

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIEL ROCHA FREITAS

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE:

A (RE) PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O
RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Goiânia
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Gabriel Rocha Freitas

Título do trabalho: Educação e desigualdade: a (re)produção do fracasso escolar no Ensino Básico sob o recorte de gênero e raça

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X]
SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a)(s) autor(a)(es)(as) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

Processo:

23070.027441/2021-63

Documento:

2129174

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2021, às 21:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **GABRIEL ROCHA FREITAS, Discente**, em 14/06/2021, às 12:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2129174** e o código CRC **EF584917**.

GABRIEL ROCHA FREITAS

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE:
A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O
RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Psicologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Freitas, Gabriel Rocha
EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE [manuscrito] : A (RE)PRODUÇÃO
DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE
DE GÊNERO E RAÇA / Gabriel Rocha Freitas. - 2021.
140 f.

Orientador: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2021.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui tabelas, lista de tabelas.

1. Fracasso Escolar. 2. Gênero. 3. Raça. 4. RBEP. I. Viana,
Cynthia Maria Jorge, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos dez dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação e desigualdade: a (re)produção do fracasso escolar no Ensino Básico sob o recorte de gênero e raça”, de autoria de Gabriel Rocha Freitas, do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (orientadora FE/UFG) com a participação da professora membro da Banca Examinadora: profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 10/06/2021, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Coordenadora de Curso**, em 10/06/2021, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **GABRIEL ROCHA FREITAS, Discente**, em 10/06/2021, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2122230** e o código CRC **CE260B74**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Cynthia por todo apoio, compreensão, carinho e pelo cuidado atencioso durante todo o processo de produção desta pesquisa. Com todos os desafios que enfrentamos juntos para a finalização, vivenciando o contexto histórico que toda humanidade está atravessando, acredito que demos nosso melhor.

Meu agradecimento a todos os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG) que contribuíram com minha formação e que permanecem fortes e resistindo aos retrocessos. Sou imensamente grato à Professora Dra. Gina Glaydes por compor a banca de avaliação e por todo o processo de orientação durante a Iniciação Científica que permitiu conhecer o mundo da ciência e romper com minhas velhas “certezas”, e que seguirá me orientando na próxima etapa dos meus estudos no mestrado.

A todos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) especialmente aos meus amigos Ana Luísa, Luí, Jeison e Carol, por todos os debates teóricos, conversas, grupos de estudos, cafés, desabafos sobre nossos medos e ansiedades cotidianas.

Aos meus grandes amigos que atravessaram comigo o curso de Pedagogia: Liliane, Guilherme, Leonardo, Yago, Anderson, Lidia e Matheus. Estudamos, viajamos, festejamos, rimos e até choramos juntos. Vivemos intensamente de várias formas nossa trajetória na Universidade e bem próximos, mesmo estando a distância durante o Ensino Remoto, são amizades que levarei para vida.

Quanto às professoras: Núbia, Virginia, Maria Margarida e Mona, meu muito obrigado por existirem em minha vida e por serem profissionais tão dedicadas.

Agradeço minha mãe Martha da Rocha e aos meus irmãos Rafael e Êdes Júnior por todo suporte e por todas as expectativas otimistas que depositam sempre em mim.

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que objetiva investigar o fracasso escolar perpassado pelas questões de gênero e de raça na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) entre 2010 e 2020. Parte do referencial teórico de Patto (2015) para compreender de maneira crítica quanto às origens, concepções e desafios da educação e do fracasso escolar. A metodologia é composta por Gil (2002), Lima e Miotto (2007) e Oliveira (1998) que deram base para o tipo de pesquisa e Severino (2016) para orientar os momentos de leitura de textos científicos. Foram analisados 7 artigos mediante adoção de roteiro analítico e, após a análise, foram alocados em três eixos temáticos: 1) Eixo Gênero; 2) Eixo Raça; e 3) Eixo Híbrido (atravessado por ambas as categorias). Os resultados referendam que a proximidade entre escola e família possui um papel importante para o desenvolvimento escolar das crianças. O reforço escolar aparece como estratégia para a superação do fracasso dando possibilidades de acesso ao nível superior. Ficaram evidentes as diferenças entre a socialização de crianças no ambiente escolar, no ambiente doméstico e nos demais espaços públicos urbanos que refletem no desempenho e nas projeções das futuras profissões dos estudantes. A atuação dos docentes aliada com a reformulação do currículo é um dos caminhos para superar problemas educacionais. A formação dos professores é fundamental para o combate ao racismo. Os meninos, principalmente os negros e pardos, possuem trajetórias escolares mais acidentadas. É necessária uma educação com enfoque antirracista e que seja sensível às questões de ordem racial.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Gênero. Raça. RBEP.

ABSTRACT

This work is a bibliographic research that aims to investigate school failure crossed by issues of gender and race in the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) between 2010 and 2020. It emerges from the theoretical framework of Patto (2015) to critically comprehend the origins, concepts and challenges of education and fail at school. The methodology is composed by Gil (2002); Lima and Mioto (2007); Oliveira (1998) that gave the basis for the type of research and Severino (2016) to guide the moments of reading scientific texts. Were analyzed 7 articles by adopting an analytical script and after the analysis were divided into three thematic axes: 1) Gender axis; 2) Race Axis; and 3) Hybrid Axis; (crossed by both category). The results showed that the proximity between school and family plays an important role in children's school development. School reinforcement appears as a strategy for overcoming failure giving possibilities of access to higher education. Were evidenced that the differences between the socialization of children in the school environment, in the home environment and in other urban public spaces have repercussions on the performances and projections of the students' future professions. The performance of teachers combined with the reformulation of the curriculum is one of the ways to overcome educational problems. Teacher formation is essential to combat racism. The boys, especially blacks and browns, have more difficult school trajectories. Is needed na education with an anti-racist focus and sensitive to racial issues.

Keywords: School failure. Gender. Breed. RBEP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Artigos analisados que foram selecionados na RBEP que tratam de questões relacionadas ao fracasso escolar sob a perspectiva de gênero e/ou raça do período entre 2010 e 2020.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de análise do artigo de Varani e Silva (2010) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Apêndice 2 – Roteiro de análise do artigo de Gomes *et al* (2010) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Apêndice 3 – Roteiro de análise do artigo de Agra (2012) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Apêndice 4 – Roteiro de análise do artigo de Glass (2012) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Apêndice 5 – Roteiro de análise do artigo de Lima e Gomes (2013) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Apêndice 6 – Roteiro de análise do artigo de Senkevics e Carvalho (2016) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

Apêndice 7 – Roteiro de análise do artigo de Freire (2019) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. DISCUSSÃO TEÓRICA.....	18
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: GÊNESE DO FRACASSO ESCOLAR NO SISTEMA EDUCACIONAL	18
1.2 UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP)	22
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
2.1 QUADRO METODOLÓGICO: CONCEPÇÕES DE PESQUISA E INSTRUMENTOS ANALÍTICOS	30
2.2.1 EIXO I - GÊNERO.....	34
2.2.2 EIXO II - RAÇA	60
2.2.3 EIXO III - HÍBRIDO.....	74
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O PERFIL DAS PUBLICAÇÕES DA RBEP (2010-2020).....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES:.....	95

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como, nos artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), entre os anos 2010 e 2020, o fracasso escolar é perpassado por questões de gênero e raça, mediante a identificação e a análise das proposições (origens; causas; consequências; desafios; soluções) para compreender como as questões de gênero e raça são atravessadas e os modos que compõem a (re)produção do fracasso escolar no nível básico da educação.

O fracasso escolar é um tema intrincado por uma gama de questões históricas e entendido como um problema que desafia pesquisadores, educadores, famílias, gestores públicos, estudantes e merece uma investigação criteriosa desde suas origens, causas e formas de superá-lo, sendo um tema recorrente nas produções científicas. A obra de Maria Helena Souza Patto (2015) investiga as origens das concepções desta discussão, com foco nas crianças das classes populares. Em sua obra considerada clássica “A Produção do Fracasso Escolar Histórias de Submissão e Rebelia”, a autora percorre a trajetória histórica em busca de compreender o objeto *fracasso escolar* sob a ótica do discurso hegemônico. A obra é o referencial teórico deste Trabalho de Conclusão de Curso.

A curiosidade acerca do tema teve suas origens durante a experiência como bolsista de Iniciação Científica (IC) na modalidade PROLICEN-PIVIC, do Programa de Iniciação à Pesquisa Científica, Tecnológica e Inovação da Universidade Federal de Goiás (UFG), no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) sob orientação da Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, realizado por dois anos com planos de trabalhos vinculados à pesquisa “Fracasso escolar e sentidos da escola: referenciais teóricos e metodológicos na pesquisa educacional”. Foi investigado durante esse percurso no periódico Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, quatorze publicações entre 2007 e 2017 que relacionavam a temática do fracasso escolar na interface com as questões de gênero e de raça. Tais pesquisas indicaram questões sobre a qualidade da educação, políticas educacionais e quanto as formas de relações expressas no cotidiano escolar. Os resultados referendaram: a (re)produção de formas de dominação social dentro da escola, as desigualdades sociais que se constituem em desigualdades educacionais, desdobram-se em formas de fracasso escolar e que se explicam por questões raciais e de gênero, além de problematizações quanto às origens socioeconômicas dos estudantes. Notou-se a evidente preocupação das pesquisas com a

qualidade da educação, e que as políticas públicas educacionais e fatores intra e extra-escolar constituem uma preocupação central no debate.

Inspirado nesses estudos, o presente trabalho emerge a partir da indignação com o racismo, com o machismo, com as desigualdades de gênero e de raça em suas diversas facetas que atingem a área educacional, além da indagação e da sensibilidade quanto às desigualdades sociais e educacionais que fomentam o fracasso escolar, este último concebido aqui ainda como um objeto de estudo. O fracasso escolar é um problema histórico na educação brasileira e envolve a relação entre: desempenho, reprovação, rendimento, abandono, evasão, não aprendizagem, recuperação, segregação, baixa frequência e assiduidade nas aulas, dentre outras formas.

Na RBEP, Patto realizou uma importante investigação que abarcaram dados do período entre 1945 e 1984 com vinte e três artigos analisados que tratavam das questões do fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, com o foco nas crianças das classes populares; questões e achados em que a autora dedica o capítulo II da parte I de sua obra publicada na 4ª edição em 2015. A autora, no entanto, já havia publicizado um artigo sobre os resultados em 1988, ambos foram considerados para a efetivação da presente pesquisa. Deste modo, a opção pelo mesmo periódico que a autora considerou em seu estudo, deu-se pela relevância na área e, também, pela viabilidade do acesso *online* a todo seu acervo, além do fato da autora afirmar que se trata de uma revista que de algum modo expressa o discurso oficial. O intervalo de tempo foi definido por se tratar da última década, portanto, imprime as pesquisas mais recentes num período em que o Brasil enfrentou profundas mudanças, sobretudo, na política.

O problema de pesquisa que se busca responder é: como a (re)produção do fracasso escolar, na Educação Básica, aparece atravessado pelas questões de gênero e raça nos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) entre os anos 2010 e 2020? A metodologia deste estudo bibliográfico segue em consonância com as concepções de Gil (2002), Lima e Miotto (2007) e Oliveira (1998) e para a leitura dos artigos selecionados foram adotadas as indicações de leitura de textos científicos de Severino (2016). Para a sistematização do estudo dos artigos foi confeccionado um roteiro de análise. A criação deste roteiro se fez necessária para sistematização do estudo, e assim valer-se de um critério cuidadoso durante o movimento dialético da análise qualitativa do material bibliográfico.

Ao discutir quanto às origens do fracasso escolar, Patto (2015) sugere que a escola foi introduzida e ofertada para as classes populares para auxiliar na unificação da identidade nacional, assim que nasceram os Estados Nacionais, e propulsionaram o sistema econômico

após a “dupla revolução” a Industrial e a Francesa. E ao aprofundar quanto ao *modus operandi* do sistema hegemônico, que afeta a educação e adentra à escola, menciona que o modo de produção econômica, assim como a estrutura social e a cultura sofreram profundas transformações a partir do século XIX. Embasada nos estudos de E. J. Hobsbawm, Patto (2015) afirma que o entrelaçar destas grandes revoluções engendraram novos estilos de vida em sociedade, nascendo assim novas formas de relações na sociedade. Ocorreram grandes mudanças no modo de produção, do trabalho, da legislação, da política, nas ciências e na cultura.

Com os Estados Nacionais se constituindo, e com a emergencial demanda de qualificação de mão-de-obra para a indústria que nascia na Europa e em parte da América, são gestados os primeiros sistemas nacionais de ensino que assumiram a tarefa de dar contornos aos Estados Nacionais, e aos "cidadãos", consolidando assim a euforia pelo progresso e pelo futuro. À educação coube a responsabilidade de alinhar os interesses da classe dominante, sendo um sustentáculo para os governos e para a indústria. Assim, os sistemas nacionais de ensino passam a ofertar para a classe trabalhadora uma educação pública, obrigatória, gratuita, laica e com “qualidade”. Este modelo espalhou-se paulatinamente pelo ocidente capitalista.

Segundo a autora, o contorno dos moldes capitalistas é sedimentado pela meritocracia: por meio do ideal burguês, o indivíduo na sociedade de classes torna-se o responsável por suas conquistas, enriquecimento e sucesso, ou seja, a ascensão social fica a cargo do “cidadão” e todos possuem “iguais” oportunidades. Aparecem os pressupostos de que a sociedade é “justa”, “livre” e “fraterna” e que todos são “iguais perante a lei”. Todas essas questões vão permear a educação e a escola. A classe trabalhadora fica obrigada a vender sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção e, para tal, é necessário a especialização, para que concorram às vagas de emprego; a qualificação se dá pela escolarização.

Patto (2015) refere-se ao “triunfo da alta burguesia” em que a classe trabalhadora é explorada, produzindo e concentrando riqueza para a classe dominante. Neste modelo capitalista liberal de mercado a riqueza é concentrada e não compartilhada; enquanto uma grande massa fica sujeita à miséria, emerge o antagonismo de classe que é engendrado pelo desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais correspondentes. É desta contradição do mundo moderno que surgiram mudanças como os êxodos rurais e as migrações em massa, nascendo as cidades industriais, estabelecendo-se como grandes centros urbanos. Patto (2015) afirma: “Industrialização, urbanização e migração andam juntas” (p. 43).

Quanto a este período, uma das teses mais emblemáticas apresentadas pela autora é:

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: nesse período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos. *Justificá-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam nesse período.* (PATTO, 2015, p. 44-45; grifos da autora).

É produzido pelas Ciências Humanas modelos teóricos explicativos com justificativas para as diferenças de raça e de gênero. Segundo a autora, Auguste Comte chegou a considerar quanto às raças: “[...] a branca, à qual atribuía a inteligência; a amarela, portadora dos dons da atividade; e a negra, movida principalmente pela afetividade” (PATTO, 2015, p. 57). Deste modo, nota-se na literatura positivista o determinismo racial disseminando preconceitos. Patto (2015) ao abordar as especificidades dos sistemas nacionais de ensino, particularmente em relação à política educacional, reitera que o século XIX é notado com três diferentes perspectivas, sendo: “[...] a crença no poder da razão e da ciência [...] o projeto liberal [...] onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar [...] a luta pela consolidação dos estados nacionais” (PATTO, 2015, p. 47).

As Ciências Humanas ocuparam-se de desenvolver teorias raciais e higienistas que, com adesão ao modelo capitalista de produção, provocaram o deslocamento das igualdades formais para as desigualdades sociais, logo desigualdades educacionais. Patto (2015) afirma: “[...] a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades *raciais, pessoais ou culturais*” (p. 54; grifos nossos). As diferenças de gênero, raça, etnia e origem socioeconômica vão ganhar espaço com os modelos “psicologizantes” e das “carências culturais” causando muitos problemas. E a educação não fica de fora dos transtornos: as crianças das classes populares são as mais atingidas pelos impactos desta literatura.

Patto (2015), nas afirmações de Hobsbawm, destaca que com a publicação da “Origem das espécies” de Darwin (1859) não houve modificação nesta visão quanto às diferenças raciais, mas sim, que deram possibilidades para a apropriação da teoria biológica de Darwin para justificar a vida em sociedade e as diferenças entre as raças. Tal ótica acaba

sobrepondo o homem ariano no topo desta pirâmide; aparece na literatura o “Darwinismo Social” e, segundo a autora, apareceram explicações para justificar as dificuldades de aprendizagem, atreladas às pesquisas da Biologia e da Medicina, sendo amplamente vistas concepções preconceituosas, racistas e estigmatizantes, nas quais, por exemplo, transplanta-se o conceito de “normalidade” dos hospitais para as escolas.

Entender como foi constituído o sistema de ensino no Brasil é também compreender acerca do surgimento das explicações para (re)produção do fracasso escolar, por sua história marcada pelo patriarcado colonial e com a exploração dos negros na escravidão. O passado do país foi forjado em relações opressoras de raça e de gênero, permeadas pelo ideário liberal burguês que se valeu da meritocracia. Surgiram, portanto, várias formas de explicações do fracasso, responsabilizando o indivíduo por seu desempenho e diferenciando-o pelas marcas de gênero e de raça (PATTO, 2015).

Partindo dessa discussão, supõe-se que as questões atinentes ao gênero e a raça estão relacionadas à (re)produção do fracasso escolar no nível da Educação Básica e as explicações podem estar presentes em pesquisas entre 2010 e 2020 na RBEP.

No capítulo I, dividido em duas seções, fica impresso no item 1.1 a fundamentação teórica, valendo-se de explicações para as origens do fracasso escolar no sistema de ensino. No item 1.2 uma breve trajetória da pesquisa que Patto (1988) realizou na RBEP na qual identificou um “discurso fraturado” nas publicações. No capítulo II, apresenta-se no item 2.1 o quadro metodológico adotado com as concepções de pesquisa, instrumentos, processos e roteiro de análise e leitura. Ficam explicitados os artigos selecionados apresentados em um quadro, com seus respectivos eixos temáticos. Logo em seguida, o item 2.2 fica subdividido em três seções por eixos temáticos: no item 2.2.1 são alocadas as publicações do “Eixo I - Gênero” com 4 artigos. Neste eixo estão inclusos trabalhos que tratam de modo direto a temática das questões de gênero e, também, de modo indireto como o artigo de Varani e Silva (2010) que discute sobre a relação família e escola. Neste artigo é possível identificar os papéis de gênero, além da publicação de Gomes *et al* (2012) que realizam importantes indicações quanto ao nível de escolarização das mães e discutem em sua centralidade o papel do “reforço escolar”, termo que neste artigo possui centralidade e não o fracasso escolar especificamente. Assim como no artigo de Freire (2019) o fracasso escolar aparece de modo indireto e oculto, pois a autora discute quanto a forma que o currículo escolar interage com as questões de gênero e interferem nos desempenhos dos estudantes.

No segundo item 2.2.2 “Eixo II - Raça” tem-se 2 artigos, sendo que o trabalho de Agra (2012) trata das ações afirmativas para o Ensino Superior, mas com ênfase na educação

de crianças para formar uma perspectiva inclusiva em relação à diversidade racial tratando de modo indireto o fracasso escolar; e de Glass (2012) que trata em sua centralidade a questão da raça e fracasso escolar explicitamente. Por fim, no item 2.2.3 “Eixo III - Híbrido” está localizado um único artigo que discute tanto as questões de gênero quanto de raça. No capítulo III, expõem-se os resultados e discussões com o perfil das publicações encontradas na RBEP. Nas considerações finais, retoma-se a discussão situando como dialogam o referencial teórico com as proposições dos artigos.

1. DISCUSSÃO TEÓRICA

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: GÊNESE DO FRACASSO ESCOLAR NO SISTEMA EDUCACIONAL

Na literatura produzida por Patto (2015) é possível identificar como se deram as origens dos sistemas nacionais de ensino mediante as pioneiras políticas públicas educacionais, que foram compostas fundamentalmente por três distintas concepções de mundo que estruturavam os eixos do nascente sistema capitalista de produção burguês, sendo: primeiro, a crença na razão da ciência banhada por ideários iluministas; segundo, os princípios da meritocracia que defendiam que a ascensão e a mobilidade social seriam possíveis a todos, catalisados pela crença da “Liberdade”, “Fraternidade” e pela “Igualdade” que sedimentaram-se com a Revolução Francesa. Por fim, a luta para consolidação dos Estados Nacionais, na qual permeava a ideologia nacionalista e a formação de uma identidade nacional demonstra ter sido um dos principais motivos para emergir um sistema público de educação, gratuito, laico, para todos e de “qualidade”, que iniciou na Europa e na América do Norte e foi espalhando, paulatinamente, sobretudo nas últimas décadas do século XIX (PATTO, 2015).

Entretanto, autora chama atenção para o fato de que a existência de uma demanda por escolarização não significou durante muito tempo sua aplicação, pois não haviam por parte das classes populares pressões pelo direito à educação. O ensino formal não era valorizado naquela época e isso só ocorreu muito tempo depois como uma alternativa para qualificação profissional e ascensão social, com a sedimentação do modelo capitalista industrial burguês (PATTO, 2015).

A autora revela que a própria indústria foi a escola profissionalizante num primeiro momento, e se aproveitava da densidade de camponeses sem nenhum tipo de qualificação que se concentravam nos centros urbanos industriais. Trata-se de mão-de-obra barata e em abundância. Nessa passagem foram constituídas as migrações europeias para o Brasil, o surgimento dos centros urbanos e o nascimento das indústrias (PATTO, 2015). A classe trabalhadora era qualificada por diversos outros meios, modificando o ofício aprendido no seio da família em suas oficinas para a aprendizagem nas indústrias, e objetivava não apenas o desenvolvimento de habilidades, mas também de posturas condizentes com a forma de produção nascente. A autora afirma que “[...] as medidas mais imediatas e eficazes de capacitação da classe trabalhadora incluíam impor uma disciplina rígida no ambiente de

trabalho, pagar pouco ao operário e força-lo a trabalhar sem descanso durante toda a semana [...]” (PATTO, 2015, p. 49). Assim, com a necessidade de uma especialização técnica para o exercício da profissão, o treinamento é efetivado no ambiente de trabalho durante o expediente e “[...] cabe afirmar que a fábrica foi, nos anos de consolidação do capitalismo, a escola profissionalizante por excelência” (PATTO, 2015, p. 49).

Na passagem do século XVIII para o XIX (entre 1780 e 1848), os trabalhadores tinham a ilusão de que estavam vivendo num mundo livre de opressões e com oportunidades iguais para todos. Neste período a escola não estava posta como um local para disseminar as ideologias dominantes para manipular as massas populares. Após 1830 os operários começam a sua organização coletiva, demonstrando descontentamento com o sistema hegemônico. Patto (2015) sugere que durante a primeira metade do século XIX a escola tinha como função formar os funcionários do Estado, os de baixo e de médio escalão, já que o Estado Moderno se tornava cada vez mais burocratizado e a formação se fazia necessária ao poder estatal. Por volta de 1848 é que nos países capitalistas industriais a escola adquire novas características, apresentando-se como uma ferramenta a serviço do desenvolvimento tecnológico para a indústria, por meio da aprendizagem e qualificação, um dos caminhos de ascensão para as classes médias (PATTO, 2015).

Mesmo com essas mudanças, a instituição escolar não é uma realidade consolidada nos setenta primeiros anos do século XIX: “[...] negligenciada e onde existia limitava-se a ensinar rudimentos de leitura, aritmética e obediência moral [...] a imensa maioria da população mundial permaneceu analfabeta até por volta de 1870” (PATTO, 2015, p. 51), o que demonstra um tímido e lento processo de popularização dos sistemas nacionais de ensino.

O surgimento dos sistemas nacionais de ensino e dos Estados Nacionais, atrelado ao modelo de produção industrial é que fortaleceram, junto com a demanda exigida pelas classes populares, as bases da educação pública. No decorrer da história tem-se demonstrado tímidos e morosos processos para superação de problemas educacionais, sobretudo quanto ao fracasso escolar dos filhos da classe trabalhadora. O que se nota é uma mudança nas justificativas desde as causas e origens, ora nos estudantes, ora nos professores e ora nas famílias e suas origens socioeconômicas, aparecendo poucas problematizações abrangentes que consideram as formas que se configuram a sociedade capitalista-industrial-burguesa.

A produção do fracasso escolar permeia o contexto educacional brasileiro desde suas origens e a educação não parece ser uma preocupação prioritária dos governos até os dias de hoje. Patto (2015) afirma: “[...] quando da proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era

analfabeta” (p. 79). Tributário desse passado, a autora nos alerta para os preocupantes índices de reprovação e evasão no ensino público no nível do então primeiro grau na década de oitenta do século passado, e afirma ser esse um problema bastante grave, sobretudo, porque é algo que indica uma persistência com dados referentes à situação desde a década de trinta. Esses dados demonstram um gargalo, especialmente, no primeiro ano e, segundo a autora, existe um “[...] estrangulamento do sistema educacional brasileiro” (p. 27). A autora afirma que no período de sessenta anos, desde a implementação de um sistema nacional de ensino, os resultados dos panoramas referendam um processo quase inerte, demonstrando que a educação brasileira esteve atravessada por um crônico problema: sucessivas tentativas de implementação de políticas públicas que fracassaram por meio de parâmetros técnico-administrativos com decisões tomadas pelos órgãos oficiais do Estado.

A autora reporta-se a um estudo de Kessel (1954) para indicar que por volta de 1940, já na República Nova, do total de crianças que foram matriculadas em 1945 no primeiro ano do primeiro grau, apenas 4% destas conseguiram concluir com êxito o primário. A grande maioria, os 96% de reprovados, não chegou ao menos a concluir o primeiro ano. Cita Barreto (1984) que três décadas mais tarde ainda aponta para a persistência de tal problema, mesmo com os dados oficiais apontando uma tímida melhora, que, aos analistas mais atentos fica evidente que pouco dessa realidade mudou, o que não permite qualquer otimismo. Barreto (1984) indica que, apesar do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) estabelecido entre os anos 1975 e 1979 ter apontado como meta 90% da população em idade escolar com acesso ao primeiro grau de ensino, apenas 67,4% deste público estava dentro da escola. Os dados indicam que havia por volta de sete milhões e cem mil crianças entre sete e catorze anos fora da instituição escolar, demonstrando que mesmo com o aumento na oferta de vagas, quando comparado com as vagas ofertadas e as matrículas da década de 1960, persistem um grande número de crianças fora da escola. A rede pública de ensino expandiu-se em 1970, porém não foi possível alcançar a meta objetivada, dando continuidade à exclusão de um grande contingente de crianças (PATTO, 2015).

Os assustadores índices permitem a autora afirmar que nas diferentes e desiguais regiões do Brasil a oferta de vagas acabou apenas acompanhando o crescimento populacional, não expandindo para sanar seu déficit, mas ainda assim nos lugares que a oferta foi resolvida, a questão da qualidade e da eficiência foi questionada. Naquele contexto histórico havia uma criteriosa seleção, já que não existiam vagas disponíveis para todos; aos mais aptos elas eram reservadas como uma forma de permitir o fluxo dos estudantes até o alcance da oitava série do primeiro grau (PATTO, 2015).

Deste modo, o fracasso escolar é um problema que se apresenta aos pesquisadores com uma grande complexidade. Para compreendê-lo é necessário ir além das aparências e analisar processos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais. São várias questões que atravessam e tensionam este objeto, ora diretamente, ora indiretamente como é debatido por Patto (2015). Em consonância com o exposto este estudo parte da concepção que “[...] o fracasso escolar é uma produção social referida à sociedade de classes antagônicas [...]” (FARIA, 2008, p. 14). Considera-se as tensões, as contradições e o movimento dialético dos processos históricos das relações configuradas socialmente, assim como a forma que a educação se apresenta no país.

[...] Num país como o Brasil, a universalização da educação ainda é promessa à medida que as desigualdades sociais impõem limites ao acesso, à permanência e a qualidade da educação. As desigualdades sociais expressam-se nas desigualdades escolares e estas naquelas, na medida em que a escola vincula-se intrinsecamente à sociedade. (FARIA, 2008, p.13-14).

Nota-se uma naturalização do fracasso escolar nos discursos que acabam depositando a responsabilização nos indivíduos, estudantes, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e na comunidade escolar, responsabilizando também as famílias com explicações e justificativas nas diferenças de gênero e/ou da raça, porém sem fazer uma análise crítica e criteriosa que confronte as diversas tensões que perpassam as relações sociais e a educação.

Faria (2008) afirma que Patto (1993) desvela as formas em que os preceitos e ideais liberais aliados à literatura positivista selaram formas de explicações que justificavam o fracasso escolar das crianças da classe trabalhadora. Para a autora, “Ao traduzir as desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais, essas explicações do fracasso escolar produziram rótulos e estereótipos como ‘criança anormal’, ‘aluno problema’, ‘aluno desajustado’, dentre outros” (FARIA, 2008, p. 14, grifo da autora). A literatura no decorrer do tempo foi atravessada por concepções que foram deslocando as explicações referentes às causas, origens e justificativas para o fracasso escolar, principalmente centradas no indivíduo.

1.2 UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP)

Patto (1988), ao tratar das características do discurso impresso na literatura acerca do fracasso escolar como objeto de análise, argumenta quanto ao número de pesquisas sobre a repetência e a evasão, principalmente voltadas para investigações da escola pública de 1º grau. Destaca também que tais pesquisas demonstram certa constância, em que é reiterado pelos moldes experimentais de análise que acabam produzindo uma “visão reificada” dos problemas engendrados na escola. Aponta ainda que é emblemático as questões que atribuem às crianças das classes populares menor capacidade para se adequarem ao espaço escolar e, nesse sentido, uma capacidade inferior, tese da “teoria da carência cultural”, e que fica em voga por volta dos anos setenta e possui um caráter fortemente discriminatório.

Para a autora, o grande número de pesquisas é acompanhado por uma preocupação com os índices de evasão e de reprovação no ensino público, que tem demonstrado não ser afetado pelas constantes tentativas de reações e de mudanças com a implementação de políticas públicas educacionais no decorrer do tempo. Relata que o fracasso escolar é analisado pelo viés de óticas dominantes, a partir das perspectivas hegemônicas, e que, a pesquisa corrobora com a estrutura de dominação de forma indireta ou direta, pois é identificado no discurso de profissionais das Secretarias de Educação que atuam com políticas educacionais, que se abastecem de pesquisas “contaminadas” por uma série de pressupostos excludentes, fortes preocupações com o desempenho e resultados das escolas públicas de 1º grau.

Patto (1988) aborda duas atividades que julga importante para o alcance dos resultados das pesquisas analisadas: 1) revisão crítica da literatura considerando o que não é dito, o que é dito e as possíveis contradições tanto do conteúdo quanto da forma e seus métodos; 2) identificar os referenciais teóricos e metodológicos e seus limites considerando a multiplicidade do regime educacional (processo educativo).

A autora identifica a natureza do discurso oficial encontrado na literatura, em especial na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), que, sendo uma publicação do

Inep-Mec¹, conforme indicado na introdução deste trabalho, trata-se de uma importante revista para a área da educação, pois seus colaboradores são os técnicos e os principais intelectuais que estão ligados diretamente tanto com a pesquisa, quanto com a política educacional e atuam junto ao governo. Patto (1988) analisa quatro décadas de publicações, no período compreendido entre maio de 1945 a abril de 1984, correspondendo a vinte e três artigos com o objetivo de identificar a forma impressa do discurso oficial, e, além disso, o viés ideológico por detrás das publicações e que permitiu fazer algumas constatações quanto aos pressupostos do problema do fracasso escolar, nas suas origens, causas e consequências para a educação pública.

Patto (1988) identifica na RBEP dois principais aspectos, sendo uma prevalência de publicações realizadas por autores escolonovistas, que constituem um viés político e filosófico em que as bases estão fundamentadas no liberalismo e no construtivismo. Ela encontra autores com importantes publicações como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que segundo ela, perpassam o ideário da sociedade capitalista e denotam a crença meritocrática, pois consideram a igualdade de oportunidades como algo possível e uma realidade na sociedade de classes. Deste modo é tarefa da escola possibilitar aos estudantes os caminhos possíveis para o sucesso, já que nesta perspectiva a escola é um lócus “supostamente privilegiado” para a seleção e identificação dos estudantes “mais capazes”, sem distinções quanto à origem social. Assim a escola não considera as origens sociais, econômicas, de gênero e raça, dentre outros recortes, além disso, atribuem à escola uma identidade “redentora”, pois esta seria a responsável por promover os caminhos para o sucesso na sociedade.

A RBEP apresenta, na ótica avaliada por Patto (1988), explicações e justificativas para o fracasso escolar, já que há uma unanimidade entre os autores que denunciam de forma quantitativa e qualitativa as condições de ensino precárias, sobretudo para as classes populares. Estas preocupações atravessam os 40 anos de publicações analisados e: “[...] a denúncia da precariedade atravessa [...] configurando uma recorrência diagnóstica que sugere fortemente que as medidas técnicas e administrativas tomadas ao longo do tempo não têm atingido os objetivos a que se propõem” (p. 73). É um problema colocado em questão em que as soluções propostas não se efetivam com as políticas implementadas. As pesquisas fazem denúncia da precariedade, mas tbm “[...] a defesa da escola pública, a urgência de reformá-la

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criado em 1937 na reestruturação do Estado Brasileiro quando foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e objetiva desde suas origens realizar estudos para identificar problemas e desafios da educação brasileira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>.

e o propósito de buscar resposta para os problemas educacionais brasileiros em experiências educativas já consagradas em outros países” (PATTO, 2015, p. 111).

A autora sugere que as concepções encontradas estão em consonância com o que é denominado pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que atribuía, por exemplo, a necessidade de “reciclagem” de professores como uma forma de estabelecer um “espírito novo” para a educação. Ela afirma que tal juízo de valor, mesmo considerando mais de 50 anos (1932-1988) atravessando a educação, ainda estava presente nos programas de treinamentos ofertados pelas instituições oficiais. Como foi possível ser encontrado também no I Congresso Nacional de Saúde Escolar (1945) em que foram apresentadas algumas recomendações, como: a mudança no sistema de afastamento, remoção, concessão de licenças, para minimizar a rotatividade de professores no curso do ano letivo e especializar professores para atuação nos anos iniciais em que atuam, como métodos eficientes durante a alfabetização. Ela chama atenção que tais indicações ainda são comuns e em voga nos anos 80.

No I Congresso Estadual de Educação em 1956 na cidade de Ribeirão Preto/SP é abordado por Almeida Junior a necessidade de uma qualificação na formação dos professores das escolas normais, pois existe uma recorrência na má qualidade da formação de professores nestas escolas e, entre 50% e 60% dos alunos desse professorado, acabam não avançando na trajetória escolar. Deste modo, Patto (1988) afirma, citando esse autor, que mesmo após 30 anos existem questões e embates constantes quanto à formação do magistério e a competência técnica dos professores.

A autora reporta-se a situação da educação, em especial, do ensino primário da rede pública que durante os anos quarenta são retratados na RBEP como “calamidade”, termo que se via nos escritos, e que retorna por volta dos anos 80, em 1949 com Cardoso e em 1984 com Ribeiro, por exemplo. No discurso oficial ela identifica a permanência dos problemas e a responsabilização dos professores e devoção dos gestores públicos. Com base em cuidadosa análise afirma que as explicações para o fracasso escolar passam por diferentes caminhos, mesmo apesar do empenho e disposição de alguns profissionais para resolverem questões que envolvem tal problemática. É uma questão conjuntural em que a educação fica subjulgada aos moldes da formação da sociedade.

Com o exame realizado na RBEP, Patto (1988) encontra explicações para as dificuldades enfrentadas pela escola pública, que consistem em constatações acríicas sobre questões políticas, econômicas e culturais. As pesquisas têm como marco estruturante uma ótica liberal e funcionalista da ordem social, considerando os fatores pedagógicos e

psicológicos que permeiam o processo educacional. É sob este quadro encontrado na literatura que ela atribui certa incoerência na forma que ressoam as pesquisas, e chama de “discurso fraturado” o discurso disseminado pelo movimento da Escola Nova, liberal em sua filosofia e construtivista no método. Encontra críticas quanto ao método, sobretudo no ensino voltado para a memorização, em que o aluno não se identifica com o processo, e tal método exige determinada competência e formação do professorado, que as pesquisas apontam serem incapacitados. Outra forte evidência são as pesquisas que relacionam o fracasso escolar e a medicalização, nas quais tem-se a presença da “psicologização” para as explicações dos estudantes candidatos ao fracasso, trazendo como aspectos centrais distúrbios físicos e psíquicos destes, o que acaba sedimentando-se como explicações que justificam no indivíduo e responsabiliza-o por seu desempenho. A culpa pelo fracasso na pesquisa recai ora no estudante, ora na família ou no professor. Não é percebida uma problematização crítica e criteriosa que abarque as complexidades da sociedade, e tampouco a responsabilidade do governo com as políticas educacionais.

Emblemática é a produção de Ofélia Boisson Cardoso (1949) que Patto (1988) se reporta como sendo uma das produções em que fica evidente o “discurso fraturado”, pois a autora em questão atribui aos fatores pedagógicos a responsabilidade pelo caos constitutivo da educação, isto é, “o estado de calamidade”, reportando-se a situação da escola pública primária. Ofélia B. Cardoso revela, segundo Patto, que o processo de ensino não deve estar isolado das questões da vida cotidiana e que exerça um papel de forma a despertar o interesse do estudante. A deficiência no processo pedagógico pode ser o responsável pela falta de interesse, pela indiferença apresentada pelos estudantes, e até, pela apatia, agressividade e turbulência.

Para Patto (1988) quando Cardoso (1949) afirma e assume tal postura, alinha-se aos demais escolonovistas, como é o caso de Francisco Campos (1940), que faz afirmações sobre a falta de interesse dos estudantes pela escola. Para este autor, quando o ensino é de má qualidade, as crianças enxergam a escola como um “castigo” e gera entre eles (os estudantes) uma “repugnância intelectual”, e pela escola, uma aversão ao aprendizado.

Retomando o que diz sobre a obra de Cardoso (1949), Patto (1988), afirma que a autora provoca uma dupla surpresa ao abordar a ineficiência da escola. Uma delas é quanto à incoerência que ela apresenta no pensamento e estabelece as dificuldades enfrentadas pela escola pública em questões externas à escola, bem como, responsabiliza os estudantes pelo fracasso justificando por meio dos aspectos culturais e familiar o que é contraditório no decorrer da linha de raciocínio que pretende percorrer. Outro aspecto que chama atenção é:

“[...] pela maneira como vê os integrantes dos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas” (p. 74). O que se observa é um grande preconceito reproduzido na obra da Cardoso (1949), característica que é criticada por Patto (1988), pois expõe uma citação da autora em que fica claramente explicitada a visão de que o trabalho da escola é desconstruído pela família, fazendo alusões até mesmo ao sangue das crianças, como se houvesse um tipo de determinismo biológico ou hereditário, e aborda o termo “delinquentes” para justificar o desinteresse das crianças pela escola, alegando que os ambientes em que vivem naturalizam a “malandragem”, o que levam a terem uma “vida sem normas”. Chega a chamar a socialização das crianças como “primitiva”, e diz que as crianças das classes populares e suas famílias vangloriam-se de entradas na prisão e atribui a estas crianças uma quase irracionalidade, já que para ela no meio onde vivem não é valorizado a utilização de cumprimentos como: licença, pedidos de desculpas, ou agradecimentos. Deste modo, na visão estigmatizadora de Cardoso a família é que destrói o trabalho produzido pela escola. (PATTO, 1988).

Para Patto (1988) é uma lástima encontrar a reprodução de preconceitos, estigmas e estereótipos na pesquisa científica, e ao estabelecer estes vínculos, tece críticas às teorias racistas que tiveram destaque no Brasil desde o século XIX e ressoa no século XX. Este período analisado pela autora e tais concepções permearam a pesquisa até por volta de uma década antes da publicação de Cardoso, por exemplo. Então Patto (1988) mencionando Schwarz (1973) e revela: “Se no plano político e social a ideologia liberal conviveu com o regime imperial, o trabalho escravo e a prática institucionalizada do favor [...], no plano cultural ela conviveu com as teorias racistas e suas mutações nas sucessivas interpretações do caráter nacional brasileiro” (SCHWARZ, 1973 *apud* PATTO, 1988, p. 74).

Tem-se, entretanto, no limiar dos anos vinte uma forte tendência do liberalismo no pensamento educacional no Brasil, que versava quanto à igualdade nas oportunidades e, portanto, defendia a tese das diferenças individuais, ou seja, a competência e a aptidão como elemento divisor também de classes, como é indicado na obra de Oliveira Vianna (1923), que justifica a superioridade do ariano aristocrata em detrimento a inferioridade racial dos plebeus. Patto (1988) sugere também a obra de Silvio Romero (1871) como forte importância na conjuntura histórica e que serviu para disseminar ideias preconceituosas, pois na obra deste autor é possível identificar uma forma de discriminação com os povos latinos, vistos por ele como: atrasados, selvagens, estúpidos, dentre outros adjetivos. Outros autores como Raimundo Nina Rodrigues também contribuíram para a divulgação de teorias racistas que inferiorizavam os negros e chegava a considerá-los detentores de uma “mentalidade infantil”. Arthur Ramos deu continuidade a esta famigerada perspectiva, encontrada na psiquiatria e na

psicanálise, que foram transplantadas em medidas higienistas dos hospitais para as escolas, e, das teorias para as políticas públicas.

Além das teses raciais, Patto (1988) revela que a teoria da carência cultural versava sobre as questões ambientalistas que sugeriam que as crianças pobres seriam carentes culturais e, logo, detentoras de distúrbios e menos capazes do que as crianças da classe média, por exemplo. A pobreza é lançada sob uma visão extremamente preconceituosa, pois segundo esta visão os estímulos do ambiente e os recursos materiais são pobres do ambiente, bem como as formas de socialização que promoveriam nas crianças disfunções e distúrbios no desenvolvimento. Este molde científico serviu para justificar a ideia da inferioridade das camadas pobres, logo também dos negros.

As questões levantadas por Patto (1988) ainda regem de algum modo (a ser investigado) o pensamento educacional no Brasil, pois na “criança carente” colocam-se determinadas expectativas. Estas dão o funcionalismo para implementação de políticas educacionais em que se estabeleçam um ritmo de ensino desacelerado, quando comparado ao ritmo de ensino ofertado para crianças da classe média. Patto (1988) revela seu achado:

O máximo que se conseguiu em termos de superação dessa ruptura foi afirmar que a escola é inadequada para as crianças pobres, ou seja, uma escola supostamente adequada às crianças das ‘classes favorecidas’ estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças ‘culturalmente deficientes’ ou ‘diferentes’ (p. 75, grifos da aurora).

Patto (1988) nota em sua análise que após a segunda metade da década de setenta existe uma nova perspectiva na literatura sobre o fracasso escolar que demonstra rupturas com o passado e ao mesmo tempo repetições. Revela que nas temáticas das pesquisas da época nota-se um foco na responsabilização de instituições escolares, abandonando-se a “psicologização” e outras formas de investigar as origens das causas do fracasso escolar fora do sistema de educação, que iam na direção de explicações no indivíduo, na origem social e na cultura. Tais explicações foram amplamente encontradas entre os anos vinte e os cinquenta, transformando-se paulatinamente de um caráter de ensaio para atingir a forma empírica na observância de “fatores intra-escolares” que é consolidado principalmente por volta de 1977.

A mudança da temática no campo da pesquisa acontece com a renovação de aspectos da instituição escolar, quanto à função e à estrutura. Nesse sentido, nota-se um descolamento da concepção política, isto é, com a visão liberal que atribuía um papel social específico para a escola. Segundo a autora a mudança obteve duas distintas configurações: 1) o modelo

crítico-reprodutivista, que veio para sustentar a ideia de que a escola era apenas uma instituição mantenedora dos poderes hegemônicos; 2) a escola como a instituição com o papel de transformação, e que poderia ser um dos aparatos para as mudanças sociais, local para promoção de saberes que alçam transformações na base da sociedade de classes. Nesta concepção de escola, as classes populares podem se desenvolver e apropriar de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para agir em defesa de seus interesses.

A autora afirma: “Na ruptura teórica que subjaz a essa ruptura política, as ideias de George Snyders desempenharam um papel decisivo, abrindo espaço para a introdução das ideias de Gramsci nos meios acadêmicos” (PATTO, 1988, p. 76). Revelando isso, a autora menciona que nas pesquisas sobre condições materiais, pedagógicas e administrativas das escolas públicas de primeiro grau, os achados não são positivos, pois apresentam nos dados a evasão escolar como uma sutil exclusão da escola, e justifica a causa deste problema em questões quanto aos recursos materiais e problemas nos professores e nas famílias como é visto nas publicações de Campos e Goldenstein (1981), por exemplo.

Patto (1988) sugere uma recorrência na pesquisa, na qual atribui uma “repetição” em que ora o discurso revela-se alinhado as ideias do passado, ora demonstra ter superado algumas das questões ao problematizar a “deficiência cultural” e os “fatores intra-escolares” durante o tempo em que prevalecia as teorias das diferenças culturais, que ditavam que a escola era a instituição responsável pelo fracasso escolar, e como os limites alçados nos estudantes por suas inadequações. Nota-se que a pesquisa percorre caminhos que vão desvendando diversas deficiências na estrutura escolar. Na contramão de indicar a responsabilidade do fracasso escolar nos alunos, obteve-se não uma superação, mas uma adição quanto à responsabilização do sistema educacional. E deste modo, a autora atribui o caráter de repetição do “discurso fraturado” e uma “tentativa de sutura” e restauração do esfacelamento do discurso; na inadequação da escola está também situada a “criança carente”.

Nos artigos, revela a autora, afirma-se que as reais condições das crianças provenientes das classes populares são incompatíveis ao desempenho positivo, isto é, as expectativas depositadas nas crianças pobres são de naturalização do fracasso, presumindo em suas “carências” que elas não teriam condições de obter sucesso. O que se vê é uma ideologia fortemente evidenciada nas pesquisas que ditam políticas públicas educacionais, dentro do contexto do país, que foi e é marcado pelas origens coloniais, pela escravidão, pela subjugação de negros e mulheres no patriarcado.

Quanto à medicalização e suas relações com o fracasso escolar, a autora revela uma sutil forma de preconceitos raciais e sociais, que vão medicalizar negros e pobres, isso em meados dos anos oitenta. Alerta que as pesquisas em educação têm um longo caminho a percorrer para não cometer os mesmos erros historicamente registrados, por assumirem posturas conservadoras.

Ao apresentar Frigotto (1985), Patto (1988) aponta que o autor conclui que a pesquisa educacional apresenta resultados tanto no aspecto positivista quanto no idealista, por meio de análises fragmentadas com achados parciais, pois fazem confusões do concreto com o empírico. O autor atribui que as pesquisas se situam no “nível da pseudo-concreticidade”. Nas pesquisas que abordam a escola sob a ótica marxista, o que se vê é uma segmentação dos problemas escolares em “variáveis” dentro de um molde que isola e analisa as causas e os efeitos. Apresenta que nos índices de evasão e de repetência há acentuada preocupação com as causas, e falta uma análise crítica embasada em diferentes e novos referenciais teóricos e metodológicos que compreendam de forma mais fidedigna os problemas da educação no Brasil.

Patto (1988), a título de exemplificação, observa que Heller (1972, 1975, 1982) investiga as condições objetivas da vida e do trabalho, e seu referencial teórico e metodológico é promissor para compreensão da questão sob o viés da sociologia. Afirma ainda que por:

[...] uma outra abordagem, poder-se-ia verificar se as dificuldades de aprendizagem da criança pobre realmente decorrem de suas condições de vida, se a escola pública é adequada às crianças de classe média, se o professor tende a agir, em sala, tendo em mente um aluno ideal e se os professores não entendem e discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média, como afirmam as versões sobre o fracasso escolar atualmente em vigor. (PATTO, 1988, p. 77).

Estabelecer relação entre a capacidade de desenvolvimento dos estudantes e suas origens deve se distanciar das ideias preconceituosas que marginalizam e colocam estes alunos como candidatos ao fracasso escolar. O problema enfrentado pela educação é histórico, amplo e “complexo”, e não será pela via simplista que será solucionado, demandando alinhamento entre os professores, as condições de trabalho, as políticas públicas e a compreensão quanto aos diversos embates e tensionamentos sociais. Posto isto, a autora considera que pesquisas com cunho empírico e que observam o cotidiano escolar encontram no materialismo dialético aliado da pesquisa-ação, bem como da pesquisa participante,

moldes que na concepção da autora conseguem realizar um efetivo exercício para entender as vicissitudes da área educacional.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 QUADRO METODOLÓGICO: CONCEPÇÕES DE PESQUISA E INSTRUMENTOS ANALÍTICOS

A pesquisa qualitativa-bibliográfica nas Ciências Humanas e Sociais é recorrente, pois se apresenta com muita confiabilidade e execução. Gil (2002) define pesquisa: “[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p. 17). A pesquisa é, nesta concepção, a organização de processos por meio da racionalidade (com método) para encontrar respostas, caminhos e soluções para os impasses, problemas, mistérios e uma variedade de questões postas à existência humana. O autor destaca: “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema” (p. 17). A pesquisa existe e configura-se na necessidade de desvelar algo, dar respostas, resolver uma questão problema e até mesmo confere a possibilidade de organizar sistematicamente questões e elementos em consonância ao problema que é investigado, ditando teorias acerca do objeto, por exemplo.

Com a pesquisa bibliográfica é possibilitado fazer o levantamento de dados em distintas fontes como: livros, periódicos científicos, sítios *online*, anais de eventos científicos, ou seja, há muitos canais nos quais podem ser buscadas informações e dados acerca do objeto investigado. É destacável a importante tarefa de verificar as fontes e a consistência das informações. Gil (2002) afirma que: “[a] principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 45). Assim, este tipo de pesquisa oferece ao pesquisador abundantes possibilidades para o levantamento de informações, já que é composta por uma infinidade de fontes.

A pesquisa bibliográfica situa-se como “[...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Para as autoras, esta pesquisa “[...] exige alto grau de

vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos” (p. 44). Processos que necessitam ser muito bem definidos e avaliados conforme se apresentem editados, retificados e corrigidos, almejando uma análise sem interferências do/no objeto estudado. Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica² exige diversas estratégias para aproximações da realidade, utilizando os recursos metodológicos, isto é, uma análise apurada pela reflexão e observação do pesquisador e, também, quanto aos conhecimentos historicamente construídos.

O autor Paulo de Salles Oliveira (1998) na obra *Metodologia das Ciências Humanas* revela que o método imprime um dos caminhos possíveis e o pesquisador deve ter isso em mente, pois sua pesquisa seguirá pela trilha de uma determinada direção. Porém existem alguns riscos caso os critérios não sejam corretamente administrados e incorporados à pesquisa. Assim, é preciso haver coerência no uso de concepções e premissas teóricas. O autor afirma: “[...] o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis [...] dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador” (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

Para a seleção e levantamento das publicações para este estudo bibliográfico foram considerados, na RBEP, o período de 2010 até 2020 e os descritores utilizados foram: Fracasso Escolar *and* Raça *or* Gênero. Estes descritores foram os que localizaram o maior número de pesquisas sobre a temática. Foram localizados no período 13 publicações e selecionados para análise, mediante roteiro³, 7 artigos. Os artigos selecionados atenderam aos critérios sobre a temática que consiste em articular o fracasso escolar e as questões de gênero e/ou raça e ainda no âmbito da Educação Básica. Foram analisados os trabalhos de: Varani e Silva (2010); Gomes *et al* (2010); Agra (2012); Glass (2012); Lima e Gomes (2013); Senkevics e Carvalho (2016) e Freire (2019). Foram excluídos 6 artigos por tratarem da Educação Superior.

Para garantir criteriosas leituras e concatenar as indicações de instrumentos sugeridos por Gil (2002)⁴ com as diretrizes de leitura de Severino (2016)⁵, considerando o levantamento

² De maneira diferente de Gil (2002) que aborda quanto à metodologia da pesquisa em sentido abrangente, Lima e Miotto (2007) debate sobre a pesquisa bibliográfica na perspectiva materialista dialética e, nessa concepção, apoiam-se na busca pelas contradições, pelo movimento do objeto além das mudanças históricas (LIMA, MIOTTO, 2007).

³ Este roteiro foi reformulado a partir do que foi utilizado durante a Iniciação Científica (IC). Durante a confecção e preenchimento do roteiro de análise os artigos foram lidos na íntegra e serão apresentados e discutidos nos itens a seguir e no próximo capítulo.

⁴ Para o autor, a análise de dados e as informações devem ser tratadas inicialmente por uma leitura sistemática de todo o material. Assim, é de grande importância que o pesquisador faça a utilização de instrumentos, métodos e

na RBEP, compõem o acervo desta pesquisa inicialmente 7 artigos que foram sistematizados por roteiros de análise conforme os itens detalhados a seguir: 1) Identificação do artigo - referência completa conforme ABNT; 2) Instituição de origem do autor; 3) Região geográfica da instituição do autor; 4) Título do trabalho; 5) Resumo; 6) Palavras-chave; 7) Temática; 8) Objetivo; 9) Principais autores citados; 10) Referencial teórico - se explícito; 11) Tipo de pesquisa - se empírica e/ou bibliográfica, por exemplo; 12) Técnicas da pesquisa; 13) Sujeitos envolvidos, se houver; 14) Referência à classe social; 15) Tipo de escola, se pública ou privada; 16) Nível de escolarização, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio; 17) Referência ao fracasso escolar, como aparece; 18) Recorte do trabalho - se gênero ou raça ou ambos; 19) Referências às questões étnico-raciais e de gênero em sua relação com a escola; 20) Outra questão que julgar relevante; 21) Eixo temático. Os roteiros podem ser localizados nos apêndices de 1 a 7.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que se constitui como um órgão governamental dotado de autonomia e ligado ao Ministério da Educação (MEC), e visa a divulgação de artigos científicos e produções da área da educação, nacionais e internacionais. É uma revista construída por professores/pesquisadores, bem como estudantes de graduação e pós-graduação das ciências humanas e sociais. O periódico possui distintas áreas de interesse, como: educação básica e superior, políticas educacionais, movimentos sociais e sociedade civil na educação, e existe desde 1944, completando em 2021 seus 77 anos com relevantes contribuições para a área da Educação.

Foram 7 artigos analisados mediante os critérios descritos acima, obedecendo o período de publicação entre 2010 e 2020 que se situam à seguinte maneira: duas publicações no ano de 2010 (VARANI; SILVA, 2010 e GOMES *et al*, 2010); duas em 2012 (AGRA, 2012 e GLASS, 2012); e apenas uma publicação para os anos 2013, 2016 e 2019,

ferramentas que dê total apoio para ter o distanciamento necessário e o olhar crítico para realizar a interpretação. Os instrumentos podem ter variações que envolvam, por exemplo, criação de roteiro e preenchimento de planilhas que sistematizem a leitura permitindo uma interpretação assertiva e/ou construção de quadros, tabelas, gráficos, dentre outros processos interpretativos seguros.

⁵ Para a leitura de textos científicos, Severino (2016) aponta as seguintes diretrizes para a sistematização da leitura, sendo: *análise textual* com a leitura integral do texto, e a visão geral acerca das ideias discutidas pelo autor. A *análise temática* na qual busca-se identificar o tema principal, a ideia central do texto e a lógica estruturada pelo autor, seu pensamento. A *análise interpretativa* identifica os argumentos e ideias apresentadas no texto e são relacionadas com a posição teórica do autor. A *problematização* é o momento caracterizado pelo caráter discursivo do texto; por meio de debates e discussões com outros leitores o objetivo é compreender o pensamento do autor. A *síntese pessoal* é constituída pela reflexão do conteúdo do texto, com os tensionamentos com os conhecimentos e experiências do pesquisador.

respectivamente (LIMA; GOMES, 2013; SENKEVICS; CARVALHO, 2016 e FREIRE, 2019).

Os artigos foram distribuídos em três eixos temáticos: 1) Eixo Gênero; 2) Eixo Raça; e, 3) Eixo Híbrido, que aborda ambas as temáticas, isto é, tanto questões de gênero como raciais são discutidas neste último. No primeiro eixo estão situados 4 trabalhos, sendo eles: (VARANI; SILVA, 2010; GOMES *et al*, 2010; SENKEVICS; CARVALHO, 2016; e, FREIRE, 2019). No segundo eixo estão situados 2 artigos: (AGRA, 2012 e GLASS, 2012). Por fim, no terceiro eixo temático fica situado apenas um: (LIMA; GOMES, 2013) em que é possível identificar ambos os temas.

Quadro 01 - Artigos analisados que foram selecionados na RBEP que tratam de questões relacionadas ao fracasso escolar sob a perspectiva de gênero e/ou raça do período entre 2010 e 2020

Nº	ANO	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO	INST. / REGIÃO	TEMA/ EIXO TEMÁTICO
1	2010	VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. <i>RBEP</i> , Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.	UFSCar PUC-Camp Sudeste	Relação Família- Escola/ GÊNERO
2	2010	GOMES <i>et al</i> . Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. <i>RBEP</i> , Brasília, v. 91, n. 227, p. 55-74, jan./abr. 2010.	UCB Centro-Oeste	Reforço e desigualdades/ GÊNERO
3	2012	AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. <i>RBEP</i> , Brasília, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012.	Uniron Norte	Inclusão e ações afirmativas/ RAÇA
4	2012	GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. <i>RBEP</i> , Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.	UCSC Califórnia Exterior	Educação Antirracista/ RAÇA
5	2013	LIMA, Leonardo Claver Amorin; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. <i>RBEP</i> , Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013.	UCB Centro-Oeste	Fluxo escolar e a interação gênero e raça/ HÍBRIDO
6	2016	SENKEVICS, Adriano Souza. CARVALHO, Marília Pinto de. O que você quer ser quando crescer - Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. <i>RBEP</i> , Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016.	Inep USP Centro-Oeste Sudeste	Socialização por distinção de gênero/ GÊNERO
7	2019	FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. <i>RBEP</i> , Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019.	UFPE Nordeste	Relações de gênero e o currículo no ensino fundamental / GÊNERO

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2 PUBLICAÇÕES SELECIONADAS DA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP) ENTRE 2010-2020 SOBRE FRACASSO ESCOLAR, GÊNERO E RAÇA: EIXOS TEMÁTICOS

2.2.1 EIXO I - GÊNERO

Varani e Silva (2010) ao tratar as relações entre a família e a escola e seus reflexos no desempenho de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) adotam um estudo bibliográfico aliado a um estudo de caso para analisar como a família pode exercer um papel junto a escola e quais são as principais formas de atuação conjunta.

As autoras reportam a Polônia e Dessen (2005) e a Paro (2007) para justificar como a família acaba sendo julgada e culpabilizada pelo fracasso escolar dos estudantes, pois se tem a falsa ideia de que as causas do desinteresse pelos estudos são por falta de estímulo e motivação da família. Com base em observações de campo durante o estágio em uma escola municipal de nível fundamental, a partir da fala de professores, foi possível identificara crença quanto à participação da família e que o envolvimento nos estudos pode interferir positivamente no desempenho escolar. Assim, a investigação pautou-se no seguinte objetivo:

[...] buscar compreender que tipo de relação há entre família e escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e contribuir para com a desmistificação de concepções (dos profissionais e não profissionais da educação) de que é a família ou a escola, ou ambas, as únicas instituições culpadas pelo sucesso ou pelo fracasso escolar das crianças (VARANI; SILVA, 2010, p. 512-513).

O estudo em questão considera as relações e contradições entre as questões econômicas, políticas, culturais e sociais que interferem direta ou indiretamente no desempenho dos alunos da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Ao situar o tipo de pesquisa as autoras indicam que se trata de uma pesquisa em uma escola pública do interior de São Paulo. Os dados referem-se aos meses de maio até outubro de 2008, sendo compreendida como uma pesquisa empírica e bibliográfica⁶. Foram adotados instrumentos e técnicas como: 1) entrevistas; 2) análise documental; 3) conversas informais; 4) registros em diários de campo, dentre outros.

⁶ Varani e Silva (2010) quanto a abordagem da pesquisa afirmam: “A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa de tipo histórico, estrutural, dialética. A escolha por esse tipo de abordagem decorre do fato de esta partir ‘[...] da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência’ (Triviños, 1995, p. 129)” (p. 513).

Varani e Silva (2010) afirmam que: “O estudo de caso visou à superação de algumas ideias e conceitos já enraizados em nossa sociedade atual, no que diz respeito à relação família-escola; desse estudo, foi realizada uma análise descritiva dos dados coletados” (p. 513). A pesquisa foi organizada por meio de “indicadores analítico-descritivos”, na tentativa de compreender como as famílias se aproximam e se distanciam da instituição escolar, como a família atua e estimula o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e se isso influi no desempenho escolar, na forma de sucesso ou fracasso escolar.

Para discutir quanto às origens históricas da instituição familiar, as autoras reportam-se aos estudos bibliográficos amparados em Ariés (1978) para justificar que a família sofreu mudanças desde a Idade Média, pois nem sempre a instituição família configurou-se do modo que está posto atualmente. Durante a Idade Média as relações entre os entes familiares eram de pouca intimidade e o lugar da criança era bastante diferente. As relações familiares e sociais eram mescladas, não havia tampouco a distinção entre um adulto e uma criança. Neste contexto, as crianças eram vistas como “pequenos humanos”, a infância não era valorizada e não havia uma centralidade dos infantes na família. Facilmente as famílias se misturavam em casas abertas sob o risco de visitantes inoportunos. Cabe ressaltar que a propriedade privada ainda não estava posta como um molde dominante.

Com as autoras ainda sugerindo estudos de Ariés é possível identificar que não existia uma instituição escolar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças num molde formal; o ensino era focado na vivência prática do cotidiano social. Com as transformações sofridas na sociedade e na cultura, até mesmo na política e nos modos de produção econômica, a família passa a ter uma forma com contornos definidos e a criança assume o centro dessa relação que é determinante do modo de produção. Com relações mais pautadas no afeto, os laços familiares foram elaborando um sentimento de ternura e, assim, também, surge a preocupação com o desenvolvimento e educação dos filhos. Varani e Silva (2010) afirmam com base em Ariés (1978) que “[...] a partir da segunda metade do século 17, período em que marca o início da Idade Moderna, a aprendizagem tradicional é substituída pela escola” (p. 514). Já na Idade Contemporânea as mudanças mais evidentes foram quanto à distinção dos papéis de gênero; o homem e a mulher com funções delimitadas com base na divisão da marca do gênero masculino e feminino em que as tarefas das mulheres passaram a ser a de mãe e cuidadora do lar, do marido e dos filhos; já aos homens foi relegada a função de patriarca para tomar as decisões cotidianas e prover o sustento do lar. Neste ponto da discussão, as autoras com base em Venosa (2005), afirmam que: “[...] a composição familiar é transformada drasticamente com o processo de industrialização, com a passagem da economia

agrária à economia industrial” (VARANI; SILVA, 2010, p. 514). Afirmação que ratifica o que é apontado no estudo de Patto (2015).

Com a mudança no modelo de produção, a família mais uma vez se transforma deixando de ser uma produtora de subsistência, isto é, um núcleo produtor, nos campesinatos, e na agricultura familiar para busca de “oportunidades” no mercado de trabalho. Contudo, homens, mulheres e crianças lançam-se em árduos trabalhos nas tecelagens e indústrias ainda nascentes sob o molde pré-capitalista; a miséria é o recorrente cotidiano. Varani e Silva (2010) citando Duarte (2000) sugerem que a saída das matriarcas do ambiente doméstico para o mercado de trabalho “[...] foi uma das molas propulsoras nas zonas urbanas para a criação de instituições de educação infantil [...] as famílias deixam de ser o único núcleo protetor das crianças” (VARANI; SILVA, 2010, p. 514). As autoras citam Venosa (2005) para revelar que tal fato sugere que a função da mulher com sua ida e fixação no mercado de trabalho modificou o ambiente familiar, e as mulheres alcançaram alguns direitos próximos aos dos homens, com uma divisão de papéis no mercado e na família de forma mais equânime. Entretanto, em consequência do trabalho feminino as crianças foram mais distanciadas do convívio familiar passando a ter obrigações escolares; a escola passa a ocupar parte do tempo do cotidiano da criança.

A grande transformação neste ponto sugere que as escolas e demais instituições atinentes às práticas infantis de esportes, recreações, atividades de lazer e artes passaram a ocupar antes um espaço ocupado apenas pela família e suas relações. Se antes os filhos aprendiam sob os ditames do pai, da mãe e da família de modo geral, bem como seus ofícios e trabalhos, agora a educação formal cabe ao Estado ou ainda em instituições particulares. A criança não é mais criada somente a partir dos costumes da família, mas desenvolve-se e expande a cultura no contato com outras crianças, com os professores, e com o modelo escolar de formalização do ensino. A sociedade dita novas divisões e funções sociais, desde a infância.

Varani e Silva (2010) afirmam que com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é possível ratificar tal compreensão com a família e o Estado compartilhando os cuidados e a educação. As autoras citam Assis (1994) para definir o papel da escola como sendo uma das instituições mais importantes, pois vai além da função de educar, ensinar, desenvolver e, portanto, não se atem apenas em uma simplória “transmissão” de conteúdos estabelecidos por currículos, já que o conteúdo não consegue sozinho desenvolver as habilidades, formas de pensar, refletir e criar.

Varani e Silva (2010) revelam conforme Paro (2007) que a escola “[...] é uma agência que propicia a apropriação do saber historicamente produzido” (p. 515). E para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) a instituição escolar é responsável pelo aprendizado dos discentes. Já citando Polônia e Dessen (2005) sugerem que cabe a escola atuar em conjunto com os pais, planejando, dirigindo todo o processo educacional em parceria para que os estudantes sejam desenvolvidos em suas integralidades e capacitados para transformar a sociedade. Sob esta ótica a escola é “[...] um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, crenças e valores, por isso, ela deve ir além da apreensão de conteúdos, buscando a formação de cidadãos inseridos na sociedade, críticos e agentes de transformação” (VARANI; SILVA, 2010, p. 515-516). Citam Libâneo (1996) que afirma quanto a função primeira da escola é democratizar os conhecimentos dando possibilidades e caminhos para acesso, ampliação e desenvolvimento de cultura a todos e todas sem distinção.

Quanto a compreensão da família, Varani e Silva (2010) consideram os apontamentos de Polônia e Dessen (2005), que compreendem ser função da família a inclusão da criança na vida social e na cultura, pois é nesta que a criança tem acesso a língua materna, as primeiras formas de manifestação de costumes, é na família que a criança tem o convívio e a lida com as primeiras regras e padrões de condutas sociais. Para as autoras, a partir da interpretação de Portugal (1990), que embasou seus estudos em Duarte (2000), a atribuição da família é criar e educar. As autoras citam Malavazi (2000) que compreende ser de competência da família auxiliar todo o processo e organização educacional, atendo-se, inclusive, ao equilíbrio emocional, questão que é diretamente ligada a afetividade. As autoras apontam, ainda, que há distintas visões e concepções quanto ao papel da família no desenvolvimento educacional das crianças. Citam Kaloustian (1998) para chamar atenção que a família, independente de seu arranjo e configuração, é a relação responsável pelos afetos. É dela a responsabilidade dos cuidados e bem-estar. Além disso, os valores e princípios éticos são primeiramente introduzidos pela família.

Varani e Silva (2010) elucidam que o ECA atribui à família a responsabilidade de sustentar, proteger e educar, sendo os responsáveis obrigados a efetuar matrícula de seus filhos no ensino regular, e mantê-los assíduos. A educação é uma responsabilidade dividida entre o Estado e a família, e é direito da criança. Reportando-se aos estudos de Paro (2001, 2007, 2008) indicam que é fundamental a participação dos pais no acompanhamento pedagógico e desenvolvimento dos filhos junto a instituição escolar. A comunidade escolar deve ser composta por pais, professores, gestores e estudantes. Assim, é possível tomar decisões mais assertivas para o melhor desenvolvimento de todo o processo educativo.

Especificamente quanto à problemática do fracasso escolar, as autoras indicam a literatura de Patto (1999) para trazer questões importantes, ao dizerem que o fracasso escolar é visto na perspectiva de um processo histórico e na sociedade configurada aos moldes capitalistas. As desigualdades sociais são produzidas pelo sistema hegemônico e “[...] passaram a ser justificadas pelas desigualdades raciais, pessoais ou culturais, sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades” (VARANI; SILVA, 2010, p. 517). Revelam quem houve mudanças, pois primeiramente existia a crença quanto a uma divisão social entre os de classe superior e os inferiores. O discurso pregava que o talento, o “dom”, a dedicação, os esforços bastariam aos indivíduos: para alcançar qualquer patamar social bastaria se esforçar, é o discurso meritocrático. Na passagem do século XVIII para o XIX as crianças que não progrediam acompanhando os demais colegas no aprendizado passaram a ser taxadas como anormais, o que persistiu no século XX a justificativa para o fracasso escolar era de ordem orgânica. Após a metade do século XIX com o avanço do sistema econômico capitalista, as explicações que surgiram foram na direção do racismo, banhado na crença da superioridade de raças, sendo o homem branco superior, e as mulheres negras no subsolo desta pirâmide social. O patriarcado vigorava com toda força neste contexto. Citando Patto (1999) as autoras afirmam: “[...] que o racismo, afirmação da existência de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, foi uma das ideologias usadas para fundamentar a conquista de outros povos e as diferenças de classes” (VARANI; SILVA, 2010, p. 517).

Na passagem para o século XX a temática do fracasso escolar ganha novos contornos, isto é, ganha explicações com base nas diferenças culturais, considerando que havia culturas superiores e inferiores. É o momento na literatura em que se encontram explicações no desempenho em desajustes familiares. As autoras afirmam, conforme indicações de Patto (1999), que o fracasso escolar: “[...] começa a ser justificado pela [...] existência de culturas inferiores ou diferentes, de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produzem crianças desajustadas e problemáticas, e as causas dos desajustes [são] buscadas no ambiente sociofamiliar” (VARANI; SILVA, 2010, p. 517).

Conforme esta literatura é possível identificar que em meados da década de 70 emerge a teoria da carência cultural que assumia em sua ideologia que os ambientes pobres não produzem estímulos, e a falta de estímulos ambientais faz com que o aprendizado seja prejudicado. Isso dissemina uma gama de preconceitos, pois consideram os pobres, as classes populares como incapazes de se desenvolverem plenamente, pois o ambiente em que estão inseridos não os estimulam o suficiente; portanto, justificam que os pobres, por excelência, não conseguem se adaptar ao ambiente escolar, já que adentram a escola com uma série de

carências, advindas de sua cultura. Neste contexto, o fracasso é localizado no aluno e em suas origens. Recai também a culpa na instituição escolar que passa ter a responsabilidade de adequar seus alunos ao ambiente escolar.

Para contrapor à compreensão anterior em que Patto (1999) atribui o fracasso escolar como objeto de estudo, Varani e Silva (2010) citam Charlot (2000) que não o considera um objeto.⁷ Para ele não existe fracasso escolar, os alunos é que são inseridos em contextos que fracassam. Segundo ele, para analisar o fracasso é necessário considerar as origens socioeconômicas da família e isso não deve ser analisado isoladamente: “[...] não se pode reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição” (VARANI; SILVA, 2010, p. 518). Para Charlot (2000), o fracasso tem sim relação com as desigualdades sociais, porém isso não dá condições de explicar o fracasso no indivíduo. O autor defende que este problema deve ser investigado caso a caso, cada sujeito deve ser objeto de investigação individualmente, sendo considerada sua singularidade e sua trajetória.

Varani e Silva (2010) ao refletirem sobre as demais situações e conjunturas que produzem candidatos ao fracasso citam autores como: Paro (2007); Abramowicz (1997); Nunes (1996 *apud* Coelho, 1997); Coelho (1997); Esteban (2003); Franco (2005) e Malavazi (2000) para exemplificar questões atinentes a má estrutura das instituições escolares, as metodologias de ensino adotadas que demonstram serem ineficientes e ligadas diretamente ao mau preparo dos professores, chamam atenção quanto ao grande número de estudantes por sala de aula, sobretudo na escola pública, e vão além ao chamarem atenção quanto à sobrecarga de trabalho dos professores e seus baixos estímulos salariais. Além disso, o descaso do Estado em implementar políticas públicas educacionais também é um fato importante.

As autoras consideram que é primordial compreender que: “[...] a estrutura da família é também resultado de uma estrutura social, e a relação família-escola também é resultado de outras relações da sociedade” (VARANI; SILVA, 2010, p. 518). A relação entre a família e a instituição escolar compõe o processo de ensino-aprendizagem, mas é fato que há uma longa trajetória na ruptura dessa distância entre ambas. É preciso estabelecer canais de comunicação

⁷ Alerta-se que Charlot (2000) se confronta com a cristalização do fracasso escolar como um objeto “pronto”. Alerta que trata-se de objeto a ser construído considerando as “situações de fracasso escolar”. Esta é uma questão a ser aprofundada em estudos posteriores.

contínuos em toda comunidade escolar, em que a presença da família na escola não seja apenas nas reuniões entre pais e mestres, ou em eventos comemorativos em datas especiais⁸.

No estudo de caso realizado pelas autoras, elas constataram que a presença dos pais e responsáveis na escola é ínfima, restringindo apenas a eventos comemorativos, ou ainda nas poucas reuniões de pais e mestres, enquanto nestas ocasiões observaram que apesar dos pais demonstrarem abertura, muitos não manifestam opiniões em público junto aos demais, preferindo debater em particular com cada professor, somente o caso específico de seu(s) filho(s). Deste modo, o coletivo acaba sendo desprezado e as autoras identificaram: “[...] os coletivos têm assumido um caráter formalista e uma gestão burocratizada” (VARANI; SILVA, 2010, p. 520).

Gomes *et al* (2010) mediante uma investigação composta por uma análise exploratória com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública e de uma escola privada, ambas no Distrito Federal, objetivaram analisar as relações entre o fracasso escolar, em especial os casos indicados ao reforço, para averiguarem como se dão os gastos tidos pelas famílias, comparando as diferentes dependências administrativas escolares. Neste sentido, os autores introduzem a abordagem da temática estabelecendo a gama de questões que abarcam o fracasso escolar, que ora fazem emergir medidas para preveni-lo, ora para minimizá-lo. Abordam que a reprovação e a evasão implicam em altos gastos; as famílias na tentativa de evitar o fracasso apostam nas atividades extracurriculares, também de reforço escolar, diversos cursos como de línguas estrangeiras e, até mesmo, cursinhos preparatórios para os vestibulares. Indicam que essa tendência desvela as desigualdades e citam Bourdieu e Passeron (1970) para elaborar a perspectiva do capital cultural. Nesse sentido, os estudantes provenientes de famílias cujos pais possuem mais estudos, estes, quando possível “terceirizam” a educação dos filhos, ou por não possuir as habilidades necessárias para o suporte, ou por não possuir tempo para dedicar ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Indicam que, conforme apresentado em estudos de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), a prática das famílias investirem no desenvolvimento educacional dos filhos tem se

⁸ Para Varani e Silva (2010): “[...] é preciso que haja condições propiciadoras dessa participação [...] e que a escola ofereça ocasiões de diálogo, convivência e inclusão na vida escolar e promova a extensão da função educativa para os pais e a participação destes nas decisões da instituição de ensino” (p. 520-521).

apresentado como um mercado no qual tem expandido sob o molde de “reforço escolar”. Ao tratar disso estabelecem que as expressões “explicação” e “reforço escolar” são sinônimos e que no Brasil é comum a adoção do termo “tutoria” para designar as atividades suplementares em face à modalidade regular de ensino, conforme afirmam Costa *et al* (2007). Evidenciam que no país têm sido constituídas formas competitivas de sistemas educacionais que visam sanar as desigualdades e as deficiências do sistema regular de ensino e assim o reforço escolar aparece como possibilidade para as famílias que almejam que seus filhos ingressem no nível superior. Exemplificam que tal questão é também observada em outros países, como revelado na literatura de Bray (2005) que trata de Hong Kong, e de Kim (2005) quanto à República da Coreia. Nestes países da Ásia o avanço nos níveis de escolaridade corresponde a efetivação de uma mobilidade social, que pode ser notado inclusive em países com realidades muito diferentes como: Turquia, Bangladesh e Portugal, como indicado por Bray (2008), onde existe uma decadência da rede pública de ensino e o reforço escolar é uma das apostas para suprimir as desigualdades. Em Portugal, o acesso ao reforço tem demonstrado uma maior frequência entre as famílias com maior nível de escolaridade e uma parcela desse tipo serviço está na informalidade, pois apenas 18% dos professores não sonogam impostos ao Estado português ao ofertarem aulas de reforços.

Gomes *et al* (2010) citam Tansel e Bircan (2005) para exemplificar o que ocorre na Turquia, onde as instituições voltadas para reforço e para preparatórios de vestibulares representam o percentual de gastos das famílias, com este tipo de serviço (reforço), não são menores que 15% da renda média familiar, e que ainda sim, elas investem nesta modalidade de educação. Revelam neste caso que “[...] a renda familiar e o nível educacional dos pais são determinantes para o desempenho educacional das crianças” (p. 57). Outra questão que chama atenção neste mesmo estudo é que “[...] o impacto da formação da mãe nos gastos com reforço escolar é significativamente maior do que o do nível educacional do pai” (p. 57-58). Os achados desvelam que há mais investimento no reforço em famílias residentes na área urbana e, também, pelas mães solteiras.⁹

Os autores abordam um estudo elaborado por *Education Supporting Project* (ESP) que tratam sobre países situados no leste da Europa. Tal estudo revela que o reforço escolar ao final da etapa de nível médio na Croácia foi correspondente a 56% de alunos acessando este tipo de serviço, e que em países como Geórgia chega a 80%, 40% na Mongólia, 25% no Azerbaijão e 20% na Ucrânia; nestes três últimos países esta modalidade é oferecida pelos

⁹ Gomes *et al* (2010) adotam o termo “mães solteiras” para referendar quanto às mães que criam e sustentam os filhos sem apoio do pai.

professores do ensino regular. Nesta literatura fica explicitada que existe uma relação entre o reforço escolar e o nível socioeconômico das famílias, isto é, uma relação com o baixo PIB dos países citados, já que a renda per capita é calculada fazendo a divisão da renda total do país pelo número de seus habitantes, e nestes países mais pobres os pais investem nos estudos de seus filhos recorrendo ao reforço ofertado pelos professores regulares.

Assim, os autores reiteram, ao citar Shafiq (2002), que observando a desigualdade social é possível identificar as desigualdades educacionais, pois são situações diretamente ligadas e que quando a renda da família é considerada “[...] o acesso à educação diferenciada propicia grandes diferenças no retorno educacional, e, conseqüentemente, desigualdade e injustiça social” (GOMES *et al*, 2010, p. 58). Para Gomes *et al* (2010) “Não há dúvida de que crianças de famílias com maior renda e recebendo reforço escolar estão aptas a se sair melhor na escola e nas ocupações profissionais que vierem a desempenhar ao longo da vida” (p. 58). Os autores afirmam que as crianças mais pobres precisam despender mais esforços para minimizar o desequilíbrio entre os estudantes de famílias mais favorecidas economicamente e, em conformidade com a literatura de Balfanz, McPartland e Shaw (2002), revelam que as crianças mais pobres apresentam maior número de abandonos devido às dificuldades de acompanhar os demais colegas de turma. Em face de tais desigualdades os estudos do *Education Supporting Project* (ESP, 2006) indicam o surgimento de mercados em forma de monopólios que objetivam tornar os estudantes aptos ao curso superior, sendo parte desse professorado os próprios docentes das universidades que conhecem todo o processo seletivo e os conteúdos que são exigidos. Os professores transfiguram-se em empresários que gozam das oportunidades que possuem pelo cargo na universidade, convertendo o conhecimento da área em ganhos, sem considerar a regulamentação do Estado para a prestação deste tipo de serviço, nem mesmo um código de ética.

Quando se referem aos custos do reforço escolar, os autores mencionam que existem casos específicos, como do programa *No Child Left Behind* (tradução livre: nenhuma criança deixada para trás). Este projeto norte americano estabelece que o governo deve direcionar recursos específicos para o pagamento do reforço, isso segundo os estudos de Anderson e Laguarda (2005), que Gomes *et al* (2010) relatam. Tal estudo demonstra que ainda assim a situação é bastante ruim, pois mesmo que se apresente como uma estratégia ela não consegue resolver o cerne do problema e os custos são altos: em outras palavras, há altos investimentos em face de pouco retorno. Nesse sentido, existe um perfil de reforço escolar no qual os estudantes são atendidos de forma individualizada direto com o professor, ou por grandes ou em pequenos agrupamentos formados por turmas de reforço, ou até grandes por instituições

especializadas neste tipo de prestação de serviço. Como é evidenciado pelos autores nos escritos de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008), por exemplo, que revelam existir uma diferença econômica entre os estudantes que conseguem ter acesso ao reforço. Aos mais pobres se não forem atendidos por políticas podem enfrentar obstáculos, e que os custos estão ligados diretamente a como e por quem o reforço escolar será acessado, dependendo da situação socioeconômica as aulas de reforço não são garantidas, há uma demanda de alunos mais pobres excluídos. Como proposição reiteram que “Não é coincidência que a marca comum dos sistemas educacionais de países onde a prática do reforço escolar é extensiva seja a existência de exames competitivos para ingresso na universidade” (GOMES *et al*, 2010, p. 59).

Ao problematizar a questão observando os países em desenvolvimento Gomes *et al* (2010) argumentam que “[...] é comum associar-se a falta de qualidade da educação aos baixos recursos por aluno, o reforço escolar tem o desafio de suprir deficiências do sistema educacional, sem, contudo, contribuir para o aprimoramento de sua estrutura” (p. 60). Tais países enfrentam desigualdades sociais atreladas a baixa oferta de vagas para o nível superior, questões na educação básica como a superlotação de turmas, ausência de políticas públicas que se convertem em oportunidades equânimes, e escrevem: “Isso não se faz sem custo e geração ou amplificação de desigualdades” (p. 60). Cabe compreender que para alguns pesquisadores como Kim (2005) “[...] o reforço escolar figura como resposta oportuna e adequada do mercado à mediocridade do sistema escolar” (KIM, 2005 *apud* GOMES *et al*, 2010, p. 60). Porém, os autores afirmam que isso não se confirma empiricamente, por exemplo, no caso do Canadá que evidencia o aumento da procura por reforço escolar. Neste país, em específico, as deficiências do sistema de ensino são pequenas, e ainda assim, há demanda por reforço. O baixo desempenho dos estudantes nos testes de larga escala internacionais indicam que mesmo que o ensino apresente poucas desigualdades, nos países desenvolvidos o reforço aparece como uma das estratégias.

Gomes *et al* (2010) citam Balfanz, McPartland e Shaw (2002) para abordar o modo que os Estados Unidos lidam com a questão do reforço. É lá que essa estratégia tem suas raízes e, atualmente, apresenta-se como uma forma de apoio estratégico para os estudantes apresentarem melhores resultados escolares. O país que já esteve na liderança dos rankings educacionais do planeta está correndo sérios riscos: os números reportam para 40% de estudantes que precisam reforçar seu ensino para atingirem a média em matemática no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Ao especificar o tipo de pesquisa os autores deixam claramente explicitado que se trata de uma pesquisa exploratória que objetiva analisar quais são as relações entre o investimento das famílias no desenvolvimento escolar dos filhos, na tentativa de identificar como se dão os gastos, associando-o ao nível de escolarização dos responsáveis, sobretudo, o das mães. Partem do pressuposto de que estas são as que dedicam mais tempo a seus filhos e até mesmo são responsáveis pelo sustento e criação destes. Buscam identificar, ainda, se coexistem relações com a dependência administrativa da escola, ou seja, se pública ou privada demonstram resultados próximos ou distantes. Outra questão que a análise dos autores buscou averiguar foi quanto a intencionalidade e expectativas dos estudantes após a finalização do Ensino Médio.

Os autores estudaram 358 alunos com faixa etária correspondente a 14 até 20 anos, sendo a maior parcela do sexo feminino e de uma escola pública e uma privada confessional de nível médio, ambas no Distrito Federal. Observaram os processos de inclusão no primeiro ano, pois é neste momento que os índices costumam apontar para maiores incidências de evasão e reprovação, bem como os processos de inclusão no último ano do Ensino Médio, pois neste nível de ensino, é evidenciado o acirramento de competições entre os estudantes que demandam maiores esforços para atingir o nível superior. O estudo foi realizado na segunda metade de 2008 mediante aplicação de questionário adaptado a partir do que fora aplicado em estudo anterior em Portugal. Três turmas foram selecionadas por sorteio e todos os estudantes presentes preencheram a ficha do questionário.

Quanto a classe social, Gomes *et al* (2010) afirmam que cerca da metade dos estudantes da escola privada confessional “[...] é oriunda de segmentos socioeconômicos ditos privilegiados do Plano Piloto de Brasília (região com renda per capita considerada como das mais elevadas do País), embora não seja um dos estabelecimentos mais caros da área [...]” (p. 61). E o público de estudantes que frequentam a escola pública “[...] era composta por alunos de Regiões Administrativas de renda média e baixa do Distrito Federal e até de municípios do seu entorno. As unidades públicas tendem a receber alunos de menor renda [...]” (p. 61). Os autores indicam que para os alunos de instituições públicas o pagamento por reforço escolar é mais restrito a casos esporádicos. Apontam que em 2007 as duas escolas em análise obtiveram desempenhos aproximados no ENEM.

Ao tabelar aos dados coletados, Gomes *et al* (2010) indicam a distribuição de estudantes fazendo a distinção por dependência administrativa da escola, faixa etária distribuída entre 14 até 20 anos e distinção entre os sexos: masculino e feminino. Da escola pública são 167 (100%) estudantes, destes 102 (61%) do sexo feminino e 65 (39%) do sexo

masculino. Neste caso, os dados apontam para prevalência de meninas com 17 anos, 37 (22,16%) estudantes. Quanto a escola privada são 178 (100%) de estudantes; destes, 103 (58%) são do sexo feminino e 75 (42%) do sexo masculino. Os dados indicam também o maior número de estudantes do sexo feminino com 17 anos, 41 (23,03%). Ao observar o total nota-se a prevalência de 60% de estudantes do sexo feminino. Este dado ratifica que “[...] a realidade educacional do País, onde o acesso da mulher à educação já ultrapassou o do homem há algumas décadas” (p. 62). Nas duas instituições foi identificado atraso entre a idade e a série: na escola pública foram localizadas 6 estudantes acima de 18 anos, sendo 5 estudantes com 19 anos e 1 com 20 anos, e 15 alunos com exatamente 18 anos, fato que demonstra um atraso no fluxo.

Quanto aos estudantes que revelaram buscas por atividades de reforço, os dados indicam que 22% são da escola pública, enquanto 52% são da escola particular. Assim os autores afirmam que: “Partindo do pressuposto de que à escola pública ocorrem estudantes de menor poder aquisitivo, o resultado se mostra coerente com as constatações sobre o tema, que costumam associar a utilização do serviço de reforço escolar à capacidade econômica da família” (GOMES *et al*, 2010, p. 63). Os dados revelam que entre os 356 (99,44%) respondentes da questão quanto a optarem sim ou não pelas aulas de reforço, que 173 (48,60%) estudantes são da rede pública e entre eles 135 (78%) não recorrem às aulas de reforço e 38 (22%) recorrem a este tipo de aulas. Ao observar a escola privada são 183 (51,40%) estudantes, destes 88 (48,1%) não recorrem às aulas de reforço e 95 (51,9%) recorrem. Mais da metade dos estudantes da instituição privada recorrem ao reforço escolar, e mesmo isso não sendo uma quantidade tão expressiva, é possível notar uma quase divisão em partes iguais entre os que optam ou não por aulas de reforço na escola confessional. Já na escola pública os dados prevalecem apontando que maior parte dos estudantes não tem acesso as aulas de reforço.

Ao efetuarem o recorte por série, atendo ao primeiro ano e ao terceiro ano do Ensino Médio, os dados apontam que na escola pública na 1ª série são 91 estudantes, sendo que 74 (81,3%) não recorrem ao reforço e 17 (18,7%) recorrem. Ainda na escola pública os dados demonstram que na 3ª série são 82 estudantes, destes 61 (74,4%) não fazem reforço, contra 21 (25,6%) que buscam esta forma de melhorar seu desempenho. Já na escola privada na 1ª série são 83 estudantes, sendo que 37 (44,6%) não fazem o reforço, contra 46 (55,4%) que fazem. Nesta mesma instituição, ao olhar para a 3ª série do ensino médio são identificados 100 estudantes, destes 51 (51%) não fazem reforço, e 49 (49%) afirmam fazer as aulas de apoio. Deste modo, os autores reiteram a hipótese: “É provável que as famílias de menor renda, que

têm seus filhos na escola pública, optem por garantir o reforço acadêmico na terceira série, à véspera dos processos seletivos de acesso à universidade” (GOMES *et al*, 2010, p. 63).

Quando os dados são cruzados com a escolaridade das mães os valores apontam que os estudantes que frequentam cursos extracurriculares estão distribuídos da seguinte maneira: 1) Pública; 2) Privada, e; 3) Total. Na escola pública totalizaram 174 (100%) estudantes, destes 92 (52,9%) não frequentam nenhum curso extra, e 82 (47,1%) frequentam um ou mais cursos. Quando se observa o nível de escolaridade das mães desses estudantes 144 (82,76%) possuem até a educação básica; destes, 78 (54,2%) estudantes não frequentam cursos enquanto 66 (45,8%) deles frequentam um ou mais cursos extras. Ainda na escola pública, quando observam as mães com nível de educação superior apenas 14 (46,7%) não frequentam nenhum curso, e 16 (53,3%) frequentam um ou mais cursos.

Ao observar os mesmos indicativos na escola privada totalizaram 184 (100%) estudantes, destes 71 (38,6%) não frequentam nenhum curso extra, e 113 (61,4%) frequentam um ou mais cursos. Quando se observa o nível de escolaridade das mães destes estudantes 49 (100%) possuem até a educação básica, destes 21 (42,9%) que não frequentam cursos extras, enquanto 28 (57,1%) deles frequentam um ou mais cursos extras. Ainda na escola privada, quando se observa as mães com educação superior são 135 (100%), número que indica que a maior parte das mães dos estudantes da instituição confessional possui qualificação superior, destes 50 (37%) que não frequentam nenhum curso, e 85 (63%) frequentam um ou mais cursos.

Senkevics e Carvalho (2016) objetivam em sua pesquisa entender as diferenciações entre os gêneros, como se dão as perspectivas de futuro desses atores e como se apresentam direcionando ao sucesso escolar de meninas e de meninos de uma classe da 3ª série do Ensino Fundamental de uma instituição pública municipal da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de campo em que foram realizadas observações e entrevistas.

Os autores introduzem a temática embasada em Sarmiento (2005) e afirmam que comumente as pessoas adultas questionam o que as crianças almejam serem quando atingirem a fase adulta, a pergunta sempre é direcionada a profissão. O que revela por trás de uma pergunta simples, sem muita pretensão, é que ela pode reforçar nas crianças uma cobrança com base nas expectativas dos pais, familiares e professores. Indicam a presença de críticas na literatura da sociologia da infância que demonstram o quanto às expectativas depositadas nas

crianças podem fortalecer uma cobrança, bem como reduzir os infantes a sujeitos apáticos e passivos. Sob a ótica crítica, os autores procuram analisar as desigualdades da socialização nessa fase da vida, como se apresentam para os meninos e para as meninas em suas trajetórias escolares.

Os autores revelam que é facilmente encontrado em estudos que as mulheres atingem níveis de escolarização maiores que os homens; o desempenho apresentado pelo sexo feminino tem a tendência de alcançar mais vezes o sucesso escolar, como apresentado por Rosenberg e Madsen (2011). Tal fato revela uma desigualdade entre os gêneros nas trajetórias de escolarização que é histórica, mas que sofreu transformações com o passar do tempo, com uma mudança mais evidente, isto é, com mudanças profundas a partir do século XX quando as mulheres puderam acessar o direito a escolarizarem-se; “[...] de um cenário de privação do direito à educação, a população feminina foi progressivamente escolarizando-se à medida que o acesso às escolas se democratizava no País” (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 180). O fenômeno acabou sendo conhecido como “hiato de gênero” quando foram sanadas as desigualdades de acesso das mulheres e estas se equipararam aos homens neste direito.

Senkevics e Carvalho (2016) citam instituições internacionais como Unesco (2012) e OECD (2015) para relatar como as questões de gênero têm estado em voga também no exterior. Os estudos trazem como resultados que em países onde a expansão foi possível observar houve progressos contínuos das mulheres numa constante crescente até que elas ultrapassaram os homens, revertendo as desigualdades de acesso. Outra questão discutida é que “[...] desde cedo, as meninas costumam se projetar em carreiras de maior qualificação profissional, demandantes de patamares mais elevados de escolarização” (p. 181). É identificado um padrão nos dados, nos países em que as desigualdades sociais são mais expressivas e nota-se que é “[...] onde as dificuldades vivenciadas pelas garotas na sociedade contrastam mais enfaticamente com suas perspectivas de futuro” (p. 181).

Portanto, fica evidente a importância de observar como o cotidiano escolar apresenta barreiras e obstáculos para o alcance de um equilíbrio de acesso aos direitos escolares. As expectativas depositadas nas crianças são diferenciadas dentro das famílias e, também, nas escolas as formas que emergem esforços positivos para que sejam atingidos bons desempenhos, projeções são criadas mediante a distinção de gênero, mesmo ao considerar que as expectativas de escolarização são dependentes de outras variáveis que atravessam as vivências dos sujeitos.

Os autores deixam mais uma vez estabelecidos os objetivos de sua produção, que é de discutir como são observadas as expectativas quanto às futuras profissões das crianças das camadas populares urbanas, como são compostas suas rotinas e atividades no cotidiano escolar. A proposta é desvelar como as relações entre as crianças ocorrem aliadas as expectativas dos professores, dos pais e responsáveis, e como a socialização acaba afetando as trajetórias escolares durante a infância e convergem em diferentes resultados para meninos e meninas e como imaginam suas futuras profissões.

Para detalhar a metodologia adotada Senkevics e Carvalho (2016) afirmam que a produção do artigo é com base nos achados da dissertação de mestrado defendida por Senkevics (2015), na qual é possível identificar mais detalhes da metodologia adotada. Relatam acerca das observações de campo que ocorreram na segunda metade de 2012 com critérios qualitativos, banhados em princípios da pesquisa etnográfica com adoção de observações participantes e de entrevistas semiestruturadas. As idas ao campo foram realizadas no decorrer de cinco meses, entre duas ou três vezes por semana e, no terceiro ano do Ensino Fundamental, havia o total de vinte e cinco estudantes, sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino.

Quanto às técnicas adotadas dizem que depois de três semanas mantendo interações informais com o campo mediante as observações em sala de aula, conversas no intervalo, auxílio em lições junto aos estudantes, além da participação em jogos e brincadeiras, foram estes os caminhos que aproximaram os pesquisadores das crianças e assim foi possível solicitarem um desenho que as crianças deveriam retratar suas residências. Mediante tal criação artística os estudantes formaram duplas com colegas mais próximos que possuíam afinidades; uma sala reservada foi utilizada para a aplicação das entrevistas que foram integralmente gravadas.

O total de vinte estudantes participou desta etapa, sendo oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, e as duplas que as crianças formaram foram: seis duplas de meninas e quatro duplas de meninos. Os autores indicaram que os sujeitos não formaram pares com sexos distintos e os pais assinaram o termo de autorização com antecedência. Questões que abrangiam o cotidiano das crianças foram realizadas para compreender quais atividades elas faziam no ambiente extraescolar. Os pesquisadores atentaram para o ambiente familiar e suas relações domésticas e, também, quanto a circulação e o acesso à rua. Uma questão específica foi feita quanto às expectativas futuras – O que você quer ser quando crescer? –, a mesma questão que deu título ao artigo produzido pelos autores. Buscaram compreender se e como os

estudantes recebiam incentivos dos pais e familiares dentro de casa para projetarem suas profissões no futuro e como isso poderia atravessar os desempenhos na escola.

Ao detalhar o perfil das crianças observadas os autores fazem relações com suas origens socioeconômicas: do total de vinte e cinco estudantes, treze deles residiam em uma favela próxima da instituição escolar; dez em outros bairros de periferia; todas elas compunham as camadas populares e seus responsáveis obtinham baixo nível de escolaridade e atuavam no mercado de trabalho ocupando cargos que exigiam poucas qualificações. Provinham de arranjos de famílias nucleares com pai e mãe nove crianças, seguidos de oito com arranjos monoparentais constituídas pelas mães e quatro crianças de outras formações familiares. Os autores indicam que a maior parte delas viviam em famílias entre quatro ou cinco membros, com apenas uma menina sendo filha única. As faixas etárias estavam distribuídas entre crianças de oito e nove anos de idade, excepcionais casos de três crianças que apresentavam atraso no fluxo escolar, sendo um deles um menino com treze anos.

Além das observações no campo e do contato com as crianças foi realizada uma entrevista com a professora titular da turma e a busca a partir do relato da docente era para compreender como são os desempenhos de cada um dos estudantes. O relato indicou o sucesso escolar para dois grupos, sendo respectivamente composto por seis meninas e cinco meninos. O grupo que apresentava desempenho médio: também com seis meninas e somente um menino. O fracasso escolar foi atribuído para: cinco meninos e duas meninas. Segundo os autores, a fala da professora vai ao encontro de resultados em análises sociológicas que reportam a tendência de avaliação de meninas atribuindo a elas os melhores desempenhos.

Para compreender o cotidiano das crianças fora do ambiente escolar, foi fundamental entender como se davam suas respectivas rotinas com afazeres domésticos, tempos destinados para o brincar e o acesso à rua e ao espaço público. Ficou evidenciado que todas as crianças tinham obrigações com tarefas domésticas, geralmente com tarefas voltadas à organização do próprio quarto. Porém, chamou atenção dos autores a distribuição das responsabilidades quando observado os espaços da casa que é comum a todos: geralmente a manutenção e a responsabilidade pelo cuidado da residência como um todo ficam voltadas com mais prevalência para as meninas.

Senkevics e Carvalho (2016) afirmam que: “[...] constata[ram] uma divisão sexual do trabalho doméstico, em que a participação das meninas era bem mais expressiva que a dos meninos, mesmo quando o envolvimento das crianças era secundário” (p. 183). Foram recorrentes as atribuições do trabalho às meninas em seus lares, como auxílio às mães, e os autores observam: “Quando as garotas tinham irmãs em faixas etárias similares ou mais

velhas, a partilha do serviço de casa era comum entre elas, cada uma ciente do seu papel na manutenção do domicílio” (p. 183). Ao situar os meninos dizem que na presença de irmãos mais velhos ou com idades próximas tal fato não ocorre. Nota-se um aumento de responsabilidades também destinado às meninas quando estas são as irmãs mais velhas, que ficam responsáveis além do cuidado da casa pelo cuidado dos irmãos menores. Portanto: “[...] uma tarefa típica de uma irmã mais velha não encontrava simetria na de um irmão mais velho [...]” (p. 183). Os autores constataram que entre os estudantes investigados nenhum dos meninos que possuíam irmãos menores eram responsabilizados pelos cuidados dos irmãos, o fato só ocorria quando nesta posição encontravam-se as meninas.

Entre os estudantes do sexo masculino a maior parte deles revelou ter responsabilidades domésticas, foram raros os que disseram que não tinham nenhuma obrigação com os serviços do lar, sempre em desequilíbrio com as meninas. Um caso emblemático foi do estudante que foi nomeado como Lourenço para a publicação do estudo, ele era o mais novo e sua família configurava-se por dois irmãos do sexo masculino, uma irmã e pela mãe. Devido distância entre as idades ele não tinha companhia para brincar, facilmente se entediava, e no tédio ele procurava ajudar em casa. Verifica-se que neste caso o menino, na ausência de entretenimentos, se propunha voluntariamente a arrumar a casa.

Quanto às meninas seus relatos surgiram em formas de protestos evidenciando a sobrecarga de responsabilidades e a injustiça na distribuição das tarefas. Uma aluna que foi chamada de Débora na publicação desabafou que quando sua mãe não estava presente em casa era dela a responsabilidade pelo serviço doméstico, enquanto seu irmão dispunha de tempo livre para se divertir com jogos eletrônicos.

Recortando pelos gêneros, as meninas em suas atividades de lazer e distração brincavam de bonecas e casinha, por exemplo. Enquanto os meninos dispunham de maior tempo para as atividades de lazer e distraiam com brincadeiras consideradas como masculinas, estes mais facilmente apresentam acesso a aparelhos de videogame e, também, de brincadeiras em espaços públicos como a própria rua de casa. Uma estudante atribuída como Bianca relatou que seu entretenimento se restringe a usar o computador, assistir televisão ou dormir. Senkevics e Carvalho (2016) ressaltam que “[...] Como essas garotas não estavam autorizadas a brincar na rua, restavam a elas a televisão, o computador, algumas brincadeiras e dormir” (p. 184). É possível identificar que as meninas não têm acesso às brincadeiras na rua como os meninos, e são raras estas oportunidades para elas, que, esporadicamente são autorizadas a receber uma amiga para brincar dentro de casa. Os meninos socializam por mais tempo, em espaços mais amplos e com maior número de colegas.

Os meninos reportam aos finais de semana como uma extensão do que experienciavam no decorrer da semana no contra turno escolar, já para as meninas o sábado e o domingo foram identificados por duas perspectivas: um grupo que considerou como possibilidade de terem lazer com poucas oportunidades de acesso ao espaço público e, o segundo grupo, que atribuiu o final de semana como dias destinados a acompanhar as mães em compras e ainda no preparo de comidas específicas que levam mais tempo de preparo. Para as garotas “[...] os sábados e domingos também podiam ser uma extensão de suas rotinas entediadas” (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 184). Enquanto parte das meninas se sentem entediadas perante a falta de possibilidades de lazer e entretenimento potencializado ainda mais durante os finais de semana, para os meninos este período representa um prolongamento da diversão.

Senkevics e Carvalho (2016) ao observarem as socializações dentro do ambiente escolar, durante o recreio, notam que este intervalo também é vivenciado de forma diferente quando aparece para as meninas como a única oportunidade de distrair e divertir com as amigas, pois mesmo morando próximas umas das outras elas só se encontram no interior da escola. Assim, o recreio para as meninas é a hora de brincar sem pensar nas obrigações. Para os meninos o recreio escolar ganha outra perspectiva, por terem acesso por mais tempo e a espaços mais amplos acham as brincadeiras limitadas e o recreio curto.

Os autores identificam que a rua também é vista sob diferentes óticas, para as meninas representam um local perigoso e violento, para os meninos diversão. As meninas facilmente apresentam aversões a brincadeiras na rua, pelo medo que internalizaram, mesmo demonstrando indignações por não serem autorizadas a estarem lá, “[...] tratava-se de um rígido controle imposto por seus familiares, cenário que corrobora a hipótese de que as meninas, em função do sexo, tendem a ficar praticamente confinadas no ambiente doméstico” (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES 2014 *apud* SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 185).

Outra fala emblemática para evidenciar as concepções e visões das meninas é quando uma estudante, que foi chamada de Lara para o registro do estudo, indignada com a possibilidade de seu irmão mais velho de quinze anos ter o direito de ficar até tarde na rua, chega a dizer que ele era autorizado a permanecer fora de casa por mais tempo, pois ele além de não ajudar em casa, era chato e devido a este fato acabava sendo premiado com a possibilidade de ficar mais tempo na rua com os amigos. Já ela que auxiliava em casa não era vista por sua família como chata.

Quanto as projeções que as crianças estabelecem de seu futuro, Senkevics e Carvalho (2016) identificaram que entre vinte crianças entrevistadas as meninas demonstraram mais clareza quanto as futuras profissões, seis meninas mencionaram profissões na saúde “[...] descortinando também sua identificação com feminilidades pautadas pelo cuidado e por relacionamentos interpessoais, uma índole altruísta, que foi evocada apenas por meninas” (p. 185). Quatro delas demonstraram interesse em animais e o desejo de seguir carreira como futuras veterinárias. Uma das alunas que foi chamada de Pâmela relatou o sonho de ser médica, neste último caso, os autores dizem que ela “[...] demonstrou ter algum conhecimento sobre a trajetória para se chegar ao exercício da profissão: ao fazer referência à ação de ‘estudar’ [...] ciente de que havia outras etapas de estudo posteriores à escolarização básica, as quais incluiriam ‘fazer um curso’” (p. 186). Profissões atinentes aos cuidados com saúde tanto humanos como de animais prevaleceram entre as meninas e foram também entre elas identificadas a carreiras artísticas como canto e dança.

Apenas duas meninas relataram o desejo por carreiras diferentes das demais colegas, uma delas gostaria de ser professora de informática, apesar de ela própria advertir que os pais falam para ela que se trata de uma carreira cansativa, isto é, ela era desestimulada pela própria família, ao mesmo tempo em que via os irmãos mais velhos com vinte e cinco anos já na faculdade, e o de dezesseis se preparando para concorrer a uma bolsa de estudos. Para tratar a respeito da importância desses modelos para inspiração dentro dos ciclos sociais das crianças os autores citam estudos de Piotto (2008) e Zago (2006). Senkevics e Carvalho (2016) registram que no caso da rotina dessa aluna “[...] sua família costumeiramente fazia uso da escrita na organização da casa” (p. 186); a família se organizava mediante anotações para serem adotadas no decorrer da rotina. Para esse fenômeno os autores mencionam a proximidade com a noção de ‘ordem racional doméstica’ que pode ser identificada na literatura de Bernard Lahire (1997).

Conforme os autores, uma outra estudante que apresentou desejo por uma carreira distinta foi a chamada de Débora no registro do estudo. Esta garota alegou querer ser jogadora de futebol, dando ênfase ao dizer que é “futebol feminino”, para legitimar sua opção demonstrando consciência quanto aos obstáculos e ao preconceito que ronda a profissão tratando de críticas que recebe dentro de casa por seus pais. Esta garota alegou que “[...] sua mãe ‘só quer’ que os filhos trabalhem para conseguir algum dinheiro e ajudar em casa” (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 187), mas ela não deixa de esclarecer que seu desejo de ser jogadora de futebol possuía uma perspectiva irrealista.

Entre os garotos, de oito estudantes três citaram o desejo de seguir carreira na polícia. Entre os meninos a defesa do desejo foi menos intensa sem muitas desenvolvimentos para darem explicações, o que sugere, segundo os autores, não terem uma clareza disso. O menino chamado de Enzo chegou a citar três opções de profissões no futuro: 1) polícia; 2) bombeiro; e, 3) ladrão. Este estudante apresentava um caso bem específico com falta de apoio familiar e baixo desempenho escolar.

Um dos estudantes, o Alberto, que também fez opção pela carreira de policial distanciou-se da opinião do outro colega: ele afirmou que para conseguir esta profissão é preciso de muito preparo e estudo. Ele já estava com seus onze anos de idade e por ser um pouco acima da média de idade dos demais colegas já apresentava uma percepção entre o estudo e a profissão. Outros quatro colegas citaram profissões como: um bombeiro, um caminhoneiro e dois jogadores de futebol. Assim, Senkevics e Carvalho (2016) reiteram que “Além de muitos desses meninos terem exprimido com pouca convicção a escolha de suas profissões, seu horizonte de aspirações era limitado, se comparado ao das meninas” (p. 187). Nos meninos foram identificadas as profissões que exigem menores qualificações com menos tempo de estudo quando comparados com as respostas das meninas.

Como caso em destaque os autores chamam atenção para o estudante Gustavo com treze anos. Seu atraso no fluxo escolar deu-se por problemas familiares e socioeconômicos, pois seus pais/família sofreram um despejo de domicílio e este fato o obrigou a se afastar da escola por um tempo. Porém, esse estudante apresentava um ótimo desempenho escolar. Na fala da professora é possível identificar que ele é um dos mais participativos, demonstra valorizar a escola e tece críticas aos irmãos que abandonaram os estudos. Ele deseja ser “engenheiro de peças de caminhão” e apresentou uma maturidade a respeito de seus sonhos futuros, além de dizer que “tem fé em Deus” que irá conseguir; caso não consiga ele releva a possibilidade de atuar com algo mais simples.

Por fim, Senkevics e Carvalho (2016) revelam como achados da pesquisa que “Com relação às perspectivas educacionais e aspirações profissionais das crianças, pode-se concluir que as diferenças entre elas orientaram-se por duas principais variáveis: idade e sexo” (p. 189). Ademais, as crianças mais velhas demonstraram a capacidade de fazer planos mais exequíveis tendo consciência de que estudar é um dos principais caminhos para a ascensão social e atuarem com a profissão que almejam, bem como foi evidente que as meninas optaram por carreiras que exigem mais tempo de escolarização.

Freire (2019) abre o artigo citando Bauman (2001) ao se referir que o estudo parte das concepções encontradas na literatura como: “pós-modernidade”, “pós-moderno” e “modernidade líquida”. É nesse contexto e chão histórico que o estudo se situa para analisar as relações de gênero e o currículo no Ensino Fundamental. A autora se refere ao espaço-tempo no contemporâneo, observando as relações sociais de um mundo globalizado, hiperconectado com redes de comunicação que demonstram uma instantaneidade ao circular por todo planeta, e isso promove novas formas de relações humanas em que as crenças e valores são atravessados por novos modos de viver. Considera, ao citar Bauman (1999), que o momento presente rompe com concepções da modernidade fazendo com que existam tensões entre a história, a sociedade e a cultura; a marca deste tempo é a velocidade em que emergem as inovações.

É diante das crises do contemporâneo que a autora revela seu objeto de estudo, afirmando que ele tem sua gênese já marcada pela cultura pós-moderna e cita Costa e Bujes (2005) para afirmar sobre as fronteiras não tão evidentes entre as formas de cultura popular, de elite, além das formas de artes que perpassam o dia a dia das pessoas consideradas “comuns”. Ela deixa claramente explicitada a forma que é constituído seu objeto de estudo ao reiterar: “Esse objeto resulta dos questionamentos e do olhar atento e problematizador sobre as relações sociais no interior da escola [...] sobre o trato das relações de gênero no currículo escolar” (FREIRE, 2019, p. 407).

Revela a principal questão que direciona seu estudo: “[...] de que forma o currículo escolar, compreendido como espaço de (re)criação e socialização da cultura, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental?” (FREIRE, 2019, p. 408). Sua proposta é compreender como o currículo escolar permeia as relações, pois a forma que ele é construído abrange os conteúdos e o que será vivenciado pelos alunos dentro da escola; ele é atravessado pelas questões de gênero e da cultura. Entretanto, compreende que as relações de gênero são constituídas pela cultura fora do ambiente escolar, mas algumas práticas ficam evidenciadas e são ratificadas no interior da escola, por meio de experiências proporcionadas aos alunos por práticas curriculares.

Freire (2019) compreende o currículo à seguinte maneira: “[...] como construção social e cultural que visa promover não apenas a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também a apropriação de formas de comportamento, de valores e de atitudes, revelando-se constituidor dos sujeitos e de suas identidades” (p. 408). Ao abordar quanto às categorias e os conceitos de sua pesquisa sugere que para entender os impactos do currículo na constituição das relações de gênero é necessário entender a composição curricular. Este

documento é responsável por sustentar as relações entre os estudantes e o recorte de gênero fica evidenciado, mesmo que de forma implícita. Cita Pacheco (2005) para sustentar a ideia de que o currículo escolar é construído também mediante as lutas e conquistas sociopolíticas. A autora considera uma relação entre currículo, gênero e cultura, tais questões atravessam umas às outras, pois: “[...] a noção de poder perpassa a compreensão e a explicação sobre as relações sociais de gênero na escola, bem como sobre a seleção cultural expressa e materializada no currículo” (FREIRE, 2019, p. 408).

A concepção de currículo adotada considera que a cultura o compõe; a educação e a cultura juntas é que são responsáveis pelo estabelecimento do que será explicitado na grade curricular. Cita Forquin (1993) para referendar que não existe forma de pensar o currículo que não seja pela cultura e pela educação, ambas devem ser consideradas para a composição curricular. Entretanto, menciona que não há como inserir tudo que a cultura produz como produto escolar, nem tudo é escolarizável. O currículo é uma maneira de organizar e distribuir conteúdos entre séries e disciplinas por meio de práticas didáticas que almejam o aprendizado do estudante no dia a dia escolar e não há como determinar que ele expresse de formas diferentes a organização da sociedade, porque as crianças muito antes de adentrar a instituição escolar já se relacionam socialmente.

Freire (2019) realiza um complemento com Silva (1996), que compreende o currículo como o documento que faz o agrupamento entre as experiências, os conteúdos, a instituição escolar, a identidade social e a subjetividade de cada um dos atores que congregam o cotidiano escolar. Em outras palavras a autora afirma: “[...] o currículo é aqui entendido como campo de produção e de criação de sentidos e significados e de construção de identidades, subjetividades e representações, que, imerso em um contexto de relações sociais de poder, constitui-se como prática produtiva” (SILVA, 2006 *apud* FREIRE, 2019, p. 409).

Não considera o currículo como excepcional e capaz de sozinho possuir autonomia e responsabilidade de formar os estudantes, mas sim que seja composto pelas subjetividades dos sujeitos e de suas relações, seus modos de sentir, pensar, agir e (re)produzir tradições. O currículo atravessa e é também tensionado pelas contradições sociais e pelos poderes hegemônicos. Questões como classe social, gênero, raça e cultura que distinguem as vivências sugerem as bases em que ele se estrutura; ele é político à medida que é planejado e torna-se um projeto para formação.

Freire (2019) cita Pacheco (2005) ao afirmar que o projeto de sociedade e de cultura é forjado pelos currículos nas escolas, é um instrumento para preparar paulatinamente mudanças considerando a conjuntura entre espaço e tempo. Refere-se a Foucault (2007a,

2007b) para indicar quanto à noção de poder: “[...] segundo a qual o poder não seria dotado de uma existência substantiva, mas entendido como parte integrante de todas as relações sociais, estando diretamente associado à produção dos discursos como expressões da ‘vontade de verdade’” (FOUCAULT, 2007 *apud* FREIRE, 2019, p. 410). Compreende que as relações de poder compõem a estrutura do currículo, mesmo de maneira oculta e que as relações no cotidiano escolar são estruturadas sob este viés.

Para analisar os relatos dos estudantes foram “[...] consideradas discursos em circulação no cotidiano da escola – tem como pressuposto que as relações sociais e o currículo são atravessados por relações de poder” (FREIRE, 2019, p. 410). Considera que o currículo é uma representação de vontades e desejos de poderes que aparecem em práticas educativas estabelecendo a instituição escolar como um lócus de resistência, transgressão e rebeldias contra os poderes dominantes. O currículo não é simplesmente executado sem que haja conflitos, a escola antes de tudo é o espaço de construção de conhecimento, logo aparecem as contradições de ideias.

Freire (2019) embasada em Butler (2000, 2008), Scott (1990, 1992, 1994), Louro (2003, 2009, 2014) e Meyer (2007) compreende gênero como as formas interpretadas pelas relações sociais postuladas por distinções de sexo, em que cada qual assume um papel a ser desempenhado socialmente. Não é a diferença sexual biológica que consiste em auferir modos de conduta, mas é a cultura que estabeleceria essas condições a partir da distinção por sexo. A autora reafirma que “[...] não se trata de tomar o gênero com referência na lógica binária que contrapõe masculino e feminino” (p. 411), mas de fazer “[...] aproximações com as ambiguidades e atravessamentos que perpassam as fronteiras de gênero [...] a adoção desse dualismo representaria reconhecer a legitimidade da normatividade heterossexual [...]” (p. 411). Isso acontece de maneira sutil e quase invisível nas distintas esferas da sociedade.

O gênero só é definido mediante as relações travadas em sociedade, o papel de homens e mulheres partem da definição sexual de seu sexo biológico, mas não determina suas condutas; os comportamentos são moldados pela cultura. Emergem formas de comportamentos em sociedade que atribuem os significados dos corpos. Ao estabelecer relação entre o gênero e a escola, a autora argumenta sobre a relevância da temática em seu estudo “[...] a tentativa de compreender as implicações do currículo na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental [...] a escola constitui um dos espaços de socialização em que permanecem por um tempo relativamente longo de suas vidas” (FREIRE, 2019, p. 412).

Ao destrinchar os caminhos tomados durante a investigação a pesquisa é alocada em estudos culturais e se fundamenta em aportes teóricos-metodológicos qualitativos. A autora utiliza Hall (2003) e Jhonson (2004) para compreender a literatura sobre cultura, questões de gênero e currículo, pois estes estudos: “[...] apresentam-se abertos aos [...] temas diversos a serem apontados pelo contexto social e histórico de emergência do fenômeno e rejeitam o privilégio de metodologias definidas aprioristicamente, do mesmo modo que nenhuma delas é igualmente rejeitada *a priori*” (FREIRE, 2019, p. 412; grifos da autora).

Deixa claramente explicitada que a discussão sobre gênero é embasada em concepções pós-estruturalistas, entende as distinções e limitações da compreensão do masculino e do feminino, parte da premissa que as relações são consolidadas na cultura, em meio a fortes tensões onde as relações de poderes ficam evidenciadas. Portanto, a análise embasa também na teoria pós-crítica do currículo, e segundo a autora isso permite uma análise sólida quanto as diferenças de cultura e de gênero na instituição escolar.

Ao trazer detalhes do campo de pesquisa diz que se trata de uma escola da rede municipal situada em uma capital do Nordeste, na periferia da cidade e que possui uma média de 800 alunos de classe social classificada como baixa renda. A opção da pesquisadora pela instituição se deu a partir de critérios que indicavam as dimensões da estrutura física da escola, bem como os resultados relevantes apresentados por esta quando observados tanto o cenário nacional quanto o local. A escola é composta por 24 turmas de Ensino Fundamental distribuídas entre os três turnos: 1) matutino; 2) vespertino e 3) noturno.

A estrutura física é composta por materiais diversos que permitem acesso aos bens da cultura, por meio de diferentes linguagens. A autora julga a estrutura como sendo um espaço físico satisfatório, as salas de aulas possuem iluminação, são amplas e “relativamente arejadas” sem revelar a real condição desta última categoria. Revela que os móveis estão em conformidade com o esperado e apresentam boa conservação. Os ambientes que se diferem das salas de aula são a quadra de esportes, a sala de informática e a biblioteca. Quanto ao corpo docente afirma que: “[...] 15 entre os(as) 17 docentes da escola (9 professoras e 8 professores) possuem curso de pós-graduação em nível de especialização” (FREIRE, 2019, p. 413).

Para situar os sujeitos da pesquisa indica serem 50 estudantes, divididos igualmente por sexo sendo 25 em cada gênero. Estes estão matriculados nas séries dos anos finais do Ensino Fundamental e com eles foram realizadas entrevistas semiestruturadas no decorrer de um ano, a partir das quais se buscou identificar a forma que o currículo impacta nas relações entre os próprios estudantes. Freire (2019) cita Terragni (2005) e Silveira (2007) para situar

que a entrevista é uma forma de interagir com os sujeitos e que permite, por meio da comunicação direta, entender como se dão os fatos e fenômenos do cotidiano, bem como os significados, as representações e os modelos de cultura que os sujeitos imprimem em suas vivências e são capazes de narrar.

A autora classifica o tipo de pesquisa como uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e que os estudantes e docentes foram sensibilizados para que pudessem fornecer as respostas de maneira efetiva. A pesquisadora preocupou-se em fazer com que o ambiente fosse propício para a boa ordem da análise. As entrevistas ocorreram por meio de conversas informais viabilizando a liberdade e a confiança para que os entrevistados se colocassem com desenvoltura ao responder suas questões e, para que a metodologia não fosse comprometida, guiou-se pelo rigor do método e dos princípios éticos, cuidando inclusive da preservação das identidades. Demonstra cuidado ao propor, como nomes substitutos, a referência a flores, e anuncia que: “[...] a caracterização do(a) estudante neste texto é feita pelo nome da flor, seguido da idade e do ciclo de escolaridade que estava cursando na ocasião” (FREIRE, 2019, p. 414). Com os dados levantados durante as entrevistas, foram descritos para a produção de um mapeamento que se deu mediante sucessivas leituras conectando e distanciando as respostas obtidas, assim a autora definiu e distribuiu a análise em categorias para descrever os achados da pesquisa.

Segundo a autora, existem tensões entre os gêneros observadas no ambiente escolar: os estudantes quando estão dentro da escola gostam de interagir com conversas, brincadeiras e debates, como também é registrado na literatura acadêmica em outras escolas. Durante as entrevistas os alunos foram provocados para fazerem apontamentos quanto às relações entre os demais colegas, na qual eles atribuíam respostas como: bom, normal, legal, difícil, complicado, dentre outras respostas breves e curtas. Uma questão que fica evidente nesse estudo é como aparecem os namoros, as brincadeiras e os conflitos nas falas dos alunos.

Os achados demonstram que os relacionamentos trazem fortes marcas da cultura, que as relações são constituídas fora da escola ultrapassam os muros e ganham contornos nas relações do cotidiano escolar. Indica que a maneira de socialização entre os estudantes demonstra serem necessárias revisões das políticas públicas educacionais, com o enfoque para as políticas que se voltam para as práticas curriculares. Instituições como a escola, a família, a religião e o Estado acabam ditando como os papéis são atribuídos aos gêneros e já são ensinadas para as crianças assim que se inserem na cultura.

Freire (2019) cita Gomes (2006) para afirmar que à instituição escolar cabe o papel de promover reflexões sobre a pauta de gênero e assim ser um dos caminhos para identificar e

suprimir as desigualdades e romper com o patriarcado. Porém a autora observa que escola acaba assumindo uma conduta que reforça ainda mais os papéis de gênero, ao denotar os meninos como ativos e as meninas como passivas. Nos relatos dos estudantes fica evidente que existe uma segregação com agrupamentos de meninos e das meninas, e isso foi observado durante o intervalo das aulas e, também, durante as atividades esportivas “[...] de um lado os meninos jogam futsal, do outro as meninas jogam queimado” (FREIRE, 2019, p. 415). Outra diferença foi notada quando “[...] alguns meninos, isoladamente, inserem-se no jogo de queimado, porém nenhuma menina participa do jogo de futsal” (FREIRE, 2019, p. 415). Em casos esporádicos os gêneros se misturarem para praticar esportes.

Freire (2019) cita Freire (2001) para sugerir que os estudantes vão internalizando as relações e separando os comportamentos de gênero mediante os processos estabelecidos pela cultura, e que isso é identificado antes mesmo do começo dos estudos. Indica que a instituição escolar acaba por dar continuidade e naturaliza assim, as relações de seus alunos: “[...] adotando uma concepção de cultura que desconsidera sua condição histórica, sua abertura para mudanças e atualizações, bem como sua capacidade de (re)criação dos elementos do cotidiano” (p. 415).

Para Freire (2019) a instituição escolar “[...] estaria desconsiderando suas potencialidades para, por meio do currículo, atuar na construção de novas formas de relacionamento entre os gêneros” (p. 415). A escola perde a oportunidade de problematizar questões e trazer debates para propiciar aos estudantes a possibilidade de identificarem formas de preconceitos e discriminações que experienciam no cotidiano escolar. As narrativas das meninas desvelam que são sempre vistas pelos meninos como inferiores e por implicâncias causam brigas quando as ofendem ao dizer que elas “não se dão valor”. Outra evidencia é na postura dos meninos ao debaterem quanto o namoro e o casamento: narram que as mulheres têm obrigação de manter relações sexuais com seus parceiros, opinião que as meninas discordam. A autora cita que se nota uma conformidade com Ribeiro (2006) que indica que existe um poder de dominação do masculino sobre o feminino e que as relações entre gêneros são postuladas socialmente partindo da premissa da inferioridade do sexo feminino.

Freire (2019) compreende a escola como instituição responsável pela educação formal dos estudantes e deve assumir a responsabilidade de promover práticas pedagógicas para romper com as dominações do patriarcado. As relações de gênero constituem e são constituídas “no e pelos” processos de cultura, portanto a (des)construção deve ser um projeto permanente das instituições escolares. As meninas revelam que partem dos meninos brincadeiras desagradáveis que envolvem opressões até com formas de violência física, que os

meninos não respeitam e acabam passando dos limites, são chatos ao fazerem brincadeiras de mau gosto e eles pensam que as meninas são fracas. Afirma que “[...] a falta de respeito e a grosseria que compõem o conteúdo de alguns depoimentos assumem, em outros, a conotação de brincadeira e, em outros ainda, expressam a intenção de violência física que não se concretiza[...]” (FREIRE, 2019, p. 417).

Freire (2019) cita Cruz e Carvalho (2006) para sinalizar que os significados atribuídos às falas dos estudantes entrevistados, que em alguns casos específicos demonstraram agressividade, enquanto em outros um tom de brincadeira, indicam que existem níveis de agressividade vivenciados de diferentes formas, o que pode inclusive ser relacionado com o feminicídio. A pesquisa identificou que os estudantes reclamam do corpo docente escolar por não intervir nas brigas; em seus relatos dizem que a maioria dos professores não veem as brigas e, quando isso acontece, não tomam medidas para coagi-las. Por fim, a autora coloca em questão o potencial do currículo escolar, que não tem sido capaz de romper com as práticas dominantes. Para ela é necessária uma nova agenda curricular que trabalhe com as questões de gênero, que se preocupe com as identidades dos estudantes e intervenham no combate a relações de opressão, de preconceito e de discriminação.

2.2.2 EIXO II - RAÇA

Agra (2012) inicia sua explanação com uma citação de Humberto Eco quanto à ideia de universalidade e inclusão. Para a autora é preciso praticar e exercitar a empatia, sendo, nesta perspectiva, a capacidade de se colocar no lugar do outro. A partir dessa epígrafe, a autora afirma que o povo brasileiro possui uma forma de cultura muito específica, pois dado o contexto histórico do país com suas raízes marcadas pelo processo de colonização, demonstra em suas relações sociais preconceitos diversos que excluem e segregam.

A autora, por autotaxação, define seu estudo como um estudo bibliográfico aliado com resultados de pesquisas etnográficas acerca de ações afirmativas que foram efetivadas a partir da década de 90. Deixa seu objetivo claramente explicitado: “[...] com o objetivo de apontar, com auxílio das teorias culturais, caminhos para a promoção da inclusão e da justiça que ultrapassem a teoria e conduzam à prática por meio da educação da criança desde a primeira infância” (AGRA, 2012, p. 613). Afirma ainda que a crença que sustenta o estudo, ora apresentado, é sob o viés de uma educação como alicerce da sociedade. Parte da

crença que, por meio da educação, base da sociedade, seja possível formar indivíduos menos preconceituosos, que não discriminem e nem segreguem, que seja uma sociedade formada por sujeitos empáticos, capazes de se colocarem no lugar do outro e favorecer a inclusão em detrimento da exclusão. O foco da autora é quanto à questão racial.

Destaca que é um desafio debruçar-se sobre a discussão acerca das políticas afirmativas no país, que carrega muitas perspectivas que produzem diferentes apontamentos e críticas quanto aos resultados alcançados. Para tanto, afirma que as ações afirmativas podem ser: “[...] compreendidas como formas de políticas públicas ou privadas que objetivam ir além das ações do Estado na promoção do bem-estar e da cidadania para garantir igualdade de oportunidades com intenção de ampliar as ações de inclusão social” (AGRA, 2012, p. 613). Tal compreensão é embasada no que é definido por Gomes (2001).

Agra (2012) crê que seja preciso entender como foi formada a sociedade brasileira e, a partir disso, compreender também conceitos que engendram o debate, que, no julgamento da autora, são “[...] muitas vezes carregados de demagogia e preconceitos” (p. 614). Quanto ao racismo, recorre a definição apresentada por Lee (1993) que considera que seja quaisquer pensamentos e modos de agir que provoquem a negação de oportunidades a recursos, serviços ou acesso a algum direito que tenham por base tal fato a partir da tonalidade de pele.

Ao debater sobre o conceito de raça considera a relação do biológico e com o social, sob tradução própria quanto ao que Lee argumenta. Nesse sentido, afirma que raça é: “[...] uma categoria social usada para classificar a espécie humana de acordo com seus ancestrais ou descendentes comuns ou em diferenciação por características físicas gerais como cor de pele e olhos, tipo de cabelo, estatura e características faciais” (AGRA, 2012, p. 614). A autora chama atenção que a definição deste conceito não é consensual e que são encontradas diferentes conceituações e, a este respeito, cita autores como: Sleeter (1999); McIntosh (1999); Delgado, Stefancic (1997). A partir da compreensão deles, Agra (2012) afirma que: “[...] nota-se que a brancura da pele, reconhecida ou não, tem sido uma medida nessa definição. E que, por ter sido uma regra para o reconhecimento de outras raças, tal brancura faz com que raça passe a ser examinada em termos de economia, vantagem e desvantagem” (p. 614). Para autora a raça é definida com base na cor de pele e isso faz com que o racismo se apresente com mais intensidade para uns do que para outros. A discriminação pode possuir gradações assim como a cor da pele.

Resgatando o processo de miscigenação de raças que ocorreu na trajetória histórica do Brasil, a autora afirma que o país possui a segunda maior população negra fora do continente africano e que a metade da população de brasileiros são pretos ou pardos, contando

também com 206 etnias de povos indígenas que perfazem por volta de 315 mil habitantes. Agra (2012) escreve: “[...] desde sua colonização, o Brasil é diverso em etnia e em cultura, partindo daí as diversidades de pensamentos e pontos de vista, revelando a veracidade da assertiva: culturas diferentes, pontos de vista diferentes” (AGRA, 2012, p. 614).

A partir dessa discussão, a autora objetiva debater “[...] a importância de se educar a criança para a real aplicabilidade das ações afirmativas [...] sendo essa educação fundamental para a formação de uma sociedade mais empática [...] mais aberta a reconhecer e a respeitar as diferenças” (AGRA, 2012, p. 614). A reflexão sobre a cultura brasileira, as questões raciais e a “brancura”, na concepção da autora, deve ser atravessada pela formação de professores em que seja dado enfoque na construção do conhecimento por meio da relação entre professor e aluno. Assim, a proposição deste estudo é apontar uma possível saída para a superação do racismo e para que as relações travadas entre professor/aluno conduzam a uma formação para a empatia e, com esta, o reconhecimento e o respeito das diferenças.

Quanto às ações afirmativas, a autora desvela, citando Munanga (1996), que as políticas públicas têm adotado uma perspectiva social em que são implementadas formas de redistribuição de renda, por vezes, assumindo formas de assistencialismo para o combate a pobreza, sob a concepção de igualdade. Este viés é assumido pelo corpo político tanto da esquerda quanto da direita. Alerta que os avanços tecnológicos de redes de comunicação permitem um maior fluxo de informações sendo trocadas. Assim, a sociedade informada sobre seus direitos garantidos em lei tornou-se mais atenta às questões raciais e de gênero, por exemplo, e passou a cobrar medidas para a “solução”, surgindo assim uma gama de ações afirmativas com o intuito de reduzir as desigualdades.

Segundo Agra (2012): “O público alvo dessas ações afirmativas abrange minorias étnicas, raciais e mulheres, contemplando o mercado de trabalho com treinamento, contratação e qualificação de funcionários; o sistema educacional, em especial o ensino superior; e a representação política” (p. 615). A autora indica que o sistema de cotas é envolto por muitos debates e polêmicas que aparecem nas formas que a cultura expõe seus preconceitos na forma de “[...] valores de uma sociedade racista onde propostas em benefício dos excluídos recebem forte oposição com o intuito de constrangê-las” (p. 615).

Agra (2012) cita Guimarães (1999) para apontar os diferentes tipos de argumentos que são contra a implementação de ações afirmativas. O primeiro na direção que vai contra a crença do povo brasileiro que é um só povo e medidas de diferenciação é que descaracteriza a identidade dos brasileiros. O segundo são as opiniões que reforçam a meritocracia, sendo o

indivíduo o responsável pelo seu fracasso ou sucesso. O terceiro, as opiniões que julgam não haver condições reais de implementação desse tipo de política de forma justa.

Nesse sentido, Agra (2012) afirma que a efetivação de cotas nas universidades provocou consequências, como pessoas brigando judicialmente para ter acesso ao sistema de cotas, pessoas estas que antes negavam o pertencimento a este grupo racial. E ainda, os que recorrem alegando o princípio de igualdade que é garantido, constitucionalmente, são diferentes interpretações no que tange aos princípios de justiça e de igualdade. Fica em voga o constante debate quanto às ações afirmativas ferirem ou não a igualdade sustentada pela Carta Magna de 1988 com pontos de vistas contraditórios de diversos juristas especializados.

Agra (2012) escreve que “Com a recusa da existência de raças, desenvolve-se no Brasil um antirracismo” (p. 616) e, segundo autores como Bernardino (2004) e Guimarães (1999), é evitado falar acerca de raça, justamente para evitar qualquer lida com problema racial. No nosso país, a questão da raça tampouco faz parte do vocabulário considerado erudito; este termo apresenta-se somente em movimentos sociais. Aquela velha máxima que considera que falar sobre ações afirmativas com recorte racial seria, além de injusto, também discriminatório e, “Partindo desse ponto de vista antirracista, supõe-se que se não há raça, não há desigualdade racial” (p. 617). Uma forma de silenciamento.

Mesmo com tantas interpretações e tentativas de apagamento as ações afirmativas seguem resistindo e, citando Munanga (2003), a autora justifica que mudanças são notáveis em diversos países que implementaram políticas públicas a este respeito, e que é possível aproveitar destas experiências, tanto as positivas quanto as negativas. O Brasil mesmo dando alguns passos ainda está muito atrasado nesse debate. Agra (2012) escreve: “Não basta ser constitucional, a aplicabilidade de ações afirmativas necessita da conscientização de toda a sociedade; não há como falar em políticas afirmativas sem falar no respeito à diversidade. Esses resultados urgem por uma educação voltada para a empatia” (p. 617).

Quanto a aceitação dessas políticas, a autora ressalta que existem campanhas divulgadas pelo governo que buscam levar avanço ao debate, pois a população discutindo a temática é possível falar em diversidade da raça e da cultura e a aceitação é um processo também de conhecimento. Agra (2012) sugere então que: “No entanto [...] essa é uma tarefa complexa que envolve mais do que substituir atitudes negativas sobre raça e cultura por atitudes positivas, é adquirir um amplo conhecimento dessas raças e culturas” (p. 617) e, vai além, ao afirmar que os “Brasileiros brancos não foram ensinados a se verem como brancos” (p. 617). Ela dá créditos a toda esta situação as formas em que a cultura foi constituída e que tal “cegueira racial” deve-se ao motivo de não ser um assunto tratado no cotidiano escolar das

crianças. A autora aposta na saída por meio da educação, com o professor mediando esta pauta na infância. Para que os estudantes aprendam a reconhecer suas origens, as raças e suas diferenças constituídas historicamente, reconhecimento de preconceitos e suas formas de (re)produção, os “privilégios” de cor e a construção de “identidades raciais positivas”.

A autora afirma que “[...] a maioria da população brasileira sofre ou já sofreu alguma espécie de preconceito, e, por falhas em sua formação, o cidadão(ã) brasileiro(a) torna-se um indivíduo extremamente preconceituoso, discriminando e afastando as pessoas que não satisfazem as suas expectativas” (AGRA, 2012, p. 618). Ela julga que somente algumas pessoas são capazes de, por meio da empatia “[...] colocar-se no lugar dos outros e sentir na pele o problema da cor” (p. 618). E menciona MacIntosh (1999) fazendo tradução do autor para discorrer sobre o privilégio branco, definindo-o como “[...] o pacote invisível de vantagens imerecidas com o qual eu posso contar para retiradas imediatas todos os dias, mas com o qual eu fui ‘premiado’ para manter-me inconsciente” (AGRA, 2012, p. 618; grifo no original). A autora afirma, a partir disso, que tal problemática que envolve a “brancura da pele” em relação às políticas públicas na forma de ações afirmativas carregam “[...] o poder que as instituições têm em recompensar e em penalizar” (p. 618) num movimento que dá oportunidades para uns enquanto nega para outros, isto é, penalizando os negros principalmente os retintos.

Quanto a importância do professor, dá a este profissional uma centralidade ao afirmar: “[...] observo que na educação brasileira também está presente a falsa supremacia do colonizador sobre o colonizado. Uma realidade que precisa ser modificada com constante discussão e treinamento que visem à formação de professores para a educação inclusiva” (AGRA, 2012, p. 619) e que é necessário o preparo dos professores para que eles sejam capazes de combater seus preconceitos internalizados e que reconhecendo-os tenha empatia com os estudantes e no trabalho em conjunto com estes na busca por libertação. Nesse sentido, ela chega a citar Paulo Freire e justifica que é necessário “ir além das aparências”.

Agra (2012) acredita na educação voltada para a conscientização por meio de debates e chega a citar uma experiência narrada por um estudante num texto de Goldstein (2001) que aborda os “privilégios” das pessoas brancas e o racismo institucionalizado. Justifica a importância do debate em sala de aula e que a postura do professor na condução do debate dá novas perspectivas e pode promover rupturas. Com os alunos aprendendo as formas de identidade, a se conhecerem e a se respeitarem, na narrativa traduzida pela autora tem-se a afirmação: “Ser branco é ser um dos sortudos” (p. 621). Ela escreve que: “Embora reconhecendo que conscientizar sobre o privilégio, qualquer que seja ele, possa ser doloroso,

porque isso significa desistir do mito da meritocracia, acredito que essa compreensão seja um componente chave da educação empática” (p. 621).

Caminhando para considerações finais a autora aponta que: “[...] enquanto os ensinos fundamentais e médios exigem uma universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos não por mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais” (AGRA, 2012, p. 622). Tratando acerca do poder da voz aos sujeitos, cita Bell Hooks citado por Giroux (1999) demonstra que, a voz é poder; dar voz aos sujeitos permite romper com o silêncio; por si só o ato de romper os silenciamentos é um ato revolucionário, pois na medida em que se fala, falando temos vozes, e estas podem ser interpretadas.

Em suas considerações finais afirma: “[...] creio que com educação de crianças para o exercício da cidadania, com conhecimento sobre raça, racismo e privilégios” (AGRA, 2012, p. 623) é necessária no Brasil e retoma a proposição de formar professores preocupados e dispostos a lidar com o tema, para que assim as ações afirmativas façam parte do debate da sociedade brasileira, desde a infância, e imprima no cidadão empático atitudes antirracistas.

Glass (2012) ao introduzir a discussão acerca da temática educação, raça e racismo elabora cinco distintas perspectivas que acredita ser um dos caminhos possíveis para a superação do preconceito racial. Inicia destacando a questão racial e o racismo como sendo um dos principais desafios, tanto ético como político, posto aos educadores, pois dada as dificuldades em trazer o debate de forma objetiva o que ocorrem são discussões demasiadamente exaltadas que impedem que a pauta flua e avance; o autor chama atenção inclusive para retrocessos e estagnação. Para desenvolver seu estudo, preocupa-se com questões que abrangem teoricamente: 1) *supremacia racial*; 2) *cegueira racial*; 3) *sensibilidade racial*; 4) *crítica racial*, e; 5) *crítica antirracista*. Segundo o autor, a compreensão sobre esses pontos faz-se necessário para um debate seriamente comprometido para superação dos problemas enfrentados.

O autor deixa claramente explicitado o objetivo do artigo ao afirmar: “O objetivo não é atribuir culpa ao passado ou ao presente, a meta é estimular a responsabilidade individual e coletiva para alcançar maiores possibilidades de justiça social” (GLASS, 2012, p. 884). Cita Terkel (1992) para apontar que a pauta sobre raça revela uma “quase obsessão” para muitos sujeitos, e que são poucos os que conseguem realizar o debate de uma forma positiva. Revela

que para Poll (2004) no caso dos estadunidenses é nítida uma polarização de opiniões e visões sobre o tema. Nesse sentido, as questões raciais dos afro-americanos não permitem qualquer otimismo; não é possível observar no horizonte melhorias. O problema necessita metamorfosear-se em suas raízes para que novas interpretações surjam. Revela uma afirmação de Baldwin (1998) que aponta para a necessidade de se trabalhar para modificar as estruturas da sociedade, sobretudo da educação por meio de instituições escolares mais equânimes, justas e democráticas.

Cita sua própria produção para elucidar que sua postura teórica perpassa uma base filosófica que possui uma práxis de uma educação libertadora alimentada em movimentos sociais. Ainda revela sua atuação por volta de cinco décadas e que essa experiência permitiu desenvolver e lapidar sua consciência e compreensão sobre as questões raciais e o racismo, além de ressaltar que a sociedade civil organizada nos Estados Unidos foi responsável por consagrar um forte movimento que possibilitou a conquista de direitos. Para ele, essa pauta sempre esteve presente em seu cotidiano, dada sua origem ser de uma família que professa o judaísmo e ter se escolarizado em escolas de Ohio que possuem destaque. Relata brevemente que sua vivência foi marcada por conflitos que atravessavam tanto a cultura religiosa quanto as questões de sua raça. A este respeito cita autores como: Biale, Galchinsky e Heschel (1998) e chama atenção para o fato de seus pais terem contratado um casal afro-americano como funcionários, o que contribuiu para aliam-se as pautas do povo negro. O autor chega a escrever: “No ensino médio, eu ainda não tinha incorporado consistentemente os princípios da justiça social e do antissemitismo, mas eu sempre falava sobre os problemas raciais [...]” (GLASS, 2012, p. 885). Entretanto, veio a se tornar de fato um ativista somente quando ingressou na universidade, quando fez protestos contra a guerra como um dos líderes do movimento e optou pelo trabalho na Educação, crendo que é por meio dela que a realidade possa ser transformada.

Para o autor, com a publicação da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, assim como das publicações da Revista Educacional de Harvard, grandes influências e pensamentos impactaram a educação, e sua própria vida, e com essa nossa perspectiva foi possível enxergar como podem se dar os processos de transformação da sociedade, o que o permitiu dar início a sua profissão e começar a atuar como professor e consultor propondo também projetos sociais. Relata que retornou à universidade e foi influenciado por estudos de Karl Marx e elaborou um movimento nacional para luta contra as opressões de raça e, também, na luta antimilitarista. E afirma ter tido Freire e Myles Horton (1990) como fortes apoios. Quando concluiu o doutorado assumiu o posto de coordenador do Departamento de

Filosofia na Universidade de Stanford. Este período foi de tensão com ataques da direita. Atualmente o autor revela atuar como professor na universidade e destaca sua atuação “[...] com alunos provenientes das classes trabalhadoras, continuo envolvido com projetos de extensão para a comunidade pobre e com formação continuada de professores (prioritariamente brancos) sobre os desafios colocados pelas ideologias de raça e classe social” (GLASS, 2012, p. 886).

Elenca que o artigo que escreve se sustenta em referenciais teóricos que teve contato durante seu trabalho, com seus educandos e que são indispensáveis uma consciência e uma ação criticamente orientadas, pois deste modo é possível romper os limites das questões de raça e do racismo na sociedade, atentando, inclusive, para suas contradições pessoais. É emblemática tal declaração:

Não é possível escapar completamente de ser racista, vivendo em uma sociedade que ainda se estrutura fortemente pelo racismo. Eu me mantenho marcado pelos privilégios de minha pele branca, bem como pelos privilégios criados pela minha classe social e pelo meu gênero. Mesmo que nós mudemos fundamentalmente a cultura e as instituições dentro das quais vivemos, continuaremos a habitar e a sermos habitados pelas ideologias dominantes (GLASS, 2012, p. 886).

Glass (2012) ao abordar quanto a *supremacia racial* e da igualdade indica que é possível identificar em documentos oficiais que fundaram os Estados Unidos da América (EUA) uma concepção de raça que apresenta contradições, ora estabelecendo a garantia de direitos humanos que revelariam uma igualdade entre todos, ora tais direitos, até mesmo os mais básicos, são expressamente negados aos negros escravizados ou não, aos indígenas e as mulheres. Isso permite ao autor afirmar que há uma supremacia racial nos EUA desde suas raízes e que se tornou o eixo estruturante das instituições e leis que regem o país. Argumenta que, conforme a literatura de Jacobson (1998), o racismo se apresentou como fundamental para estruturar a sociedade norte-americana. Há fortes indicações que a supremacia racial permeia a cultura de muitos modos na tentativa de naturalizar as relações de opressões sustentadas por justificativas para as diferenças pessoais, questionando as capacidades intelectuais, morais, aspectos físicos, sexuais e tendências para desenvolver diferentes tipos de trabalhos.

O autor reitera que existem no campo político e em cargos públicos professores e líderes religiosos que ratificam em seu discurso e pensamento a supremacia da raça branca, destacando que por mais que tenham galgado conquistas tais pensamentos continuam a ressoar na atualidade, encontrando sua gênese nas formas de interpretar as passagens bíblicas.

Indica que após as publicações de Darwin, “[...] a ordem racial pré-estabelecida passou a ser vista como uma consequência natural da seleção e da sobrevivência de acordo com a capacidade de adaptação” (GLASS, 2012, p. 887). As duas interpretações, a bíblica e a biológica, selaram o discurso quanto à supremacia da raça branca conforme indicações encontradas nos escritos de Wellman (1993). Sob tal perspectiva a raça é classificada por meio de fatores genéticos e de testes de “inteligências”, dentre outras formas que sempre colocam os negros na base da pirâmide e os brancos no topo.

Glass (2012) reitera que “Os argumentos da supremacia racial nunca mencionam que brancos tiveram vantagens educacionais, sociais, políticas e econômicas que lhes garantiram os recursos e os privilégios que são tomados como justos resultados de esforços individuais” (p. 888). Nota-se que o que ocorre é que são ignoradas as causas que persistem em alocar os negros como inferiores, e demonstrar uma diferença entre as raças assim constatado por Frazer (1995), e a supremacia dos brancos demonstra violentar os negros derrotando seus sonhos e até de nações inteiras. Segundo Glass (2012) tem ocorrido mudanças, mas são lentas e graduais que revelam que as concepções racistas não desaparecem. Cita Carnoy (1994) para constatar que as desigualdades raciais de renda ainda persistem para as pessoas não brancas, estas relegadas a oportunidades de emprego e de educação inferiores, convivendo no cotidiano com preconceitos que atravessam e se manifestam nas instituições escolares.

Glass (2012) sugere encontrar em estudos como os de Kozol (1991); Oakes (1985); Dornbusch (1994); Orfield e Kornhaber (2001); Yeo (1997); Fordham (1996); Macedo (2000) e Moses (2002) diferentes formas de abordar as questões raciais. Além de formas de preconceito e discriminação por parte de professores, mesmo que de maneira inconsciente, alimenta-se a cultura do fracasso dos mais pobres, geralmente quando adotam como instrumentos os testes padronizados. Os estudos também evidenciam que quando se trata de educação bilíngue e sujeitos provenientes de ações afirmativas, os estudantes sofrem uma séria manifestação de preconceitos por não serem vistos como capazes. Glass (2012) afirma, então, que os professores e educadores comprometidos com os direitos humanos e a igualdade, devem atuar para a superação de problemas históricos e escreve que “A supremacia racial não deve ter lugar em instituições educacionais ou em qualquer outro espaço cívico ou cultural, mas superá-la não será fácil” (p. 888). O racismo é formado por uma ideologia que se sustenta em uma base de privilégios, dos brancos sobre os negros, e nessa rede sofisticada de tensões da cultura é consolidada a nação. Ele é engendrado ainda no uso da língua, da cultura, nas relações sociais que subjulgam as pessoas não brancas a todo

tipo de desvantagens; não ser branco na sociedade norte-americana é possuir desvantagens conjunturais, como revelam Wetherell e Potter (1992), por exemplo.

Glass (2012) aponta, citando Miles (1989), que é possível compreender que as problematizações conceituais podem atrapalhar os avanços da superação do racismo, pois são grandes e inúmeras questões a serem consideradas. Porém não pode haver uma perspectiva como a exposta pela Ku-Klux-Klan que chega no debate apenas para expressar violência, extrema violência. Deve-se compreender que “[...] a supremacia racial e o racismo não podem ser totalmente superados por que cada pessoa que cresce dentro dessa cultura torna-se, de alguma maneira, por ela contaminada” (p. 889). O que é possível como saída é colocar em questão todas as formas de opressões que emergirem nos mais diferentes espaços de convívio social, tanto na esfera íntima como na pública. O autor reitera, com base em Delgado, Stefancinc (1997) e Tatum (1994) que por mais que os brancos possuam vantagens, benefícios, privilégios, acessos a direitos apenas por sua cor, há toda uma estrutura social que garante, independente das atitudes de cada pessoa, vantagens intermediadas pelas instituições e pela rede de relações. Nessa perspectiva, por meio de uma crítica atenta às redes de relações questionando os privilégios, os comportamentos, os discursos e as práticas, será possível romper com atos racistas para, paulatinamente, superá-los, como aconteceu com o movimento “*Black is Beautiful*”, cuja tradução é “O negro é Bonito” que conseguiu avançar na discussão, sobretudo em direitos.

O autor realiza uma importante afirmação:

Pessoas de todas as raças podem ser muito preconceituosas, expressar uma repugnância moral à ideologia racial e formar instituições que discriminam injustamente aqueles que são racialmente diferentes, mas nessa sociedade apenas os brancos se beneficiam por terem essas práticas individuais e coletivas apoiadas por históricas forças que definem as normas institucionais e sociais. Essas diferentes posições ante a ordem racial requerem diferentes e particulares tarefas libertadoras (GLASS, 2012, p. 889).

Ao exemplificar contextos de outras populações o autor refere-se, como é possível verificar na Ásia e África, a modelos de sociedades que sustentam suas relações na cartilha da hegemônica supremacia racial, mas que mesmo assim tais sociedades não colocam os brancos no comando e no poder. O que ocorre é que nestes lugares há uma especificidade entre as relações sociais, as questões econômicas e políticas, em que os preconceitos e discriminações as constituem de forma estrutural e institucional, e as discriminações são interpretadas como natural da cultura. É deste modo que o racismo adentra e interfere nessas sociedades, do mesmo modo que se apresentam nas escolas públicas nos Estados Unidos:

A despeito do fato de que as escolas ocupam um lugar reconhecidamente importante nos esforços para corroer o racismo e um número significativo de professores buscam conscientemente maneiras de tratar os alunos com cuidado e respeito sem tomar em conta a raça, os processos instrutivos e avaliativos das escolas, que são centrais para as legitimações da ordem racial atualmente existente, mascaram a distribuição de vantagens e desvantagens prévias e que afetam os resultados dessas competições que são supostamente neutras (GLASS, 2012, p. 890).

Para o autor, aos que se prendem no discurso de que o tratamento, acolhimento e acesso a direitos e garantias são justos, estes não se atentam aos perigos, pois sugerem que a questão da raça não estabelece as condições cotidianas de vida em sociedade. Assim, se tornam cúmplices dos opressores, logo, cúmplices do racismo, que defendem em suas visões ao trazerem identificações com os programas que trazem as pautas da equidade e da diversidade e fecham-se para observar o sistema da supremacia racial já bem instalado e vigorando.

Ao abordar a *cegueira racial*, o autor considera que essa vertente parte do pressuposto de que a raça não define os aspectos morais, intelectuais ou sociais do indivíduo. Sua premissa é que o respeito deve prevalecer a todos, sem distinção racial. A formação da personalidade é o que sustenta seu caráter, suas habilidades e competências. Nessa perspectiva, conforme Steele (1990), “[...] a raça de uma pessoa consiste exatamente em negar a ela a sua individualidade e em sucumbir a pressuposições com base apenas numa participação atribuída a um grupo” (STEELE, 1990 *apud* GLASS, 2012, p. 890). Para Glass (2012) as origens desse pensamento parte da ideologia supremacista, já que quem defende essa postura, defende também que as instituições tanto políticas como jurídicas têm como aparato o direito individual e não coletivos de grupos específicos. A *cegueira racial* é de cunho liberal que permeia o contexto estadunidense desde suas origens, porém na atualidade tem estado em voga nos debates entre os mais conservadores, que notavelmente adotam esse modo de discurso para garantir a permanência de seus próprios privilégios, ativamente tentando extinguir as ações de políticas afirmativas para grupos raciais. Para o autor, apoiado em Appiah e Gutmann (1996) “A defesa da ação afirmativa deve reconhecer o mérito de certas interpretações da cegueira racial como meta de uma sociedade democrática justa e, também, justificar procedimentos de consciência racial para se chegar a ela” (p. 891). Ao alinhar a questão com a meritocracia, legitima-se o discurso de modo a ratificar a existência de uma “democracia”, que para o autor, não passa de um “cinismo”, oportuno é claro.

O autor menciona que não há como não observar as diferenças entre as características fenotípicas e morfológicas; tais atributos deixam explícitos e óbvios as pessoas

que diferem entre si e estas características ganham interpretação como: raça. O que fica difícil é observar como essas características de raça adquirem vivências demasiadamente distintas no seio das relações sociais. Existe uma ordem racial: os brancos são os dominantes, o americano “puro” é branco; tudo isso elege formas de constituições sociais, desde práticas, costumes, atitudes, formas de sentir, pensar e agir no mundo. As ideologias são consagradas de formas mais implícitas ou explícitas, mas o fato é que elas diferem e muito na vida que o indivíduo branco e não branco vivenciam suas relações.

Glass (2012) afirma que cegar-se racialmente “[...] implica uma resistência ininterrupta às percepções e ações do senso comum, sendo que as pessoas (independentemente de sua posição dentro da ordem racial) não conseguem alcançar isto consistentemente sem intervenções intencionais para moldar uma conscientização crítica” (p. 891). E revela, a partir de pesquisas de Aboud e Doyle (1993); Derman-Sparks, Higa e Sparks (1980); Katz (1982); Phinney e Rotherman (1987), a percepção de crianças por volta de dois anos de idade já notarem diferenças sociais ao observar grupos raciais, e chama atenção para como a construção social da raça inicia cedo, e pode ser muito desastrosa e traumática para as vivências das crianças. Afirma, ao citar Mcdermott (1974), que para as crianças negras, que aprendem nas relações a serem subordinadas e servis, o fracasso escolar pode se revelar de forma mais “natural” e “normal”, e conforme achados de Comer (1989), essas crianças quando crescem e são capazes de fazer algo para romper com os efeitos devastadores do fracasso escolar de crianças negras, e não atuam para mudar o estado de coisas das instituições escolares.

O autor indica resultados de estudos de Ramsey (1995) e Troyna e Hatcher (1992) que demonstram na infância formas de relações sociais que são configuradas a partir da cor da pele e das características do rosto, tipo de cabelos, formas de uso da língua, as crianças estabelecem formas de convívios hierarquizados que já leram e observaram em suas experiências e reproduzem na escola entre os colegas. E na literatura de Frankenberg (1993) é possível encontrar relações de hierarquias que as crianças desenvolvem ao estarem inseridas em determinado contexto socioespacial: nas escolas mais periféricas os alunos brancos provenientes da classe média e alta não demonstram ter conhecimento sobre a cultura de negros. Nas análises de Fine (1997) estudantes afirmaram que os aspectos das diferenças entre as raças não chega a ser um problema no convívio entre eles. Glass (2012) atenta-se para existência de uma negligência dos aspectos raciais e ao citar Sleeter (1996) revela que o silêncio e a apatia dos brancos, frente aos problemas enfrentados pelos não brancos, sugerem que há uma solidariedade entre os brancos.

Para abordar a *sensibilidade racial* o autor se refere a percepção desenvolvida para discernir as identidades contornadas pelas questões raciais, revela que não perceber e identificar a raça é desrespeitoso, e sugere, citando estudos de Roman (1993), que negar a raça é assumir uma postura racista e que a sensibilidade racial é oposta, consagrada quando os sujeitos são capazes de identificar como as questões raciais apresentam-se e permeiam a cultura e as relações sociais. Em outras palavras, Glass (2012) afirma que “[...]sensibilidade racial reconhece que a raça diz algo positivo sobre todas as pessoas e deve ser comemorada, honrada e levada em consideração se as pessoas têm que ser tratadas com justiça e respeito” (p. 895). Tal questão revela até uma obviedade quando dita e qualquer leitor, até o mais desatento, facilmente concordaria, mas às vezes o que é obvio é preciso ser dito, assim como a necessidade de políticas de implementação de ações afirmativas. Estas possuem “[...]como premissa a necessidade do reconhecimento da raça para as políticas públicas e educacionais voltadas para remediar a discriminação histórica e atual [...]” (p. 895).

A sociedade que discrimina e dissemina preconceitos é a mesma que tenta retirar a legitimidade das políticas de ações afirmativas. Quem dita as direções do debate são os poderes hegemônicos e “O legado da supremacia racial varia do nível de injustiça e do tratamento brutal aos danos sutis e escondidos às pessoas de cor, gerando uma poderosa demanda moral por respostas corretivas” (GLASS, 2012, p. 895). E as implementações de políticas que afrontam esse modo de operação “[...] são bem sucedidas apenas na medida em que fornecem uma compensação justa para a injustiça e criam as condições mínimas para uma sociedade racialmente imparcial” (p. 895). É como se as ações afirmativas emergissem para equilibrar a oferta e a demanda por direitos, fazendo com que a supremacia permaneça ditando as regras; não quaisquer regras, mas as de uma justiça liberal que se diz democrática.

Glass (2012) indica como proposição que a “A educação multicultural constitui outro amplo domínio de política e prática racialmente sensíveis implementadas para essas questões predominantes e contra críticas similares” (p. 895). Ainda quanto à educação multicultural o autor revela que o currículo escolar ignora a existência de uma supremacia racial, o que é notável também no comportamento dos docentes. Para que o currículo seja mais efetivo e relevante, como o autor cita “menos alienante”, é necessário ser centrado na possibilidade de gerar oportunidades de sucesso, sucesso também para os estudantes negros.

O autor ao abordar a *crítica racial* revela que é notado na sensibilidade racial formas que subestimam o projeto supremacista que engendra e conduz as pautas raciais. Portanto é emergencial uma perspectiva crítica, pois existe uma gama de contradições que aparecem mais explícitas, ou mais implícitas dadas as relações com o tempo e espaço. Para o autor,

orientado pela literatura de Omi e Winant (1994) e Winant (1994) é necessário “[...] reconhece[r] que as qualidades aparentes específicas dos grupos raciais não são absolutamente definidas e estão num estado de fluxo contínuo; ela foca na formação racial em contraste com um background de forças sociais, culturais, políticas e econômicas” (GLASS, 2012, p. 898). Sugere que a raça é composta pela relação dialética, ou seja, a raça compõe a forma dos indivíduos de pensar, sentir, agir e relacionar, e é composta por eles como elaborado e debatido por Bernasconi (2001) e Boxill (2001). Glass (2012) interpreta que “[...] raça não é uma característica natural ou biológica das pessoas ou de grupos, mas sim um princípio estruturante que informa como os grupos interagem e fornece normas e padrões dentro dos quais os indivíduos fazem escolhas sobre suas próprias identidades” (p. 898).

Compreender a raça de maneira crítica é enxergar o processo que constitui as identidades. É preciso ir a raiz, compreender o formato que consolidou na história para observar o cotidiano e as formas que os padrões de dominação apresentam. Embasando em Schneider (1997) e Thompson e Sangeeta (1996), o autor afirma que o significado e a compreensão de raça para um indivíduo é soma de suas próprias interações sociais a respeito dela, levam-se em conta o contexto sociocultural de forma abrangente. O autor chega a se referir do seguinte modo: “A cegueira racial (na sua boa fé) não compartilha essas visões e fornece um poderoso padrão moral para as sociedades democráticas pluralísticas no seu desejo de ignorar a raça em relação à equidade e à justiça para todos” (GLASS, 2012, p. 899).

Glass (2012) ao tratar do *Antirracismo* revela que analisar a constituição da identidade racial é o elemento chave que abre a perspectiva crítica para o alcance de ações de fato antirracista. Os grupos que são marginalizados sob a dominação estrutural da política, da cultura e da economia que estabelecem relações racializadas, em que o racismo é moldurado pelas relações e estruturas das instituições, sofrem profundas consequências negativas, enquanto os privilégios dos grupos brancos são mantidos. Para o autor, não existem motivos para a divisão da sociedade em raças: as características fenotípicas e de cor de pele não são suficientes para classificar os seres humanos em raça. E destaca: “O racismo cria raças e mantém as pessoas dentro delas por meio de processos de ordenamento que distribuem privilégios sociais e benefícios econômicos e políticos” (GLASS, 2012, p. 901). Revela sua compreensão ao dizer: “Um entendimento racialmente crítico revela a luta contra o racismo, ao passo que um comprometimento sustentado ao trabalho antirracismo(*sic*) desconstrói o significado e a importância da raça” (GLASS, 2012, p. 901). A questão da cegueira racial utiliza-se da estratégia do não levar em conta aspectos raciais para diferenciar as pessoas e assim “[...] adota uma postura defensiva evitando os desafios do racismo” (GLASS, 2012, p.

901). O fato de negar a existência de raças revela que a supremacia racial possui interesses de se manter cega a esta questão. Quanto à sensibilidade racial, esta faz com que a identificação das diferenças do outro configurem novos pressupostos que por meio de um “essencialismo leve” mais uma vez segrega e silencia as pessoas negras. Somente mediante uma visão crítico racial e antirracista a estrutura do racismo pode ser combatida de forma efetiva e indica que devem ser consideradas questões levantadas em estudos de Davis (1981); Hooks (1990); Zack (1997) que incluem uma forte relação entre a raça, o gênero e a classe social.

Para os apontamentos finais de seu trabalho Glass (2012) aborda a educação racialmente crítica e antirracista estabelecendo relações entre essas questões. O autor acredita que a educação é um dos caminhos possíveis no combate ao racismo e que a escola possui um papel de formação na sociedade, portanto, tem a responsabilidade de romper com o estado de coisas vigente, especialmente quanto ao racismo. As questões de raça devem ir além de compor o currículo escolar, já que os preconceitos e discriminações são provocados por questões históricas, sociais e culturais. O autor argumenta que um modelo de educação antirracista pode colocar em questão os poderes hegemônicos supremacistas e que convirjam para acabar com a cegueira racial, na mesma medida em que a sensibilidade racial não se apresente como uma conduta opressora, por uma educação que seja pautada na justiça. Nesse sentido, postula que não sejam mais feitas reformas educacionais superficiais, mas sim uma reforma estrutural para que não sejam repetidos os erros do passado e que estes servirão para não dar continuidade nas formas de racismo. Realiza indicações quanto às mudanças necessárias para formação de professores, pois é fundamental que os docentes aprendam a identificar o racismo e passem a atuar em seu combate. Além de preocupar com os usos diversos da linguagem, atuem acolhendo as especificidades dos estudantes não brancos, enxergando neles suas capacidades e depositando neles também expectativas de sucesso.

2.2.3 EIXO III - HÍBRIDO

Lima e Gomes (2013) revelam que, a partir de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59¹⁰, esteve em voga a temática quanto ao currículo e funcionamento do Ensino Médio. Tais debates foram paulatinamente ganhando espaço na mídia e evidenciaram, com base em

¹⁰ A emenda constitucional prevê quanto a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária entre quatro a dezessete anos para ampliar o alcance de programas de suplementação da educação básica.

dados oficiais, questões relacionadas a obrigatoriedade do ensino, bem como as oportunidades que seriam ofertadas, o que seria necessário mudar no currículo e, ainda, sob quais condições estariam as estruturas das escolas. Os autores citam Castro (2008) para afirmar que os dados oficiais acerca da matrícula permite identificar que o nível médio escolar acaba sendo impactado por erros cometidos ainda durante o Ensino Fundamental; tais erros são levados até o próximo nível educacional.

O acesso democrático, no nível do Ensino Fundamental, não conseguiu sanar e resolver questões quanto ao grande número de estudantes que já acima dos 14 anos ainda frequentam este nível de ensino, isto é, há um alto índice de alunos com idades entre 15 e 17 anos que ainda encontram-se no fundamental. Para os autores este problema é demasiadamente grave, pois ocasiona na distorção idade-série. Citam Corti *et al* (2011) para revelar que dados do Ministério da Educação demonstram que existem trajetórias escolares atravessadas pelo ingresso prematuro no mercado de trabalho em subempregos, histórias marcadas pelo fracasso escolar e que subjulgam estes estudantes à margem da escola, principalmente, no Ensino Médio.

O nível médio é dentre os demais níveis de ensino o que apresenta um maior número de evasão escolar, pois, com base em indicações de Neri *et al* (2009) e Lima (2011), os autores revelam que existe um salto nas reprovações no último ano do Ensino Fundamental em meados dos anos 2000 e que tal fato impactou diretamente nos números de estudantes que abandonaram a escola. Por mais que avanços tenham gerado importantes mudanças, tal problema persiste na educação brasileira, de maneira que a finalização do Ensino Fundamental ainda é uma questão a ser enfrentada. Não bastam apenas a oferta de vagas e a garantia ao acesso, é preciso ir além, pois são muitas questões sociais e econômicas que impossibilitam um fluxo contínuo na trajetória escolar. Notam-se alunos com trajetórias acidentadas, principalmente, os estudantes da escola pública. Segundo autores como Alves, Ortigão, Franco (2007) e Andrade e Dachs (2007) são nas escolas públicas que são localizados os estudantes que mais apresentam reprovação e evasão.

Lima e Gomes (2013) afirmam que os alunos que desviam das barreiras e conseguem concluir o Ensino Fundamental lançam expectativas no Ensino Médio. Os autores apontam que “[...]o ensino médio é depositário de expectativas pouco consensuais, que dependem, entre outros fatores, de seu nível socioeconômico, idade e status ocupacional e de rendimento” (p. 747). Os autores exemplificam com base em estudos de Leão, Dayrell e Reis (2011) que os estudantes que trabalham, geralmente, frequentam o turno noturno, apresentam perspectivas de futuro medianas e não demonstram nem ao menos o desejo em cursar o nível

superior. Em oposição a isso, afirmam que em relação aos estudantes que frequentam o turno diurno, em termos de prevalência, estes não trabalham e demonstram desejo em ingressar na faculdade. A partir destes autores, portanto, é possível afirmar que existe uma forma de segregação escolar por nível socioeconômico, entre os estudantes que trabalham alocados no noturno.

Os autores sugerem que há achados que se aproximam dessa consideração na literatura de Gonçalves, Passos e Passos (2005), que apontam que os estudantes que cursam o Ensino Médio no turno noturno apresentam o fluxo escolar em atraso, enfrentam cotidianamente a sala de aula após um exaustivo dia de trabalho e têm que desviar de uma série de obstáculos nos quais ficam submetidos, quando muito, à opção pelo ensino técnico-profissionalizante. Citam autores como Sparta e Gomes (2005) para indicar que fatores como o nível de escolarização dos pais e responsáveis interferem na educação dos filhos, inclusive, se a escola frequentada é pública ou privada. Citam, também, Aguiar e Conceição (2009) que indicam a importância dos laços sociais estabelecidos na escola: os estudantes veem a escola também como um espaço de cultivar afetos, relações e amizades e, nesta direção, notam-se como sujeitos dotados também de autonomia.

Lima e Gomes (2013) lembram, ao citarem Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), que os estudantes do Ensino Médio por estarem atravessando uma fase de mudanças, já que a adolescência é marcada por uma série de cobranças sociais, é neste momento da vida escolar que uma infinidade de inseguranças e angústias emergem e partem de cobranças da sociedade, pois precisam ir se adequando a um modelo de mercado de trabalho. Mencionam Krawczyk (2003) e Oliveira (2010) para atestarem que o currículo adotado no Ensino Médio não consegue atender as demandas dos estudantes que já trabalham. A realidade enfrentada por esses atores é distinta dos que se dedicam somente ao estudo.

Referindo-se à atualidade, apontam para o bônus demográfico, isto é, quando a maior parte da população se enquadra numa faixa etária economicamente ativa. O Ensino Médio indica esse potencial por ser composto, em sua maioria, pela juventude; assim os autores revelam, ao citar Lima (2011), que existem problemas como “[...] a insuficiência do número de matrículas, com pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos frequentando a escola média ao final da última década” (LIMA; GOMES, 2013, p. 747). Ademais, é constante a possibilidade de evadirem por diferentes motivações como apresentado por Neri *et al.* (2009) e Gomes *et al.* (2011) como desafios ao conciliar o trabalho com a escola, além disso um modelo escolar que não oferece atrativos e estímulos aos alunos. Aparecem inclusive indicações quanto aos obstáculos caracterizados por questões atinentes ao gênero, raça, faixa-

etária, tipo de escola acessada e, até a região do Brasil, que dentre elas apresentam inumeráveis desigualdades.

Lima e Gomes (2013) observam, especificamente quanto aos estudantes do Ensino Médio, sob o recorte de gênero e raça, que são evidentes as discrepâncias entre os desempenhos quando comparados os garotos das garotas, e os brancos com os pretos e pardos, dados não apenas do Brasil, mas também em outras partes do planeta. Citam Quenzel e Hurrelmann (2010) que identificaram, em um estudo na Alemanha, uma relação entre o sexo e o desempenho escolar, em que diferentes fatores são considerados, pois compreendem as relações travadas entre os jovens e como se comportam em consonância ao esperado pela instituição escolar. Indicaram nos casos avaliados que as meninas apresentaram mais comportamentos como presteza, zelo, disciplina, paciência e é comum receberem rótulo de sucesso escolar, ainda que tal fato não explicita que os meninos fracassaram.

Os autores sugerem ao mencionar Marguerite (2008) que a questão de gênero pode apontar para os diferentes desempenhos de estudantes, mas que considerar indistintamente a variável masculina e feminina não pode ser possível para investigar o problema. A questão não pode ser reduzida sob a ótica binária de gêneros e conforme demonstram Lynch e Feeley (2009) o pertencimento a um gênero, pode interferir na maneira que os estudantes lidam com os aprendizados curriculares. Mencionam por exemplo, que na União Europeia há áreas socialmente aceitas e vistas como masculinas, como as ciências exatas, já outras como femininas, sendo esta última de praxe as que exigem capricho, delicadeza e serenidade.

Ao tratar especificamente do Brasil e da América Latina deixa claramente explicitado que os meninos pretos e pardos passam por mais reprovações e, conseqüentemente, também abandonam os estudos e demonstram menores resultados nos desempenhos escolares, tudo isso atrelado ainda à condição socioeconômica. Estes sujeitos geralmente são das classes populares, conforme indicações de Gentili (2009) e Rosa (2009), que demonstram a existência de privilégios e favorecimentos no processo educacional que estão diretamente correlacionados com a “branquidade”. Os autores citam Brito (2006) para afirmar que é recorrente na produção acadêmica resultados que referendam sucesso escolar, geralmente, às meninas dóceis, obedientes, disciplinadas e, na contramão disso, o “aluno problema”. Os estudos de Júlio e Vaz (2009) e Reis e Gomes (2011) explicitam a existência de vantagens escolares que os meninos acabam obtendo, pois há também os comportamentos masculinos que são valorizados no cotidiano escolar.

A partir das produções de Artes e Carvalho (2010), os autores afirmam que os meninos adolescentes adentram no trabalho mais cedo, e que este seria um dos motivos de

não se dedicarem tanto aos estudos, e nisso, são vistos desafios diferentes em relação às meninas. Ademais, as pesquisas de Carvalho (2004), Lynch e Feeley (2009), Souza (2010) e Bento (2011) atribuem uma direta relação com a percepção de meninos com comportamentos vistos como de meninas. A esses são denotadas atitudes de ausência de virilidade e, comumente, rotulados de homossexuais; tal fato, tal rótulo gera uma preocupação que só atrapalha o desempenho dos meninos, pois o que ocorre é que estes, em maior número provenientes das camadas populares, logo frequentando a escola pública, sofrem com constantes processos de desestímulo ao seguirem o caminho do sucesso escolar. O que é mediado socialmente é que os meninos para afirmar sua masculinidade têm que apresentar um certo desprezo pela escola, sobretudo, em face ao trabalho; é velha máxima do “trabalho dignifica o homem” e os estudos “efeminam-os”¹¹.

Ao abordar as distinções entre as instituições públicas e privadas Lima e Gomes (2013) questionam o alcance do Ensino Médio, e escrevem que existe um abismo entre os desempenhos de estudantes provenientes de dependências administrativas diferentes, sendo os da escola pública os que apresentam os resultados mais negativos, tanto no ENEM, quanto no SAEB. Indicam estudos de Brandão, Mandelert e Paula (2005) e Felouzis e Perroton (2007) para revelar como tem se apresentado as trajetórias escolares de renomadas escolas privadas. Tais estudos sugerem que os estudantes que possuem alto capital socioeconômico são buscados pelas escolas, que fazem a seleção oferecendo a estes estudantes inúmeros benefícios e garantia de um ensino de qualidade. Para os estudantes das classes populares restam a possibilidade de matricular e frequentar a escola pública, pela proximidade geográfica, pela única forma que têm de acesso ao ensino. Citam, também, os achados de Costa (2008) e Resende, Nogueira e Nogueira (2011) para afirmar que “[...] o sucesso escolar dos estudantes matriculados em escolas públicas, predominam motivos funcionais na escolha do estabelecimento destacadamente a proximidade do lar e a infraestrutura da unidade de ensino” (LIMA; GOMES, 2013, p. 749-750). Os autores revelam que existe uma distância entre os resultados apresentados pela escola privada e pela escola pública, que é mais nítido, principalmente, no Ensino Fundamental, em seus anos finais e o que se vê são alunos atrasando no fluxo, ou até mesmo evadindo da escola. Além disso, Lima e Gomes (2013)

¹¹ Referente a isso, os autores afirmam: “Já contra o desempenho dos garotos, além da usual necessidade de iniciação laboral precoce (Artes; Carvalho, 2010), pesam matizes das relações das crianças e adolescentes entre si, suas formas de sociabilidade e culturas juvenis, que nem sempre valorizam e promovem a dedicação aos estudos. Diversamente, ante o risco de ser associado a pouca virilidade, efeminação e até ao homossexualismo, o sucesso escolar dos rapazes pode ser desestimulado nos setores populares, dificultando a ascensão para o ensino médio dos filhos das classes trabalhadoras, amplamente matriculados em escolas públicas (Carvalho, 2004, Lynch; Feeley, 2009, Souza, 2010, Bento, 2011)” (LIMA; GOMES, 2013, p. 719).

revelam alguns achados de Carvalho (2006) na qual identifica uma prevalência de estudantes que estudaram na rede privada com alto desempenho acadêmico na PUC-Rio, em comparação com os estudantes provenientes de escolas públicas nesta instituição.

Assim, na literatura é possível identificar que os estudantes das classes altas, que possuem alto poder socioeconômico, acessam as escolas de prestígio e pagam caro por esse serviço. Nesse sentido, as expectativas sobre esse público de estudantes são altas e o sucesso é o esperado. Os ambientes frequentados pelos estudantes da elite sugerem que são “ricos culturalmente”, suas famílias são “estruturadas” e tais questões são fortemente favoráveis ao bom desempenho escolar, como resultados apresentados por Brandão e Carvalho (2011), Glória (2003) e Brandão (2007). Na contramão disso, os autores indicam Mazzotti (2006) que revela o oposto ao afirmar que o estudante da escola pública é visto sob uma ótica preconceituosa que o estigmatiza, pois estes, por serem pobres, não possuem os estímulos do ambiente e, logo, são poucos interessados em estudar, apresentam pouca assiduidade; a expectativa lograda a este alunado é de fracasso escolar. Nota-se uma grande diferença entre as escolas públicas e as privadas, sobretudo, nas formas que lidam com as estratégias de reprovação.

Os autores escrevem em seu estudo que o local de residência dos alunos afeta o desempenho escolar, pois a localidade indica a condição socioeconômica e cultural, além de indicar a falta material de recursos para que seja promovido o sucesso escolar. Para esta inferência os autores demonstram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dados entre 1992 até 2007 e os resultados de estudos de Castro (2009) demonstram que não existe um equilíbrio nas oportunidades de escolarização, isto é, não há uma uniformidade no Brasil. Nota-se um abismo entre negros e brancos, sendo os brancos os que alcançam os maiores indicadores. Quando o recorte é feito regionalmente o Norte e o Nordeste apresentam números com ainda mais desigualdades, ambas regiões são as que apresentam proporcionalmente a maior quantidade de famílias situadas como pobres e até abaixo da linha de pobreza. Enquanto estudos de Gonçalves e França (2008) se reportam aos os melhores desempenhos de estudantes que moram nas regiões Sudeste e Sul do país, Alves, Ortigão e Franco (2007) afirmam uma relação direta e positiva quanto aos estudantes de gênero masculino do Ensino Médio que estão inseridos no mercado de trabalho no Nordeste e no Norte, enquanto indicam que nestas regiões os rapazes reprovam, principalmente, no último ano do Ensino Fundamental. Já nos estudos de Soares (2005) aparecem o tipo de escola, se pública ou privada, indicar uma maior aderência a continuidade dos estudos e a

conclusão do Ensino Médio mais viável, sobretudo, nos Estados mais ricos da federação situados no Sul e no Sudeste.

Lima e Gomes (2013) ao apresentarem tabelas com os microdados do Censo da Educação Básica referentes a 2008 e demonstram que a distribuição de estudantes situados no último ano do Ensino Fundamental, próximos de ingressarem no Ensino Médio, estavam assim distribuídos: havia o total de 2.616.943 (100%) de estudantes na última série do Ensino Fundamental, sendo 1.272.903 (48,6%) menores de 15 anos, 1.190.671 (45,5%) situavam-se entre 15 e 17 anos de idade, e 153.369 (5,9%) eram maiores de 17 anos. Ao fazer o recorte por região, considerando ainda o total indicado, eram 1.516.823 (57,9%) nos Estados do Sul e do Sudeste, enquanto 901.900 (34,5%) no Nordeste e Norte, e no Centro-Oeste 198.220 (7,6%). Ao demonstrar o recorte por sexo, os números indicavam que 1.399.577 (53,5%) são do gênero feminino, enquanto 1.217.366 (46,6%) do gênero masculino. Nota-se em maior número as meninas elegíveis ao Ensino Médio.

Ao apontar para a dependência administrativa das instituições escolares, deste mesmo total indicado, 2.275.617 (87%) correspondem à pública, enquanto 341.326 (13%) da rede privada. Os números indicam que a maioria dos estudantes brasileiros candidatos ao ingresso no Ensino Médio estão frequentando a rede pública de ensino. Com base nos dados do Censo, os autores revelam que no fechamento do ano 2008, na passagem para 2009, “Verificou-se que, somados os episódios de afastamento por abandono e reprovação, mais de 0,5 milhão de estudantes – 18,1% do total – não foram aprovados” (LIMA; GOMES, 2013, p. 753). Indicaram com embasamento em Souza, Ponczek e Rocha (2011) que os piores desempenhos são evidentes entre os meninos, e os mais velhos que já apresentam atraso no fluxo escolar prevalecem na rede pública, fato notado em todas as regiões do Brasil.

Os autores vão além ao demonstrar os dados quanto ao rendimento escolar, observando o recorte de gênero, idade e tipo de instituição escolar em 2008. Os números indicam que entre os estudantes da última série do Ensino Fundamental, as meninas menores de 15 anos corresponderam a 0,70% de abandonos e eram da escola pública, enquanto apenas 0,1% da privada. Neste mesmo recorte etário 91,3% foram aprovadas para o Ensino Médio na escola pública e 96,8% aprovados na privada. Quanto as reprovações das menores de 15 anos os dados indicaram que 8% reprovaram na escola pública enquanto 3,1% reprovaram na privada.

Ao observar os mesmos indicadores correspondentes ao gênero masculino, os alunos menores de 15 anos corresponderam a 2,6% de abandonos e eram procedentes da escola pública, enquanto 0,1% da privada. Neste mesmo recorte etário 86,3% foram aprovados para

o Ensino Médio na escola pública e 95,3% na privada. Quanto as reprovações dos meninos menores de 15 anos os dados indicaram que 11,1% dos estudantes que reprovaram são da escola pública enquanto 4,6% reprovaram na privada (LIMA; GOMES, 2013, p. 573).

Ao revelarem as condições dos rendimentos de estudantes entre 15 e 17 anos em 2008, os dados mostram que sob o recorte de gênero as meninas ficam distribuídas à seguinte maneira: corresponderam a 7,4% de abandonos eram da escola pública, enquanto apenas 0,5% da privada, neste mesmo recorte etário 79,6% foram aprovadas para o Ensino Médio na escola pública e 92,3% na privada; quanto as reprovações das meninas entre 15 e 17 anos os dados indicaram que 13% reprovaram na escola pública enquanto 7,2% reprovaram na privada.

Ao observar os mesmos indicadores, mas do sexo masculino entre 15 e 17 anos, corresponderam a 7% de abandonos eram da escola pública, enquanto 0,6% da privada. Neste mesmo recorte etário 73,4% que foram aprovados para o Ensino Médio eram escola pública e 89,1% na privada. Quanto as reprovações dos meninos entre 15 e 17 anos os dados indicaram que 19,6% reprovaram na escola pública enquanto 10,3% reprovaram na privada (LIMA; GOMES, 2013).

Ao tratar dos números referentes ao rendimento de estudantes com mais de 17 anos em 2008 os indicadores revelam que as do sexo feminino corresponderam a 32,8% de abandonos eram da escola pública, enquanto 6% da privada. Neste mesmo recorte etário 54,6% foram aprovadas para o Ensino Médio na escola pública e 73% na privada. Quanto às reprovações das meninas com mais de 17 anos, os dados indicaram que 12,6% reprovaram na escola pública enquanto um maior número de 21% reprovou na instituição privada.

Ao analisar estes indicadores referentes ao gênero masculino, os meninos maiores de 17 anos corresponderam a 42,7% de abandonos eram da escola pública, enquanto 7,1% da privada. Neste mesmo recorte etário 51,1% foram aprovados para o Ensino Médio na escola pública e 79,4% na privada. Quanto às reprovações dos meninos com mais de 17 anos os dados indicaram que 6,2% reprovaram na escola pública, enquanto a maior parte das reprovações foram na rede privada, 13,5% (LIMA; GOMES, 2013).

Lima e Gomes (2013), ao trazerem os dados que mapeiam a situação do fluxo escolar para o Ensino Médio, elencam os dados atinentes aos estudantes brasileiros aprovados no final de 2008 na última série do Ensino Fundamental, e que se tornaram aptos ao nível médio em 2009. Do total de 2.305.404 (100%) estudantes, são do gênero feminino 1.257.044 (54,5%) e 1.048.360 (45,5%) do gênero masculino. Desse total apresentado, 161.662 (52,7%) de meninas e 145.382 (47,3%) meninos não deram continuidade aos estudos e que

correspondem a soma de 307.044, relativo a 13,32% estudantes que interromperam o fluxo escolar.

Quanto aos estudantes que matricularam no Ensino Médio regular os dados indicam que 1.086.295 (54,9%) eram do sexo feminino, enquanto 893.459 (45,1%) eram do sexo masculino, que correspondem a soma de 1.979.754 (85,87%) dos estudantes na modalidade regular de ensino. Quanto aos estudantes que ingressaram na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) os indicadores revelam que do total de 18.606, que correspondente a apenas uma parcela de 0,81% estudantes, foram matriculados na EJA 9.087 (48,8%) do gênero feminino, enquanto 9.519 (51,2%) do gênero masculino demonstrando uma aproximação, mas que ainda sim é maior a quantidade de rapazes que optaram por essa modalidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O PERFIL DAS PUBLICAÇÕES DA RBEP (2010-2020)

A partir da leitura e sistematização orientadas pelo roteiro elaborado para análise do material pesquisado na RBEP entre 2010 e 2020, constata-se que os 7 artigos identificados e analisados são de autores oriundos de diferentes instituições: Varani e Silva (2010), respectivamente, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp), ambas na região Sudeste do país; Gomes *et al* (2010) da Universidade Católica de Brasília, no Centro-oeste; Agra (2012) da Faculdade Interamericana de Porto Velho (Uniron) na região Norte; Glass (2012) da Universidade da Califórnia, instituição fora do país; Lima e Gomes (2013) também da Universidade Católica de Brasília (UCB); Senkevics e Carvalho (2016), em parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Universidade de São Paulo (USP), há portanto o cruzamento de duas regiões: Centro-oeste e Sudeste; e, Freire (2019) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) localizada no Nordeste. Nota-se, dentre os 7 artigos analisados, que a instituição que repetiu a presença nas publicações foi a Universidade Católica de Brasília (UCB) situada no Centro-oeste com duas publicações: (GOMES *et al*, 2010) (LIMA, GOMES, 2013). Isso não significa que há mais produções sobre o tema concentrado nesta instituição, apenas que com os critérios utilizados para seleção identificou por 2 vezes a presença da UCB e que são publicações de diferentes anos, sendo ainda produzida com participação de um mesmo autor.

Quanto aos temas presentes nas publicações do eixo temático gênero: Varani e Silva (2010) discutem acerca da relação entre a família e a escola; Gomes *et al* (2010) tratam do reforço escolar e suas relações com as desigualdades; Senkevics e Carvalho (2016) investigam a socialização das crianças por distinção de gênero; e Freire (2019) analisa as relações de gênero com o currículo no Ensino Fundamental. No eixo raça: Agra (2012) analisa a inclusão na perspectiva das ações afirmativas; e Glass (2012) aborda a educação crítica e antirracista. No eixo híbrido Lima e Gomes (2013) analisam o fluxo escolar e a interação entre gênero e raça. Nota-se que em todos os artigos foram identificados os objetivos em consonância com as diretrizes da revista que exige que sejam claramente explicitados pelos próprios autores.

Os referenciais teóricos não estão claramente explicitados em todos os artigos, porém podem ser identificadas as correntes teóricas, apesar de na página da revista este ser um

critério exigido para publicação. Varani e Silva (2010) para a relação entre fracasso escolar, família e escola citam Polônia e Dessen (2005); Patto (1999); Charlot (2000) e Libâneo (1991; 1996). Citam Paro (2007) para discutir diferentes abordagens quanto ao fracasso escolar e indicam por meio desses autores que a família tem levado o peso da culpa do fracasso escolar dos estudantes. Chamam atenção sobre a necessidade de uma maior criticidade, como são apontadas nestes estudos, já que a família não pode assumir tamanha responsabilidade sozinha. Apesar de citarem diferentes concepções teóricas as autoras revelam domínio quanto as diferentes abordagens por elas apresentadas. Nota-se que as autoras fazem uma análise crítica com diferentes referenciais teóricos como é recomendado por Patto (1988, 2015), bem como a citam com o livro: “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” na versão publicada em 1999.

Gomes *et al* (2010) citam Bourdieu, Passeron (1970) para abordar a perspectiva do capital cultural, em que os estudantes com origens em famílias com pais que possuem mais estudos, estes quando possível, “terceirizam” a educação dos filhos, ora por não possuir as habilidades necessárias para o suporte, ora por não possuir tempo para se dedicarem ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Apontam com Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) que a prática das famílias em investirem no desenvolvimento educacional dos filhos tem se apresentado como um modelo de mercado que tem se expandido com a aplicação do reforço escolar.

Agra (2012), para desenvolver a questão sobre racismo, recorre a definição de Lee (1993) que considera que o racismo é quaisquer pensamentos e modos de agir que provoquem a negação de oportunidades a recursos, e que obstruam o acesso a serviços e direitos que considerem os fenótipos e a tonalidade de pele. Cita autores como Sleeter (1999); McIntosh (1999); Delgado e Stefancic (1997) para justificar que não há um consenso quanto a definição de raça, demonstrando densas referencias. Acredita numa educação para empatia e entre todos os artigos, talvez esse seja o que mais se afasta das concepções indicadas por Patto (1988, 2015). Não que não seja primordial uma educação que promova uma formação de estudantes que tenham consciência do lugar e das vivências do outro e da diversidade, porém nas afirmações da autora transparece uma forma de educação como “redentora”, quando afirma que esta é a base e o alicerce da sociedade, e que seria possível por meio do modelo de educação constituir uma sociedade formada por humanos empáticos, para favorecer a inclusão em detrimento da exclusão. É importante defender uma educação criticamente orientada para empatia, mas é ainda mais importante compreender os processos reais das desigualdades (re)produzidos em uma sociedade antagônica.

Glass (2012) é um autor estrangeiro de nacionalidade norte-americana que apresenta o maior número de citações de diferentes autorias, com densa revisão bibliográfica, e revela que seu pensamento foi fortemente influenciado pela Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e que tem estado comprometido com os pensamentos de Karl Marx desde quando começou a atuar em movimentos sociais que lutam contra o racismo. Discute teoricamente acerca da *supremacia racial*, *cegueira racial*, *sensibilidade racial*, *crítica racial* e *crítica antirracista*. Este autor demonstra considerar os reais desafios ao revelar sólidos conhecimentos históricos, além da forma que a sociedade se constitui e é configurada. Aproxima-se de indicações de Patto (2015) ao reportar-se a como a teoria de Darwin foi apropriada para justificar as desigualdades por meio das diferenças, colocando os brancos como superiores.

Lima e Gomes (2013) citam Castro (2008) para revelarem alguns dados oficiais correspondentes as matrículas, o que os permite identificar que o nível médio escolar é afetado por questões no decorrer do Ensino Fundamental, e que esses gargalos perpassam para o Ensino Médio. Citam Alves, Ortigão, Franco (2007) e Andrade e Dachs (2007) para revelar que são nas escolas públicas que estão os estudantes com os maiores índices tanto de reprovação como de evasão. Assim como foi levantado por Patto (2015), ao citar Kessel (1954) quanto aos fatos que ocorriam em 1945, em relação ao total de crianças matriculadas no primeiro ano na escola pública na qual somente 4% concluíram o primeiro ano sem reprovações e com altos os índices de abandono e reprovação, é possível perceber, com esses autores, um deslocamento. Antes o maior abismo era no antigo primeiro grau, agora situado na passagem do Ensino Fundamental para Ensino Médio em prevalência nas escolas públicas com os piores índices explícitos para os meninos negros demonstrando a maior vulnerabilidade social vivenciada por eles.

Senkevics e Carvalho (2016) citam Sarmiento (2005) para indicar que é recorrente que pessoas adultas perguntem às crianças o que elas desejam ser quando crescerem, e revela que é de praxe que a questão seja voltada para a atuação profissional, revelando numa única pergunta formas de reforços, expectativas e cobranças que podem partir dos pais, familiares e professores. Indicam também estudos que identificaram as mulheres com maiores alcances no nível de escolarização em comparação com os homens, e que o desempenho apresentado por elas revela tendências para o sucesso escolar, como apresentado por Rosemberg e Madsen (2011), e que isso identifica uma desigualdade entre os gêneros nas trajetórias de escolarização.

Freire (2019) elege Bauman (2001) como uma de suas principais referências ao citá-lo para afirmar que seu estudo parte das concepções encontradas na literatura do autor, sobretudo quanto a concepção de “pós-moderno” e “modernidade líquida”. Para a concepção de currículo adota Pacheco (2005) ao dizer que o currículo escolar é construído também por lutas e conquistas sociopolíticas, bem como, Forquin (1993) para compreender que não há caminhos para pensar o currículo que não seja pela ótica da cultura e da educação.

No que tange aos tipos de pesquisa, técnicas, instrumentos e sujeitos foram identificados que Varani e Silva (2010) realizaram uma pesquisa empírica em campo escolar com alunos da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Adotou-se a revisão bibliográfica sob o viés qualitativo estrutural e dialético e foram utilizados instrumentos como: entrevistas, análises documentais, conversas informais com os estudantes e docentes, bem como registros em diários de campo.

Gomes *et al* (2010) adotaram uma pesquisa exploratória com estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública e de uma particular, ambas situadas no Distrito Federal para observação de variáveis que poderiam estar ligadas ao investimento na educação e aos resultados escolares. Os critérios explicitados foram a observação de diferentes dependências administrativas, a observação do primeiro ano em que os índices demonstram altas taxas de abandono e reprovação, e, a inclusão no terceiro ano, pois neste último é notável uma maior competição entre os estudantes que se apresenta em formas de esforços para o alcance do nível superior.

Agra (2012) adere a uma pesquisa bibliográfica aliada a pesquisa etnográfica, mas não revela as técnicas, métodos e procedimentos de pesquisa, e não chega a revelar os sujeitos da pesquisa. Glass (2012) demonstra ter realizado uma densa pesquisa bibliográfica, com consistente revisão bibliográfica na literatura, mas não detalha as técnicas utilizadas.

Lima e Gomes (2013) fizeram uma pesquisa longitudinal analisando os microdados de Censos da Educação Básica e observaram o fluxo de 2,81 milhões de estudantes para o Ensino Médio que finalizaram o Ensino Fundamental entre a coorte de 2008 e 2009. Os autores revelaram que foram consideradas questões como o sexo e a faixa etária do alunado, dependência administrativa das escolas, bem como as regiões do país, o que revelou uma prevalência de estudantes na escola pública.

Senkevics e Carvalho (2016) realizaram pesquisa de campo com metodologia qualitativa, embasada na literatura etnográfica com observações participantes e entrevistas no período de cinco meses em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, em que observaram o total de vinte e cinco crianças

entre duas ou três vezes na semana, por meio de interações informais geralmente no intervalo do recreio. Foram entrevistadas com gravações vinte crianças com questões que abrangiam suas socializações tanto em casa, na escola, na rua e demais espaços urbanos.

Freire (2019) define sua pesquisa como pesquisa de campo com caráter qualitativo em que os sujeitos foram 50 estudantes (25 meninos e 25 meninas) dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de uma capital do Nordeste. Os estudantes foram preparados e sensibilizados para que pudessem fornecer as respostas de maneira efetiva durante as entrevistas que aconteceram de maneira informal dando liberdade para os estudantes se expressarem. A escola foi escolhida por apresentar bons resultados, possuir estudantes de baixa renda e um espaço físico amplo e conservado. Nota-se que em 5 artigos as pesquisas foram realizadas com idas a campo (VARANI; SILVA, 2010); (GOMES *ET AL*, 2010); (AGRA, 2012); (SENKEVICS; CARVALHO 2016); (FREIRE, 2019).

Os níveis de escolaridade identificados nos artigos conforme os critérios definidos para seleção e análise dos trabalhos coletados no periódico RBEP foram: Varani e Silva (2010) uma análise referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental; Gomes *et al* (2010) um estudo exploratório com estudantes do Ensino Médio; Agra (2012) refere-se a Educação Básica de modo geral; Glass (2012) trata a escolarização de modo geral; Lima e Gomes (2013) abordam dois níveis: Ensino Fundamental e Ensino Médio; Senkevics e Carvalho (2016) analisaram estudantes do Ensino Fundamental; Freire (2019) entrevistou alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Isso demonstra que prevaleceram nas publicações discussões que abrangem mais questões que envolveram de alguma forma o Ensino Fundamental.

Ficam expressos nos artigos que a discussão quanto ao fracasso escolar é perpassada pelas relações atinentes a condição de classe social, pois aparecem nas publicações na forma de referências quanto a estratificação socioeconômica à seguinte maneira: Varani e Silva (2010) fazem referência aos termos baixa renda e criança pobre ao citar Patto (1999). Gomes *et al* (2010) afirmam: “Não há dúvida de que crianças de famílias com maior renda e recebendo reforço escolar estão aptas a se sair melhor na escola e nas ocupações profissionais que vierem a desempenhar ao longo da vida” (p. 58). Agra (2012) afirma que as políticas públicas no Brasil acabam adotando uma postura assistencialista ao implementar ações para o combate da pobreza. Glass (2012) aponta para a existência de uma desigualdade racial, na renda, nas oportunidades de trabalho e também de escolarização, e que as pessoas negras sofrem mais com maiores obstáculos e processos de exclusão. Lima e Gomes (2013) revelam, considerando os estudantes, uma relação entre: “[...] a renda familiar, a dependência

administrativa e a região [...] e seu desempenho no ensino fundamental ou médio, em regra tornando os melhores resultados mais próximos dos mais aquinhoados, dos matriculados em escolas privadas e dos que residem no Sul ou Sudeste” (p. 751). Senkevics e Carvalho (2016) adotam o termo “camadas populares urbanas” e revelam que os sujeitos da pesquisa são provenientes de favelas, bairros periféricos e que todas elas compunham os setores populares. Freire (2019), ao descrever o campo de pesquisa, indica que se trata de uma escola situada em um bairro periférico e que os estudantes pertencem a comunidades de baixa renda. A forma que a discussão acerca da classe social aparece nas publicações vai ao encontro das afirmações de Patto (2015) que ao discutir a “disparidade cultural” revela ser esta uma das formas mais comuns para justificar o fracasso escolar das crianças pobres, visto, sobretudo em estudos atravessados pela ótica das carências culturais, a qual a autora tece inúmeras críticas.

Para Patto (2015), eleita como referencial teórico deste estudo, é primordial investigar o cotidiano escolar como foi observado nos estudos de Varani e Silva (2010); Gomes *et al* (2010); Agra (2012); Senkevics e Carvalho (2016) e Freire (2019). A autora reitera que pesquisas que ouvem e analisam os ambientes escolares, bem como a comunidade escolar e seu cotidiano são fundamentais para a compreensão do fracasso escolar, e afirma que em pesquisas que se preocupam em quantificar, ao revelar índices “[...] sobre evasão e repetência, as crianças são invariavelmente reduzidas a números frios e impessoais que acabam por insensibilizar a todos para o drama humano que esses números escondem [...]” (p. 29). Para ela, quando analisou a RBEP, foi grande a recorrência de pesquisas em que as crianças foram rotuladas por discursos preconceituosos e discriminatórios na forma de pareceres e laudos “científicos”. Em sua concepção é necessário antes desses “diagnósticos” considerar o que os estudantes têm a dizer; não só estes, mas também os pais/responsáveis, professores, gestores e toda comunidade escolar, para que sejam abrangentes as compreensões quanto ao fracasso escolar. Não foi localizado em nenhuma das publicações analisadas menções quanto a medicalização de estudantes, fato que já esteve em voga em anos anteriores observados nas publicações desta Revista demonstrando que continua rechaçando a “psicologização”, pelo menos dentre as publicações selecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar as formas que constituíram as ações do passado é apenas um dos caminhos para analisar a atualidade. A história por si só não consagra uma resposta para o “estado de coisas” que está posto; é preciso então investigar todo o contexto que é carregado de contradições, rupturas, repetições além de continuidades que são reproduzidas na/pela sociedade de classes. Iniciar este percurso a partir de uma obra de referência para a temática do fracasso escolar proporcionou a este estudo um olhar acurado para os acontecimentos históricos, os modos em que foram se consolidando um sistema de ensino dentro de um modelo de Estado cujo sistema de produção econômico deu liga aos discursos meritocráticos, além da responsabilização dos sujeitos por seu desempenho até mesmo com justificativas científicas.

Importantes acontecimentos históricos, políticos e econômicos como a “dupla revolução” a partir do século XIX foram molas propulsoras para que a classe trabalhadora se configurasse em uma sociedade que exigisse qualificação profissional e demandasse uma organização pela luta de um modelo escolar para todos, gratuito, laico e de qualidade. Visões de mundo banhadas nos ideais burgueses constituíram o antagonismo de classes e produziram desigualdades sociais que são (re)produzidas dentro das instituições escolares na forma de desigualdade educacional.

Fazer uma pesquisa para compreender as formas que o fracasso escolar é atravessado pelas questões de gênero e raça num periódico com a envergadura da RBEP foi um desafio, pois além de sua referência na área de pesquisa foi também analisado e criticado por outros autores. Selecionar e analisar 7 artigos publicados entre 2010 e 2020 obedecendo critérios previamente definidos foi apenas mais um caminho que se somou com o referencial teórico. Antes já foi anunciado uma data para o fim do fracasso escolar no Brasil, como afirma Faria (2008) que revelou as expectativas do movimento “Compromisso Todos pela Educação” que almejava o alcance, acesso e permanência para todos jovens e crianças a uma educação pública de qualidade datado para 2022 no Brasil. No entanto, assim como a autora já alertava, em 2021 as vésperas da meta ambicionada é possível prever que tal fato não será concretizado; não terminamos este estudo com otimismo quanto a tal questão, tamanhos os desafios que o país tem que enfrentar para vencer as desigualdades tanto sociais quanto educacionais.

A educação no Brasil, desde os tempos do Império, sofre com um “estrangulamento” quando a população adulta foi estimada a partir da Proclamação da República por volta de 90% de analfabetos, e apenas 3% da população frequentava a escola em algum nível. Atualmente o acesso não é o maior dos problemas, mas sim a qualidade e a progressão do fluxo conforme a as distorções idade e série. Deslocou-se o gargalo que havia na década de 1940, 1960 e 1970 no Ensino Primário para preocupantes índices de reprovação e abandono na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, com diferenças nos desempenhos entre meninos e meninas, tanto negros quanto brancos.

Nos artigos direcionados ao eixo temático gênero as proposições dos autores ficam expressas à seguinte maneira: Varani e Silva (2010) consideram que a família possui um papel singular no desenvolvimento das crianças; as famílias são responsáveis por introduzir a cultura, hábitos, língua materna, formas de convivência social e a interpretação de códigos e símbolos, isto é, uma forma de educação muito abrangente. Mas “[...] a família não pode assumir sozinha a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos” (p. 524). Assim a proposição das autoras é que a escola e a família devem comprometer-se com todo o processo educacional. À família cabem especificidades no aprendizado de crenças, costumes, língua, códigos e condutas sociais, já à escola é dada a tarefa de ensinar e educar de maneira estruturada e planejada, adotando métodos de ensino para promover o desenvolvimento global das crianças considerando os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Gomes *et al* (2010) reiteram que há divergências quanto as vantagens e os limites que perpassam o reforço escolar e sugere que devem ser considerados seus benefícios, pois representa um auxílio ao desenvolvimento dos estudantes e dão a eles possibilidades de concorrerem ao nível superior de ensino. Isto amplia as oportunidades no campo social, além de proporcionar aos professores que atuam com este tipo de ensino uma oportunidade para melhorar a renda. Afirmam haver evidências quanto à escolaridade das mães ser um indicativo para que os filhos frequentem aulas de reforço.

Senkevics e Carvalho (2016), à guisa de conclusão, revelam que as expectativas geradas pelas mães e pais são mais altas direcionadas aos meninos, apesar de que são as meninas que apresentam os melhores resultados e o comportamento mais esperado. Para autores, os estudantes apresentaram experiências diferentes em contextos socioculturais que revelam marcas profundas evidenciadas por questões de gênero. Neste estudo, notam-se diferentes formas de socialização no ambiente escolar, no ambiente doméstico e nos demais espaços públicos urbanos que refletem nas projeções das futuras profissões dos estudantes.

Freire (2019) estabelece como proposição que o desafio da escola é quanto ao “[...] enfrentamento das desigualdades entre os gêneros como um dos elementos a ser incorporado ao currículo como componente da formação dos(as) estudantes” (FREIRE, 2019, p. 419) e que a apatia e passividade das escolas, dos professores “[...] estariam marcando as práticas curriculares, em que não são evidenciadas intervenções pedagógicas que favoreçam as aprendizagens sobre a vivência das relações de gênero” (FREIRE, 2019, p. 419). Deste modo, a atuação pedagógica aliada à reformulação do currículo viria a dar condições para a contínua superação de problemas históricos.

Nos artigos direcionados ao eixo temático raça as proposições dos autores ficam expressas à seguinte maneira: para Agra (2012) o foco é no debate, na discussão e, por isso, sua grande preocupação com a formação do professor. A autora afirma que os professores em sala de aula acabam ignorando os privilégios dos brancos, “privilégios” injustificáveis que são garantidos apenas devido a cor de pele. Ela acredita que a formação dos professores é fundamental para mudar este cenário, com treinamentos aos quais os professores saiam capacitados para identificar os preconceitos de raça, os “privilégios” e as oportunidades alcançadas injustamente. É um artigo emblemático quanto a responsabilização dos professores. Glass (2012), também localizado no eixo raça, é enfático ao considerar que os brancos são/estão cegos racialmente, pois não enxergam os problemas de ordem racial, ou ainda que “[...] os brancos fingem que ‘não percebem’ a raça para demonstrar sua bondade e escapar do problema. As pessoas de cor geralmente consideram desrespeitosas as alegações dos brancos sobre a cegueira racial” (p. 894, grifo do autor). Indica como proposta para superação disso “[...] uma postura diferente em relação à raça de modo a incorporar a confessada crítica da cegueira racial da supremacia racial e o respeito que ela busca aos indivíduos. Uma compreensão mais adequada sobre raça começa com uma visão racialmente sensível” (GLASS, 2012, p. 894).

Por fim, no artigo de Lima e Gomes (2013), alocado sozinho no eixo temático híbrido, as principais proposições desvelam as questões relacionadas ao gênero e a raça, e sugerem que os meninos, sobretudo os não brancos, sofrem mais com os baixos desempenhos. Revela que nos trabalhos produzidos é possível identificar que “[...] deixou transparecer que aspectos fenótipos relacionados à cor preta são comumente associados pelos docentes à pobreza e ao baixo desempenho discente” (p. 748). Apontam a ótica de professoras de Ensino Fundamental que afirmam serem os cadernos das alunas os mais adornados cuidadosamente e são os que recebem constantes elogios. Entretanto, os cadernos dos meninos são vistos pelas

professoras como descuidados, amassados e sujos rotulando deste modo os meninos como desleixados.

O fracasso escolar é de diversos modos atravessado pelas relações de gênero e de raça. As opressões vivenciadas em sociedade demonstram por meio de fortes evidências científicas manifestarem-se no interior das escolas, deixando marcas nas trajetórias dos estudantes. Os meninos negros são revelados em índices e indicadores como sendo os mais empobrecidos, os que mais repetem, evadem, abandonam, apresentam dificuldades na aprendizagem, atrasam o fluxo escolar, apresentam maiores distorções também entre idade e série. A marginalização do homem negro que ocorre na sociedade desde os tempos da escravidão ainda está posta em formato de desigualdades para as crianças e adolescentes do todo Ensino Básico.

Cabe ressaltar que as questões de gênero e de raça isoladamente não afetam os estudantes em suas capacidades intelectuais e cognitivas. Os impactos das relações (re)produzidas pelo fracasso escolar ficam de modo tímido problematizados com o nível socioeconômico, quando deveriam ser uma questão central, pois o modo de produção econômico dita como as relações sociais constroem menores ou maiores processos de vulnerabilidades, discriminações e exclusões tanto sociais como educacionais. Deste modo, há uma perda da discussão quanto aos reais impactos da condição de classe social nas pesquisas, o que evidencia que estudos marxistas/críticos e que apontam essas questões estão pouco em voga, pelo menos na RBEP, entre os anos 2010 e 2020.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. *RBEP*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/05.pdf> Acesso em 02/03/2021.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin, 4ª reimpressão, Companhia Das Letras, São Paulo, 1993.
- CHARLOT, Bernard. O fracasso escolar: um objeto de pesquisa inencontrável. In: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 9-29.
- FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. 2008, p. 133. TESE (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. [Tese de doutorado].
- FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3739/3474> Acesso em 15/04/2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. São Paulo: Editora Cortez, 3ª Edição, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Edição. Editora Atlas, São Paulo, 2002.
- GOMES *et alii.*, Candido Alberto. Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. *RBEP*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 55-74, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2834/2569> Acesso em 05/04/2021.
- GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *RBEP*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3561/3296> Acesso em 08/04/2021.
- LIMA, Leonardo Claver Amarin; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. *RBEP*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a06v94n238.pdf> Acesso em 18/03/2021.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálises*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). *Caminhos da Construção da Pesquisa em Ciências Humanas*. In *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p. 72-77, maio, 1988.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª Edição revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

SENKEVICS, Adriano Souza. CARVALHO, Marília Pinto de. “O que você quer ser quando crescer?” Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3430/3165> Acesso em 16/04/2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24ª Edição rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889/2624> Acesso em 06/03/2021.

APÊNDICES:**ROTEIROS DE ANÁLISE DOS ARTIGOS**

APÊNDICE 01

Roteiro de análise do artigo de Varani e Silva (2010) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cynthia Maria Jorge Viana

Discente: Gabriel Rocha Freitas / Matrícula: 201705318

Tipo de Pesquisa: Bibliográfica

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

Período Coletado: 2010-2020

Descritores: Fracasso Escolar *and* Raça *or* Gênero

Planilha de análise e documentação - artigos¹²

Período de estudo e análise: 06/03/2021 até 11/03/2021

1. Identificação do artigo (referência ABNT, link e data de acesso)

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *RBEP*. Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2889/2624> Acesso em 06/03/2021

2. Instituição do Autor:

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp)

3. Região do Autor:

Sudeste

4. Título do artigo:

A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

5. Resumo publicado pelo autor

Objetiva compreender a relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um estudo de caso em uma escola pública. Foram construídos os seguintes indicadores de análise: alternativas da escola para aproximar os pais da vida escolar dos filhos, tipo de participação das famílias e implicações da relação família-escola no desempenho dos alunos. Como resultados, a análise dos dados confirma a tese de que, embora a família exerça um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, ela não pode ser considerada como a única responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso escolar. O estudo também evidencia e reflete sobre as diversas possibilidades da participação da família no cotidiano escolar.

¹² Este instrumento foi desenvolvido para sistematização e roteirização da análise dos dados coletados para a construção do trabalho de conclusão de curso, foi elaborado com base na planilha utilizada pelo discente durante a iniciação científica (IC) realizada no NEPEEC.

6. Palavras-Chave: família-escola; desempenho escolar; fracasso escolar.

7. Tema principal:

Relação Família-Escola.

8. Objetivo do artigo

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

Os autores deixam os objetivos claramente explicitados: “Objetiva compreender a relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um estudo de caso em uma escola pública” (VARANI; SILVA, 2010, p. 511).

9. Autores citados (os mais recorrentes na argumentação do autor)

Polônia e Dessen (2005); Paro (2001, 2007, 2008); Triviños (1995); Moysés (1994); Ariés (1978); Venosa (2005); Duarte (2000); Brasil, ECA (1990); Malavazi (2000); Assis (1994); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Polônia, Dessen (2005); Libâneo (1991, 1996); Gabriela Portugal, (1990) *apud* Duarte (2000); Kaloustian (1998); Patto (1999); Charlot (2000); Abramowicz (1997), Nunes (1996) *apud* Coelho (1997), Coelho (1997), Esteban (2003), Franco (2005); Spósito (2001).

10. Referencial teórico (O autor assume seu referencial teórico? De que forma?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Para a relação do fracasso Escolar, família e escola, as autoras citam: Polônia e Dessen (2005) Patto (1999); Charlot (2000); Libaneo (1991, 1996); Paro (2007), Abramowicz (1997), Nunes (1996) *apud* Coelho, (1997), Coelho (1997), Esteban (2003), Franco (2005) e Malavazi (2000) para elencar diferentes abordagens quanto ao fracasso escolar, mas não é possível identificar assumidamente um referencial teórico específico, indicam por meio desses autores que a família tem levado o peso da culpa do fracasso escolar de estudantes, o que é necessário uma maior criticidade como são apontadas nestes estudos.

11. Tipo de pesquisa (Qual modalidade de pesquisa o autor adotou? Estão definidas as opções e os caminhos adotados?)

- (X) Está claramente explicitada
- () Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- () Não pode ser identificada
- () Outra resposta

Para obter respostas aos objetivos propostos, foi realizada uma Pesquisa de caráter empírico e bibliográfico. Empírico porque foi embasada na relação família-escola da instituição campo da pesquisa, onde foram feitos levantamentos de dados referentes às implicações que repercutem no desempenho escolar dos alunos a partir dessa relação, das alternativas utilizadas pela escola para aproximar os pais da trajetória estudantil de seus filhos e do processo pedagógico e de como se dá a participação da família na vida escolar dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública municipal de ensino fundamental, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, e os dados foram coletados durante os meses de maio a outubro do ano de 2008. (VARANI; SILVA, 2010, p. 513).

Bibliográfico porque, para desenvolver este trabalho, foram revisados títulos de livros, artigos científicos e revistas especializadas em estudos institucionais de estabelecimentos de ensino fundamental, direcionados à prática pedagógica e à educação formal e informal no âmbito familiar. A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa de tipo históricoestrutural, dialética. A escolha por esse tipo de abordagem decorre do fato de esta partir “[...] da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (Triviños, 1995, p. 129). A opção por técnicas qualitativas de análise ocorre por ela ser “[...] um enfoque que permite fazer um enlace constante e permanente entre a teoria e a prática, durante o próprio desenrolar do trabalho” (Moysés, 1994, p. 12). (VARANI; SILVA, 2010, p. 513).

12. Técnicas de pesquisa - procedimentos/instrumentos (Como o autor elenca suas técnicas e métodos analíticos?)

- (X) Estão claramente explicitadas
- () Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
- () Não podem ser identificadas
- () Outra resposta

Para a construção dos dados de pesquisa, foram utilizados como instrumentos: entrevista, documentos, conversa informal, observação e diário de campo.

O estudo de caso visou à superação de algumas ideias e conceitos já enraizados em nossa sociedade atual, no que diz respeito à relação família escola; desse estudo, foi realizada uma análise descritiva dos dados coletados. Para uma melhor organização da pesquisa, a análise foi disposta pelos seguintes indicadores analítico-descritivos: as alternativas utilizadas pela instituição de ensino para aproximar os pais da trajetória estudantil de seus filhos; como se dá a participação da família na vida escolar dos alunos; e as implicações que repercutem no desempenho escolar dos alunos, a partir da relação família-escola. (VARANI; SILVA, 2010, p. 513-514).

13. Sujeitos da pesquisa (Abrange sujeitos? Se sim, quem são? Qual o perfil?)

- (X) Está claramente explicitado
- () Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
- () Não pode ser identificado
- () Outra resposta

As autoras realizaram o estudo com base em observações de campo durante o estagio em uma escola municipal de nível fundamental.

14. Referência à classe social (termos e contexto acerca da “classe social” “estrato socioeconômico”, “critério de renda”, “capital x trabalho” etc.)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Ao problematizar os caminhos tomados para as justificativas de causas do fracasso escolar e lembrar-se dos efeitos provocados pela “teoria da carência cultural” cita Patto (1999) que faz referencia ao termo “baixa-renda” ao dizer:

[...] no início dos anos 70, a teoria da carência cultural em sua primeira formulação afirmou ‘[...] que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil [...]’ (Patto, 1999, p. 124); e essas deficiências são na teoria da carência cultural as causas das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. A autora cita, ainda, que essa teoria defendia que ‘[...] a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda’, e condenava ‘[...] a criança pobre a um ensino não adequado e, portanto, ao fracasso escolar num sistema obviamente não-igualitário’ (Patto, p. 145-158) (VARANI; SILVA, 2010, p. 517-518).

15. Dependência administrativa da escola

- Escola pública
 Escola privada
 Escola pública/escola privada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Os autores a deixam a dependência administrativa da escola claramente explicitada, a seguir: “Objetiva compreender a relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um estudo de caso em uma escola pública” (VARANI; SILVA, 2010, p. 511).

16. Nível de escolarização

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Educação Básica de modo geral
 Não é abordado
 Outra resposta

Os autores a deixam o nível de escolarização claramente explicitado, a seguir: “Objetiva compreender a relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de um estudo de caso em uma escola pública” (VARANI; SILVA, 2010, p. 511).

17. Referência ao fracasso escolar

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

As autoras abrem a introdução do artigo revelando quanto como tem estado em voga na literatura questões atinentes ao sucesso e ao fracasso escolar, a seguir:

Nos últimos anos, muito tem se falado e debatido sobre as causas do sucesso e do fracasso escolar. Pesquisadores, como Polônia e Dessen (2005) e Paro (2007), apontam que tradicionalmente a família tem estado por trás do discurso sobre o sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar de seus filhos. Segundo Polônia e Dessen (2005), muitas vezes a família é vista como a impulsionadora da produtividade na escola, e o distanciamento da vida estudantil de seus filhos como um provocador em potencial do desinteresse e da desvalorização da educação. Essa questão foi verificada ao longo dos períodos de realização dos estágios do curso de Pedagogia, em especial, quando numa escola municipal de ensino fundamental de 1ª a 4ª série, foram presenciadas algumas cenas, nas quais professores afirmavam que uma das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar era decorrente da participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (VARANI; SILVA, 2010, p. 512).

Citam Patto (1999) para revelar sobre causas históricas do fracasso escolar:

Outro importante resultado obtido com a pesquisa diz respeito à desmistificação das causas do fracasso escolar.

Patto (1999, p. 41) traz reflexões muito importantes acerca de como o fracasso escolar foi percebido no processo histórico da sociedade capitalista. Ele aponta que as desigualdades sociais, inerentes à nova ordem social, passaram a ser justificadas pelas desigualdades raciais, pessoais ou culturais, sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades. Inicialmente, houve “[...] a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual [...]”. No final do século 18 e no século 19, as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser intituladas como anormais escolares e seu fracasso passou a ser procurado e Justificado por meio de alguma anormalidade orgânica.

A partir da segunda metade do século 19, houve outras explicações para justificar a desigualdade existente entre as pessoas no novo mundo – capitalista. (VARANI; SILVA, 2010, p. 517).

18. Recorte do trabalho (gênero e/ou raça)

- Gênero
 Raça
 Etnia
 Mais de um recorte? Qual(is)?
 Outro? Qual?
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

As autoras problematizam quanto a determinação de papéis sociais entre homens e mulheres, que tal papel vem sofrendo transformações desde o início da idade contemporânea com a revolução industrial, e que estas novas configurações chegam à escola, pois “Os filhos passaram a viver mais tempo na escola e em atividades fora do lar, distanciando-se da vida familiar” (VARANI; SILVA, 2010, p. 515).

Nas últimas décadas, na Idade Contemporânea, houve grandes alterações na separação de papéis entre o homem e a mulher, e a clássica divisão de tarefas pai/provedor e mãe/rainha do lar foi modificada.

Venosa (2005) aponta que a composição familiar é transformada drasticamente com o processo de industrialização, com a passagem da economia agrária à economia industrial. A família, neste momento, deixa de ser uma unidade de produção, na qual todos os membros trabalhavam sob a autoridade de um chefe. Os homens passam a dirigir-se para as fábricas e as mulheres lançam-se para o mercado de trabalho.

A saída das mulheres de suas casas para o mercado de trabalho, de acordo com Duarte (2000), foi uma das molas propulsoras nas zonas urbanas para a criação de instituições de educação infantil específicas, e, segundo a autora, com a criação desses estabelecimentos, as famílias deixam de ser o único núcleo protetor das crianças. Venosa destaca que a transformação do papel da mulher no século 20 acarretou sensíveis efeitos no meio familiar. Ele afirma que, atualmente, as mulheres alcançaram os mesmos direitos dos maridos na maioria das legislações, e com isso a convivência entre pais e filhos foi transfigurada. (VARANI; SILVA, 2010, p. 514).

19. Referências às questões raciais e de gênero e suas relações com a escola (Quais as proposições do autor? Indica desafios? Estratégias? Soluções? Caminhos? Saídas para superação do fracasso escolar?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

Ao revelarem a conjuntura histórica como a ida das mulheres para o mercado de trabalho, afirmam que: “As transformações ocorridas em nossa sociedade levaram a uma divisão de responsabilidades. Hoje, em nossa sociedade contemporânea, a família não é mais a única responsável pelo desenvolvimento da educação escolar das crianças” (VARANI; SILVA, 2010, p. 515). Um pouco mais adiante afirmam que:

A pesquisa apresentada aqui também faz apontamentos acerca da importância da integração entre família e escola no desenvolvimento da criança e do tipo de participação que se espera que os pais tenham na instituição de ensino, destacando a participação democrática – na tomada de decisões escolares – como a ideal. Com esta pesquisa, buscamos chamar a atenção dos leitores e levantar possíveis reflexões a respeito da real necessidade de revermos as formas como vem se dando a participação das famílias nas escolas (VARANI; SILVA, 2010, p. 517).

20. Outra questão que julgar relevante.

Os pontos mais relevantes do texto foram concatenados com as demais questões do presente roteiro e alocados em seu respectivo eixo temático conforme apresentado no capítulo 2 e discutidos os resultados no capítulo 3.

21. Eixo temático: Gênero.

APÊNDICE 02

Roteiro de análise do artigo de Gomes *et al* (2010) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cynthia Maria Jorge Viana

Discente: Gabriel Rocha Freitas / Matrícula: 201705318

Tipo de Pesquisa: Bibliográfica

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

Período Coletado: 2010-2020

Descritores: Fracasso Escolar and Raça or Gênero

Planilha de análise e documentação - artigos¹³

Período de estudo e análise: 05/04/2021 até 07/04/2021

1. Identificação do artigo (referência ABNT, link e data de acesso)

GOMES *et al.* Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. *RBEP*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 55-74, jan. /abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2834/2569> Acesso em 05/04/2021.

2. Instituição do Autor:

Universidade Católica de Brasília

3. Região do Autor:

Centro-Oeste

4. Título do artigo:

Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais

5. Resumo publicado pelo autor

O reforço e o fracasso escolares coexistem como faces da mesma moeda: um sistema educacional excludente e de qualidade discutível. Assim, o reforço merece ser pesquisado, inclusive por envolver um custo a mais para a sociedade e para os cidadãos. Na perspectiva de mensurar os gastos familiares com essa atividade, foi realizada pesquisa exploratória com alunos do ensino médio de uma escola pública e outra particular do Distrito Federal. Os resultados apontam diferenças significativas nos gastos com reforço escolar, conforme a dependência administrativa da escola, indicando mais um fator de desigualdade social e educacional. Ao contrário do que sugere a literatura, não foi encontrada relação entre o nível de escolaridade da mãe e os gastos em reforço escolar. Assim como em Portugal, também no Brasil o reforço é um meio de promover o sucesso, sobretudo em exames competitivos, suprindo lacunas da escola regular.

6. Palavras-Chave:

¹³ Este instrumento foi desenvolvido para sistematização e roteirização da análise dos dados coletados para a construção do trabalho de conclusão de curso, foi elaborado com base na planilha utilizada pelo discente durante a iniciação científica (IC) realizada no NEPEEC.

reforço escolar; professor explicador; economia da educação; custos educacionais; estrutura social; ensino médio.

7. Tema principal:

Reforço escolar e as relações com as desigualdades

8. Objetivo do artigo

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

O reforço e o fracasso escolares coexistem como faces da mesma moeda: um sistema educacional excludente e de qualidade discutível. Assim, o reforço merece ser pesquisado, inclusive por envolver um custo a mais para a sociedade e para os cidadãos. Na perspectiva de mensurar os gastos familiares com essa atividade, foi realizada pesquisa exploratória com alunos do ensino médio de uma escola pública e outra particular do Distrito Federal (GOMES *et al*, 2010, p. 55).

[...] os objetivos da presente pesquisa incluem: 1) aferir o grau de associação ou correlação entre fatores como a escolaridade da mãe e os gastos com reforço escolar e, ainda, com as expectativas de continuidade de estudos após a conclusão do ensino médio; 2) verificar se existem diferenças significativas no que tange aos gastos em que incorrem as famílias de jovens estudantes do ensino médio, notadamente em razão da natureza da escola frequentada e do nível de escolaridade das mães (GOMES *et al*, 2010, p. 61).

9. Autores citados (os mais recorrentes na argumentação do autor)

Bourdieu e Passeron (1970); Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008); Costa *et al* (2007); Bray (2005, 2008); Kim (2005); Tansel e Bircan (2005); Shafiq (2002); Balfanz, McPartland e Shaw (2002); ESP (2006); Anderson e Laguarda (2005); ESP (2006); Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008); Brasil. FNDE (2009).

10. Referencial teórico (O autor assume seu referencial teórico? De que forma?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Os autotores citam Bourdieu, Passeron (1970) para discussão quanto a perspectiva do capital cultural, de estudante com origens em famílias com pais que possuem mais estudos, estes quando possível “terceirizam” a educação dos filhos, ou por não possuir as habilidades necessárias para o suporte, ora por não possuir tempo para dedicar ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Apontam com Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) que a

prática das famílias investirem no desenvolvimento educacional dos filhos tem se apresentado como um mercado no qual tem crescido com a aplicação do reforço escolar.

11. Tipo de pesquisa (Qual modalidade de pesquisa o autor adotou? Estão definidas as opções e os caminhos adotados?)

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

“Na perspectiva de mensurar os gastos familiares com essa atividade, foi realizada pesquisa exploratória com alunos do ensino médio de uma escola pública e outra particular do Distrito Federal” (GOMES *et al*, 2010, p. 55).

12. Técnicas de pesquisa – procedimentos/instrumentos (Como o autor elenca suas técnicas e métodos analíticos?)

- Estão claramente explicitadas
- Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
- Não podem ser identificadas
- Outra resposta

Para a presente pesquisa, de caráter exploratório, deu-se preferência à análise de variáveis supostamente associadas ao investimento das famílias na educação dos filhos. Adicionalmente, procurou-se identificar se a variabilidade dos gastos educacionais da família estaria associada ao nível de escolaridade do lar – notadamente o da mãe, que, em princípio, passa mais tempo com os filhos ou se torna, com maior frequência, chefe do domicílio – e se essa variável, juntamente com a natureza da escola onde o aluno está matriculado, teria alguma relação com as perspectivas de estudo dos pesquisados (GOMES *et al*, 2010, p. 60).

A seleção da amostra foi pautada pela intencionalidade e conveniência. A normalidade da distribuição dos sujeitos e o fato de se tratar de um estudo exploratório mitigam o aparecimento de distorções, uma vez que não se pretende generalizar os resultados, mas tão-somente apreender, com relativa profundidade, os ambientes estudados. Os critérios que nortearam a escolha foram: 1) a representação de uma escola pública e outra particular, visto que, no Brasil, ao contrário de Portugal, é relativamente elevado o percentual de matrículas no setor privado no nível médio (12,0% em 2006, ou 1.060 mil matrículas, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep); 2) a inclusão da primeira série, em que incidem os mais altos níveis de abandono e reprovação; 3) a inclusão da terceira série, em que tende a ser maior o esforço competitivo para ingresso na educação superior, em especial a pública e gratuita (GOMES *et al*, 2010, p. 61).

13. Sujeitos da pesquisa (Abrange sujeitos? Se sim, quem são? Qual o perfil?)

- Está claramente explicitado
- Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outra resposta

A seleção da amostra foi pautada pela intencionalidade e conveniência. A normalidade da distribuição dos sujeitos e o fato de se tratar de um estudo exploratório mitigam o aparecimento de distorções, uma vez que não se pretende generalizar os resultados, mas tão-somente apreender, com relativa profundidade, os ambientes estudados. Os critérios que nortearam a escolha foram: 1) a representação de uma escola pública e outra particular, visto que, no Brasil, ao contrário de Portugal, é relativamente elevado o percentual de matrículas no setor privado no nível médio (12,0% em 2006, ou 1.060 mil matrículas, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep); 2) a inclusão da primeira série, em que incidem os mais altos níveis de abandono e reprovação; 3) a inclusão da terceira série, em que tende a ser maior o esforço competitivo para ingresso na educação superior, em especial a pública e gratuita (GOMES *et al*, 2010, p. 61).

A amostra estudada é composta de 358 estudantes de 14 a 20 anos de idade, predominantemente do sexo feminino, aos quais foi aplicada, no segundo semestre de 2008, com a devida autorização, versão adaptada do questionário da Universidade de Aveiro. Em cada estabelecimento foram sorteadas três turmas, tendo como respondentes todos os alunos presentes (GOMES *et al*, 2010, p. 61).

14. Referência à classe social (termos e contexto acerca da “classe social” “estrato socioeconômico”, “critério de renda”, “capital x trabalho” etc.)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Para Gomes *et al* (2010) “Não há dúvida de que crianças de famílias com maior renda e recebendo reforço escolar estão aptas a se sair melhor na escola e nas ocupações profissionais que vierem a desempenhar ao longo da vida” (p. 58).

A primeira escola, confessional [...] Cerca de metade dos estudantes é oriunda de segmentos socioeconômicos ditos privilegiados do Plano Piloto de Brasília (região com renda per capita considerada como das mais elevadas do País), embora não seja um dos estabelecimentos mais caros da área ou uma “escola da moda” entre os adolescentes. (GOMES *et al*, 2010, p. 61).

A segunda, um centro escolar de ensino médio público dos mais tradicionais do Distrito Federal, com mais de 40 anos de funcionamento [...] A comunidade escolar era composta por alunos de Regiões Administrativas de renda média e baixa do Distrito Federal e até de municípios do seu entorno. As unidades públicas tendem a receber alunos de menor renda, porém, se um desses estabelecimentos integrasse a pesquisa, seriam provavelmente raros os casos de pagamento de reforço (GOMES *et al*, 2010, pp. 61-62).

15. Dependência administrativa da escola

- Escola pública
 Escola privada
 Escola pública/escola privada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Gomes *et al* (2010) deixam claramente explicitada a dependência administrativa da escola: “Na perspectiva de mensurar os gastos familiares com essa atividade, foi realizada pesquisa exploratória com alunos do ensino médio de uma escola pública e outra particular do Distrito Federal” (GOMES *et al*, 2010, p. 55).

A primeira escola, confessional, fundada há 45 anos, com atuação em toda a educação básica, tem 1,5 mil matrículas, das quais 360 no ensino médio. Essa escola oferece atividades alternativas, como teatro e dança, cobradas. As atividades de reforço acadêmico, como “aulões”, exames simulados e tutoria, já estão incluídas na mensalidade regular, tendendo a subestimar o recurso ao reforço. Mas há cursos preparatórios extraordinários no final do ano, pelos quais a escola cobra aproximadamente 25% do valor da mensalidade. Como se verá, isso não reduziu drasticamente o apelo ao reforço fora do estabelecimento. Cerca de metade dos estudantes é oriunda de segmentos socioeconômicos ditos privilegiados do Plano Piloto de Brasília (região com renda per capita considerada como das mais elevadas do País), embora não seja um dos estabelecimentos mais caros da área ou uma “escola da moda” entre os adolescentes (GOMES *et al*, 2010, p. 61).

A segunda, um centro escolar de ensino médio público dos mais tradicionais do Distrito Federal, com mais de 40 anos de funcionamento, atendia a cerca de 2,1 mil alunos em duas modalidades de ensino: oferecia as três séries do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino e a educação de jovens e adultos (EJA), à noite. A comunidade escolar era composta por alunos de Regiões Administrativas de renda média e baixa do Distrito Federal e até de municípios do seu entorno. As unidades públicas tendem a receber alunos de menor renda, porém, se um desses estabelecimentos integrasse a pesquisa, seriam provavelmente raros os casos de pagamento de reforço (GOMES *et al*, 2010, pp. 61-62).

Cabe registrar que, na edição de 2007 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de acordo com dados do Inep, ambas as escolas registraram desempenhos médios bastante próximos: enquanto a escola privada, que participou do exame com 18 alunos, obteve escore médio de 57,01, os 202 alunos da escola pública alcançaram a nota média de 59,39 pontos. A participação de discentes nessa avaliação oficial é voluntária, valendo para o acesso a determinadas instituições de educação superior. Ademais, é compulsória para os candidatos de baixa renda a um auxílio financeiro federal, para estudo em estabelecimento particular de educação superior. A população do Enem não constitui, assim, uma amostra representativa do alunado. Os dados foram processados por meio do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (GOMES *et al*, 2010, pp. 61-62).

16. Nível de escolarização

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação Básica de modo geral
- Não é abordado
- Outra resposta

“Na perspectiva de mensurar os gastos familiares com essa atividade, foi realizada pesquisa exploratória com alunos do ensino médio de uma escola pública e outra particular do Distrito Federal” (GOMES *et al*, 2010, p. 55).

17. Referência ao fracasso escolar

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

O fracasso escolar é terreno fértil onde vicejam atividades preventivas e remediativas paralelas à escola. Nada fazer implica altos riscos de reprovação e abandono, cujo custo é maior do que o de evitar que aconteçam. Assim, pais e alunos buscam alternativas nas aulas e atividades de reforço escolar e ainda enriquecem os currículos – ou preenchem lacunas – por meio de cursos paralelos, como os de línguas estrangeiras e os preparatórios para exames mais seletivos. De tais necessidades brota uma espécie de sistema-sombra, não formal ou informal, com um porte e diversificação apreciáveis. Contudo, os custos correspondentes não estão ao alcance de todos, mas daqueles que com eles podem arcar e que, além disso, têm a percepção da sua necessidade, do valor da educação para competir e das implicações negativas do fracasso escolar, bem como da arquitetura de estratégias para o impedir. Com isso, o sistema paralelo atende assimetricamente à sociedade e acrescenta desigualdades ao processo de escolarização, em si desigual. Noutras palavras, este seria em princípio um dos meios pelos quais os herdeiros transmitem o seu capital cultural entre gerações (Bourdieu, Passeron, 1970), em especial quando os pais não têm habilidades ou tempo para fazê-lo e, assim, “terceirizam” parte das suas funções (GOMES *et al*, 2010, p. 56).

18. Recorte do trabalho (gênero e/ou raça)

- Gênero
 Raça
 Etnia
 Mais de um recorte? Qual(is)?
 Outro? Qual?
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

As questões de gênero aparecem quando os autores indicam que a maior parte de estudantes entrevistados era do sexo feminino e que a análise partiu do objetivo que consideram a escolaridade das mães:

[...] os objetivos da presente pesquisa incluem: 1) aferir o grau de associação ou correlação entre fatores como a escolaridade da mãe e os gastos com reforço escolar e, ainda, com as expectativas de continuidade de estudos após a conclusão do ensino médio; 2) verificar se existem diferenças significativas no que tange aos gastos em que incorrem as famílias de jovens estudantes do ensino médio, notadamente em razão da natureza da escola frequentada e do nível de escolaridade das mães (GOMES *et al*, 2010, p. 61).

19. Referências às questões raciais e de gênero e suas relações com a escola (Quais as proposições do autor? Indica desafios? Estratégias? Soluções? Caminhos? Saídas para superação do fracasso escolar?)

- () Estão claramente explicitadas
- () Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
- () Não podem ser identificadas
- (X) Outra resposta

No artigo não ficam evidenciadas questões raciais, aparecem apenas questão de gênero ao apontar para a prevalência das estudantes do sexo feminino em ambas as escolas investigadas, outra questão que fica sob análise é ao grau de escolaridade das mães e os impactos na educação dos filhos, porém não ficam claramente explicitados relações diretas com a escola.

20. Outra questão que julgar relevante.

Os pontos mais relevantes do texto foram concatenados com as demais questões do presente roteiro e alocados em seu respectivo eixo temático conforme apresentado no capítulo 2 e discutidos os resultados no capítulo 3.

21. Eixo temático: Gênero.

APÊNDICE 03**Roteiro de análise do artigo de Agra (2012) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)****EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: A (RE) PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE DE GÊNERO E RAÇA**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cynthia Maria Jorge Viana

Discente: Gabriel Rocha Freitas / Matrícula: 201705318

Tipo de Pesquisa: Bibliográfica

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

Período Coletado: 2010-2020

Descritores: Fracasso Escolar *and* Raça *or* Gênero

Planilha de análise e documentação - artigos¹⁴**Período de estudo e análise: 02/03/2021 até 05/03/2021****1. Identificação do artigo** (referência ABNT, link e data de acesso)

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. *RBEP*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 612-626, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/05.pdf> Acesso em 02/03/2021.

2. Instituição do Autor:

Faculdade Interamericana de Porto Velho (Uniron)

3. Região do Autor:

Norte

4. Título do artigo:

A neutralização das discriminações por meio da educação da criança

5. Resumo publicado pelo autor

Discorre brevemente, a partir de pesquisa bibliográfica e etnográfica, sobre as ações afirmativas implantadas no Brasil a partir dos anos 90 e discute os diversos olhares que as perpassam, com o objetivo de apontar, com auxílio das teorias culturais, caminhos para a promoção da inclusão e da justiça que ultrapassem a teoria e conduzam à prática, mediante a educação da criança desde a primeira infância.

6. Palavras-Chave:

educação; inclusão; ações afirmativas

7. Tema principal:

Inclusão e Ações afirmativas

¹⁴ Este instrumento foi desenvolvido para sistematização e roteirização da análise dos dados coletados para a construção do trabalho de conclusão de curso, foi elaborado com base na planilha utilizada pelo discente durante a iniciação científica (IC) realizada no NEPEEC.

8. Objetivo do artigo

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

“[...] com o objetivo de apontar, com auxílio das teorias culturais, caminhos para a promoção da inclusão e da justiça que ultrapassem a teoria e conduzam à prática, mediante a educação da criança desde a primeira infância” (AGRA, 2012, p. 612).

9. Autores citados (os mais recorrentes na argumentação do autor)

Humberto Eco; Joaquim Gomes (2001); Enid Lee (1985; 1993); Sleeter (1999); McIntosh (1999); Delgado, Stefancic (1997); Munanga (1996); Antônio Guimarães (1999); Bernardino (2004) e Guimarães (1999); Munanga (2003); MacIntosh (1999); Oslon (1999); Tara Goldstein (2001); Goldstein (2001); Dworkin (1999); Bell Hooks *apud* Giroux (1999); McLaren (1999).

10. Referencial teórico (O autor assume seu referencial teórico? De que forma?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Quanto a compreensão sobre racismo recorre a definição de Lee (1993) que considera que o racismo é quaisquer pensamentos e modos de agir que provoquem a negação de oportunidades a recursos, e que obstruam o acesso a serviços e direitos que considerem os fenótipos e a tonalidade de pele. Adota o conceito de ações afirmativas de Gomes (2001) sendo: “políticas públicas ou privadas que objetivam ir além das ações do Estado na promoção do bem-estar e da cidadania para garantir igualdade de oportunidades com intenção de ampliar as ações de inclusão social” (AGRA, 2012, p. 613).

11. Tipo de pesquisa (Qual modalidade de pesquisa o autor adotou? Estão definidas as opções e os caminhos adotados?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

No resumo do artigo é indicado à seguinte maneira o tipo de pesquisa: “[...] pesquisa bibliográfica e etnográfica, sobre as ações afirmativas implantadas no Brasil a partir dos anos 90” (AGRA, 2012, p. 612).

12. Técnicas de pesquisa – procedimentos/instrumentos (Como o autor elenca suas técnicas e métodos analíticos?)

- Estão claramente explicitadas
- Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
- Não podem ser identificadas
- Outra resposta

13. Sujeitos da pesquisa (Abrange sujeitos? Se sim, quem são? Qual o perfil?)

- Está claramente explicitado
- Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outra resposta

14. Referência à classe social (termos e contexto acerca da “classe social” “estrato socioeconômico”, “critério de renda”, “capital x trabalho” etc.)

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

As políticas públicas brasileiras, historicamente, têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza com base em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de direita ou de esquerda (Munanga, 1996) (AGRA, 2012, p. 615).

15. Dependência administrativa da escola

- Escola pública
- Escola privada
- Escola pública/escola privada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

16. Nível de escolarização

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação Básica de modo geral
- Não é abordado
- Outra resposta

17. Referência ao fracasso escolar

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada

Outra resposta

Ao introduzir seu estudo a autora chama atenção para os altos níveis de exclusão:

A cultura do povo brasileiro, por trazer arraigada em si as características de um país colonizado, apresenta vários vieses. São esses vieses culturais que dão origem aos preconceitos de toda ordem, tornando mais difícil a aceitação de medidas que apontem a igualdade social e cultural. Exatamente por isso, a sociedade brasileira, herdeira desse processo de colonização, é marcada por assustadores níveis de exclusão (AGRA, 2012, p. 613).

A autora aposta na educação como uma das saídas para os processos de exclusão:

[...] com o objetivo de apontar, com auxílio das teorias culturais, caminhos para a promoção da inclusão e da justiça que ultrapassem a teoria e conduzam à prática por meio da educação da criança desde a primeira infância. Tal estudo é feito com a crença de que é a educação o alicerce para uma sociedade mais empática, com a quebra de preconceitos e a inclusão social e cultural (AGRA, 2012, p. 613).

18. Recorte do trabalho (gênero e/ou raça)

- Gênero
 Raça
 Etnia
 Mais de um recorte? Qual(is)?
 Outro? Qual?
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

Após apresentar os conceitos de racismo, raça e branquidade o autor revela que:

[...] este debate [...] me possibilitou reflexão sobre questões como cultura brasileira, raça, racismo, branquidade, formação do professor, construção de saberes e relacionamentos professor/aluno – as representações envolvidas nessa interação, sentidos e significados – e, principalmente, a importância de se educar a criança para a real aplicabilidade das ações afirmativas no Brasil, sendo essa educação fundamental para a formação de uma sociedade mais empática e, por isso, mais aberta a reconhecer e a respeitar as diferenças (AGRA, 2012, p. 614).

19. Referências às questões raciais e de gênero e suas relações com a escola (Quais as proposições do autor? Indica desafios? Estratégias? Soluções? Caminhos? Saídas para superação do fracasso escolar?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

A autora acredita que por meio de discussões sobre questões raciais durante o processo de educação das crianças e com o exercício da empatia seja um dos caminhos para ruptura de preconceitos, a seguir:

A presença de discussões sobre raça, racismo e branquitude torna-se necessária porque a maioria da população brasileira sofre ou já sofreu alguma espécie de preconceito, e, por falhas em sua formação, o cidadão(ã) brasileiro(a) torna-se um indivíduo extremamente preconceituoso, discriminando e afastando as pessoas que não satisfazem as suas expectativas. Dada a organização social e racial da sociedade brasileira, há somente algumas pessoas que veem, ou seja, só algumas pessoas desenvolvem a empatia necessária para colocar-se no lugar dos outros e sentir na pele o problema da cor (AGRA, 2012, p. 618).

20. Outra questão que julgar relevante.

Os pontos mais relevantes do texto foram concatenados com as demais questões do presente roteiro e alocados em seu respectivo eixo temático conforme apresentado no capítulo 2 e discutidos os resultados no capítulo 3.

21. Eixo temático: Raça.

APÊNDICE 04

Roteiro de análise do artigo de Glass (2012) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cynthia Maria Jorge Viana

Discente: Gabriel Rocha Freitas / Matrícula: 201705318

Tipo de Pesquisa: Bibliográfica

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

Período Coletado: 2010-2020

Descritores: Fracasso Escolar *and* Raça *or* Gênero

Planilha de análise e documentação - artigos¹⁵

Período de estudo e análise: 08/04/2021 até 12/04/2021

1. Identificação do artigo (referência ABNT, link e data de acesso)

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *RBEP*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3561/3296> Acesso em 08/04/2021.

2. Instituição do Autor:

Universidade da Califórnia

3. Região do Autor:

Exterior

4. Título do artigo:

Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista

5. Resumo publicado pelo autor

Discute premissas subjacentes a perspectivas sobre raça e permite uma abordagem mais estratégica para transformar o racismo. Define cinco posições – supremacia racial, cegueira racial, sensibilidade racial, crítica racial e antirracista – que sugerem um caminho de desenvolvimento moral e político que pode guiar o trabalho nas escolas e na sociedade para superar o racismo. O objetivo da análise não é atribuir culpa ao passado ou ao presente; ao contrário, é fornecer uma estrutura para apoiar a responsabilidade e a prestação de contas individual e coletiva que pode levar à implementação de um grau maior de justiça. A educação racialmente crítica e antirracista une as pessoas à história de lutas por justiça e une umas às outras para as próximas lutas, criando assim o sonho de uma democracia justa mais perto de se tornar realidade.

6. Palavras-Chave:

raça; racismo; educação antirracista.

¹⁵ Este instrumento foi desenvolvido para sistematização e roteirização da análise dos dados coletados para a construção do trabalho de conclusão de curso, foi elaborado com base na planilha utilizada pelo discente durante a iniciação científica (IC) realizada no NEPEEC.

7. Tema principal:

Educação Crítica e Antirracista

8. Objetivo do artigo

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

O autor estabelece seus objetivos logo no resumo do artigo: “O objetivo da análise não é atribuir culpa ao passado ou ao presente; ao contrário, é fornecer uma estrutura para apoiar a responsabilidade e a prestação de contas individual e coletiva que pode levar à implementação de um grau maior de justiça” (GLASS, 2012, p. 883). Reitera ao novamente afirmar no corpo do texto: “O objetivo não é atribuir culpa ao passado ou ao presente, a meta é estimular a responsabilidade individual e coletiva para alcançar maiores possibilidades de justiça social” (GLASS, 2012, p. 884).

O autor sugere também quanto aos objetivos:

[...] o objetivo desta análise e as ações que elas possam engendrar não têm o sentido de nos tornar mais puros e moralmente justos ou livres de atitudes, crenças ou comportamentos culpáveis, mas apenas contribuir para que nos engajemos mais profundamente nas lutas internas e externas, necessárias para a superação do racismo e para que possamos viver juntos em uma sociedade respeitosa. A práxis que propõe não busca a perfeição, e sim alargar nosso horizonte com relação à nossa compreensão e ação críticas. Em síntese, este trabalho é “uma espécie de psicanálise histórico-cultural e política” (Freire, 1994, p. 55) que articula transformações pessoais, institucionais e sociais, que possam encarnar mais completamente nossos sonhos de justiça (GLASS, 2012, p. 887).

9. Autores citados (os mais recorrentes na argumentação do autor)

Terkel (1992); Gallup Poll (2004); James Baldwin (1998); Glass (2001); Biale, Galchinsky e Heschel (1998); Freire (1970); Karl Marx; Freire e Myles Horton (1990); D’Souza (1991); Freire (1994); Jacobson (1998); Darwin; Wellman (1993); Frazer (1995); Carnoy (1994); Kozol (1991); Oakes (1985); Dornbusch (1994); Orfield e Kornhaber (2001); Yeo (1997); Fordham (1996); Macedo (2000); Moses (2002); Wetherell e Potter (1992); Miles (1989); Blum (1999); Delgado, Stefancinc (1997) e Tatum (1994); Steele (1990); Appiah e Gutmann (1996); Aboud e Doyle (1993); Derman-Sparks, Higa e Sparks (1980); Katz (1982); Phinney e Rotherman (1987); Mcdermott (1974); Comer (1989); Ramsey (1995); Troyna e Hatcher (1992); Frankenberg (1993); Early (1993); Fine (1997); Fine, Weis, Powell, Wogn (1997); West (1993); Roman (1993); Appiah e Gutmann (1996); Ezorsky (1991); Moses (2002);

Willett (1998); Banks (1993); Sleeter e Grant (1987); Mccarthy (1993); Sleeter e McLaren (1995); Nieto (1999, 2004); Walzer (1998); Appiah (1997); Gutmann (1994); Taylor (1992); Balibar (1991); Giroux (1992); Sleeter (1991); Sleeter e McLaren (1995); Mcneil (2000); Lipman (2004); Dornbush, Glasgow e Lin (1996); Mccarthy (1988); Miles (1989, 1993); Conforti (1992); Kohl (1994); Omi e Winant (1994); Winant (1994); Bernasconi (2001); Boxill (2001); Jacobson (1998); Waters (1990); Appiah (1997); Appiah e Gutmann (1996); Dyson (1996, 1997); Wray e Newitz (1997); Morrison (1992); Funderburg (1994); Root (1996); Wallace (2001); Zack (1993); Thompson e Sangeeta (1996); Glass (2000a); Derman-Sparks e Phillips (1997); Helms (1992); Tatum (1997); Ignatiev e Garvey (1996); Davis (1981); Hooks (1990); Zack (1997); Lane (1998); Weis e Fine (2000); Anyon (1997); Henig, Hula, Orr e Pedescleaux (1999); Mccarthy (1990); Mccarthy e Crichlow (1993); Cochran-Smith (2000); Berliner e Biddle (1995); Jones, Jones, Hargrove (2003); Orfield e Kornhaber (2001); Shannon (1990, 1998); Macedo (2000); Delpit e Dowdy (2002); Finn (1999); Derman-Sparks e Philips (1997); Sleeter (1993); Derman-Sparks, ABC Task Force (1989); Schniedewind e Davidson (1998); Cochran-Smith (2004); Darling-Hammond, French e Garcia-Lopes (2002); Glass e Wong (2003); Brown (2002); Salomon (1998).

10. Referencial teórico (O autor assume seu referencial teórico? De que forma?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

O autor apresenta o maior número de citações de diferentes autorias, com densa revisão bibliográfica, e revela que seu pensamento foi fortemente influenciado com a publicação da Pedagogia do Oprimido do Paulo Freire, e que tem estado comprometido com os pensamentos de Karl Marx desde quando começou a atuar em movimentos sociais que lutam contra o racismo, por exemplo.

11. Tipo de pesquisa (Qual modalidade de pesquisa o autor adotou? Estão definidas as opções e os caminhos adotados?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

A pesquisa se revela como uma densa pesquisa bibliográfica, com consistente revisão bibliográfica na literatura.

12. Técnicas de pesquisa – procedimentos/instrumentos (Como o autor elenca suas técnicas e métodos analíticos?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

13. Sujeitos da pesquisa (Abrange sujeitos? Se sim, quem são? Qual o perfil?)

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

14. Referência à classe social (termos e contexto acerca da “classe social” “estrato socioeconômico”, “critério de renda”, “capital x trabalho” etc.)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Ainda existem desigualdades raciais na renda, na educação e nas oportunidades de emprego (Carnoy, 1994) e são exatamente as pessoas de cor que continuam a sofrer humilhações diárias e a lutar contra atitudes racistas encontradas em cada recanto da nossa cultura, incluindo a cultura escolar e universitária. (GLASS, 2012, p. 888).

15. Dependência administrativa da escola

- Escola pública
 Escola privada
 Escola pública/escola privada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

16. Nível de escolarização

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Educação Básica de modo geral
 Não é abordado
 Outra resposta

17. Referência ao fracasso escolar

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Traços da supremacia racial podem ser percebidos em disparidades de financiamento (Kozol, 1991), separação das turmas por habilidades (Oakes, 1985) e no preconceito inconsciente de professores (Dornbusch, 1994), que continuam

discretamente a fomentar o fracasso dos menos favorecidos frente aos testes padronizados (Orfield, Kornhaber, 2001). Esses efeitos impregnam escolas e desafiam até os professores mais criativos (Yeo, 1997), que se veem identificados como “atores brancos” entre muitos alunos de cor (Fordham, 1996). Além disso, a educação bilíngue e as políticas de ação afirmativa estão crescentemente desacreditadas e sofrendo ataques como se o legado da supremacia racial as tenha fadado ao passado (Macedo, 2000; Moses, 2002) (GLASS, 2012, p. 888).

18. Recorte do trabalho (gênero e/ou raça)

- Gênero
 Raça
 Etnia
 Mais de um recorte? Qual(is)?
 Outro? Qual?
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

Logo na introdução do artigo Glass (2012) deixa claramente explícito que o foco da sua pesquisa é abordar quanto concepções tanto teóricas como políticas quanto questões raciais, e para tal elenca cinco pontos a ser discutido sobre a temática: 1) supremacia racial; 2) cegueira racial; 3) sensibilidade racial; 4) crítica racial; 5) antirracista. Conforme a seguir:

Entre os mais importantes desafios éticos e políticos colocados para os educadores na atualidade estão as questões de raça e racismo. Uma das maiores dificuldades é que muitas vezes os debates acalorados que geralmente se travam sobre essas questões, ao invés de clarificar, obscurecem o que realmente está acontecendo e o que precisa ser feito para enfrentá-las. Este artigo apresenta um marco conceitual que expõe presunções e ressalta perspectivas teóricas e políticas sobre raça, possibilitando uma aproximação mais estratégica para combater o racismo em nossas escolas e sociedades. Nesse sentido, define cinco posições – supremacia racial, cegueira racial, sensibilidade racial, crítica racial e antirracista – que sugerem um caminho de desenvolvimento moral e político que está aberto para todos aqueles que se preocupam seriamente com a superação da histórica divisão racial que marca e mina as escolas e a nação americana. O objetivo não é atribuir culpa ao passado ou ao presente, a meta é estimular a responsabilidade individual e coletiva para alcançar maiores possibilidades de justiça social (GLASS, 2012, p. 884).

19. Referências às questões raciais e de gênero e suas relações com a escola (Quais as proposições do autor? Indica desafios? Estratégias? Soluções? Caminhos? Saídas para superação do fracasso escolar?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

Outras sociedades – como na África, Ásia, entre outras – são racistas e fundadas com base na ideologia da supremacia racial, mas não colocam os brancos no topo do poder. Em cada caso, os poderes social, econômico e político são dominados por um grupo. A discriminação institucional e os preconceitos pessoais são tomados como a maneira normal de ser nessa cultura. Uma análise do racismo que desvende a

sustentação ideológica baseada no poder tem várias consequências, uma das quais é que o racismo pode sobreviver em um contexto em que poucas pessoas explicitamente ou conscientemente sustentem visões de supremacia racial. Este é o caso atual das escolas públicas nos EUA (GLASS, 2012, p. 890).

20. Outra questão que julgar relevante.

Os pontos mais relevantes do texto foram concatenados com as demais questões do presente roteiro e alocados em seu respectivo eixo temático conforme apresentado no capítulo 2 e discutidos os resultados no capítulo 3.

21. Eixo temático: Raça.

APÊNDICE 05

Roteiro de análise do artigo de Lima e Gomes (2013) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cynthia Maria Jorge Viana

Discente: Gabriel Rocha Freitas / Matrícula: 201705318

Tipo de Pesquisa: Bibliográfica

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

Período Coletado: 2010-2020

Descritores: Fracasso Escolar *and* Raça *or* Gênero

Planilha de análise e documentação - artigos¹⁶

Período de estudo e análise: 18/03/2021 até 01/04/2021

1. Identificação do artigo (referência ABNT, link e data de acesso)

LIMA, Leonardo Claver Amorin; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. *RBEP*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 745-769, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a06v94n238.pdf> Acesso em 18/03/2021.

2. Instituição do Autor:

Universidade Católica de Brasília (UCB)

3. Região do Autor:

Centro-oeste

4. Título do artigo:

Ensino médio para todos: oportunidades e desafios

5. Resumo publicado pelo autor

A pesquisa longitudinal de microdados de Censos da Educação Básica investigou o fluxo para o ensino médio de discentes do último ano do ensino fundamental na coorte 2008-2009. Verificou relações de associação entre a não promoção para o ensino médio e o pertencimento ao sexo masculino, a matrícula em escolas públicas, a residência no Norte ou Nordeste e a distorção idade-série. Destaca-se também a influência dessas variáveis na não aprovação em 2008, ratificando estudos transversais que apontaram óbices à conclusão do ensino fundamental, a despeito da relativa universalização do acesso. Ultrapassado o primeiro filtro, acompanhando os elegíveis para o ensino médio, a análise encontrou relações significativas entre as mesmas variáveis, notadamente a faixa etária, e a situação educacional da coorte em 2009.

6. Palavras-Chave: pesquisa longitudinal; fluxo de estudantes; ensino fundamental; ensino médio; fracasso escolar.

¹⁶ Este instrumento foi desenvolvido para sistematização e roteirização da análise dos dados coletados para a construção do trabalho de conclusão de curso, foi elaborado com base na planilha utilizada pelo discente durante a iniciação científica (IC) realizada no NEPEEC.

7. Tema principal:

Fluxo escolar e a interação gênero e raça

8. Objetivo do artigo

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

A pesquisa longitudinal de microdados de Censos da Educação Básica investigou o fluxo para o ensino médio de discentes do último ano do ensino fundamental na coorte 2008-2009. Verificou relações de associação entre a não promoção para o ensino médio e o pertencimento ao sexo masculino, a matrícula em escolas públicas, a residência no Norte ou Nordeste e a distorção idade-série [...] (LIMA; GOMES, 2013, p. 745).

[...] a presente pesquisa investigou a transição para o ensino médio de 2,81 milhões de alunos matriculados no último ano do ensino fundamental em 2008, constituindo um estudo longitudinal, de acompanhamento de coorte, conduzido com base nos microdados dos Censos da Educação Básica realizados pelo Inep nos anos de 2008 e 2009 (LIMA; GOMES, 2013, p. 752).

Para analisar o fluxo dos alunos para o ensino médio, a princípio o estudo investigou seu rendimento escolar em 2008, segundo o qual, conforme indicadores oficiais, eles poderiam ser considerados aprovados ou reprovados ou, ainda, afastados por abandono. Verificou-se que, somados os episódios de afastamento por abandono e reprovação, mais de 0,5 milhão de estudantes – 18,1% do total – não foram aprovados (LIMA; GOMES, 2013, p. 753).

9. Autores citados (os mais recorrentes na argumentação do autor)

Castro (2008); Corti *et al.* (2011); Neri et al., (2009); Lima (2011); Alves, Ortigão, Franco (2007); Andrade, Dachs (2007); Leão, Dayrell e Reis (2011); Gonçalves, Passos e Passos (2005); Sparta e Gomes (2005); Aguiar e Conceição (2009); Ferretti, Zibas, Tartuce (2004); Krawczyk (2003); Oliveira (2010); Neri et al (2009); Gomes et al (2011); Quenzel e Hurrelmann (2010); Marguerite (2008); Lynch e Feeley (2009); Gentili (2009); Rosa (2009); Brito (2006); Júlio e Vaz (2009); Reis e Gomes (2011); Carvalho (2001, 2004, 2006, 2009); Silva et al. (1999); Gomes (2005); Souza (2010); Bento (2011); Brandão, Mandelert e Paula (2005); Felouzis e Perroton (2007); Costa (2008); Resende, Nogueira, Nogueira (2011); Lapo, Bueno (2003); Earp (2009); Brandão e Carvalho (2011); Glória (2003); Brandão (2007); Pnad (1992 até 2007); Castro (2009); Corbucci (2011); Gonçalves e França (2008); Alves, Ortigão e Franco (2007); Soares (2005); Souza, Ponczek e Rocha (2011); Sampaio (2009); Gomes

(2010); Moreira Neto, São Paulo e Paixão (2008); Pinto, Garcia e Letichevsky (2006); Sousa e Oliveira (2008); Di Pierro (2008); Brandão, Mandelert e Paula (2005); Soares (2005).

10. Referencial teórico (O autor assume seu referencial teórico? De que forma?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Lima e Gomes (2013) citam Castro (2008) para revelarem alguns dados oficiais correspondentes as matrículas que o permite identificar que o nível médio escolar é afetado por questões no decorrer do Ensino Fundamental, e que esses gargalos perpassam para o Ensino Médio. Citam Alves, Ortigão, Franco (2007); Andrade e Dachs (2007) para revelar que são nas escolas pública que estão os estudantes com os maiores índices tanto de reprovação como de evasão. Citam Sparta e Gomes (2005) para revelar que o nível de escolarização dos pais e responsáveis podem afetar na escolarização dos filhos, bem como, o tipo de dependência administrativa da escola, se é pública ou privada.

11. Tipo de pesquisa (Qual modalidade de pesquisa o autor adotou? Estão definidas as opções e os caminhos adotados?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

A pesquisa longitudinal de microdados de Censos da Educação Básica investigou o fluxo para o ensino médio de discentes do último ano do ensino fundamental na coorte 2008-2009. Verificou relações de associação entre a não promoção para o ensino médio e o pertencimento ao sexo masculino, a matrícula em escolas públicas, a residência no Norte ou Nordeste e a distorção idade-série (LIMA; GOMES, 2013, p. 745).

O acompanhamento do rendimento e do fluxo escolar por aluno, e não por matrícula, só há pouco tempo passou a ser disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), abrindo possibilidades de novos ângulos de análises, inclusive longitudinais. Por isso, a presente pesquisa investigou a transição para o ensino médio de 2,81 milhões de alunos matriculados no último ano do ensino fundamental em 2008, constituindo um estudo longitudinal, de acompanhamento de coorte, conduzido com base nos microdados dos Censos da Educação Básica realizados pelo Inep nos anos de 2008 e 2009 (LIMA; GOMES, 2013, p. 752).

12. Técnicas de pesquisa – procedimentos/instrumentos (Como o autor elenca suas técnicas e métodos analíticos?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas

- Não podem ser identificadas
 Outra resposta

A tabela 1 ilustra a composição da população estudada segundo as variáveis censitárias cotejadas, isto é, o sexo e a idade dos estudantes, bem como a dependência administrativa das escolas e a região do País onde elas estavam situadas. Não foi possível utilizar a variável cor da pele, pois a maioria dos recenseados não a indicou. Em relação ao sexo dos discentes, a predominância foi das alunas, que responderam por 53,5% das matrículas. Quanto à idade, mais da metade dos alunos – 51,4% – eram maiores de 15 anos, o que reflete a distorção idade-série ao fim do ensino fundamental. Já a distribuição das matrículas por dependência administrativa e região evidenciou a prevalência de alunos em escolas públicas (87%) e das regiões de maior densidade populacional, Sul e Sudeste, que contabilizaram 57,9% dos registros. (LIMA; GOMES, 2013, p. 752).

13. Sujeitos da pesquisa (Abrange sujeitos? Se sim, quem são? Qual o perfil?)

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

Lima e Gomes (2013) analisam a transição de estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino médio:

A pesquisa longitudinal de microdados de Censos da Educação Básica investigou o fluxo para o ensino médio de discentes do último ano do ensino fundamental na coorte 2008-2009. Verificou relações de associação entre a não promoção para o ensino médio e o pertencimento ao sexo masculino, a matrícula em escolas públicas, a residência no Norte ou Nordeste e a distorção idade-série [...] (LIMA; GOMES, 2013, p. 745).

[...] a presente pesquisa investigou a transição para o ensino médio de 2,81 milhões de alunos matriculados no último ano do ensino fundamental em 2008, constituindo um estudo longitudinal, de acompanhamento de coorte, conduzido com base nos microdados dos Censos da Educação Básica realizados pelo Inep nos anos de 2008 e 2009 (LIMA; GOMES, 2013, p. 752).

Para analisar o fluxo dos alunos para o ensino médio, a princípio o estudo investigou seu rendimento escolar em 2008, segundo o qual, conforme indicadores oficiais, eles poderiam ser considerados aprovados ou reprovados ou, ainda, afastados por abandono. Verificou-se que, somados os episódios de afastamento por abandono e reprovação, mais de 0,5 milhão de estudantes – 18,1% do total – não foram aprovados (LIMA; GOMES, 2013, p. 753).

14. Referência à classe social (termos e contexto acerca da “classe social” “estrato socioeconômico”, “critério de renda”, “capital x trabalho” etc.)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Trazendo outras contribuições, o panorama de pesquisas sobre os efeitos do nível socioeconômico no desempenho de estudantes na educação básica está sintetizado no Quadro 1. Verifica-se a correlação entre a renda familiar, a dependência administrativa e a região onde residem os estudantes e seu desempenho no ensino fundamental ou médio, em regra tornando os melhores resultados mais próximos dos mais aquinhoados, dos matriculados em escolas privadas e dos que residem no Sul ou Sudeste. Por outro lado, há indicações da influência negativa da baixa escolaridade dos pais, do trabalho precoce e da distorção idade-série (LIMA; GOMES, 2013, p. 751).

15. Dependência administrativa da escola

- Escola pública
- Escola privada
- Escola pública/escola privada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

Os autores tratam tanto da escola pública como da privada.

16. Nível de escolarização

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação Básica de modo geral
- Não é abordado
- Outra resposta

17. Referência ao fracasso escolar

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

Os autores destacam indicadores oficiais para apontar que os problemas enfrentados no Ensino Médio como distorção idade-série são iniciados no decorrer do Ensino Fundamental:

A propósito de indicadores oficiais de matrícula e escolarização, Castro (2008) nos faz lembrar que o ensino médio é herdeiro de equívocos do ensino fundamental. Destacadamente, a democratização do acesso ao ensino fundamental não afastou o acentuado número de discentes maiores de 14 anos nele matriculados, notadamente os alunos que, com idades entre 15 e 17 anos, deveriam estar cursando o ensino médio. Diante da gravidade do problema, um matiz da chamada distorção idade-série, o Ministério da Educação (Corti et al., 2011) destacou nuances da tortuosa trajetória ocupacional e escolar desses estudantes: inserção laboral precoce, usualmente em trabalhos mal remunerados, episódios anteriores de fracasso escolar e ausência do protagonismo reclamado pelos jovens da contemporaneidade são algumas delas, que podem tornar o ingresso no ensino médio sonho remoto, pois “esses jovens estão a um passo de abandonar a escola” (Corti et al., 2011, p. 65) (LIMA; GOMES, 2013, p. 746).

Paralelamente ao risco de evasão, que no ensino médio alcança suas mais alarmantes proporções (Neri et al., 2009), o crescimento da reprovação na última série do ensino fundamental nos anos 2000 e a correspondente queda do número de egressos (Lima, 2011) podem levar ao encerramento prematuro da trajetória escolar de adolescentes e jovens. Na contramão de avanços quantitativos recentes, a conclusão do ensino fundamental permanece tarefa difícil, sobretudo para alunos socioeconomicamente desfavorecidos matriculados em escolas públicas – os que mais são reprovados ou abandonam os estudos (Alves; Ortigão; Franco, 2007, Andrade; Dachs, 2007) (LIMA; GOMES, 2013, p. 746-747).

18. Recorte do trabalho (gênero e/ou raça)

- Gênero
 Raça
 Etnia
 Mais de um recorte? Qual(is)? **Gênero, Raça, região e faixa etária.**
 Outro? Qual?
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

[...] Observa-se que a aprovação alcançou sua maior proporção entre aqueles que reuniam atributos favoráveis ao sucesso escolar, segundo a literatura. Assim, 96,8% das meninas menores de 15 anos matriculadas em escolas privadas foram aprovadas, sendo, portanto, elegíveis para o ensino médio em 2009. Por outro lado, apenas 51,1% dos rapazes maiores de 17 anos e de escolas públicas foram aprovados. Considerados o abandono dos estudos e a reprovação, também a fuga da escola foi mais acentuada entre esses rapazes, já que 42,7% deles não concluíram sequer o ano letivo de 2008. Por sua vez, a reprovação mostrou-se mais frequente entre os alunos mais velhos, de 15 a 17 anos e maiores de 17 anos, sugerindo os efeitos desfavoráveis da distorção idade-série, isto é, de episódios anteriores de fracasso escolar, que no limite podem levar ao abandono dos estudos, principalmente entre os jovens do sexo masculino matriculados em escolas públicas (LIMA; GOMES, 2013, p. 753).

19. Referências às questões raciais e de gênero e suas relações com a escola (Quais as proposições do autor? Indica desafios? Estratégias? Soluções? Caminhos? Saídas para superação do fracasso escolar?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

No Brasil e na América Latina de modo geral, onde os homens e os pretos ou pardos são mais reprovados, abandonam mais os estudos e aprendem menos, são apontadas relações entre o fracasso escolar das minorias étnico-raciais e seu nível socioeconômico usualmente baixo (Gentili, 2009, Rosa, 2009), que chamam a atenção para privilégios educacionais ligados à “branquidade”. Quanto ao sexo, o panorama delineado pela literatura tem feito corresponder o sucesso escolar, desde o ensino fundamental, “aos estereótipos da aluna quieta e passiva e do aluno perturbador” (Brito, 2006, p. 147), apesar de algumas constatações assinalarem vantagens acadêmicas atreladas a comportamentos e características tidos como masculinos (Júlio; Vaz, 2009, Reis; Gomes, 2011) (LIMA; GOMES, 2013, p. 748).

20. Outra questão que julgar relevante.

Os pontos mais relevantes do texto foram concatenados com as demais questões do presente roteiro e alocados em seu respectivo eixo temático conforme apresentado no capítulo 2 e discutidos os resultados no capítulo 3.

21. Eixo temático: Híbrido.

APÊNDICE 06

Roteiro de análise do artigo de Senkevics e Carvalho (2016) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Orientadora: Profª Drª Cynthia Maria Jorge Viana

Discente: Gabriel Rocha Freitas / Matrícula: 201705318

Tipo de Pesquisa: Bibliográfica

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

Período Coletado: 2010-2020

Descritores: Fracasso Escolar *and* Raça *or* Gênero

Planilha de análise e documentação - artigos¹⁷

Período de estudo e análise: 16/04/2021 até 19/04/2021

1. Identificação do artigo (referência ABNT, link e data de acesso)

SENKEVICS, Adriano Souza. CARVALHO, Marília Pinto de. “O que você quer ser quando crescer” Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3430/3165> Acesso em 16/04/2021.

2. Instituição do Autor:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
Universidade de São Paulo (USP)

3. Região do Autor:

Centro-oeste
Sudeste

4. Título do artigo:

“O que você quer ser quando crescer?”. Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas

5. Resumo publicado pelo autor

Objetiva compreender como diferenças de gênero nas perspectivas de futuro de meninas e meninos podem estar relacionadas com o sucesso escolar das primeiras. Para tanto, foi acompanhada uma turma com 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, por meio de observações e entrevistas. Notou-se que as garotas tendiam a apresentar aspirações profissionais mais bem definidas e voltadas para carreiras que exigiam maior qualificação profissional e um prolongamento da escolarização. Dessa forma, concluiu-se que, se por um lado essas expectativas contrastavam com as inúmeras restrições vividas pelas meninas em seu cotidiano, por outro, repercutiam positivamente no empenho delas em sua vida escolar.

¹⁷ Este instrumento foi desenvolvido para sistematização e roteirização da análise dos dados coletados para a construção do trabalho de conclusão de curso, foi elaborado com base na planilha utilizada pelo discente durante a iniciação científica (IC) realizada no NEPEEC.

6. Palavras-Chave:

rendimento escolar; relações de gênero; sociologia da infância.

7. Tema principal:

Socialização por distinção de gênero

8. Objetivo do artigo

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

Logo no início do resumo Senkevics e Carvalho (2016) deixam claramente explicitados: “Objetiva compreender como diferenças de gênero nas perspectivas de futuro de meninas e meninos podem estar relacionadas com o sucesso escolar das primeiras” (p. 179).

No corpo do artigo os autores trazem que:

[...] o objetivo deste texto é discutir as aspirações educacionais e profissionais de crianças de camadas populares urbanas no contexto de suas rotinas e atividades cotidianas. Com isso, o que se pretende é descortinar as relações entre tais expectativas e práticas e a escolarização dessas crianças, procurando entender se e como as desigualdades na escolarização podem estar relacionadas à socialização de gênero no âmbito familiar e, dessa maneira, a incentivos e perspectivas presentes na vida cotidiana de meninas e meninos (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 181).

9. Autores citados (os mais recorrentes na argumentação do autor)

Sarmiento (2005); Rosemberg e Madsen (2011); Unesco (2012); OECD (2015); Carvalho, Senkevics e Loges (2014); Piotto (2008); Zago (2006); Bernard Lahire (1997); Carvalho (2013); Gouyon e Guérin (2006); Lavinás (1997); Kimi Tomizaki (2013); Madeira (1998); Charlot (2009).

10. Referencial teórico (O autor assume seu referencial teórico? De que forma?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Senkevics e Carvalho (2016) citam Sarmiento (2005) para indicar que é recorrente que pessoas adultas perguntem às crianças o que elas desejam serem quando crescer, e é de praxe que a questão seja voltada para a atuação profissional. Revelando numa única pergunta formas de reforços, expectativas e cobranças que podem partir dos pais, familiares e professores. Indicam também estudos que identificaram as mulheres com maiores alcances no

nível de escolarização em comparação com os homens, e que o desempenho apresentado por elas é mais em direção do sucesso escolar, como apresentado por Rosemberg e Madsen (2011) e que isso identifica uma desigualdade entre os gêneros nas trajetórias de escolarização.

11. Tipo de pesquisa (Qual modalidade de pesquisa o autor adotou? Estão definidas as opções e os caminhos adotados?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Trata-se de uma pesquisa de campo de com metodologia qualitativa, embasada na literatura etnográfica com observações participantes e entrevistas,

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado¹, cujo trabalho empírico aconteceu no segundo semestre de 2012. Adotamos uma metodologia qualitativa, inspirada na etnografia e centrada na realização de observações participantes e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, ao longo de cinco meses, acompanhamos uma turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de São Paulo, composta por 25 crianças – 14 meninas e 11 meninos –, em visitas que aconteciam duas a três vezes por semana (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 181).

12. Técnicas de pesquisa – procedimentos/instrumentos (Como o autor elenca suas técnicas e métodos analíticos?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

Após três semanas de interações informais – que incluíam, além das observações em classe, conversas no recreio, participação em brincadeiras e jogos e eventuais ajudas nas lições –, as crianças foram requisitadas a desenharem livremente suas residências. A partir desse produto, elas eram convidadas individualmente ou em duplas, com base em suas afinidades, para uma sala reservada na escola, onde eram entrevistadas com o uso de um gravador. Ao todo, 20 crianças foram ouvidas (12 meninas e 8 meninos), e não houve duplas mistas.² Nas entrevistas, procuramos captar detalhes a respeito da rotina das crianças e do conjunto de atividades empreendidas por elas fora da escola, com especial atenção para o ambiente familiar, a residência e a rua. A certa altura da conversa, as crianças eram questionadas também acerca de suas expectativas escolares e profissionais para o futuro, bem como sobre os eventuais incentivos e auxílios que recebiam em casa tanto para efetivar sua escolarização no presente quanto para pensar possíveis projetos e aspirações (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 181).

13. Sujeitos da pesquisa (Abrange sujeitos? Se sim, quem são? Qual o perfil?)

- Está claramente explicitado

- Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outra resposta

Senkevics e Carvalho (2016) afirmam quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa: “[...] foi acompanhada uma turma com 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, por meio de observações e entrevistas” (p. 179).

14. Referência à classe social (termos e contexto acerca da “classe social” “estrato socioeconômico”, “critério de renda”, “capital x trabalho” etc.)

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

Ao fazerem referência a classe social os autores adotam o termo “camadas populares urbanas”, conforme o contexto a seguir:

[...] o objetivo deste texto é discutir as aspirações educacionais e profissionais de crianças de camadas populares urbanas no contexto de suas rotinas e atividades cotidianas. Com isso, o que se pretende é descortinar as relações entre tais expectativas e práticas e a escolarização dessas crianças, procurando entender se e como as desigualdades na escolarização podem estar relacionadas à socialização de gênero no âmbito familiar e, dessa maneira, a incentivos e perspectivas presentes na vida cotidiana de meninas e meninos (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 181).

Ao detalhar o perfil das crianças observadas os autores fazem relações com suas origens socioeconômicas:

Das 25 crianças da turma, 13 moravam em uma favela nas redondezas da escola e outras 10 viviam em bairros periféricos não propriamente entendidos como favelas. Todas pertenciam a setores populares, e seus pais, mães e/ou responsáveis eram pouco escolarizados e trabalhavam em ocupações de baixa qualificação profissional. Nove crianças viviam em famílias nucleares completas, oito em famílias monoparentais femininas e quatro em outros tipos de arranjo.⁴ A maioria das crianças vivia em famílias compostas por quatro ou cinco membros (houve apenas um caso de filha única). As idades variavam entre 8 e 9 anos, com exceção de três casos de crianças mais velhas, uma delas um garoto de 13 anos (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 182).

15. Dependência administrativa da escola

- Escola pública
- Escola privada
- Escola pública/escola privada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

Senkevics e Carvalho (2016) deixam claramente explícita a dependência administrativa da instituição escolar: “[...] foi acompanhada uma turma com 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, por meio de observações e entrevistas” (p. 179).

16. Nível de escolarização

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação Básica de modo geral
- Não é abordado
- Outra resposta

Os autores deixam claramente explicitado o nível de escolarização: “[...] foi acompanhada uma turma com 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, por meio de observações e entrevistas” (p. 179).

17. Referência ao fracasso escolar

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

Durante a entrevista com a professora regente da turma, ela atribui a diferentes grupos de estudantes diferentes resultados de desempenho escolar:

Contatos contínuos entre o pesquisador em campo e as crianças, além de uma entrevista com a professora responsável pela turma, nos permitiram clarificar o desempenho escolar dessas 25 crianças. Entre aquelas consideradas mais participativas e com desempenho superior pela professora, destacaram-se seis meninas e cinco meninos. Entre o grupo “mediano”, seis meninas e apenas um menino. Já entre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e disciplina, elencaram-se cinco meninos e somente duas meninas. Notou-se, portanto, uma tendência a avaliar meninas como estudantes de melhor desempenho – e nossas observações do cotidiano escolar confirmaram esse fenômeno (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 182).

18. Recorte do trabalho (gênero e/ou raça)

- Gênero
- Raça
- Etnia
- Mais de um recorte? Qual(is)?
- Outro? Qual?
- Não pode ser identificado
- Outra resposta

É comum nós, adultos, dirigirmo-nos às crianças perguntando o que elas gostariam de ser quando crescerem. Fora de contexto, essa pergunta, aparentemente singela – quase um lugar comum –, pode reforçar uma concepção de criança enquanto um vir-a-ser: meninos e meninas como sujeitos valorizados pelo que se espera que se tornem ao deixarem a infância, e não pelo que são enquanto crianças, seu estatuto ontológico, a infância em si (Sarmiento, 2005).

As críticas elaboradas pelos estudos sociológicos da infância mostram que, se tais expectativas, por um lado, fortalecem o viés de se enxergar as crianças como objetos da socialização, desprovidas de agência e passivamente reduzidas a um lugar transitório na sociedade, por outro lado, tal questão é também reveladora de um conjunto de relações sociais em que as perspectivas de futuro elaboradas pelas próprias crianças são tomadas para entender situações vividas no presente. É dessa perspectiva que buscamos analisar, neste artigo, as desigualdades vividas por meninas e meninos ao longo de sua escolarização (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 180).

19. Referências às questões raciais e de gênero e suas relações com a escola (Quais as proposições do autor? Indica desafios? Estratégias? Soluções? Caminhos? Saídas para superação do fracasso escolar?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

Levantamentos empíricos sobre a educação de meninas e meninos em âmbito global (Unesco, 2012) têm apontado que esse não é um fenômeno exclusivamente nacional. Nos países que expandiram e consolidaram um sistema público de ensino, assistiu-se inicialmente a um processo contínuo de equidade de gênero e, em tendência crescente, à reversão das desigualdades em favor das meninas. O relatório *The ABC of Gender Equality in Education* (OECD, 2015) é explícito em mostrar que, desde cedo, as meninas costumam se projetar em carreiras de maior qualificação profissional, demandantes de patamares mais elevados de escolarização. Esse padrão, conforme apontam os dados, é particularmente acentuado nas nações mais desiguais, onde as dificuldades vivenciadas pelas garotas na sociedade contrastam mais enfaticamente com suas perspectivas de futuro.

Daí decorre a importância de se atentar para o quanto as brechas em situações cotidianas de restrições e obstáculos na garantia de direitos plenos permitem que os sujeitos, dotados de certa autonomia, mobilizem positivamente seus esforços, competências e sonhos para lograr resultados satisfatórios na escola. Mesmo sabendo que a concretização de tais planos dependerá de outros fatores que transcendem a escolarização, a existência dessas projeções pode ter um significado marcante e presente na vida das crianças e, assim, desempenhar um papel importante em seus percursos escolares. (SENKEVICS; CARVALHO, 2016, p. 181).

20. Outra questão que julgar relevante.

Os pontos mais relevantes do texto foram concatenados com as demais questões do presente roteiro e alocados em seu respectivo eixo temático conforme apresentado no capítulo 2 e discutidos os resultados no capítulo 3.

21. Eixo temático: Gênero.

APÊNDICE 07

Roteiro de análise do artigo de Freire (2019) selecionado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: A (RE)PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO SOB O RECORTE DE GÊNERO E RAÇA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cynthia Maria Jorge Viana

Discente: Gabriel Rocha Freitas / Matrícula: 201705318

Tipo de Pesquisa: Bibliográfica

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP

Período Coletado: 2010-2020

Descritores: Fracasso Escolar *and* Raça *or* Gênero

Planilha de análise e documentação - artigos¹⁸

Período de estudo e análise: 15/04/2021 até 16/04/2021

1. Identificação do artigo (referência ABNT, link e data de acesso)

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3739/3474>
Acesso em 15/04/2021.

2. Instituição do Autor:

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

3. Região do Autor:

Nordeste

4. Título do artigo:

O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental

5. Resumo publicado pelo autor

Este artigo apresenta resultados da pesquisa intitulada O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. Trata-se de um artigo original, derivado da investigação que objetivou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental. A pesquisa se insere no campo dos estudos culturais em razão da centralidade que a cultura assume nesse campo teórico e dos nexos que estabelece com os estudos curriculares e de gênero. Está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que possibilitam compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar. O campo empírico da investigação foi uma rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro, em que foram analisadas as práticas curriculares vivenciadas no cotidiano da escola. Os dados coletados por meio de entrevistas com

¹⁸ Este instrumento foi desenvolvido para sistematização e roteirização da análise dos dados coletados para a construção do trabalho de conclusão de curso, foi elaborado com base na planilha utilizada pelo discente durante a iniciação científica (IC) realizada no NEPEEC.

estudantes foram examinados com base na análise temática, derivada da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados apontam que silenciamento e opacidade marcam as práticas curriculares pela naturalização das tensões entre gêneros, supostamente trazidas de fora da escola. Assim, ao invés da natureza, a cultura parece passar a ser o destino, tornou-se imutável. Com isso, nega-se à cultura a condição de produção humana, de território de lutas, disputas e conquistas, em permanente processo de (re)criação.

6. Palavras-Chave:

currículo; diversidade cultural; relações de gênero.

7. Tema principal:

relações de gênero e o currículo no ensino fundamental

8. Objetivo do artigo

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

Após dar sua compreensão quanto ao currículo, como uma construção social e cultural que tem como objetivo proporcionar e definir os conteúdos das disciplinas, além de trabalhar com crenças, valores e comportamentos que molda as identidades, a autora afirma: “[...] a investigação objetivou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife” (FREIRE, 2019, p. 408).

9. Autores citados (os mais recorrentes na argumentação do autor)

Bauman (1999, 2001); Costa e Bujes (2005); Pacheco (2005); Forquin (1993); Silva (1996, 2006); Foucault (2007a, 2007b); Butler (2000, 2008); Scott (1990, 1992, 1994); Louro (2003, 2009, 2014); Meyer (2007); Costa (1998); Hall (2003); Johnson (2004); Terragni (2005); Silveira (2007); Gomes (2006); Freire (2001); Candau (2008); Cruz e Carvalho (2006).

10. Referencial teórico (O autor assume seu referencial teórico? De que forma?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Freire (2019) elege Bauman (2001) como uma de suas principais referências ao cita-lo para se referir que seu estudo parte das concepções encontradas na literatura do autor, sobretudo quanto a concepção de “pós-moderno” e “modernidade líquida”. Para a concepção de currículo a autora adota Pacheco (2005) ao dizer que o currículo escolar é construído

também por lutas e conquistas sociopolíticas, bem como, Forquin (1993) para compreender que não há caminhos de pensar o currículo que não seja pela ótica da cultura e da educação.

11. Tipo de pesquisa (Qual modalidade de pesquisa o autor adotou? Estão definidas as opções e os caminhos adotados?)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

Logo no resumo do artigo o autor deixa claramente explicitado o tipo de pesquisa:

[...] A pesquisa se insere no campo dos estudos culturais em razão da centralidade que a cultura assume nesse campo teórico e dos nexos que estabelece com os estudos curriculares e de gênero. Está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que possibilitam compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar. O campo empírico da investigação foi uma rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro, em que foram analisadas as práticas curriculares vivenciadas no cotidiano da escola. Os dados coletados por meio de entrevistas com estudantes foram examinados com base na análise temática, derivada da análise de conteúdo (Bardin, 1977) (FREIRE, 2019, p. 405).

12. Técnicas de pesquisa – procedimentos/instrumentos (Como o autor elenca suas técnicas e métodos analíticos?)

- Estão claramente explicitadas
 Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
 Não podem ser identificadas
 Outra resposta

A análise das falas dos sujeitos da investigação – consideradas discursos em circulação no cotidiano da escola – tem como pressuposto que as relações sociais e o currículo são atravessados por relações de poder. No entanto, não se adota a ideia de que as relações de poder sejam unidirecionais e originadas de um centro de poder capaz de dominar o sistema educacional, mas que se distribuem na sociedade gerando micropoderes e constituindo-se em redes (Foucault, 2007b). Assim sendo, se por um lado o currículo representa o desejo de governabilidade que se manifesta nos discursos e nas práticas curriculares, por outro, também se constitui como espaço de resistências e de transgressões como formas de manifestações de poder. Nesta investigação, recortou-se do currículo esse objeto social que é o gênero, elemento da cultura que informa sobre a organização social da diferença sexual. No entanto, não se trata de entender que “o gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Scott, 1994, p. 13). Esses significados não são fixos, mas variam de acordo com as culturas e os grupos sociais, da mesma forma que variam no interior de um grupo social em diferentes tempos.

Destaca-se que as contribuições dos estudos foucaultianos aos estudos de gênero possibilitaram o afastamento desse campo teórico das análises centradas na polarização entre pares dicotômicos e na compreensão de que o poder seria dotado de uma existência substantiva da qual as forças dominantes se apropriariam para o exercício da dominação homogênea sobre grupos dominados (FREIRE, 2019, p. 410).

A pesquisa ora apresentada se insere no campo dos estudos culturais nos quais a cultura adquire centralidade e os estudos sobre gênero são tomados como uma das suas principais categorias. A adoção dos estudos culturais como aporte teórico-metodológico da investigação se deu em razão de sua vinculação com os estudos curriculares e de gênero, bem como sua afinidade com as metodologias adotadas nas pesquisas qualitativas.

Os estudos culturais guardam estreita afinidade com esta investigação, uma vez que constituídos como campo de estudos de natureza não disciplinar acolhem os estudos de gênero, cuja construção resulta das relações sociais e dos arranjos que se estabelecem na cultura. Além disso, os estudos culturais apresentam-se abertos aos estudos de temas diversos a serem apontados pelo contexto social e histórico de emergência do fenômeno e rejeitam o privilégio de metodologias definidas aprioristicamente, do mesmo modo que nenhuma delas é igualmente rejeitada a priori (Hall, 2003; Johnson, 2004).

Nesta investigação, a discussão sobre gênero está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas que o compreendem como categoria forjada pelos discursos referentes às diferenças entre o masculino e o feminino, por meio de relações tecidas na cultura – espaço de tensões, de conflitos, de lutas e de disputas que expressam as relações de poder existentes na sociedade. A investigação apoia-se igualmente na teorização pós-crítica do currículo que possibilita analisar e compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no interior da escola (FREIRE, 2019, p. 412).

13. Sujeitos da pesquisa (Abrange sujeitos? Se sim, quem são? Qual o perfil?)

- Está claramente explicitado
 Não está claramente explicitado mas pode ser identificado
 Não pode ser identificado
 Outra resposta

Os sujeitos da investigação foram 50 estudantes – 25 meninos e 25 meninas – dos anos finais do ensino fundamental que, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no decorrer do período de um ano letivo, concederam os dados mediante os quais se buscou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre eles. Para Terragni (2005) e Silveira (2007), a entrevista constitui uma forma privilegiada de interação que, ao proporcionar a comunicação dos fenômenos da vida cotidiana, dos significados a eles atribuídos e da forma como são representados, torna-se reveladora dos modelos culturais interiorizados e dos elementos históricos envolvidos nas relações sociais (FREIRE, 2019, p. 413).

14. Referência à classe social (termos e contexto acerca da “classe social” “estrato socioeconômico”, “critério de renda”, “capital x trabalho” etc.)

- Está claramente explicitada
 Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
 Não pode ser identificada
 Outra resposta

O campo da pesquisa foi uma escola pertencente à rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro. A instituição está situada em um bairro da periferia, na zona urbana da cidade, e atende a uma população de aproximadamente 800 estudantes oriundos(as) de comunidades de baixa renda (FREIRE, 2019, p. 413).

15. Dependência administrativa da escola

- Escola pública

- Escola privada
- Escola pública/escola privada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

Além de especificar o tipo de dependência administrativa da escola chega descrever a situação da estrutura física da instituição, a seguir:

O campo da pesquisa foi uma escola pertencente à rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro. A instituição está situada em um bairro da periferia, na zona urbana da cidade, e atende a uma população de aproximadamente 800 estudantes oriundos(as) de comunidades de baixa renda. A escolha do campo se deu em função de sua dimensão e relevância no cenário educacional local e nacional, uma vez que se trata de uma escola de grande porte, que oferece 24 turmas do ensino fundamental nos turnos da manhã, tarde e noite. Conta com equipamentos variados de acesso a bens culturais e a linguagens diversificadas. Dispõe de espaço físico satisfatório com salas de aula amplas, bem iluminadas e relativamente arejadas, e com mobiliário em bom estado de conservação. Possui quadra poliesportiva, laboratório de informática e biblioteca, o que favorece a ampliação da diversificação curricular. Além disso, a escola demonstra propensão ao acolhimento de projetos e atividades que visam o alargamento do universo de saberes dos(as) estudantes, e 15 entre os(as) 17 docentes da escola (9 professoras e 8 professores) possuem curso de pós-graduação em nível de especialização (FREIRE, 2019, p. 413).

16. Nível de escolarização

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação Básica de modo geral
- Não é abordado
- Outra resposta

Freire (2019) ao especificar o nível de escolarização deixa claramente explícito se tratar dos anos finais do Ensino Fundamental,

Os sujeitos da investigação foram 50 estudantes – 25 meninos e 25 meninas – dos anos finais do ensino fundamental que, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no decorrer do período de um ano letivo, concederam os dados mediante os quais se buscou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre eles (FREIRE, 2019, p. 413).

17. Referência ao fracasso escolar

- Está claramente explicitada
- Não está claramente explicitada mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outra resposta

Entre as questões geradas por essas inquietações, indaga-se: de que forma o currículo escolar, compreendido como espaço de (re)criação e socialização da

cultura, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Trata-se, nesse caso, de apreender de que forma o currículo estaria enredado à construção dessas relações, uma vez que, por um lado, entende-se que o currículo escolar constitui o conjunto das experiências de aprendizagem proporcionadas aos(às) estudantes no interior da escola, considerando que essas vivências estão ancoradas na cultura. Por outro lado, compreendendo que as relações entre os gêneros são forjadas na e pela cultura, admite-se que estariam, todo o tempo, compondo as experiências proporcionadas aos(às) estudantes por meio das práticas curriculares (FREIRE, 2019, p. 413).

18. Recorte do trabalho (gênero e/ou raça)

- Gênero
- Raça
- Etnia
- Mais de um recorte? Qual(is)?
- Outro? Qual?
- Não pode ser identificado
- Outra resposta

[...] recortou-se do currículo esse objeto social que é o gênero, elemento da cultura que informa sobre a organização social da diferença sexual. No entanto, não se trata de entender que “o gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Scott, 1994, p. 13). Esses significados não são fixos, mas variam de acordo com as culturas e os grupos sociais, da mesma forma que variam no interior de um grupo social em diferentes tempos (FREIRE, 2019, p. 410).

Por outro lado, o gênero, tal como é aqui compreendido, abrange a interpretação dos significados atribuídos socialmente às diferenças entre os sexos por meio das instituições e das práticas sociais. Constitui-se ao longo da vida dos sujeitos em meio às relações sociais de poder, por processos pluridimensionais, desarmônicos e não graduais que marcam a pluralidade e a conflitualidade dos processos de (re)construção dos elementos da cultura. Reitera o aspecto relacional da construção desses significados, de forma que a interpretação sobre o gênero é sempre forjada nas relações entre sujeitos de diferentes gêneros (Butler, 2000, 2008; Scott, 1990, 1992, 1994; Louro, 2003, 2009, 2014; Meyer, 2007).

Nesse sentido, Butler (2008, p. 29) destaca que “como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”. Scott (1994, p. 13), defendendo a mesma posição, afirma que ‘a diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada’

Assim, o gênero é aqui entendido como uma “relação entre sujeitos socialmente construídos, em contextos especificáveis” (Butler, 2008, p. 29). Ou seja, não se trata de tomar o gênero com referência na lógica binária que contrapõe masculino e feminino, mas de buscar aproximações com as ambiguidades e atravessamentos que perpassam as fronteiras de gênero, uma vez que a adoção desse dualismo representaria reconhecer a legitimidade da normatividade heterossexual, que de forma sutil e, por vezes, quase invisível adquire consistência por meio das ações das mais diversas instâncias sociais. Em contraposição a essa normatividade, entende-se que, “sendo esse processo cultural, é histórico e dinâmico, quer dizer, é passível de transformações”. Assim, “ao lado dos discursos que reiteram a norma heterossexual, circulam também discursos divergentes e práticas subversivas” (Louro, 2009, p. 92).

O gênero se constrói no engendramento das relações sociais, sugerindo que a constituição das feminilidades não diz respeito só às mulheres, da mesma forma que a composição das masculinidades não se refere apenas aos homens. A compreensão sobre a perspectiva relacional do gênero extrapola a percepção de homens e mulheres como sujeitos concretos, dotados de uma essência ou natureza própria ao seu sexo, para abranger o entendimento de que o gênero constitui uma categorização de pessoas, artefatos e eventos.

É uma percepção que considera como constitutivo do gênero tudo que representa uma imagem sexual, construída socialmente, para expressar as diferenciações entre o masculino e o feminino, uma vez que os “[...] referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes” (Costa, 1998, p. 174). Dessa forma, a concepção de que o gênero não abarca apenas as categorias homem e mulher implica a apreensão ampliada das categorias “masculino” e “feminino” das quais as primeiras seriam parte (FREIRE, 2019, p. 411).

19. Referências às questões raciais e de gênero e suas relações com a escola (Quais as proposições do autor? Indica desafios? Estratégias? Soluções? Caminhos? Saídas para superação do fracasso escolar?)

- Estão claramente explicitadas
- Não estão claramente explicitadas mas podem ser identificadas
- Não podem ser identificadas
- Outra resposta

[...] a tentativa de compreender as implicações do currículo na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental1, uma vez que a escola constitui um dos espaços de socialização em que permanecem por um tempo relativamente longo de suas vidas. Essa permanência em contato com os elementos do currículo pode ser confirmada tanto em relação à duração de nove anos dessa etapa escolar, que tem caráter obrigatório, como em relação às horas diárias de exposição aos procedimentos de ensino e às interações no interior da escola.

Nesse sentido, observa-se que o currículo, além dos condicionantes sociais que indicam a emergente necessidade de construção de relações pautadas no respeito às diferenças sociais e culturais, inclui também imperativos de ordem legal, entendendo que a educação escolar tem entre suas atribuições a de preparar os(as) estudantes para a convivência social. Assim, compreendendo que as relações entre os gêneros têm implicações diretas na forma como os(as) estudantes elaboram sentidos e significados para as demais relações que estabelecem no conjunto das interações sociais que vivenciam, salienta-se a relevância de estudos nesse campo, uma vez que envolvem um momento propício para a formação de atitudes e valores pelos(as) e dos(as) estudantes (FREIRE, 2019, p. 412).

20. Outra questão que julgar relevante.

Os pontos mais relevantes do texto foram concatenados com as demais questões do presente roteiro e alocados em seu respectivo eixo temático conforme apresentado no capítulo 2 e discutidos os resultados no capítulo 3.

21. Eixo temático: Gênero.