



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANGÉLICA HELENA CAVALCANTE DOS SANTOS

**Entre a comunidade e a cidade: os desafios para a escolarização
de alguns jovens da Maré**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elaine Constant Pereira de Souza

Rio de Janeiro

Março de 2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Entre a comunidade e a cidade: os desafios para a escolarização
de alguns jovens da Maré**

Angélica Helena Cavalcante dos Santos

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários
à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Elaine Constant Pereira de Souza

Rio de Janeiro
Março de 2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
(CFCH) FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Entre a comunidade e a cidade: os desafios para a escolarização
de alguns jovens da Maré

Angélica Helena Cavalcante dos Santos

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado
à Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como parte dos
requisitos necessários à obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Constant Pereira de Souza

Parecerista: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Parecerista: Prof^a. Dr^a. Ana Pires do Prado

Rio de Janeiro, março de 2017.

Dedicatória

“Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem ninguém imaginou o que Deus tem preparado por aqueles que o amam”. O que ele me reservou foi maravilhoso e surpreendente, por isso, por tudo que tens feito, por tudo que vais fazer, por tuas promessas e tudo o que és, eu quero te agradecer com todo o meu ser. Agradeço por ter chegado até aqui, pela finalização desse projeto, por meus sonhos realizados e pelos que ainda virão. Agradeço-te, meu Senhor. Por isso, dedico esta monografia a Deus, pois tudo que sou e que tenho, vem de ti Senhor. Muito obrigada pelo seu infinito amor e misericórdia.

Agradecimento

Agradeço a Deus por minhas conquistas nesses anos e, também, por me lembrar que sempre sou mais forte do que penso.

Para conquistar algo, é necessário um empenho pessoal, mas nada seria útil se não houvesse o apoio dos que estão mais próximos. Por isso, agradeço ternamente a minha família.

Agradeço aos meus pais, Antônio e Luiza, por nunca terem me deixado desistir e por estarem sempre acreditando em mim e me incentivando a sempre continuar os estudos. Agradeço pela dedicação em me educar e as minhas irmãs, sempre priorizando em nossas vidas o estudo, a dedicação e, principalmente, mostrando que para tudo na vida há um tempo. Aos meus pais, parte da minha vida e obra de Deus, muito obrigada. Sem a luta e o apoio de vocês, eu nada teria conseguido, pois lembro sempre do apoio e sentimento de realização ao me verem crescendo e alcançando os meus objetivos. Obrigada pela paciência.

Agradeço as minhas irmãs Patrícia e Yasmin que me apoiaram com palavras e gestos carinhosos ao longo do processo.

Agradeço a uma pessoa muito especial, Acácio, que me acompanhou no final dessa trajetória com todo apoio, carinho e incentivo.

Agradeço à minha orientadora Elaine, por amor a profissão e seu profissionalismo, pois sempre me tratou com muito carinho e respeito. Agradeço por sua excelente atuação como orientadora, sua competência e disponibilidade em todas as etapas dessa pesquisa. Muito obrigada!

Agradeço as amigas maravilhosas que fiz na faculdade, em especial, a Déborah e Marcela, pelos dias de estudo e alegrias vividas. Obrigada por todo o companheirismo em minha trajetória acadêmica.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, agradeço pela oportunidade oferecida de aprimoramento dos meus conhecimentos e por ter me proporcionando uma formação rica em experiências e aprendizagens.

A estrada que me trouxe até a graduação foi percorrida de muitas maneiras. Trafeguei por ela com bagagens e mudanças. Já me despedi de pessoas queridas e também me encontrei com outras. No curso da estrada da minha vida, tenho tido experiências que me levaram a crer que o melhor do caminhar é o próprio trajeto, pois é nele podemos contemplar. O que nos acompanha pela estrada é aquilo que bota sentido

em nossas vidas. Tecendo esses agradecimentos é que volto um pouco o olhar para o passado, buscando no fio da memória as lembranças que guiaram minha trajetória até aqui.

Desculpem-me se por ventura encontrarem erros por aqui, pois sou um ser em construção e em constante movimento de transformação e evolução. Sou um ser humano.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que sempre estou começando; a certeza de que é preciso continuar; a certeza de que serei interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção uma vitória, da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Sabino)

Resumo

A presente pesquisa consiste na análise de situações de sucesso escolar de jovens da comunidade da maré e, para isso, busca compreender o oposto: a ideia de fracasso escolar e a importância do capital cultural. Mas, inicialmente, esse estudo procura descrever a comunidade da Maré. A pesquisa é qualitativa e utilizou como principal instrumento de coleta de dados um questionário. Esse instrumento foi respondido por cinco jovens moradores da comunidade da Maré, entre 20 e 28 anos, que obtiveram o êxito escolar e estão cursando o ensino superior ou já concluíram. E a mobilização pessoal desses cinco jovens, bem como as estratégias familiares utilizadas para viabilizar esse sucesso são as pistas para auxiliar no objetivo desse trabalho. Nessa perspectiva, esse estudo traz um conceito de capital cultural e a tentativa de jovens de segmentos populares para lidar com uma nova cultura. Segundo essa formulação, o capital cultural, pode desempenhar uma função integradora, atraente e concreta para os jovens oriundos de uma comunidade conquistar o sucesso escolar. Esse conceito de capital cultural se baseou nos estudos levantados para se entender sobre o sucesso e fracasso escolar, como jovens que vivem em uma mesma realidade social (moradores de segmentos populares), e conseguem obter sucesso escolar, e outros, nessa mesma perspectiva obtém o fracasso escolar.

PALAVRAS CHAVE: Sucesso escolar; Maré; Capital cultural.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	12
CAPÍTULO 2	30
2.1. O sucesso e o fracasso no ponto de vista do fatalismo biopsicológico	36
2.2. Carência ou déficit cultural como justificativa para o fracasso escolar.....	37
2.3. O fracasso/sucesso escolar até os dias atuais.....	39
CAPÍTULO 3	42
3.1. A escola como reprodutora das desigualdades e do fracasso.....	44
3.2. A família e o fracasso/sucesso escolar.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

Este trabalho extrapolou as minhas intenções como um trabalho acadêmico, pois como moradora da Maré, uma das comunidades da cidade do Rio de Janeiro, pude sentir que tal realidade provocaria, fatalmente, resultados decisivos na minha formação humana e profissional. Ao se deparar dia a dia com um mundo de violência, sujeira, miséria, doenças, fome, problemas com bebidas e tóxicos, misturados na vida de moradores, que em seu cotidiano de vida, percebi que esses arrumam estratégias para solucionar seus problemas, e muitas vezes até mesmo para sua sobrevivência. Também tem as relações de vizinhança que se estabelecem as redes de amizades e de trocas de favores. Então relacionando todos esses atributos no decorrer da minha vida, também percebi que essas pessoas são aquilo que elas podem “ser”, mas isso não é algo determinado e “para sempre”. As condições de existência podem definir um campo de possibilidades, ou seja, os comportamentos observados, mas não significam que as respostas serão sempre as mesmas e mais adequadas às condições de vida.

A partir da observação do cotidiano, nas manifestações de lazer e trabalho, por meio de conversas informais e troca de ideias, percebi que a escola também se utiliza de tais teorias quando acaba culpando as famílias dos segmentos populares pelo fracasso das suas crianças no processo educativo. Com isso, ao abordar a problemática do êxito escolar, tem-se como ponto central também o fenômeno fracasso escolar. Muitos estudos indicam que os alunos de comunidades costumam evadir ou repetem o ano escolar com frequência. E tais estudos recaem sobre a população básica das crianças dos segmentos populares.

Então há de se convir que a questão do fracasso escolar apresente dois polos: o polo da escola e, de outro lado, as tão faladas e pouco investigadas crianças e jovens das camadas populares com êxito na trajetória escolar. Enfim, há poucas investigações acerca das relações sociais entre Família e Escola, bem como das alternativas criadas por estudantes pobres para lidar com a escolarização. Significa conhecer como se constituem a sua identidade, a vivência com as normas de conduta, os modos de convivência criados na família e na escola e a finalidade da escola e da escolarização no cenário carioca e brasileiro.

Portanto, esse trabalho é mais uma forma de tradução, como moradora também da Maré, dos modos de sentir, pensar e agir comuns, reflexo das condições de vida e de

classe social. Apresento mais uma apropriação a vida em uma comunidade, assim como o processo de escolarização de cinco jovens e suas famílias.

A comunidade é um bom território para mostrar as dificuldades para lidar com a escolarização. Pois a mesma é analisada, desde há muito, como o espaço típico de concentração da pobreza urbana, sobretudo no caso do Rio de Janeiro. Alguns conceitos básicos foram se construindo ao longo do tempo: *a)* a comunidade seria o local número um, onde reside a população carente da cidade maravilhosa; *b)* tratar-se de um espaço específico não apenas geográfico como também social, que vem “enfeando” a cidade; e *c)* tal espaço corresponderia a um universo único, marcado pela irregularidade na ocupação do solo e precariedade em termos de serviços públicos e equipamentos urbanos.

Nesses espaços ainda se associaram representações que serviram para identificar a comunidade: ocupação ilegal, situada nas encostas de um morro ou localizada em bairro relativamente central, com moradias precárias, sem infraestrutura e serviços urbanos.

Da mesma forma, o indivíduo, morador da comunidade, passou a simbolizar o migrante pobre, semianalfabeto, incapaz de se integrar e se adaptar ao mercado de trabalho da cidade moderna, industrial e tecnológica. Assim sendo, criou-se mais desqualificações no meio político e divulgação pela mídia.

Essas representações repercutiram na escola e no processo de escolarização. Dessa forma, esse estudo, ainda que de forma breve, procura analisar algumas alternativas criadas, por meio de questionários, para o êxito escolar por cinco jovens da Maré, sendo: 2 do Parque Maré, 2 da Nova Holanda e 1 do Parque União.

Cabe ressaltar que no campo educacional há uma preocupação com o grande número de alunos que não conseguem atingir os objetivos propostos pela escola. Isso fez com que alguns autores buscassem mais os fatores que impediam a aprendizagem eficiente e, conseqüentemente, se retessem mais nas causas do chamado fracasso escolar. Diferentemente, esse estudo buscar entender as alternativas que influenciaram a continuidade da trajetória escolar.

Portanto, meu trabalho tem como objetivo compreender o êxito de alguns jovens em uma comunidade na cidade do Rio de Janeiro. Para isso recorro a uma discussão teórica, através de uma revisão bibliográfica, de autores que pesquisaram sobre fatores que contribuem para análises sobre o fracasso e o sucesso escolar. Da mesma forma, para uma análise empírica, utilizo questionário com perguntas semiabertas e procuro

jovens que residem na comunidade para investigar os aspectos que foram importantes no sucesso escolar desses cinco jovens.

Assim sendo, essa monografia está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, busco trazer um pouco sobre a constituição da comunidade da Maré. Trago um pouco sobre sua história, espaço geográfico e os “espaços” para a educação e as possibilidades, ou não para a escolarização.

No segundo, trago alguns estudos sobre o fracasso escolar, mas, da mesma forma, busco compreender como os cinco jovens da Maré conseguem burlar previsões deterministas e alcançam níveis mais complexos de escolarização.

No terceiro, analiso a culpabilização sobre a família dos segmentos populares para o fracasso escolar. Nesse capítulo, o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu auxilia na compreensão sobre as alternativas possíveis das famílias para fazer com os seus filhos consigam o êxito escolar.

Por último, nas considerações finais, analiso as contribuições dos estudos apresentados sobre fracasso escolar e capital cultural como uma possível interpretação sobre o objeto dessa monografia.

CAPÍTULO 1

COMUNIDADE OU FAVELA: O BAIRRO DA MARÉ E O DISTANCIAMENTO SOCIAL E CULTURAL NA “CIDADE” DO RIO DE JANEIRO

Considerando o meu convívio social, dentro da comunidade da Maré, percebi a necessidade de estudar o processo de escolarização das crianças de segmentos populares, em especial, da comunidade da Maré, bem como as condições de vida que podem ou não favorecer o êxito na caminhada escolar.

De acordo com Lemos (2009)¹, a expressão “comunidade” engloba diferentes sentidos e conotações emotivas e permanece como um desafio e preocupação constante para estudiosos. Ainda para a essa pesquisadora, a comunidade supõe “um espaço de identidade e de partilha de interesses comuns e um espaço de auto aperfeiçoamento” (p.205). Tal postulado pressupõe que na comunidade haja a propensão para as discordâncias e os conflitos dados à restrição da liberdade individual em detrimento de um ideal coletivo.

A partir da assertiva acima, esse estudo entende que o termo “comunidade” implica na compreensão de um agrupamento humano que mostra certa coesão mediante a partir de alguns ideais; assim como uma forma associativa que favorece a criação de símbolos apropriados coletivamente ou individual pelos moradores da Maré.

Justamente as observações do meu cotidiano nessa comunidade, nas manifestações de lazer e trabalho, por meio de conversas informais e troca de ideias, percebi que a Escola, em especial, a pública corre o risco de se basear em certo determinismo social, melhor dizendo, que na “comunidade”, com seus habitantes pobres, são favoráveis ao fracasso no processo educativo desde o ensino fundamental. Nesse sentido, é essencial “falar” desse lugar que se tornou um objeto desse estudo: a escolarização na comunidade da Maré. Assim sendo, inicio a análise trazendo uma breve síntese sobre a comunidade da “Maré”.

O Complexo da Maré é um agrupamento de favelas e conjuntos habitacionais na zona norte da cidade. Pode perceber desde a Avenida Brasil ou da Linha Vermelha, seus marcos laterais, e caminhando por dentro, pode-se entender sua espessura. A Maré

¹LEMOS, Carolina Teles. (2009). *A (re)construção do conceito de comunidade como um desafio à sociologia da religião*. Estudos de Religião, n° 36: 201-216.

fica à margem da Baía da Guanabara, se localizando desde a Zona da Leopoldina até um dos acessos à Ilha do Fundão, em frente ao Hospital da UFRJ. Essa região caracterizada originalmente por ter uma vegetação de manguezal.

Maré atualmente



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

O nome Maré tem origem no fenômeno natural que causava graves problemas aos moradores. No passado, vivendo em construções muito precárias, eles sofriam com a maré alta que trazia cobras, ratos, lama e várias doenças. Essa comunidade, mesmo tendo nome de mar, tem uma densidade demográfica cerca de 60 vezes maior que a média da cidade do Rio de Janeiro (328 hab/Km²) e reúne cerca de 132.000 habitantes, e com uma média de 3.4 habitantes por domicílio.

O processo intenso de ocupação do território que formam o “Complexo da Maré” aconteceu, inicialmente, por invasão, já na década de 1940, com algumas construções com as obras para a construção da Avenida Brasil ², visto que os operários não receberam moradia adequada e foram aos poucos ocupando os arredores; e outras com a realização dos aterros nos terrenos próximos.

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a Maré (da Baía) ainda mostrava a construção de palafitas (habitações precárias suspensas e equilibradas sobre a lama e a água) para aqueles imigrantes que vinham do Nordeste brasileiro.

Maré em 1960

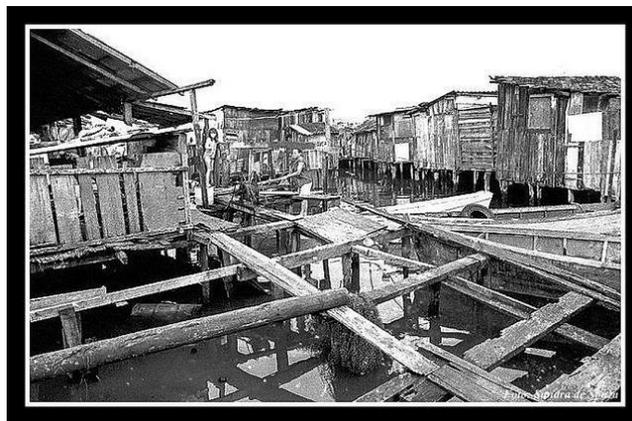


FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

² A Avenida Brasil foi construída na década de 1940, no período histórico denominado Era Vargas, para desafogar o tráfego nas ruas internas beirando a Estrada de Ferro Leopoldina. Hoje conta com 58,5 quilômetros de extensão, corta 26 bairros da cidade do Rio de Janeiro e tem o status de mais importante via expressa da cidade do Rio de Janeiro, assim como maior avenida em extensão do Brasil. Foi inaugurada em 1946 e teve importante consolidação a partir da década de 1950, com a chegada da indústria automobilística principalmente nos Anos de Juscelino Kubitschek (JK). Na ocasião, a intenção era diminuir os custos de circulação de mercadorias, assim como facilitar acesso às indústrias, que possuíam presença expressiva na região. Entretanto, atualmente, as empresas estão desistindo de permanecer na via, por conta da insegurança proporcionada pela violência urbana.



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

Fotos da década de 1970 E 1980



Figura 3. Parque Maré no início da década de 1970. Caminhos de madeiras e altas taxas de insalubridade.
Fonte: Rede Memória da Maré, CEASM 2008.

FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

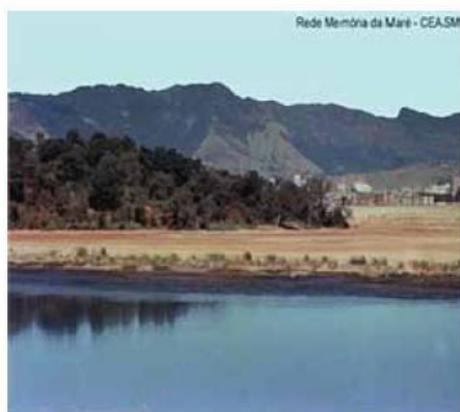


Figura 6. Aterramento ao final dos anos de 1970.
Fonte: Rede Memória da Maré, CEASM 2008.



Figura 7. Morro do Timbau, no final da década de 1970. Início do crescimento vertical.
Fonte: Rede Memória da Maré, CEASM 2008.

FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

Até a década de 1990, outros moradores passam a compor a população da Maré. São pessoas expulsas de outras áreas, pelas forças do Estado que deslocou populações de outras regiões da cidade do Rio de Janeiro como as favelas removidas da Zona Sul, por exemplo, ou desabrigados de áreas precárias, para essa região. Percebe-se que essa

região mostra-se claramente marcada por populações excluídas nos cenários econômicos, políticos e culturais.

A favela Nova Holanda, por exemplo, recebeu moradores removidos de outras comunidades do Rio de Janeiro, como o Morro da Praia do Pinto e o Morro da Formiga. Com esse processo de “ocupação”, as palafitas foram substituídas ao longo dos últimos 30 anos por aterramentos feitos pelos moradores ou também por projetos estatais, que acabou “emendando” as ilhas que caracterizavam o local. Esse processo foi realizado com entulho sobre o mangue, favorecendo mais o aparecimento de casebres. Os primeiros barracos da Nova Holanda foram construídos provisoriamente. Contudo, o caráter transitório se transformou em definitivo. Anos depois, os próprios moradores fizeram reformas nas casas construídas pela Prefeitura e permaneceram no local.

Favela Nova Holanda



FONTE: <http://www.brasil247.com/pt/247/favela247/138801/Conhe%C3%A7a-as-17-favelas-que-comp%C3%B5em-a-Mar%C3%A9.htm>



FONTE: <http://cargocollective.com/sandrafaustinocoelho/FAVELA-NOVA-HOLANDA-RJ-BR>

O caráter precário ainda se tornou com um cenário de insegurança para todos os moradores. Durante todo o processo de formação do Complexo da Maré, os habitantes sofreram todo tipo de pressão. Destaca-se, o medo das constantes remoções, a violência dos policiais que reprimiam suas obras e destruía seus barracos.

Para melhoria, houve a criação das Associações de moradores. Essas foram fundadas e tiveram muita importância no processo de organização das comunidades. As primeiras apareceram em 1954 e, aos poucos, conseguiram garantir serviços como distribuição de água, eletricidade, esgoto, pavimentação e coleta de lixo. Ao longo dos anos, várias associações surgiram e lutaram por diferentes causas, entre elas o direito de permanecer nas terras ocupadas.

Atualmente a Maré vive um processo de verticalização das residências, chegando a cinco ou seis andares, processo visível ao curso de poucos anos, mesmo que algumas ruelas estreitas dificultem a circulação dos habitantes. Essa área tem uma das piores rendas per capita da cidade e baixíssimos indicadores de desenvolvimento humano.

Prédios e ruelas da Maré



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

A maioria das habitações da Maré é tipicamente de encosta, apresentando malha urbana de traçado irregular, com vários becos sem saída, onde, grande parte das ruas, é acompanhadas curvas de nível do terreno. Aquelas mais próximas à Avenida Brasil

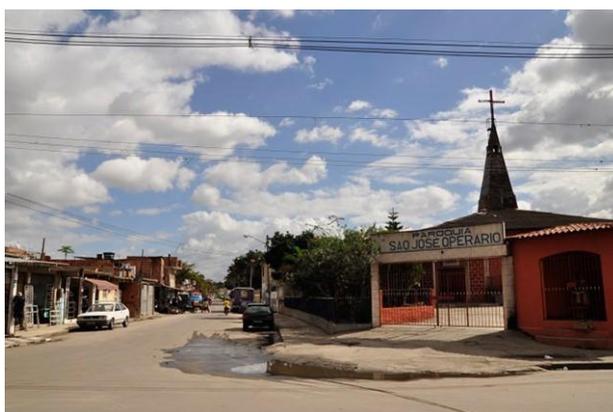
são mais planas e possuem uma maior densidade demográfica. Muitos conjuntos habitacionais levaram vários anos para sair do papel de alguns programas governamentais, pois dependiam da atuação de diferentes governos. Isso só se iniciou a partir da década de 1980.

Em 1982, um terço dos habitantes da Maré morava sobre palafitas, principalmente nas comunidades da Baixa do Sapateiro e do Parque da Maré. Nessa ocasião houve a primeira grande intervenção do governo federal na Maré como o Projeto Rio. O objetivo desse Projeto era acabar com as moradias construídas precariamente sobre palafitas e transferir os moradores para casas pré-fabricadas erguidas sobre aterros na Baía de Guanabara. Depois de muita polêmica, os moradores começaram a ser transferidos para o primeiro conjunto habitacional do Projeto e batizado de Vila do João.

Foto da Vila do João



Figura 4. Vista aérea da Vila do João em construção. Ao fundo, a Avenida Brasil.
Fonte: Rede Memória da Maré, CEASM 2008.



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

Outros conjuntos habitacionais foram construídos no Complexo. O Pinheiro foi inaugurado em 1990, utilizando o tijolo e o concreto aparentes. Modelo que foi repetido no Conjunto denominado de “Nova Maré”. Esse espaço foi inaugurado pela prefeitura do Rio de Janeiro em 1995. O objetivo desse empreendimento era assentar moradores removidos devido à construção da via expressa denominada de Linha Vermelha.

A Maré também teve o programa Favela-Bairro, um projeto de urbanização da prefeitura do Rio de Janeiro, com início em 1993. Os moradores foram consultados

sobre as reais necessidades da comunidade. Algumas reformas foram feitas, em especial, a abertura de ruas.

Todas as subdivisões do Complexo têm algum comércio, embora de pequeno porte. Algumas possuem comércio variado, terminal de ônibus, posto de saúde, posto policial, mercados, banco 24h, casas lotéricas, lojas de roupas e escolas. Isso mostra que, embora ocupado por moradores com baixa renda econômica, a comunidade oferece serviços importantes para alimentação, vestuário, saúde e circulação para o centro e outros bairros na cidade do Rio de Janeiro.

Chama a atenção o fato da quantidade de escolas ser pouca e não atendem a demanda dos moradores da Maré. Isso deixa muitas crianças sem possibilidade de estudar na comunidade.

Durante a elaboração desse estudo, pude constatar que foram instaladas novas unidades escolares na comunidade denominadas de “Escolas do Amanhã”, com horário integral. Essas escolas foram criadas com o objetivo de ampliar o atendimento das crianças moradoras da comunidade.

Cabe destacar que como as escolas eram poucas e não atendiam toda a população, deixando-as sem possibilidade de estudo no interior da comunidade, as famílias precisaram buscar escolas nos entornos da comunidade. Essas escolas foram construídas na divisão da Nova Holanda com a Baixa do sapateiro, comunidades rivais na Maré, por causa do tráfico de drogas. Se as escolas deveriam atender crianças de diferentes partes da Maré, as constantes “guerras” entre as facções do tráfico, acabou dificultando o acesso para essas escolas. Se a intenção era ampliar o atendimento, parece que isso ainda não foi possível nessa comunidade.

Além disso, após a construção das “Escolas do Amanhã”, não foi possível o processo de seleção para professores formados em Pedagogia para trabalhar nas unidades, pois professores concursados não querem trabalhar na região. Assim, a Associação dos Moradores da Nova Holanda assumiu a contratação desses profissionais para atuarem Nessas escolas.

A Associação contrata um morador da própria comunidade. Pede para fins dessa contratação os seguintes documentos Registro de Identidade, Comprovante de Pessoa Física, comprovante de escolaridade e comprovante de residência. A Associação não exige a formação legal para professores e nem da escolarização do ensino médio normal. Tal fato é bastante preocupante, pois mantém professores leigos para ensinar as crianças da Maré.

Junto as Escolas do Amanhã, também se iniciou a construção de um prédio da FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica). Essa Instituição tinha como objetivo oferecer, para os alunos concluintes do Ensino Fundamental, o curso do Ensino Médio Técnico, sem precisarem sair da comunidade, para facilitar o acesso. Porém, mais uma vez, devido à guerra das facções rivais, as obras da FAETEC não foram adiante, permitindo que os traficantes tomassem posse desse espaço. Atualmente, o espaço é utilizado como local de “lazer” dos traficantes, uma vez que há piscina grande e espaços amplos..

Esse parece ser um grande problema para a escolarização de crianças e jovens da Maré: a crescente insegurança causada pelas facções criminosas rivais que disputam o controle do tráfico de drogas, levando a população a conviver frequentemente com fogo cruzado de tiroteios. Esse cenário acaba deixando estudantes, muitas vezes, sem aulas, pois temem com a ida para a escola ou os familiares receiam que alguns podem ser atraídos para o mundo do crime.

Cabe ressaltar que é intensa a ocupação do tráfico de drogas na região, e a rivalidade entre as facções inibe a circulação dos moradores no local. Enquanto que algumas “fronteiras” são impostas fisicamente, como a Linha Amarela, por exemplo, outras são embatidas com a trama do próprio território com a limitação espacial. Isso altera sensivelmente as condições de sociabilidade ou ocupação do espaço público, distintas em cada comunidade. Para exemplificar, a rua, em uma comunidade, pode se transformar somente em lugar de passagem, não de vida com troca de experiências e brincadeiras, fato que marca principalmente a infância. Isso pode ser uma restrição imposta pelas condições sociais e culturais para quem precisa constituir uma identidade social e coletiva.

Para atender as demandas socioculturais advindas do grande crescimento populacional e às dificuldades que os moradores da Maré enfrentam, vários órgãos foram criados para atender melhor os moradores do Complexo da Maré. Entre eles, destaca-se o 22º Batalhão da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, a Agência de Desenvolvimento Local da Maré, da Secretaria de Estado de Governo do Rio de Janeiro (SEGOV), que promove o programa “Trabalho e Educação”, voltado para a capacitação de jovens e posterior encaminhamento desses para exercício profissional em órgãos públicos do Estado, ou junto à iniciativa privada, que se dá pela supervisão de serviços de infraestrutura implementados no Complexo da Maré pelos órgãos do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

O Complexo da Maré conta ainda com a escola Corpo de Dança da Maré, o Museu da Maré, o Parque Ecológico Municipal da Maré e a Vila Olímpica da Maré. Ainda que, o acesso a esses espaços se dá de maneira para um grupo restrito de moradores, ou seja, para os que moram próximos a esses locais, outros, esse acesso se torna difícil. O caso mais complicado é o da Vila Olímpica, por está localizado na divisão ente as duas facções. O que dificulta o acesso dos moradores da Nova Holanda e Baixa do Sapateiro para se apropriarem desse espaço de lazer e educação. Já que muitas vezes acontece “guerra” entre as facções rivais, próximo a Vila Olímpica.

Fotos do Museu da Maré



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>



FONTE: <https://arquivosdopresente.wordpress.com>

Parque Ecológico



FONTE: <http://www.ocotidiano.com.br/2010/04/parque-ecologico-da-mare-pede-socorro.html>



FONTE: <http://www.ocotidiano.com.br/2010/04/parque-ecologico-da-mare-pede-socorro.html>

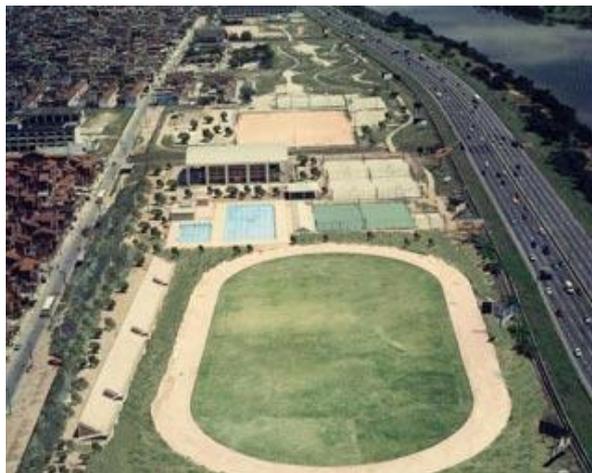


FONTE: <http://www.ocotidiano.com.br/2010/04/parque-ecologico-da-mare-pede-socorro.html>

Vila Olímpica



FONTE: <http://vilaolimpicadamare.org.br>



FONTE: <http://vilaolimpicadamare.org.br>



FONTE: <http://vilaolimpicadamare.org.br>

Na área social, também se destaca no Complexo, as entidades como: o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), que é uma organização não-

governamental (ONG), que promove e amplia as ações socioeducativas, disponibilizando acesso à cultura e educação, contribuindo para a valorização das favelas e bairros populares, reorientando políticas públicas com o objetivo de potencializar o acesso de moradores de favelas e bairros populares aos bens sociais, culturais e econômicos.

O principal efeito desta ideia é que nela os moradores, em particular os adolescentes e jovens, encontram exemplos locais positivos na construção de suas trajetórias sociais, escolares e acadêmicas; a Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES), que tem como proposta articular pessoas e instituições para implementar projetos de desenvolvimento para a Maré dentro de temáticas como educação, arte e cultura, mobilização social, segurança pública, desenvolvimento local, comunicação, combate à violência, em suas diversas manifestações, e geração de trabalho e renda.

Também encontra-se a Escola de Fotógrafos Populares da Maré, patrocinada pela UNICEF e apoiada pela Kodak UK, em parceria com a ONG Observatório de Favelas. O objetivo que norteia este projeto vai além de iniciar jovens no ofício da fotografia e articular seu ingresso no mercado de trabalho. A Escola busca formar documentaristas fotográficos capazes de desenvolver um registro dos espaços populares, resgatando a história de suas comunidades e estimulando a afirmação de uma identidade “positiva” dos moradores desses espaços.

Além disso, há o Projeto Uerê, escola alternativa para crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem devido a traumas provocados pela convivência diária com a violência. Esse Projeto atende anualmente 430 crianças da Comunidade Baixa do Sapateiro e suas comunidades vizinhas, são crianças e adolescentes, entre 6 e 18 anos de idades, que se encontram em situações de extrema pobreza e exclusão social. Esse projeto promove a essas crianças e adolescente o Complemento do Ensino Formal, com aulas de português, matemática, história, geografia, ciências e idiomas, e mais oficinas de música, capoeira, canto, violino e informática. Além disso, oferece 3 refeições diárias (café da manhã, almoço e lanche). Os mesmos recebem atenção individual nessa caminhada para enfrentar múltiplos problemas de aprendizado e bloqueios na cognição.

É importante destacar que a partir de 1994, o Complexo foi instituído como bairro da Maré. Hoje congrega aproximadamente 16 microbairros, usualmente chamados de comunidades, que se espalham por 800 mil metros quadrados próximos à Avenida Brasil. As comunidades e sua forma de organização urbana são bastante heterogêneas. Chamam-se Baixa do Sapateiro, Bento Ribeiro Dantas, Conjunto

Esperança, Conjunto dos Pinheiros, Marcílio Dias, Morro do Timbau, Nova Holanda, Nova Maré, Parque Maré, Parque União, Praia de Ramos, Roquete Pinto, Rubens Vaz, Vila dos Pinheiros, Vila do João. Estes são seus “nomes oficiais”, há muitos outros atribuídos, que são apelidos que delatam as características do lugar que denominam, como o “Fogo cruzado”, as “Casinhas”, entre outros, e outros que se relacionam diferentemente ao imaginário mediático da cidade do Rio, como “Salsa e Merengue”.

Importa também acrescentar que essa região era tomada por pequenas indústrias e comércio, cujo fechamento ao longo dos anos trouxe mudanças na ocupação do território, tanto ao redor da Av. Brasil como próximo ao Morro do Timbau e Nova Holanda.

Observa-se que a Maré, como uma parte da cidade do Rio de Janeiro, é um espaço e exemplo típico dos contrastes que marcam a forma de vida nas metrópoles do mundo globalizado. A cidade do Rio de Janeiro, conhecida simultaneamente como “Cidade maravilhosa”, também é um lugar de violência econômica, social e cultural disfarçada em função de condições geográficas peculiares das “favelas”.

Essa expressão se apresenta de modo particularmente ambíguo, em especial, quando se analisa a relação com a escolarização e as representações sociais que despertam para quem mora, ou não mora, nesse espaço geográfico, social e cultural.

Para alguns jovens da Maré, que circulam efetivamente pelos seus espaços, eles se vêem como indivíduos que estão “fora” da cidade. Parecem que são “intrusos” e perturbadores de uma determinada ordem social. A cidade, ou como diz na Maré, o “asfalto” é um local idealizado, mas marcado por inacessibilidade e exclusão para jovens e crianças das comunidades. Esses indivíduos mostram o desejo, projetado nas crianças de classe média, de usufruírem no bairro, atividades como futebol, piscina ou consumindo em um restaurante ou shopping. A ideia de felizes consumidores com sacolas de compras é algo muito atraente, mas assustadora, porque os espaços externos à Maré se mostram como lugares “proibidos”, como disse uma jovem da Maré: “agente não pode entrar lá, porque ficam olhando prá gente”³. Da mesma forma, os jovens mostra desconforto com a sensação de não pertencimento à cidade e a identificação como infratores: “se o cara tivesse sido educado com o assaltante e passado a grana, não teria sido morto”.

³Uma das jovens que dialogou comigo durante a escrita desse trabalho.

A representação associada à violência é uma temática recorrente para os jovens da Maré. De acordo com alguns jovens que colaboraram nesse estudo, “as crianças moradoras do asfalto [nome utilizado para quem não mora na comunidade] quando desenham sobre as pessoas da comunidade mostram carros, banhistas na praia e arrastões”. Para Coteló e Rodrigues (2011)⁴, a expressão “asfalto”

é, na verdade, uma metonímia que se refere a territórios bem servidos de utilidades públicas, como ruas pavimentadas, iluminação pública, água e esgoto, escolas, postos de saúde e assim por diante, em oposição à favela, territórios onde reina a carência absoluta ou relativa desses mesmos serviços. (p.2)

Para os autores, ao analisarem a diversidade de favelas cariocas sugerem as seguintes indagações:

Será que as diferenças entre as favelas e os demais bairros pobres da cidade são suficientemente marcantes para que elas continuem a ser tratadas como conjuntos distintos? E Será que o grau de concentração da pobreza nas favelas justificaria a assimilação do grupo social ao tipo de espaço? (Idem)

Também chamam a atenção para a ideia de que a ausência de serviços públicos afeta tanto favelas quanto as periferias⁵ e de forma semelhante, mas há alguns casos, conforme Coteló e Rodrigues (idem) em que favelas apresentam melhores condições do que certos bairros pobres localizados na periferia.

Como já foi anteriormente apresentado, a Maré possui vários serviços e projetos para sua população, contudo, para os jovens dessa comunidade, o que aparece mais marcante é a uma banalização da violência no local, sem que tal fato seja um “desejo” dos moradores. Na Maré, há a obrigatoriedade de se viver com a violência cotidianamente. Os moradores assistem diversos confrontos sociais entre traficantes e polícia. Entretanto, o maior deles é a ambiguidade de valores como “certo” ou “errado” que se desenvolve entre as novas gerações.

⁴COTELO, Fernando Cardoso; RODRIGUES, Juciano Martins. *Favela e periferia como espaços de pobreza: estudo sobre a configuração urbana de metrópoles brasileiras*. Consultar: <https://www.anpec.org.br/encontro/2011/inscricao/arquivos>

⁵ De acordo com os autores, no Brasil o termo periferia carrega um significado pejorativo, uma vez que representa um território de pobreza. Também caracteriza um padrão de distribuição espacial da população de diferentes grupos de renda no Brasil e na América Latina, no qual os grupos mais ricos ocupam o núcleo urbano.

Esse conflito pode ser mais bem elucidado da seguinte forma: a presença do tráfico é uma experiência cotidiana e os traficantes circulam abertamente na comunidade. Para algumas crianças e jovens, os traficantes possuem uma função ambígua de bandido/justiceiro, ou o “dono”. A incerteza desses indivíduos sobre o “papel” dos traficantes acaba dificultando sobre “qual” posicionamento seria “certo ou errado”, de acordo com uma jovem da Maré.

Esse fato se agrava com a presença da polícia e os excessos cometidos pelo “Caveirão”, bem com de tiros que atingem moradores inocentes. Esse cotidiano afeta profundamente os moradores da Maré, pois se torna uma forma de perturbação de vidas em função das frequentes invasões, tanto da polícia como de outros grupos do tráfico pela tomada de poder. Isso é mais um fator de insegurança para a circulação no espaço nessa região.

Por tudo que foi dito, as representações realizadas por crianças e jovens de uma comunidade são questões importantes para se analisar os contextos sócio-econômicos em diferentes organizações territoriais e os distintos desdobramentos sobre a escolarização de segmentos populares. Em geral, são representações marcadas pela insegurança e a identificação com a criança da “favela”. Assim, podem ser associadas na escola à baixo desempenho ou desmotivadas para traçar uma trajetória escolar bem sucedida.

Assim sendo, no próximo capítulo, analisarei as questões sobre as desigualdades sociais e algumas relações com o fracasso escolar, bem como os aspectos que foram importantes no êxito na escolarização de cinco jovens da Maré.

CAPÍTULO 2

ANÁLISES DE ALGUNS JOVENS SOBRE O SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NA COMUNIDADE DA MARÉ

No campo educacional, especialmente nos últimos cinquenta anos, a temática a respeito do fracasso/sucesso escolar consistiu em um tema bastante pesquisado desde a década de 1980 e o assunto parece que ainda não está esgotado, pois as estatísticas ainda confirmam índices baixos de escolarização no Brasil. No estado do Rio de Janeiro, em especial para esse estudo, na cidade do Rio de Janeiro, a situação não é muito diferente se tratando de comunidades e os diferentes segmentos populares. Nesse sentido, é importantes analisar novos olhares que são lançados sobre a temática visando compreender, dentre outros fatores, os casos de êxito escolar nos segmentos populares.

Esse estudo privilegiará alguns casos de êxito da comunidade da Maré, uma vez que a análise pretende se distanciar de posicionamentos deterministas que acabam criando posicionamentos de responsabilização tanto de estudantes quanto de seus familiares por seus fracassos. O insucesso pode gerar uma ideia equivocada de que não “são propensos aos estudos ou pouco aprendem”, conforme um depoimento de um jovem da Maré.

[...] Ainda é muito "normal" pessoas de fora dessa realidade generalizar todos que moram em uma comunidade, achando que a maioria é sempre envolvida com o crime. Portanto é espantoso ver alguém obtendo sucesso escolar, por mais que o número de jovens, de comunidades, que chegam ao nível superior esteja aumentando, ainda é pouco diante da sociedade num todo. (Jovem 2)

Nesse estudo, concebe-se que nessa comunidade, os indivíduos constroem o conhecimento na interação com o mundo dos objetos e das pessoas.



FONTE: Jornal da comunidade da Maré (arquivo da autora da monografia)

Diante desses posicionamentos, pude colocar em cheque a ideia do “improvável” êxito escolar dos estudantes da Maré. Em geral, costuma-se procurar os motivos para o fracasso de estudantes de comunidades, tais como: a pouca participação efetiva da família na escola, a ausência de vontade de estudar, a carência de recursos materiais que são fundamentais para uma educação de qualidade, o “baixo” capital cultural da família e, conseqüentemente, dos estudantes, dentre outras situações.

Esses motivos foram apontados pelos vários estudos acerca do fracasso escolar no Brasil. São situações que acontecem diariamente nas escolas públicas no estado do Rio e na Maré não é diferente. Sabe-se sobre a frágil educação e os desdobramentos sobre as identidades e subjetividades desses estudantes, contudo esse trabalho não procurará, ainda que breve, analisar as alternativas que foram construídas por alguns jovens da Maré para conseguir o êxito na escola.

Tratar de processos bem sucedidos também requer “ouvir” os professores, pois também nota-se que os profissionais da educação se sentem inseguros para lidar com práticas mais apropriadas em sala de aula para um grupo de alunos que vive em constante vulnerabilidade, como da Maré. Justamente esse cenário, favorece confrontos entre professores e estudantes, assim como entre o “ensinar e o aprender” dificultando o bom andamento das aulas. Contudo, pelo limite do trabalho, o trabalho privilegiará as respostas dos jovens sobre a forma como percebem a relação com as práticas docentes e o fato de morarem na comunidade da Maré.

A superação e digamos a “inteligência” de um morador de favela, ainda causa muito espanto no âmbito escolar, não só no caso dos professores quanto de outros alunos. Estudar na UFRJ, por exemplo, e morar na Maré, é como se não fosse humanamente possível. Chegam a te olhar com espanto, e alguns também com admiração. E em um curso tão elitizado quanto o meu, ouvi de uma colega de classe palavras preconceituosas referentes ao morador de favela (a mesma não sabia que eu morava em uma). Claro que tive que esclarecer alguns pontos para aquela que nem ao menos conhece a nossa realidade. (Jovem 5)

As insatisfações sejam dos estudantes, pais, responsáveis e de professores, inseridos em uma comunidade, me faz pensar enquanto moradora da comunidade da Maré. Pude refletir sobre as dificuldades existentes no cotidiano dos moradores e dos profissionais que atuam nas escolas públicas desse local. Justamente, os descontentamentos com a escola me fez procurar caminhos para certo entendimento sobre os baixos níveis de escolarização na Maré.

Supõe-se que um trabalho docente seja baseado na competência dos profissionais da educação em proporcionar para os alunos, pais e a comunidade um envolvimento maior, um ensino mais eficiente e significativo. Significa uma relação poderosa entre a escola e o conhecimento escolar.

Da mesma maneira, sabe-se que a escola sozinha, sem a participação desses atores, não favorecem as transformações sociais. Esse aspecto, associado à dificuldade para ensinar e ainda os problemas disciplinares nas salas de aula, estão dificultando a permanência dos alunos, bem como fazendo com que os professores não saibam como encarar essa situação. Esse cenário sugere a seguinte indagação: Como alguns alunos conseguiram “êxito” na escola? De quem depende esse “sucesso” ou “fracasso”?

Este estudo tem como objetivo compreender que fatores impulsionaram o “sucesso escolar” de alguns alunos da comunidade da Maré. Para isso, esse trabalho utilizou-se um questionário com perguntas semiabertas para seis jovens, sendo 3 do sexo feminino e 2 do masculino. Esse grupo varia entre 20 anos e 28 anos. Nesse grupo, 4 estão cursando o ensino superior e um já finalizou esse nível de ensino.

Tal opção está fundamentada na ideia de que o questionário é uma perspectiva qualitativa, porque, segundo Gil (1999) ⁶, esse instrumento pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões,

⁶ GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p.128). No questionário foram indagadas as seguintes questões:

1 - Como você conseguiu superar os desafios em uma comunidade, pois parece que nesse lugar poucas são as pessoas que conseguem o êxito escolar?

2 - Quais os elementos que influenciaram você, como morador da comunidade Maré, a obter sucesso escolar?

2 - Como foi sua trajetória com a escolarização na comunidade? O que foi mais difícil? O que lhe auxiliou nessa trajetória?

3 - Quais são as percepções de professores (e outras pessoas) sobre quem estuda na comunidade da Maré?

Para a interpretação das respostas do questionário, buscou-se compreender as significações para os estudantes, baseando nas inferências e, simultaneamente, na elaboração e apresentação das estruturas temáticas trazidas pelos respondentes.

O contato com o respondente se deu por contatos telefônicos e o envio do questionário por e-mail. Após o recebimento constatou-se que os cursos escolhidos por essas pessoas são: de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Carioca (Unicarioca), Física e Matemática (Licenciatura) sem a identificação da instituição, Psicologia na Universidade Federal Fluminense e Design de Interiores na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Chama a atenção o fato de que esses jovens procuram a Universidade pública, que se caracteriza de forma bastante competitiva na cidade do Rio de Janeiro, para prosseguir na trajetória escolar.

Convém ressaltar que há poucos sobre a trajetória escolar nas comunidades no campo da educação. Percebe-se que se privilegia mais a análise do “fracasso escolar” e, no entanto, poucos são os que tratam a respeito do “sucesso” e “êxito”. Por isso, essa análise consiste em avaliar as prováveis razões para o bom desempenho dos estudantes. Logo, é importante indagar: Quais são os elementos que influenciaram no êxito escolar? De que maneira esses estudantes veem o espaço escolar? Qual é o significado do conhecimento escolar para os estudantes? E da escola? Como se dá a participação dos pais, familiares e responsáveis na escola e na aprendizagem?

Sabe-se que não existem “receitas prontas” para o sucesso escolar, mas as informações dos questionários podem representar contribuições relevantes no estudo sobre o êxito na escolarização. As representações dos estudantes não são respostas

definitivas, mas correspondem ao diagnóstico sobre a trajetória escolar. Assim sendo, essa análise é mais uma reflexão sobre a escola pública e o conhecimento escolar, em especial, na comunidade da Maré.

Enquanto moradora, durante vinte e oito anos da Maré, ainda convivo diariamente com pessoas que experimentaram o “fracasso” escolar. Considerando aqueles que superaram, pude perceber que o quantitativo era bem inferior, ou ainda é, uma realidade.

Minha convivência nas escolas nessa comunidade também me proporcionou a vivência com algumas inquietações, tais como: a ausência de trabalhos coletivos nas escolas; a pouca valorização dos profissionais da educação por parte de alguns alunos; a precária participação dos familiares, responsáveis e pais no processo educativo; pouca valorização do capital cultural proporcionado pela escola; a crise de valores tradicionais entre professores e alunos; o despreparo de alguns professores com o cotidiano da Maré. Contudo, de todos os aspectos, a violência foi e continua sendo uma temática que merece discussões e debates urgentes, pois representa o maior desafio.

Eu sempre amei a Maré. Mas algumas coisas que eu presenciava me incomodavam e ainda me incomodam muito. Ver jovens envolvidos com o tráfico e alguns estilos de vida, me faziam pensar e me questionar. Percebi que eu não me encaixava nesse mundo. E eu quis fazer mais por mim e pela minha família. (Jovem 5)

Portanto, parecem que os conceitos sobre o sucesso e o fracasso escolar são os dois lados da mesma moeda, pois o debate acerca do fracasso escolar envolve também o debate sobre o sucesso escolar. Enfim, analisando o fracasso, pode-se compreendermos melhor sobre as alternativas para superá-lo.

O indivíduo, com a condição de fracasso escolar, é aquele que não consegue atender às expectativas da escola e de seus profissionais e, quando avaliado, não corresponde ao que lhe foi “ensinado”. Segundo Glória (2002),

O aluno que fracassa não consegue obedecer as exigências escolares e aprender o que esta instituição e por extensão à sociedade valoriza como saberes fundamentais e legítimos (p.41).

É importante salientar que, cada vez mais, observamos o desenvolvimento de debates acerca da qualidade da educação brasileira e, da mesma forma, sobre a

responsabilização dos professores, uma vez que enfatizam a importância do desempenho dos profissionais que nela atuam. Também há alguns posicionamentos, ou discussões, em que o “fracasso” escolar é de responsabilidade dos alunos, porque pertencem aos segmentos populares. Esses encaminhamentos só mostram a necessidade de aprofundar o debate. Assim sendo, pode-se indagar: Há “culpas” sobre o fracasso escolar? O fracasso “é” do estudante? Da “escola”? Do déficit cultural do estudante?

Charlot (1996) elucida que há realmente alguns motivos para o fracasso escolar dos estudantes das camadas populares. Entretanto, destaca que outros, mesmo em situações desfavoráveis e pertencendo a mesma camada social, alcançam o êxito escolar. Assim, o autor afirma que “se, enfim, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm êxito” (p. 48). Ainda para Charlot (idem), a instituição escola não fracassou, mas o que se dá é o fracasso dos alunos. Esses, por sua vez, acumulam situações de fracasso e histórias que terminaram (ou terminam) mal. Com inspiração em Lahire (1997), mostra que esses estudantes são marcados por “histórias de solidão”. Nesse sentido, não há o fracasso escolar. Isso pressupõe outro olhar para esse fato na escola.

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminal mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (Charlot, 2000, p. 16).

Percebe-se que o “fracasso escolar” pode ser interpretado como uma “patologia” pedagógica. Conforme Forquin (1995) é importante analisar cuidadosamente a relação entre educação e classe social. O autor indaga: “Ora, de quem é a culpa e o que fazer se os filhos de trabalhadores braçais não conseguem na escola tão bons resultados quanto os filhos de executivos ou de pais que exercem profissões liberais?” (Forquin, 1995, p. 81).

Para Charlot (idem) a ideia de que o fracasso/sucesso escolar não está relacionado unicamente à origem social do estudante. Contudo, algumas pesquisas feitas ao longo das duas últimas décadas, parecem confirmar que o acentuado índice de fracasso escolar está, em grande parcela, relacionado aos estudantes dos segmentos populares.

As primeiras percepções quando as pessoas sabem que sou moradora de comunidade e estudante de uma universidade pública a reação é de espanto, ficam surpresas, curiosas para saberem como uma moradora de comunidade conseguiu realizar o sonho de entrar numa universidade pública. (Jovem 1)

Sendo assim, é importante trazer alguns estudos que buscam avaliar as variações de desempenho de estudantes pobres. Isso será feito a partir de uma linha cronológica, subdividindo em quatro momentos. Esses permitem compreender os motivos sobre o fracasso escolar, bem como se intervém na comunidade Maré.

Assim, serão tratadas algumas concepções como forma de esclarecimentos. No primeiro será acerca o “fatalismo biopsicológico”, em que a causa pelo fracasso escolar consiste, especialmente, sobre aluno. No segundo, as justificativas recaem pela ausência ou déficit cultural dos alunos e de suas famílias, como também há ideia de um ensino compensatório, no qual o objetivo é diminuir as carências. No terceiro momento, buscase mostrar o “por que” a escola torna-se a principal responsável pelo fracasso escolar e isso precisa ser entendido como principal instituição condutora das desigualdades socioculturais. Por fim, há uma breve análise sobre o aumento progressivo do fracasso até os dias atuais. (PEREIRA, 2005)

2.1. O sucesso e o fracasso no ponto de vista do fatalismo biopsicológico

No campo educacional, no período do século XX, buscaram-se nos fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia e da Biologia Social para criar os esclarecimentos para os problemas de sucesso na escola das crianças dos meios populares. A partir de então, as dificuldades escolares nos indivíduos eram apontadas na herança biológica recebida. Isso favoreceu a construção da "patologização" do fracasso escolar das camadas populares. Assim, se uma criança não conseguia êxito, justificava-se nas suas características naturais, uma vez que não lhe eram favoráveis. Dessa forma, o fracasso escolar era decorrência natural das características biopsicológicas herdadas pelos alunos de seus pais. (PEREIRA, 2005)

O aluno com maior possibilidade de sucesso escolar era aquele que tivesse herdado as características biopsicológicas favoráveis ao êxito ou possuía certos dons especiais alcançados como um legado familiar e que se consolidavam a partir de

aptidões. Essas poderiam ser intelectuais e/ou motoras, quociente intelectual (QI) elevado em raciocínio matemático, habilidades linguísticas, e outras.

Já o aluno com predisposição ao fracasso escolar, mostrava “dificuldades” do tipo: confusões de memória, transtornos de linguagem, defeitos na coordenação motora, hiperatividade, imprecisões auditivas e visuais, baixo quociente intelectual entre outros. Partia-se dos pressupostos que essas dificuldades eram desenvolvidas na gravidez ou na hora do parto, por antecedentes genéticos.

Assim sendo, a escola e o processo educativo não eram percebidos como importantes esferas sobre a aprendizagem. Esses ganhavam a neutralidade nos julgamentos sobre o fracasso escolar. Nesse sentido, as alterações de resultados escolares entre os alunos eram consideradas a partir, basicamente, das diferenças individuais. Enfim, buscavam-se os esclarecimentos para o fracasso escolar na inteligência, na memória, na atenção seletiva e na linguagem desses alunos, ou nas desordens que eram entendidas como déficits ou deficiências cognitivas. (PEREIRA, 2005)

Com o decorrer de pesquisas e grandes enquetes sobre as diferenças de oportunidades educacionais que colaboraram para indicar que o conceito de déficits cognitivos associados à classe popular era inconsistente, o fracasso escolar ganhou uma nova percepção. As investigações começaram a ponderar que o fracasso escolar e a desigualdades de acesso à educação se dava especialmente com os alunos das camadas populares.

Segundo Patto (1997), esses estudos, em grande maioria, são comparativos, pois apenas apresentam os valores, atitudes e probabilidades de um grupo ou classe social predominante. Sendo assim, esses resultados acabam como parâmetros para confrontar e avaliar os resultados alcançados pelas classes sociais desfavorecidas. Isso dá margem para apontar que as classes populares são “deficientes” ou “carentes” culturalmente.

Por tudo que foi dito, os esclarecimentos biopsicológicas deixam, de ocupar o lugar principal nas justificativas para o fracasso escolar e passam a dar lugar para a noção de que o meio sociocultural dos alunos das camadas populares baixas. Assim sendo, os estudantes fracassam na escola, porque é “deficiente” e “carente” em relação as demais classes.

2.2. Carência ou déficit cultural como justificativa para o fracasso escolar

Nas duas últimas décadas do século XX, no Brasil, passou-se a compreender de que as causas do fracasso escolar não estavam correlacionadas nas habilidades ou no dom dos alunos. Passou a defender que as causas estavam no meio sociocultural em que os alunos eram inseridos. Portanto, as condições desprivilegiadas que o aluno vivia passaram a ser as fundamentais causadoras do fracasso escolar, sem, deixar de associar a elas as características psicológicas já apontadas. Segundo Patto (1997), nesse período:

as características do ambiente familiar, o desenvolvimento e o estilo lingüístico, a cognição e a inteligência, a percepção e os estilos perspectivos, as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar encontravam-se entre os tópicos mais pesquisados. (Patto, 1997, p. 259)

Percebe-se que se defende o ambiente familiar também é um aspecto determinista e pode produzir estudantes marcados pelo fracasso escolar. Assim sendo, os estudantes pobres pouco podem se desenvolver no ambiente escolar, uma vez que somente irão reproduzir o ambiente familiar.

Essa concepção ambientalista se respalda, conforme Patto (1997), na sociedade norte-americana. A autora recorda que as exigências para negros e latino-americanos nos Estados Unidos acabam dificultando a permanência desses grupos sociais e esses não alcançavam os melhores lugares no cenário educacional americano. Essa teoria facilmente se expandiu para muitos países da Europa e na América Latina. Isso gerou um tipo de marginalização dos estudantes das camadas populares, bem como favoreceu títulos para quem fracassava, como por exemplo, de "carente cultural" ou "carente lingüístico". Da mesma forma, criou a ideia de que essas culturas eram "inferiores" ou "diferentes".

Cabe ressaltar que, segundo Forquin (1995), a origem das diferenças na atuação dos alunos justificava-se mais nas distinções de ordem social e familiar do que nas diversidades de ordem material e pedagógica entre as escolas.

Além dessas conclusões, Patto (1997) enfatiza que nesse período outros conceitos foram introduzidos nas análises ambientalistas. Segundo a autora, a desvalorização do ambiente familiar é ampliada com comparações que buscavam desvalorizar os segmentos populares. Dessa forma, expressões como ambiente familiar "pobre ou precário", "barulhento", "desorganizado", "superpopuloso" e "austero", se transformaram em elementos usados para justificar o baixo desenvolvimento psicológico e educacional da criança.

Além disso, também foi apontada a “falta de artefatos culturais” e de estímulos que pudessem beneficiar a aprendizagem escolar de crianças pobres. Destaca-se a impossibilidade de que crianças que vivam na pobreza possam conseguir êxito na escola. Igualmente, os pais aparecem como um exemplo inadequado de adultos para preencherem as necessidades cognitivas de seus filhos.

Na ocasião, alguns pesquisadores se dedicaram ao estudo da linguagem verbal nas populações de baixa renda. Esses estudos ainda ampliaram mais as discriminações aos alunos pobres por afirmarem que essas pessoas eram verbalmente deficientes. Essas afirmações foram criticadas ainda na década de 1970. Para Patto (1997), houve conclusões impróprias sobre a linguagem das crianças desprivilegiadas socialmente, pois alguns estudos consideravam que a linguagem era deficiente; as crianças não usam as palavras adequadamente; a linguagem não proporciona uma base adequada ao pensamento e, por fim, a linguagem é totalmente desnecessária, uma vez que elas se comunicam mais por meio de recursos não verbais do que de recursos verbais.

Nota-se que a literatura de campo inicial que analisou o fracasso escolar acabou favorecendo interpretações discriminatórias para os estudantes pobres. Isso pode ser percebido nos depoimentos dos estudantes da Maré. Percebe-se que, ainda que tenha o avanço no campo da educação, a concepção ambientalista está presente na escolarização dos estudantes pobres.

Daí houve um aprofundamento sobre a teoria da carência cultural. Essa se tornou a teoria da diferença cultural, na qual se pode entender da seguinte forma:

fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de "classe média", na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (Patto, 1997. p.282).

Cria-se assim a distinção entre as culturas presentes na escola. Segundo Patto (1997): “a estrutura dos sistemas social e a estrutura da família modela o pensamento e os estilos cognitivos de soluções de problemas” (Patto, 1997, p. 261).

2.3. O fracasso/sucesso escolar até os dias atuais

De acordo com as teorias deterministas e ambientalistas já apresentadas nesse capítulo, a escola é percebida como uma instituição incapaz de cumprir as suas atribuições por causa da herança biológica de alguns alunos ou por sua diferença cultural. Essa concepção recebeu críticas, pois havia o entendimento de que a escola apenas reproduzia a construção social e a ideologia da classe dominante.

Uma nova perspectiva sobre a escola passa a ser divulgada no campo educacional a partir da década de 1980. A escola é um espaço sociocultural capaz de colaborar tanto para a sustentação, como para as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse aspecto, “a escola não é apenas conservadora ou transformadora, mas age simultaneamente no sentido da conservação e da transformação da estrutura social” (Glória, 2002, p.40).

Com o mesmo viés, Silva (1992) defende que a educação teria o papel de “inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação” (p. 58). Ou seja, a escola pode tanto reproduzir, quanto produzir. Assim, essa instituição ganha uma nova dimensão à medida que a

educação também gera o novo, cria novos elementos e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores. Em suma, teoriza-se que a educação não apenas reproduz, ela também produz (Silva, 1992, p. 59).

Assim sendo, percebe-se, que os determinantes socioculturais do fracasso/sucesso escolar não são desconsiderados, contudo, mais debatidos a partir de uma pesquisa mais intensa, considerando a relação entre a escola e a sociedade. Nessa relação, as contradições, regularidades e singularidades são comprovadas. Baseado nisso, a escola, embora estruturada e organizada para imprimir os conhecimentos e saberes legitimado socialmente e mais próximo das camadas privilegiadas, desenvolve mecanismos e estratégias que podem favorecer as camadas populares, como sinaliza um respondente dos questionários:

Existem estudos que diferenciam alunos de estudantes. Creio que não só na Maré, mas em qualquer lugar alunos não terão grandes oportunidades em sua trajetória, podendo estes, terem até mesmo seu caminho desviado, enquanto que estudantes fazem por onde, através da oportunidade que têm, de melhorar suas realidades. (Jovem 3)

A escola, ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades entre as classes sociais também se constitui em um espaço para que esses indivíduos possam se apropriar do saber escolar e utilizá-lo em benefício próprio.

Com essa perspectiva, alguns pesquisadores começam a analisar os aspectos socioeconômicos e político, bem como sua relação com a escolarização de estudantes pobres. Procuram, dentro da escola, descobrir o que lhe é característico para entender as histórias de sucesso e de fracasso escolar considerando as similaridades, características e diferenças possíveis de serem localizadas entre diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, existem estudantes em circunstâncias de fracasso escolar pertencentes às elites, bem como alunos, em condições de sucesso escolar, nas camadas populares, como analisados por Lahire (1997).

Dessa maneira, o fracasso ou o sucesso escolar devem ser atribuídos a uma configuração de fatores, como afirma Lahire (1997), entre eles: macros sociais, micros sociais, familiares, pessoais e subjetivos. Assim, alguns estudos começaram a analisar a existência de fatores favoráveis nas "histórias singulares de alunos" que, mesmo pertencendo aos meios populares, conseguiram o sucesso na escola (LAGES, 2001).

Segundo esses estudos, entender essas histórias, considerando os caminhos escolares dos alunos e a relação com os familiares, pode beneficiar ou dificultar a adaptação dos filhos na escola. Essa relação pode intervir na aprendizagem dos estudantes e, logo, nos seus desempenhos e resultados escolares.

Os estudos sobre a construção dos percursos escolares realizados por pesquisadores, como Nogueira (1991), Portes (1993), Lahire (1997), Viana (1998), Bourdieu (1998), Charlot (2000), Zago (2000), que tratam do sucesso e da problemática escolar, ganham destaque nos anos atuais. Justamente as relações que se constituem entre a herança cultural, as trajetórias escolares e as estratégias educativas familiares de alunos das diversas camadas sociais são importantes para esse estudo.

A partir desses novos aspectos, o "papel" da família nas configurações de sucesso/fracasso escolar entre os alunos da comunidade, podem ajudar a compreender as respostas dos jovens da Maré nos questionários.

CAPÍTULO 3

AS DIFICULDADES NA/DA ESCOLARIZAÇÃO NA MARÉ: FAMÍLIA E ESCOLA EM CONFRONTO?

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram uma análise da educação que, embora centrada no conceito de “reprodução”, a cultura funciona “como uma economia” na dinâmica da reprodução social e está centrada no processo de “reprodução cultural”. Significa a internalização de um “capital cultural”. Supõe-se que este conceito foi emprestado do marxismo, pois a posse do capital econômico confere poder sobre outros desprovidos. Assim, a noção de capital foi ampliada, pelos autores franceses, quando analisaram as relações de poder privilegiadas de algumas classes sociais sobre o conhecimento escolar no sistema educacional.

Para Bourdieu (1998), o conceito de que cada indivíduo internaliza, por meio da socialização escolar pode ser equiparado a um tipo de construção gramatical, porque "uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares" (BOURDIEU, 1998, p. 56).

Essa assertiva levou alguns pesquisadores a considerarem que, crianças e jovens de segmentos pobres cresciam em uma família, possuía uma cultura local com características que atrapalhavam o desenvolvimento de capacidades intelectuais, cognitivas e linguísticas, colocando-as em desvantagem na ocasião de acesso e da permanência na escola. Essa simplificação, sobre as teorias de Bourdieu e Passeron, criaram interpretações equivocadas sobre a ideia de “capital cultural”.

Assim, os problemas eram considerados como se fossem de responsabilidade individual para, conseqüentemente, para o cultural. Dessa forma, as acomodações escolares eram adquiridas já no ambiente e nas relações familiares. Portanto, percebe-se, mais uma vez, a tentativa de esclarecer o fracasso escolar por meio de aspectos e fatores que recaíam sobre o aluno, e sobre seu meio familiar. Nessa questão, a escola, com a valorização de culturas elitizadas, permaneceu intocável durante algum tempo.

Contudo, algumas análises permitem afirmar que a teoria da carência cultural permanece nos dias atuais, e ainda exerce uma grande influência nos professores,

prejudicando avanços na prática docente. Essa teoria acaba favorecendo a incorporando de intensos preconceitos sobre os segmentos pobres, com decorrências negativas na procura de superação do fracasso no cotidiano das escolas públicas no Brasil. Na Maré, isso não é diferente.

Toda a minha trajetória de escolarização foi feita em escolas públicas, com algumas dificuldades. O mais difícil nesse processo de formação foi a baixa qualidade do ensino e a falta de professores dentro das salas de aulas. O que muito me auxiliou nessa trajetória de escolarização, nos meus estudos, foram as explicadoras que tive, que me auxiliavam nos deveres de casa e no reforço escolar e os cursos comunitário que fiz; preparatório e pré-vestibular. (Jovem 1)

Chama a atenção o fato de que dois jovens da Maré afirmam que para obter a escolarização era preciso “sair” da comunidade. Era preciso buscar outros espaços educacionais para lidar com o conhecimento escolar, entretanto enfrentaram preconceitos por serem moradores da Maré. De acordo com um jovem:

Fui escolarizado fora da comunidade. Sempre estudei em outros lugares fora da comunidade. As maiores dificuldades era a de acompanhar o mesmo nível dos demais alunos em termos de aprendizado e conhecimento cultural. Dificuldade de estar em locais no qual você era o único “diferente”. (Jovem 4)

Para outro jovem, era importante recorrer também não foi um processo fácil participar de espaços em que ser pobre significava ser intruso ou estrangeiro no local.

Não estudei em escolas públicas na comunidade, fui bolsista integral em uma escola particular que possui uma unidade assistencial na Maré e após alguns anos permaneci nessa escola, porém em outra unidade fora da Maré. O mais difícil foi conviver com o preconceito, pois pelo fato de eu morar em uma comunidade e possuir uma bolsa integral em uma escola particular, tive de lidar com pessoas de classes sociais bem diferentes e isso, muitas vezes, não era positivo. Minha família, meus professores e meus amigos que viviam a mesma realidade foram os grandes auxiliares nessa trajetória. (Jovem 2)

Nota-se nos depoimentos desses jovens que esses precisaram aprender a lidar, bem antes do conhecimento escolar, com o preconceito em relação à classe social, ao lugar onde moravam (ou moram), bem como ao capital cultural que traziam da família ou da Maré e nos grupos nos quais participavam.

Para alguns professores, ensinar os grupos pobres de uma região significa lidar com “aprendizagem lenta”, com estudantes desinteressados em sala de aula, com dificuldades de verbalização. Isso ainda se amplia com a inadequação às regras da escola, a indisciplina. Assim, o que se tem são os altos índices de reprovação e evasão. De acordo com alguns pesquisadores, essas noções contribuíram para que as crianças das classes desfavorecidas naturalizasse o fracasso escolar.

Williams e Forquin (1995), entre outros, desenvolveram críticas sobre a ênfase do déficit cultural. Para Forquin (idem), essas críticas pareciam querer esclarecer de imediato, ou culpabilizar, a questão do fracasso escolar, entretanto não aprofundou os reais motivos que favoreceriam tal fato. Se antes o modelo biopsicológico, já abordado nessa monografia, justificava as causas do fracasso escolar como responsabilidade própria do indivíduo, a ideia de “déficit cultural”, mais uma vez cumpria o mesmo objetivo: justificar o fracasso pela origem social, daí o autor denominou de “paradigma culturalista” (p.46).

Para Forquin (1995), esse paradigma compreende que a ausência cultural é uma “quase natureza” e característica de segmentos populares. Para o autor, essa interpretação pode ser mais bem definida da seguinte forma: “um mal original em relação ao qual a escola seria não só desculpada, mas considerada como remédio privilegiado” (p. 47). Ainda para o autor, não há grupos sociais culturalmente deficientes em si, mas o que existe são grupos desfavorecidos. Forquin (idem) advoga que, em grande parte, a culpada pelo fracasso escolar das crianças de meios populares é a própria escola, pois “veicula uma cultura fundamentalmente estranhas à sua cultura, destruidoras de sua identidade, e que as desqualificam, ao pretender salvá-las”. (FORQUIN, 1995, p. 47)

3.1. A escola como reprodutora das desigualdades e do fracasso

As teorias crítico-reprodutivistas foram fundamentais para questionar o papel da escola na reprodução social. Tais estudos questionam se a escola está vinculada às temáticas como as diferenças e as desigualdades sociais. Esses posicionamentos auxiliam na interpretação dos jovens da Maré sobre o processo de escolarização e o papel da escola para grupos pobres na cidade do Rio de Janeiro. Esses jovens são filhos de trabalhadores e com baixa remuneração salarial.

Convém lembrar que a escola está correlacionada com as cobranças do mundo do trabalho. Assim, as salas de aula reproduzem no seu interior, as categorias técnicas e as relações sociais de produção que permitem o ingresso no mundo do trabalho capitalista e, conseqüentemente, a adaptação do indivíduo na sociedade.

Da mesma forma, a escola possibilita a representação da força de trabalho, induzindo crianças e jovens à ideologia dominante. Portanto, a ideia de eficiência da escola se pauta em dois posicionamentos: garantir a integração dos trabalhadores à hierarquia presente na divisão social e técnica do trabalho, perpetuando assim a divisão de classe na sociedade, e manter o poder da classe dominante sobre a classe dominada (PEREIRA, 2005).

Essas concepções, apoiada em alguns autores das teorias marxistas, defendem que as diferenças escolares se esclarecem a partir do papel da escola na representação das relações sociais de cultura. Nessa lógica, compete à escola a criação da força de trabalho adaptada à hierarquia do sistema capitalista de produção. Assim, as alterações nos desempenhos escolares refletem as desigualdades e diferenciações que a hierarquia do mundo do trabalho demanda para os trabalhadores.

Uma das mais importantes contribuições teóricas para compreensão dos desempenhos escolares de jovens pobres pode ser o famoso ensaio do filósofo francês Louis Althusser (1970) “A Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”. O autor argumentou que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos, como força de trabalho e os meios de produção, assim como de seus elementos ideológicos. A referência que faz sobre educação neste texto é bastante sucinta, mas deixou uma das assertivas que marcou a história da escola: ela é um espaço privilegiado para a produção e disseminação da ideologia capitalista. Isto contribuiu para que a transmissão dos conteúdos escolares estivesse relacionada aos arranjos sociais considerados bons e desejáveis à reprodução econômica e social.

Ainda de acordo com Althusser (1970), diferentes instituições sociais, como a escola, a política, a família, a igreja, são os “aparelhos ideológicos do Estado”. No caso da escola, o autor defende que por essa ser um espaço de disseminação ideológica, também é o fundamental dispositivo ideológico do Estado, porque é a única instituição social em que o “tempo de escolarização” possibilita maior atuação sobre um indivíduo. Isso favorece para que a escola seja a responsável pela produção e reprodução da força de trabalho, preparando os alunos para serem profissionais, mas com capacidades

distintas de qualidade para atuar na sociedade. A distinção, amparadas pela escola, criar formas também distintas para lidar com grupos sociais na escola, corroborando para ampliar as diferenças sociais, de classe e de status e, principalmente, das relações de poder de dominação e de submissão. Assim, a escola se constituiria em uma causa para a “luta ideológica de classes”, na qual uns seriam educados para a dominação e outros para a subordinação.

Segundo Silva (1992), a distinção acaba favorecendo formatos variados de escolas públicas que atendem a diferentes classes sociais. Assim, as diferenças de formação entre as escolas públicas e privadas se estabelecem, porque as escolas privadas estariam produzindo trabalhadores “mentais”, para as Universidades e mais autônomos. Já as escolas públicas, na sua maioria, produziriam trabalhadores manuais submissos para trabalhos “fabris” e com escolarizações precárias. Isso aparece nas respostas dos questionários da Maré.

Tive a graça de ter pais que conseguiram superar esse desafio. Com a insistência deles, com o exemplo deles, com o incentivo deles e até uma pequena “pressão” deles que me mostraram o caminho, a direção e que desde muito cedo se esforçaram pra me dar uma educação de qualidade. De fato, não há muitas opções para as pessoas que moram em comunidade. E a educação é um caminho mais complexo, não tão atraente a curto prazo mas um caminho sem volta em direção ao progresso. Quanto mais você conhece, mais quer conhecer. Nós temos sede de conhecimento. O êxito escolar é para os curiosos, insistentes. (Jovem 4)

Para um jovem, filho de trabalhadores da Maré, a educação é a única possibilidade para “quebrar” com a sina de fracasso escolar e social. Isso mostra que as concepções, que o transformam em uma constatação de que a escola não é um “espaço” especial para segmentos pobres, merecem questionamentos.

As separações escolares, produzidas por diferentes tipos de escolas, conforme Baudelot e Forquin (1995) são determinadas por um currículo que favorece aqueles que já foram habilitados por um capital cultural incorporado no interior de uma família e legitimado pela escola. A escola pune os que não foram habilitados por esse capital cultural, por não estarem preparados. Assim, dá-se a ideia de “dificuldades de aprendizagem”. Dessa maneira, a escola torna-se uma importante administradora de uma educação para uma sociedade dividida em classes.

Mais uma vez há o reforço, como sinaliza Bourdieu e Passeron (1975), de que as desigualdades de sucesso escolar estão ligadas as desigualdades culturais entre as

diferentes classes sociais. Esses estudos mostram que um tipo de cultura legítima é criada pela escola, a qual “reproduz a cultura dominante, contribuindo, desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social, onde o sistema de ensino dominante, tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, apud GLÓRIA, 2002, p. 35).

Para Bourdieu (idem), a representação das desigualdades na escola se dá no momento em que, ignoram-se as diferenças das desigualdades. Essas diferenças são negadas a partir da posse do capital cultural que o indivíduo traz de sua família. Portanto, a escola beneficia os mais favorecidos e desprotege os mais desfavorecidos, ignorando as diversidades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, uma que “em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades, iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Para Bourdieu (1998), quando a escola possui a finalidade social, pressupõe que essa instituição é libertadora. Contudo, essa prossegue em “favorecer uma aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social” (BOURDIEU, 1998, p. 41), como dom natural.

Para Willis (1991), um dos teóricos da reprodução cultural, os conflitos culturais no interior das escolas, em especial, o sucesso e fracasso escolar dos alunos das camadas populares e às suas futuras escolhas profissionais, podem ser compreendidos como processos de produção e reprodução cultural.

Por tudo o que foi dito, percebe-se que, do fatalismo biopsicológico, para o fatalismo social e culturalista, deu-se um grande pulo na interpretação do sucesso e do fracasso escolar. A partir de então, inicia-se um novo movimento para tentar expandir a análise sobre o assunto do fracasso e do sucesso escolar nos meios populares mais baixos, e isso se dá até os dias atuais. A escola, então, passa a ser considerada como apta a cooperar tanto para o fracasso, quanto para o sucesso escolar.

3.2. A família e o fracasso/sucesso escolar

Nas últimas décadas, cresceu, ainda que timidamente, o número de estudos que focam sobre o sucesso escolar nos meios populares. Essa questão ainda é bastante principiante, especialmente no Brasil. Portanto, as pesquisas se norteiam para entender como esse assunto se dá, principalmente, nas comunidades como a Maré.

É importante ressaltar a importância do capital cultural, logo da família no sucesso/fracasso escolar. Esse é um aspecto a ser tratado, tais como a expectativa dos pais com relação aos estudos dos filhos; o superinvestimento por parte das famílias e dos alunos, a escola como probabilidade de acesso social e a influência do meio social no qual o aluno está inserido.

No caso dos jovens da Maré, a escola representa um espaço de mobilidade social. Para isso, parece fundamental manter um tipo de distanciamento da realidade, uma vez que fazer parte dessa localidade poderia trazer dificuldades para entender a cultura trazida pela escola. Eis o que diz alguns jovens:

Além da vontade de vencer e poder ascender socialmente, tudo o que eu observava de errado na comunidade só me incentivava a não fazer mais parte daquela realidade e eu só alcançaria sucesso através dos estudos. (Jovem 2)

Apesar de estar "preso" em uma comunidade, escolhi não viver o que este lugar oferece. Nunca me senti parte dela e por isso estudei e continuo estudando para poder estar livre dela. [...] O primeiro fator e com certeza o mais influente foi eu não me ver como elemento deste lugar. Nunca senti que eu era parte da comunidade e por isso, estudei para desvincular minha existência dela. (Jovem 3)

Fui crescendo e sempre gostei de ler e estudar. Na minha mente de criança, estudar era a oportunidade de um dia ser "alguém importante", o que na verdade era e ainda é a única chance de um pobre morador de favela ser bem sucedido. (Jovem 5)

Os jovens mostram que, embora morando na Maré, precisando criar certo distanciamento subjetivo e cultural para avançar na escolarização. Esse processo está associado às expectativas dos pais.

Por sorte, sempre fui muito cobrado em meus estudos, por isso, acredito que a rigorosidade de meus pais me auxiliaram a ter um caminho menos oneroso de esforço na conquista do meu objetivo intelectual. (Jovem 2)

A criação dos meus pais em primeiro lugar, a didática dos meus professores, o exemplo dos amigos que obtiveram sucesso, um desejo profundo de ser "alguém" na vida e ter uma profissão digna longe do crime e da ilegalidade. (Jovem 4)

De acordo com Epstein (1983; 1997), as famílias gerenciam o êxito dos filhos, pois de acordo com o autor:

o envolvimento parental resultava em melhores relações e em melhoria do desempenho escolar dos filhos. Os estudantes viam seus pais como modelos efetivos, preocupando-se com eles, e tendiam a procurar corresponder às suas expectativas [...] A participação dos pais na vida escolar dos filhos tende, ainda, a construir atividades positivas nos filhos, em relação à escola e aos estudos. (apud SALOMON, 2001, p. 71)

A partir desse pressuposto acima, cada família cria suas próprias interpretações sobre a escola e a escolarização. São sentidos acerca do capital cultural gerado pela escola. Baseado nessa questão, o sucesso escolar dos jovens que são moradores da comunidade Maré pode ser justificado pelo grande esforço das famílias para que os filhos se apropriassem das práticas educativas. Isso exigiu dos familiares um superinvestimento escolar e a superação econômica e subjetiva de todos, pais e filhos.

Eu sempre tive muito apoio e incentivo dos meus pais em relação aos estudos. Meu pai, nordestino e de pouco estudo, sempre me falava: “Minha filha, estuda e vira uma doutora!” Eu lembro que ainda criança, eu passava pela cidade universitária e falava: “Eu vou estudar aí!” Eu perseverei e fui atrás do que eu queria. Mas acredito que esse incentivo também tenha me ajudado a vencer as dificuldades. A vontade de ser diferente, dá orgulho aos meus pais e vencer me impulsionaram nessa longa caminhada, que eu sinto ainda está longe de terminar. Mas o querer, nem sempre é o poder. Acredito no esforço e empenho sim, mas acredito também em oportunidades e garantia de acesso à cultura e educação. (Jovem 5)

Pude presenciar, como “filha da Maré” e de amigos, que as famílias mostram uma forte determinação “para vencer na vida”. Entretanto, precisam superar obstáculos e criar um ambiente familiar voltado para a valorização da escola e do capital cultural dessa instituição. Acompanhei famílias que desenvolvem as práticas educativas vividas por outras classes sociais, tais como: iniciar a escolarização na pré-escolar; realizar estudos em escolas particulares; a divisão de tarefas escolares entre os pais; e uma forte presença materna no acompanhamento escolar.

Assim, esse processo vivido na comunidade da Maré reforça o que Terrail (1997) sinaliza ao analisar casos de sucesso improvável na escolarização de populações pobres: a escola ainda é entendida pelos pais, familiares e responsáveis como probabilidade de ascensão social. Nesse sentido, essa monografia corrobora com Santos (2001), a afirmar que

os pais se interessam e consagram tempo à escolaridade de seus filhos. Uma observação importante [...] é que o interesse dos pais pela escolarização dos filhos independe do meio social de pertencimento. Porém, admite que deles dependem os recursos e os meios materiais utilizados. (p. 26)

Lahire (1997) alerta que, em alguns casos, as famílias adquirem livros e os disponibilizam aos filhos que, por não terem o capital cultural incorporado, não desfrutam dos livros. Contudo, a maioria dessas famílias não consegue conduzir o tempo e o esforço para ajudar seus filhos na construção dos seus próprios capitais culturais. Ainda de acordo com o Lahire (1997), não adianta as famílias terem capital cultural e disposições culturais, se elas não podem, por algum motivo, imprimir o capital e as disposições culturais para seus filhos.

Para Portes (1993), há uma série de fatores que compravam o contrário do que é dito por alguns professores de que nas famílias de pessoas de baixa renda, existe todo um esforço para que seus filhos possam obter sucesso escolar. Como relata Portes:

um enorme esforço das 'famílias pobres', que desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente no processo de construção de uma trajetória escolar empreendida pelos filhos com relativo sucesso, pois chegam à universidade. (1993, p. 77)

Bourdieu (1998), afirma que:

as crianças devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura. (1998, p. 48)

De acordo com Santos (2001), nas escolas, é assíduo o discurso de que é imprescindível a participação dos pais no desenvolvimento dos filhos. Na sua análise, a escola oferece dois discursos: o individual e o coletivo. O coletivo aproxima a escola da família, enquanto, o individual afasta. Apesar do discurso sobre a importância da presença e participação dos pais na escola, "os pais estão longe de serem reconhecidos como parceiros pelos educadores. Quase não há parcerias, existem ideias, interesses e projetos" (p. 145). Dessa maneira, os pais são envolvidos na rotina da escola apenas quando há projeto, festa ou algo, em que demanda a participação dos pais.

Para Patto (1997) a escola tem um discurso negativo sobre os estudantes, os pais, principalmente, as mães. Essas agem de várias maneiras em relação à escola: umas não entendem, outras desconfiam e, ainda, outras se resguardam da negação. No entanto, parece haver um denominador comum entre elas, pois:

[...] todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos. E essa luta geralmente é de toda a família: os mais velhos vão trabalhar para que os mais novos estudem; os adultos consomem o mínimo possível do salário para comprar os livros; a mãe faz bico no bairro para adquirir os cadernos” (p. 293)

Algumas investigações fazem referência a causa do fracasso escolar como procedente da família, mas Charlot (1996) avalia que precisa ir além dessa simplificação. Para Pierre Bourdieu (1997), o capital cultural é uma forma de explicar as diferenças no rendimento escolar, porque “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (p. 74).

Em função disso, as famílias mostram o desejo de se apropriar de diferentes capitais culturais, quando reconhecem que não detêm um tipo de cultura considerada legítima, mas sabem da importância em detê-la, e por isso canalizam todos os esforços ordenadamente para que seus filhos possam adquirir tal cultura, nem que para isso necessitem fazer grandes sacrifícios pessoais e familiares.

Mas esse estudo concorda com Lahire (2008), de que não se pode entender o sucesso escolar do aluno como “*reprodução necessária e direta*”, econômica e cultural familiar da situação social. Para o autor, a família é importante para uma boa atuação do aluno, mas, não se dá somente com “ela” como também da escola e outras instituições que podem intervir e favorecer o bom rendimento escolar desse aluno. Conforme Patto (1996) não se pode responsabilizar somente a família, porque a autora assinala três problemas para o fracasso escolar para os alunos provenientes dos segmentos populares, como por exemplo, as condições de vida, a falta de formas adequadas para a escola saber lidar com esse aluno e a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade de vida dos alunos. Eis o que diz um jovem sobre o apoio da família na trajetória escolar:

Estudei em apenas duas escolas dentro da Maré, e não passei por dificuldades de aprendizado. Quando eu fui para a escola, já sabia ler e escrever, porque minha irmã me ensinou. Lembro que tinha muitos dias, assim como hoje em dia, que eu não ia para a escola porque havia muitos tiroteios. [...] O fato de eu ter tido boas oportunidades

escolares, como fazer o ensino médio em uma escola de excelência e um curso técnico, colaboraram muito para o meu ingresso na UFRJ e conseqüentemente o meu sucesso escolar. Me manter na faculdade não foi nada fácil. O custo é elevado e meu curso é integral, ou seja, trabalhar e estudar se torna uma tarefa bem árdua. Mas não adianta ter apenas esforço pessoal, se muitas vezes o Estado não dá o mínimo de incentivo e oportunidade para as camadas mais pobres, nos obrigando a largar os estudos para trabalhar.[...] A estrada é longa e árdua, mas é também gratificante. Mas eu não teria conseguido sem a ajuda da minha mãe e da minha irmã. Elas ajudaram e ainda me ajudam a cuidar da minha filha, pois eu fui mãe muito cedo, mas nunca pensei em parar de estudar.

A partir desse posicionamento acima, observa-se que os contextos escolares, familiares e sociais, são importantes, mas não determinantes para o fracasso ou do sucesso escolar. Há uma dinâmica entre a sala de aula, a família dos alunos e nos próprios alunos em relação à escola. Baseado nisso, não se pode concluir que o fracasso escolar é somente herança cultural familiar. Como relata Arroyo (2000), “os alunos chegam à escola com conhecimentos defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse, chegam à escola reprováveis, sem capacidade de enfrentar o ritmo ‘normal’ de aprendizagem” (p.18).

Outro fator importante que deve ser pensado são as concepções e ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Diante das novas demandas para a escolarização de grupos mais pobres, há necessidade de mudanças significativas nas relações da escola e dos profissionais das escolas públicas com as comunidades.

Nesse sentido, Patto(1996) mencionam que “o professor tende a agir em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal” (p.123). Dessa forma, são importantes os conceitos que valorizem a democracia no cotidiano das escolas. Isso pode ser obtido por meio de políticas públicas que respeitem as identidades das/nas escolas.

Muitos professores avaliam que o “fracasso” escolar se dá com os alunos que não possuem um acompanhamento familiar e os pais não são escolarizados. Nota-se que há o desafio de o professor estar preparado para mudanças, para o inesperado, ainda mais num cenário de grandes modificações na educação e no mundo do trabalho. Significa estabelecer novos paradigmas de formação de professores, assim como novos procedimentos de trabalho para que seja oferecido um ensino de qualidade a todos que frequentam uma escola em uma comunidade.

Nas ações do cotidiano escolar, seja um professor, um pedagogo e o gestor, todos cumprem um amplo papel como investigadores da aprendizagem do aluno e

poderão colaborar de forma expressiva para o bom desempenho escolar e a garantia de que os estudantes darão prosseguimento à escolarização. Contudo, há muitos desafios a serem encarados por esses profissionais que deverão romper com alguns preconceitos que se mantêm na educação e considerar o êxito com uma resposta natural à escolarização.

Conforme Bourdieu (1998), mais do que sucessos escolares, desenvolve a ideia de que crianças e jovens, dos segmentos populares, necessitam de êxitos escolares extraordinários para que pais e professores possam pensar em fazê-los persistir nos estudos. Ele enfatiza:

As crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1998, p. 50)

Isso pode ser percebido nos questionários dos jovens da Maré.

[...] Meus pais, que sempre me incentivaram a estudar, pois acreditavam que somente através dos estudos eu poderia ser alguém na vida. Outro elemento fundamental que me influenciou e possibilitou sucesso escolar e o meu acesso a uma universidade pública, foram os projetos sociais das ONGs que existem na comunidade, mas especificamente o curso pré-vestibular comunitário que é uma importante ferramenta de acesso ao curso superior, que capacita moradores da comunidade que tem o sonho de fazer faculdade e que não tem condições financeiras de pagar um cursinho particular.

O “incentivo” torna-se fundamental para os alunos da comunidade da Maré, pois esses jovens crianças estão em desvantagem em relação à dos meios mais favorecidos na cidade do Rio de Janeiro, no que diz respeito ao capital cultural.

Contudo, Zago (2000), assegura que "a realidade social nos mostra que em condições socioeconômicas similares, podem-se gerar percursos diferenciados" (p. 135). Essa autora argumenta que a mobilização familiar para as atividades escolares dos filhos, as práticas de transmissão e socialização de valores; o apoio de um professor de forma sistemática, a demanda por parte da atividade profissional por melhor e mais escolaridade e o tipo de trajetória social e escolar podem, entre outras situações, favorecer e gerar o sucesso escolar, mesmo que companheiros de idade igual e da mesma origem social sigam em direção ao fracasso.

Enfatiza-se assim, o papel também da família no sucesso desses alunos que, mesmo tendo vivido momentos de dificuldades no âmbito escolar, podem ter evidências, em seus contextos familiares, ou seja, vestígios de vivências escolares de sucesso, construídas ao longo da escolarização.

Conforme Lages (2001), com inspiração nos estudos de Bourdieu, assegura que:

cada família transmite a seus filhos "um certo capital cultural" e "um certo ethos", que se configuram em um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que acabam por definir, entre outras coisas, as atividades ante o capital cultural e a instituição escolar. Nessa medida, a herança cultural herdada, definidora da postura diante desses dois aspectos, diferencia-se, segundo as camadas sociais, responsabilizando-se pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, por conseguinte, pelas taxas de êxito. (p. 64)

Por tudo o que foi dito, percebe-se que a relação entre escola e família proporciona uma ampla investigação, visando esclarecer as condições presentes nos dois polos dessa relação, que podem ajudar a entender os resultados escolares, sejam de fracasso, sejam de sucesso.

Desde a década de 1980, percebe-se, no campo da sociologia da educação, um crescente interesse pelas desigualdades de acesso à escola, de rendimento e da trajetória escolar entre os diferentes grupos sociais no interior do sistema escolar. Esse tema se converteu, desde então, em um campo fértil de estudo para diversos pesquisadores situados em Universidades e Institutos de Pesquisa, nos mais diferentes países.

Essa temática continua entre os pesquisadores da atualidade, que se dedicam principalmente aos estudos dos percursos e trajetórias escolares. Atualmente, os pesquisadores voltam sua atenção para importância das trajetórias escolares irregulares, para os casos chamados de improváveis, problemáticos, como os jovens da comunidade da Maré.

Enfim, esse estudo apresentou “como” algumas famílias da comunidade da Maré mostraram a importância dada por elas à mobilidade social a partir da escola. Da mesma forma, os estudantes mostraram que precisaram criar uma identidade “distanciada” da comunidade. Foi necessária a compreensão de outras culturas para lidar com a escola. Isso significa compreender as alternativas criadas por estudantes nos percursos escolares para gerir a própria escolarização e como sujeito/protagonista nesse processo. Assim sendo, é preciso considerar quais as condições de existência de um estudante que estão conectadas com determinado contexto social, escolar e familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a vida dos atores sociais está em um constante processo de mudança e que os dados aqui analisados correspondem a alguns anos de escolarização de cinco jovens respondentes de um questionário. Nos incita a questionar: O que leva um aluno a obter sucesso escolar?

De acordo com o dicionário Aurélio, há algumas definições para sucesso, entre elas: “bom êxito, resultado feliz” (FERREIRA, 1975, p. 1333). No que se refere a sucesso escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece em seu artigo segundo que:

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Neste sentido, para Souza e Silva (2003), baseado em uma pesquisa que analisa a trajetória acadêmica de um grupo específico de universitários (moradores da favela da Maré, no Rio de Janeiro), é taxativo: “sucesso escolar é definido a partir da conquista pelos estudantes provenientes dos setores populares do diploma de nível superior, seja em instituição pública ou particular” (p. 18).

Para Lahire (1997), algumas crianças que apresentam sucesso escolar interiorizam certas regras em forma de “necessidades pessoais”. Assim, o autor realça a necessidade de desenvolver a autonomia do aluno, ou seja, que ele aprenda a se “virar sozinho”, buscando entender suas necessidades para poder resolvê-las, tais como: aprender a utilizar os recursos que estão à sua disposição como dicionários, mapas. Ainda de acordo com Lahire (idem):

Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente (...) o sucesso escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidades de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais (p. 197).

Concluindo, é importante lembrar que nenhum dos fatores mencionados tem força determinante e isolado, contudo, vários fatores atuam interligados, ora podendo um se sobressair do que o outro e vice versa. Dito isto, para que um aluno venha a ter

sucesso escolar, inúmeros fatores devem atuar em conjunto, contudo, vale ressaltar, que eles não são determinantes, pois, mesmo estando presentes na vida de um jovem, não são garantia de sucesso.

Por outro lado, apesar da ausência de alguns desses fatores, os jovens ainda podem atingir algum nível de sucesso ou, podemos dizer que, o grande diferencial é o que o sujeito (aluno) faz com o que lhe é oferecido ao longo de sua trajetória, buscando ser senhor de suas escolhas (ou pelo menos de parte delas!).

Enfim, o que justifica o sucesso escolar dos cinco jovens entrevistados?

A finalidade da escola para os jovens e suas famílias foi imprescindível para que esses “conquistassem” a situação de sucesso escolar, reafirmando a importância do capital cultural na história desses. Dado que a impossibilidade, na maioria das vezes, de encontrar em casa referências de pessoas que tenham um bom acúmulo de capital cultural e escolar induziu esses alunos a buscar referências em outras instâncias, como na escola ou na ONGs, ou em outros locais que ofereçam um determinado capital cultural para a mobilidade social. Ou seja, capital cultural é entendido pela compreensão de uma estrutura social que resulta de atos de classificação que, por um lado, estabelecem uma relação de ordem, onde os jovens são marcados por sua trajetória de vida e sua pertinência escolar.

O capital cultural compreende a interiorização de marcos no processo de ensino e aprendizagem, que implica também em um investimento de tempo. Do mesmo modo, o capital cultural, também, constitui-se parte integrante da pessoa, não podendo, justamente por isso, ser trocado instantaneamente, pois está vinculado à singularidade biológica do indivíduo. Nesse sentido, está subordinado a uma transmissão hereditária que se produz sempre de forma quase imperceptível. Segundo Bourdieu (1997, p. 86),

acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

O local onde resido é uma realidade vivida pelo jovem de “favela”, que muitas vezes cria sua identidade em um cenário marcado por violência no seu cotidiano de

vida. Por isso, é de suma importância que a escola conheça como é o processo social de e histórico dos estudantes para melhor compreensão da realidade deles.

Ao concluir, apresentando as singularidades dos percursos escolares de cada um dos cinco entrevistados, podemos nos perguntar em que a configuração de fatores que compõem a história de cada um poderá ultrapassar ou negar os aspectos similares e particulares examinados. Lembrando Lahire (2002) pode-se afirmar que,

um ator plural vive experiências variadas, diferentes e, às vezes, contraditórias sendo produto das experiências de socialização em contextos múltiplos e heterogêneos, que provavelmente poderão somar às dimensões já examinadas, reafirmar os percursos já construídos e até contradizê-los. (p. 36)

Assim, o conceito de sucesso escolar definido nesta pesquisa tem um caráter processual que ainda não se configurou em todas as suas dimensões, merecendo, portanto, ser continuado em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis; ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 4º ed., 1989.

ALTHUSSER, L. **Les appareils idéologiques d'État**. *La Pensée*, Paris, 1970.

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Papirus: Campinas, 3ª edição, 2000.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In.: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escola**, Casa do Psicólogo: São Paulo, 3ª edição, 1997. p. 145-169.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. (org). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2º ed, 1997. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et. Al.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723> – Acesso: mar/2017.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, maio, 1996. p. 47-63. Tradução: Neide Luzia de Rezende

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

FERREIRA. João. **Dicionário Aurélio**. 1975

FORQUIN, Jean Claude. Abordagem Sociológica do Sucesso e do Fracasso Escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In.: FORQUIN, Jean Claude (org). **Sociologia da Educação**: Dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 79-145.

GLÓRIA. Dília Maria Andrade. **A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares**. PUC-MG: Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação).

LAGES, Elizabeth Dias Munaier. **Família e escola na configuração de percursos escolares de alunos de turmas de aceleração de aprendizagem**. PUC-MG: Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

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

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & Educação**, n° 3, Porto Alegre, 1991. p. 89- 112.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo, 4ª Ed., 1996.

PATTO, Maria Helena Souza (Org). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed., 1997.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. **Sucesso Escolar De Alunos Dos Meios Populares: Mobilização Pessoal E Estratégias Familiares**. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. FAE, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação).

SALOMON, Maria Luisa de Oliveira. **Alguns mecanismos de produção de percursos escolares acidentados nos meios sociais favorecidos**. PUC-MG: Belo Horizonte, 2001, Dissertação (Mestrado em Educação)

SANTOS, Raquel Bernardo dos. **A comunicação entre pais e educadores: uma proximidade distante?** PUC-MG: Belo Horizonte, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TERRAIL, J. P. **La sociologie dès interactions famille-école. Societé Contemporaines**. n°.25, 1997.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidades. FAE/UFMG: Belo Horizonte, 1998. Tese de doutorado

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Arte Médicas, 1991.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar. In.: NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G; ZAGO, N (org). **Família e escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 17-43.