquin (1997) denuncia como ideia difundida de que as causas do fracasso escolar dos estudantes são consideradas inerentes ao seu meio social de origem, ou mais precisamente, pela teoria denominada de “culturalista” que coloca a ênfase na noção de disparidades culturais, desigualdades ou déficit de ordem cognitiva, entre os grupos sociais, bem como ao estigma da inferioridade cultural são objeto deste estudo.

3. O “SUCESSO” E O “FRACASSO” ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de discutirmos as causas ou condições que permeiam o “sucesso” e o “fracasso” escolar nos meios populares apresentamos a noção de “fracasso escolar”, problematizada por Charlot, quando enfatiza que:

A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é. (CHARLOT, 2000, p.13).

Lahire (1997) salienta que as palavras “fracasso” e o “sucesso” escolar “são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar”. (p.54) bem como:



[...] deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do “fracasso” e do “sucesso” variam historicamente (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações, etc. (LAHIRE, 1997, p.54).

Assim, o “sucesso” e o “fracasso” escolar são condições suscetíveis a discussões, além de envolver o discurso ideológico, conforme:

A utilização do termo - e sua recorrência nos discursos da área educacional - demonstra que possui um atrativo ideológico, mais do que uma justificativa teórica cientificamente provada. Serve como explicação, muito recorrente na sociedade brasileira da visão social da escola, para “justificar” o que se atribui estar acontecendo em certas escolas e em certos meios sociais. Remete ainda à determinada noção de eficácia, comum ao campo da educação. (MOREIRA, 2014, p.37).

Charlot (2000) discute o “fracasso” escolar em três de suas categorias: “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (p.16); “A origem social não é a causa do fracasso escolar” (p.23); e “Os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais” (p.25). O autor acrescenta que atribuir a origem social como causa do “fracasso” escolar é cometer dois erros, visto que: “Por um lado, significa passar das variáveis construídas pelo pesquisador (as posições) para realidades empíricas (designadas como origem ou fracasso escolar). Por outro lado, é interpretar vínculo, também construído (a correlação) em termos de causa efetiva.” (CHARLOT, 2000, p.25). Portanto,

“a deficiência sociocultural” não é um “fato”, uma constatação que se imporá a prática docente, mas sim uma construção teórica, uma certa maneira para interpretar o que está ocorrendo (ou não está ocorrendo) nas salas de aula. [...] Falar em deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática: é, sim, formular uma teoria. (CHARLOT, 2000, p.25).

Para Charlot (2000) assim se constrói uma verdadeira teoria do fracasso escolar, formulada em termos de origem e “deficiências”. “[...] Essa teorização se apoia nas sociologias da reprodução e, mais amplamente, nas teorias que raciocinam em termos de diferenciação de posições, reinterpretando as noções de posição e diferença.” (2000, p.28). Charlot enfatiza que:

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência



das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. (2000, p.28).

Neste sentido, Lahire (1997) aponta que os termos sociológicos empregados correntemente: “origem social”, “meio social”, “grupo social” como sendo “causas” em modelos gerais (estatísticos) de explicação dos fenômenos de “sucesso” e de “fracasso” escolares, tornam-se inadequados “[...] ao construir voluntariamente contextos sociais mais precisos: configurações familiares particulares.” (p.32).

Lahire (1997) sugere ir além das estatísticas das relações entre o meio social e desempenhos escolares, para o que ele chama de “microscopia sociológica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais.” (LAHIRE, 1997, p.31). Portanto, o autor recomenda que antes de atribuir as causas do “sucesso” e do “fracasso” escolar ao meio social de origem de forma homogeneizadora é preciso atentar para as configurações familiares singulares, “relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência, uma família.” (LAHIRE, 1997, p.33). Para o autor,

Quando queremos compreender “singularidades”, “casos particulares” [...], parece que somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica [...] (LAHIRE, 1997, p.14).

Nesse sentido, Lahire (1997) chama a atenção para o fato de que essas hipóteses têm a tendência perigosa da generalização e, por isso, não dão conta das singularidades familiares.

O pesquisador questiona:

Mas quando nos defrontamos com casos singulares considerados em sua complexidade, nos damos conta da debilidade destas diversas hipóteses que ignoram sua interdependência. Ser militante não garante de forma nenhuma o “sucesso” escolar da criança, não mais que o simples controle moral rigoroso, que o superinvestimento escolar ou que o capital cultural adquirido. Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. (LAHIRE, 1997, p.30).

Esta pesquisa tem o propósito de apresentar um caso de sucesso escolar em uma família dos meios populares, a fim de desconstruir a ideia difundida de que as causas do fracasso escolar são inerentes ao meio social de origem, as desigualdades ou “carências socioculturais”.

4. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com uma família dos meios populares residentes no Distrito Panema, município de Santa Mariana/PR, constituída com os seguintes membros: mãe e três filhos.



A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, um dos instrumentos mais utilizados dentro da pesquisa qualitativa quando há a pretensão de captar as percepções subjetivas sobre determinado assunto.

Segundo Duarte (2004) as entrevistas são essenciais na medida em que “[...] se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.” (p.215). Todas as entrevistas foram devidamente gravadas e transcritas integralmente. Os conteúdos das entrevistas serão apresentados e discutidos no corpo deste trabalho.

5. SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: ORGANIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO FAMILIAR, TRAJETÓRIA ESCOLAR E MOTIVAÇÃO E MOBILIZAÇÃO COM O(S) SABER(S) ESCOLAR(ES)

5.1. ORGANIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO FAMILIAR: FAMÍLIA MONOPARENTAL

A família entrevistada reside no Distrito Panema, município de Santa Mariana, região Norte do estado do Paraná, microrregião de Cornélio Procópio. O distrito foi criado pela lei municipal nº. 241, de 29 de dezembro de 1955, tem uma população de aproximadamente três mil habitantes, localizado a uma distância de 25 km da sede do município, Santa Mariana, que possui uma população total de 12.435 pessoas, segundo dados do censo de 2010.

A base da economia do município ainda é a agricultura, no entanto, atualmente vivenciamos situações de rupturas devido à tendência pela mecanização das grandes monoculturas, em substituição à agricultura familiar e a outros métodos tradicionais de cultivo.

A família entrevistada é constituída com os seguintes membros: mãe, a mantenedora do lar; filho mais velho com 21 anos, bacharel em Educação Física e uma segunda filha com 19 anos, estudante do terceiro ano do curso de Ciências Biológicas na UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), fruto da união estável dos seus pais, os quais conviveram juntos até os seus sete anos.

Trata-se de uma família dos meios populares em que os dois filhos obtiveram sucesso escolar em suas trajetórias; é chefiada pela mãe, responsável pela educação e sustento dos filhos, com renda baixa e instável, conforme o relato exposto pelo primogênito:

A renda da minha mãe era de um salário mínimo, eu e minha irmã não recebíamos pensão de nossos pais, minha irmã era registrada pelo pai dela, eu não cheguei a conhecer de forma mais próxima e nem fui registrado com seu sobrenome. Então a nossa figura principal era quem trazia a comida para casa, a nossa mãe.

Trata-se de uma família monoparental chefiada pela mulher, a qual acumula a dupla responsabilidade, a educação dos filhos e o sustento material de seus dependentes. Quanto á esta questão o primogênito acrescenta que:



Nós tínhamos uma condição de vida muito simples, pra conseguir o que temos e com a maior dificuldade, minha mãe que era a nossa responsável trabalhava como diarista e também como padeira. Como no interior o serviço é pouco valorizado e mal pago, as nossas condições não melhoravam, mesmo ela trabalhando e se esforçando muito, mas nunca nos faltou algo, por ela sempre correu atrás.

O estudo da constituição familiar e das condições socioeconômicas especialmente, de alunos oriundos dos meios populares se justifica pela ideia difundida de que as causas do fracasso escolar destes estudantes são inerentes ao estigma da inferioridade cultural que geralmente afeta estas comunidades. (FORQUIN, 1997). Campos (1995) corrobora com a crítica a esta ideia ao apontar que:

Estes estereótipos giram em torno da inadequação da família, quer por uma suposta ausência dos pais no lar, quer pela forma como deduzem que estas famílias se organizam ou por possíveis problemas morais ou psíquicos que lhes são constantemente atribuídos. (p.100).

Bernard Charlot posiciona-se contrariamente a tendência de justificar a causa do fracasso escolar pela origem social do aluno, designada sob a ótica da “deficiência cultural”, pois:

Afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar é cometer dois erros. Por um lado, significa passar de variáveis construídas pelo pesquisador para realidades empíricas [...]. Por outro, é interpretar um vínculo, também construído em termos de causa efetiva, de ação empírica. É verdade que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com a origem social [...], mas a origem social não produz o fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p.25).

Essa afirmação de Charlot vem ao encontro do objetivo deste trabalho que é justamente de superar o paradigma culturalista através do estudo de caso de uma família dos meios populares, com história de sucesso escolar dos seus dois filhos, ou melhor, sucesso escolar duplo.

Quanto às suas condições de vida da familiar o primogênito coloca que:

A vida humilde e simples e a família diferente e longe da perfeita que tive foi de grande importância para eu dar maior valor em tudo. Hoje dou mais valor ao ensino que tive e as pessoas que estão a minha volta, aprendi muito e isso me ajuda no que eu preciso para ser uma pessoa cada vez melhor.

A “família diferente e longe de perfeita” que o aluno menciona faz alusão à família patriarcal, o que, no entanto, não constitui motivo para o “fracasso” escolar e desestruturação das vidas dos filhos; ao contrário, é tido como motivo de aprendizado até mesmo da condição de ser uma pessoa cada vez melhor.

As explicações dadas pela sociologia da reprodução nos anos 60 e 70 analisam o fracasso escolar em termos de diferenças entre posições sociais e atribuem o “fracasso escolar” a origem social e as “deficiências”, a qual impõe a leitura negativa. (CHARLOT, 2000).



Quanto à sociologia da reprodução, Charlot afirma que: Na obra de P. Bourdieu é que essa abordagem encontra sua forma mais acabada. Para compreenderem-se as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas posições sociais), é preciso compará-las com as posições dos pais. (2000, p.20). Quanto a esta correlação entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no espaço escolar, o mesmo autor explica que:

o espaço familiar não é homogêneo, é permeado por tensões; e a criança deve encontrar aí um posicionamento singular”, bem como faz uma crítica aos sociólogos que “na maioria das vezes escolhem a categoria socioprofissional do pai (CPS) como indicadora posição social da família. Mas é, sobretudo a mãe que assume o acompanhamento escolar do filho. (CHARLOT, 2000, p.21).

Charlot (2000) acrescenta a estas considerações os seguintes fatos: a posição social da família não pode ser explicada unicamente em termos socioprofissionais, visto que a posição escolar da criança pode ter a influência do processo de socialização e, sobretudo porque a criança ocupa certa posição na sociedade. Assim, é preciso questionar como se dá a passagem da posição social dos pais para a posição escolar dos filhos?

Desta forma, descreveremos a seguir importantes considerações a respeito da trajetória escolar destes dois irmãos, oriundos dos meios populares que obtiveram sucesso escolar em suas trajetórias.

5.2. TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SUCESSO ESCOLAR DE DOIS IRMÃOS ORIUNDOS DOS MEIOS POPULARES

O filho mais velho é descrito como “primogênito”, enquanto a segunda filha será mencionada como “filho 2”, tal consideração se justifica porque cada um tem uma trajetória individual e singular a ser preservada. O relato do primogênito quanto à sua trajetória escolar no Educação Básica aponta para uma realidade dos meios populares que é a necessidade de conciliar os estudos e o trabalho, conforme segue:

No ensino fundamental era mais tranquilo, as notas eram sempre boas e estudava com mais atenção, no ensino médio estudava normalmente, compreendia bem todos os conteúdos, às vezes fazia alguns bicos pra ajudar minha mãe e ter algo para o lazer, mas não atrapalhava os estudos porque tinha a noção de que o estudo era muito importante para o nosso o futuro.

O relato deixa claro ainda que a relação com o saber e a noção de que os estudos poderiam oferecer no futuro era uma ideia presente no imaginário do aluno. O que contraria a ideia de Bourdieu (1998), no que diz respeito que os alunos das classes médias ao receber todos os estímulos possíveis, vivenciam o ethos de ascensão social pela escola somente elas poderiam alcançar resultados escolares satisfatórios. Entretanto, Lahire (1997) diz:

Famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuem de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis



domésticos, atribuir um lugar simbólico ou um lugar efetivo ao "escolar" ou à "criança letrada" no seio da configuração familiar [...] (LAHIRE, 1997, p.344-345).

Desta forma, é visível que nesta família a escola e os estudos eram muito valorizados como a única maneira possível para mudar de vida, ter melhores condições socioeconômicas. Pelo relato do primogênito essa relação de valorização da escola era transmitida de forma direta e indireta, pois a mãe não necessita intervir diretamente em sua vida escolar, devido à noção que o mesmo já havia construído.

A minha vida escolar não tinha muito acompanhamento de pessoas internas ou externas, eu sabia que o estudo era importante e como eu devia dar atenção. Mas aproveitava como todo garoto novo, que gosta de brincar e se divertir, assim até a disputa com alguns colegas pra ver quem era o melhor em notas e atividades fazia com que a gente aprendesse mais e servia também como um incentivo.

Pelo exposto no relato é visível que cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo ethos, "sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar." (BOURDIEU, 1998, p.42).

No entanto, esse ethos de ascensão social pode ser encontrado também entre famílias dos meios populares que pelo processo de socialização podem ter assimilado estes mesmos valores. Charlot (2013) reforça que não devemos analisar as situações escolares somente pela teoria do Capital Cultural, mas entender os processos que contribuíram para construir e estruturar a história escolar do estudante, enquanto membro de um grupo social e, também, enquanto sujeito singular dessa história.

Já em relação ao "filho 2" apresentamos o relato que demonstra a sua relação com a escola, com o(s) saber(es) escolar (es), e com os professores, o qual menciona:

Sempre gostei muito da escola, pois tinha facilidade em aprender, o que levava a atender as expectativas dos professores e eles me gratificavam, seja com um olhar ou com elogios. Quando eu tinha dificuldades eles me incentivavam a melhorar e ir além, sei que não sou regra, reconheço o meu privilegio nesse sentido de ser valorizada, coisa que deveria acontecer com todos.

No relato é possível verificar que o mesmo tinha uma relação com o saber e com o aprender muito positiva, ao mesmo tempo ressalta a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, especialmente de sua mãe, conforme relato:

Eu acredito que só estou onde estou porque fui incentivada e recebi muita atenção; a minha mãe sempre acompanhou minha vida escolar, indo a reuniões, eventos e me ouvindo quando eu me sentia incompreendida ou reprimida. Como também as competições sempre me animavam muito, ganhar prêmios, eventos artísticos da escola, inclusive escrevi uma peça, fazia coreografia para apresentações, no final do Ensino Médio dei aulas de vôlei para os mais novos, fui vice-presidente do grêmio estudantil, restauramos as carteiras da escola.



Eu chego à conclusão de se sentir uma parte viva da escola muda e não ser somente um ser imóvel que só escuta e é tratado como se não soubesse nada, que não tem voz, isso mata os alunos aos pouquinhos.

Neste relato o “filho 2” faz importantes declarações, as quais envolvem a presença da mãe na sua vida escolar, a importância da escola ao promover atividades extracurriculares e o protagonismo juvenil⁵ de seus educandos, como se verifica na sua participação e empenho no Grêmio Estudantil⁶ da escola, e por fim denuncia que quando o aluno não é ouvido, enquanto sujeito ele morre aos pouquinhos. O “filho 2” salienta no trecho a seguir quanto ao uso de estratégias no contexto escolar, o que demonstra o conhecimento das regras do jogo.

Meus professores de uma maneira geral sempre foram ótimos, mesmo tendo tantas críticas a escola pública, quando eles não eram tão legais, aprendia o que não fazer, ou o que não ser. Alguns atritos aconteceram, mas nada de desrespeitoso da minha parte.

Em outro relato do “filho 2” é possível verificar outra estratégia, essa diz respeito ao aprendizado dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

As matérias que eu mais gostava eram as de humanas e biológicas, tanto que acabei fazendo biologia licenciatura, mas sempre tive mais dificuldades em matemática, física e química, mas meus amigos me ajudavam e um complementava o conhecimento do outro.

Esse relato revela estratégias usadas pelo aluno para obter sucesso na escola. O termo estratégia deve ser entendido na lógica de Bourdieu, cuja apropriação foi feita por Nogueira (2000), não como o produto inevitável de um cálculo custo-benefício nem como mero resultado do acaso. Mas, "Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revela a intuição prática que marca o bom jogador, o estrategista." (NOGUEIRA, 2000, p.128). Assim, este estudo de caso objetiva demonstrar a existência de casos de sucesso escolar nos meios populares bem como, questões que são inerentes a esta realidade.

O “filho 2” apresenta, no trecho a seguir, importantes revelações quanto as possíveis condições que influenciaram o seu sucesso escolar. Elas dizem respeito: a presença e preocupação da sua mãe quanto a sua educação, a influência da patroa da sua mãe que também era pedagoga do colégio onde estudava e por fim de dois professores

⁵ “[...] o protagonismo dos jovens/alunos, é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, implica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p.413). Assim entendemos que “[...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos”. (COSTA, 2000, p.126).

⁶ Os Grêmios Estudantis compõem uma das mais duradouras tradições da nossa juventude [...] cumpriram sempre um importante papel na formação e no desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da nossa juventude [...]. As atividades dos Grêmios Estudantis representam para muitos jovens os primeiros passos na vida social, cultural e política. (PARANÁ, 2012, p.7).



da área de ciências humanas que lhe inspiraram através da desnaturalização da condição de desigualdade social.

Como havia dito, sou privilegiada em certos aspectos, tive uma mãe que se importava comigo e com minha educação, tive uma ótima pedagoga, a qual eu admiro muito, Marcia que inclusive era patroa da minha mãe. O corpo docente sempre foi ótimo, mas em especial dois professores me marcaram muito Tatyely de História que sempre deu uma aula muito crítica, fazia me sentir importante naquele sistema. Outro professor era o Thiago de geografia (in memoriam) que mudou completamente a minha perspectiva de mundo, do que era certo ou errado, de conceitos, de buscar o conhecimento, essencial para quem eu sou hoje.

Diante do exposto pelo “filho 2” a influência destes professores foram vitais no sentido de que:

[...] as classes desfavorecidas têm tendência a antecipar seu próprio futuro em conformidade com a respectiva experiência do presente, conformar seus projetos a seu sentimento do provável e reproduzir assim sua situação de desvantagem. (FORQUIN, 1997, p.63).

Quanto a esta condição de apoio Zago (2000, p.35) aponta que: “várias situações de apoio e incentivo podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis na definição de percursos singulares com características distintas das de colegas da mesma idade e origem social”. Esses fatores podem ser o apoio sistemático da mãe, parentes, amigos, professores ou patroa, como ocorreu neste caso. Desta forma, o “sucesso” ou “fracasso” escolar do aluno não está condicionado exclusivamente ao meio social de origem. Zago (2000) coloca a questão da socialização e da influência dos diferentes segmentos sociais.

Vem se constituindo num capítulo importante da Sociologia da Educação. Estudos sobre as relações entre a escola e a família têm permitido, entre outras questões, dar visibilidade às práticas de escolarização e ao valor social da educação institucionalizada em diferentes segmentos sociais. (ZAGO, 2000, p.23).

Quanto a participação dos professores na trajetória escolar de sucesso o “filho 2” diz que a mesma está intimada relacionada com a desconstrução do estigma da inferioridade cultural atrelada a origem dos meios populares e ampliação dos seus horizontes no que diz respeito à possibilidade de transformação social através dos estudos, o que nada mais é do que a desnaturalização dessa condição de “deficiência” ou “carência cultural”. Neste sentido, o “filho 2” se posiciona dizendo:

Quando a gente sabe mais, é menos enganado, conhece mais o mundo em que vive, entende tudo o que acontece ao nosso redor, isso faz você romper com o estigma de que estudo é só pra rico e acaba rompendo o ciclo da pobreza que você fazia parte e consegue enfim a ascensão socioeconômica, o que muda quem manda em quem.

Este estigma que o “filho 2” menciona de que “os estudos seria só pra ricos” é algo que pode se interiorizar no imaginário dos alunos dos meios populares, o mesmo constitui objeto de estudo de Charlot a fim de construir com a desconstrução dessa



leitura negativa de si mesmos, opondo-se a teoria da “deficiência cultural”. Além disso, pelo relato, percebe-se que o “filho 2” compreende a importância do conhecimento em sua vida, ao afirmar que “gente que sabe mais é menos enganado, ou seja, possui uma estreita relação com o saber, pois identifica o quanto o conhecimento pode lhe ser favorável.

Assim, no modelo de explicação das desigualdades educacionais tipicamente “culturalista” observa-se:

Com efeito, as desigualdades de sucesso escolar são atribuídas a “desigualdades culturais” entre os grupos (disparidades na informação sobre o sistema escolar, os saberes culturais adquiridos por familiarização familiar e impregnação, os usos linguísticos...) e as desigualdades de motivação em relação aos estudos são relacionadas a profundas diferenças de atitude; neste caso, as classes desfavorecidas tem tendência a antecipar seu próprio futuro em conformidade com a respectiva experiência do presente, conformar seus projetos a seu sentimento do provável e reproduzir assim sua situação de desvantagem. (FORQUIN, 1997, p.63).

Em relação a esse contexto, Charlot (2000, p.30) explica que a leitura negativa: “[...] reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, “explica” o mundo por deslocamentos das faltas, postula uma causalidade da falta”. O autor acrescenta ainda que “Este tipo de leitura gera ‘coisas’ como o “fracasso escolar”, “a deficiência sociocultural”, mas também, em outros campos, a ‘exclusão’ ou os ‘sem-teto’.” (2000, p.30).

Em oposição à “leitura negativa que é forma como as categorias dominantes veem as dominadas” (CHARLOT, 2000, p.30). Coloca que é extremamente importante:

[...] considerar que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito.

Pelo relato do “filho 2”, os professores e a pedagoga citada, faziam essa “leitura positiva” de suas condições, ao considerar um aluno de um pequeno distrito, como um sujeito que pode atuar no sentido de superar as limitações sociais e econômicas às quais está sujeito.

Desta forma, o sujeito deve ter ciência da sua condição de dominado e encarar os estereótipos moralizantes que circulam no contexto social, principalmente dos meios populares com resistência e luta, a fim de não “[...] incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém, um sujeito dominado.” (CHARLOT, 2000, p.31).

Portanto, o estudo da problemática centrada na motivação e mobilização do sujeito e nas formas que elas assumem é importantíssimo, a fim de entendermos os casos de sucesso escolar nos meios populares.



5.3. MOTIVAÇÃO E MOBILIZAÇÃO PARA O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

O primogênito atualmente é formado em bacharelado em Educação Física pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho) na cidade de São Paulo, mas anteriormente ingressou por meio do vestibular no curso de Sistemas da Informação pela UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), como neste período estava ocorrendo a Greve dos Professores no Paraná, mais precisamente no ano de 2015, que tem como marco o dia 29 de abril, o aluno resolveu mudar de curso, conforme segue relato:

Fiz o vestibular pela UENP e consegui passar em 32º lugar, mas fiquei apenas um semestre no curso, pela greve que estava ocorrendo no momento, pelo curso que não gostei muito e pela necessidade de trabalhar para custear os meus gastos pessoais, como também havia feito o ENEM no mesmo período e alcançado 610 pontos, consegui uma bolsa integral pelo PROUNI, em licenciatura em Educação Física, aqui em São Paulo.

Assim, o aluno deixou a sua família no interior do Norte do Paraná e foi morar em São Paulo, na casa de parentes, onde conseguiu ingressar no mercado de trabalho e dar continuidade ao Ensino Superior com bolsa de estudos. Quanto a sua relação com o saber o aluno relatou que advém do desejo de melhorar a sua condição de vida e de sua família; do desejo de ser tornar alguém melhor enquanto pessoa, conforme expõe o primogênito.

A minha motivação para o ensino superior, foi a busca por uma vida melhor, melhorar a minha condição financeira e da minha família, ajudar minha mãe e pessoas próximas a mim, acho que isso me deixava sempre com mais vontade de buscar algo que me fizesse crescer financeiramente e como pessoa. Por conta disso, tive que me mudar de onde eu morava que era próxima a minha mãe e amigos, para uma cidade bem maior, na verdade a maior do país, São Paulo, e aqui, o contato com outras pessoas muda a forma a maneira de pensar e de buscar a evolução e progresso na vida.

O relato do primogênito nos convida a refletir sobre o processo de motivação e mobilização que impulsionaram a sua decisão. O que esclarece a diferenciação proposta por Charlot quanto à motivação (ação externa, motivada por alguém ou algo) e de mobilização (que se refere à dinâmica interna traz a ideia de movimento e tem a ver com a trama dos sentidos que o aluno vai dando às suas ações). (CHARLOT, 2000).

Pelo relato a seguir é visível a participação da mãe na vida escolar do aluno, o que corrobora com a ideia de Lahire (1997) quanto ao mito da omissão parental nos meios populares.

O meu interesse pelo ensino superior sempre foi grande, mas a contribuição da minha mãe dando suporte e atenção para nós é essencial e contribui para as nossas conquistas. Aqui em São Paulo tive bastante ajuda da minha tia, prima e amigos de trabalho pra conhecer tudo, logo que cheguei, mas precisamente após uma semana, consegui



um emprego e estou até hoje, não é na área do curso em que estou, mas me auxilia muito no que eu preciso no momento.

Esta questão reflete sobre as contribuições da família em relação à vida escolar dos alunos, especialmente no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, visto o:

[...] mito produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.” (LAHIRE, 1997, p.334).

O relato expõe a participação da mãe como de outros parentes, as quais foram essenciais para o sucesso escolar, profissional e pessoal do aluno o que contribui com a desconstrução do estereótipo de que as famílias dos meios populares não participam da vida escolar dos seus filhos.

Já o “filho 2” apresenta diferentes motivos que dizem respeito a sua trajetória escolar de sucesso e o mais interessante destes motivos é a sede pelo saber e por justiça social que a move, conforme o seu relato:

A sede de justiça social me mobiliza. Fazer parte da mudança em que as pessoas tenham uma vida digna, comida na mesa, uma casa pra morar, saúde de graça que funcione, educação de qualidade que desperte o prazer em estudar e a inclusão social principalmente pra quem está à margem da sociedade. Eu quero dar aula para educação básica, fazer mestrado e doutorado e atuar também no ensino superior, além fazer pesquisas, quem sabe descobrir algo que revolucione o mundo e claro, em todos meus trabalhos ajudar quem mais precisa através da educação e do conhecimento.

A análise do relato permite constatar a consciência de pertencimento que a mesma tem, ao demonstrar sentimento de enraizamento, que se caracteriza pela identificação e comprometimento com as necessidades da comunidade onde está inserida, em uma perspectiva emancipatória, como também a noção de consciência do espaço do coletivo em sua vida, quando diz que tem sede por justiça social, que isso a mobiliza no desejo de inclusão social, e que através, inclusive da sua própria atuação, enquanto educadora demonstra o desejo em compartilhar as suas experiências e conhecimentos a fim de contribuir com uma sociedade mais igualitária, bem como de mobilizar as pessoas a fim de suscitar este mesmo desejo.

Assim sendo, é importante prestarmos atenção ao que motiva e mobiliza o educando, visto que só pôde “movimentar-se” ou “mobilizar-se” em função de uma determinada ação ou situação, que se apresente com significado (CHARLOT, 2013), Assim, Charlot reitera esse pensamento dizendo:

Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber. (CHARLOT, 2013, p.145).



Daí a importância de entender os motivos que mobilizam o seu interesse pela escola, saberes e conteúdos escolares, bem como da participação da família e das condições que contribuíram para o sucesso escolar. O “filho 2” coloca que:

Parte do que me levou a ter uma vida escolar dita de sucesso é a minha sede de conhecimento que faz parte de mim, do meu ser. Mas apenas a vontade de aprender não seria o suficiente se eu não tivesse incentivo, alguém que mostrasse que isso é importante, além da parte estrutural, eu sempre fui pobre, mas tive casa, comida na mesa, roupas lavadas, pude brincar, jogar futebol, tive acesso à internet desde os 12 anos e sempre assisti programas educativos desde muito nova. Então eu acredito que tenha 30% de esforço meu e os outros 70% foi uma questão de circunstância, meritocracia não existe.

Assim, entende-se que o sucesso escolar não depende tão simplesmente dos dons individuais dos alunos, o que corrobora com as ideias de Bourdieu (1998) onde denuncia que as possibilidades de igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, passa a ser compreendida como uma simples reprodução e legitimação das desigualdades sociais existentes. No entanto, as possibilidades de superação das injustiças sociais, através da escola, são muito reais.

Pelo relato do “filho 2” é visível uma relação positiva com o saber, a importância da familiar para o seu sucesso escolar, inclusive faz uma crítica a questão da meritocracia.

No relato seguinte é notável a denuncia em relação à inculcação ideológica de que o curso superior é difícil ou “para poucos”, ou seja, para uma classe privilegiada, o que exclui principalmente os alunos oriundos dos meios populares pela carga interiorizada que os mesmos podem carregar no que diz respeito à “carência” ou “deficiência cultural”.

A minha faculdade representa o conhecimento acumulado durante séculos pela ciência, com o qual eu tenho privilégio de acessar e construir significa ascensão social e futuramente econômica, além de quebra de paradigmas, a faculdade não é difícil, o que dificulta é a sociedade que coloca uma barreira gigante para que o pobre não tenha acesso a ela, por que o conhecimento faz revolução.

O relato do “filho 2” deixa claro que o mesmo não interiorizou no seu imaginário essa leitura negativa da sua origem social, tem consciência da influência e dos objetivos de exclusão social que estão por trás desta atribuição negativa, em termos de faltas, “carências” ou “deficiências culturais” aos sujeitos dos meios populares, o que demonstra claramente uma leitura positiva e recusa a posição de dominado, objeto passivo e manipulado pela classe dominante.

Assim, é visível uma leitura muito específica do “lugar” do conhecimento científico, da possibilidade de transformação revolucionária através do conhecimento, como também percebe todas as falas ideológicas que se constroem em relação ao ensino superior, que contribuem com a exclusão dos jovens, principalmente das classes populares.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira com que o “sucesso” e o “fracasso” escolar são entendidos nos contextos escolar e social nos faz refletir sobre as causas que são atribuídas a tais condições. Diante do exposto, o propósito da investigação é de contribuir com a desconstrução da leitura negativa, opondo-se a teoria da “deficiência cultural” de que a origem social, as “carências” ou “deficiências culturais” são a causa do “fracasso escolar” e buscar compreender o estudante a partir de sua condição epistemológica, ou melhor, numa leitura positiva, conforme sugerido por Charlot.

Para Charlot (2000, p.30) “a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para que este aluno seja bem-sucedido”, ou seja, não atribuir à origem sociocultural ao “fracasso escolar”, pelo fato de existir uma correlação.

Através deste estudo foi possível constatar que a organização familiar destes educandos não tinha a presença de seus representantes paternos, a condição socioeconômica era baixa e instável, mas com a presença da figura da mãe, como a base da família; relação positiva com a escola, com os saberes e conteúdos escolares, vistos como condição de ascensão social e profissional, bem como a influência do processo de socialização foram a base do sucesso escolar de ambos, conforme relatos dos mesmos.

Portanto, o estudo e a análise das condições que envolvem os casos de “sucesso” ou “fracasso” escolar nos meios populares são essenciais a fim de desmistificar representações estereotipadas e distorcidas que podem ter se naturalizado no contexto escolar e entre os próprios alunos a esse respeito, tendo ciência de que: “[...] o “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar econômica singular.” (LAHIRE, 1997, p.54)

Assim, reafirma-se a necessidade descolonizar a correlação existente entre a origem sociocultural, “deficiências” e “carências culturais” ao “fracasso escolar”, de reconhecermos os casos de “sucesso escolar” nos meios populares a partir histórias particulares e singulares existentes neste meio, de modo a não resumir as trajetórias escolares destes educandos a generalizações e homogeneizações.

Portanto, o conhecimento é a chave da mudança social, pois através deste que homens e mulheres podem se convencer da sua condição enquanto sujeitos diante de uma ideologia fatalista que anestesia e imobiliza a consciência humana a favor da manutenção dos privilégios da classe dominante.

7. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p.39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

CAMPOS, N. A. S. A. **O insucesso escolar**: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola. 1995. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, mai. 1996.

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

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Legis, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

FERRETI, Celso João Ferreti; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisele Lobo Baptista Pereira. Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.122, p.411-423, mai./ago. 2004.

FORQUIN, Jean Claude (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

MOREIRA, Sueli de Lima. **O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares**. 2014. 150 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA *et al.* (Org.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.



PARANÁ. **Manual do Grêmio Estudantil**. SEED, 2012. Disponível em: http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/manualgremio.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p.17-44.

Submetido em: **25/11/2019**

Aceito em: **25/08/2020**