
SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE PRESSUPOSTOS*

Jailson de Souza e Silva

Doutor em Educação

*Professor da Faculdade de Educação e do Mestrado
em Geografia/Universidade Federal Fluminense*

RESUMO

Este artigo tem como temas centrais a análise de pressupostos que nortearam o estudo do desempenho escolar de grupos sociais populares, em Sociologia da Educação, e a defesa de um olhar diferenciado sobre as práticas escolares desses setores. Avalia um conjunto de proposições dedicadas ao tratamento do sucesso/fracasso escolar, em particular a vertente pedagógica que se consolida na década de 1980 – identificada, usualmente, como pedagogia crítica.

O autor considera que, em geral, as teorias analisadas trataram os grupos sociais populares a partir de um pressuposto de deficiência – no caso das teorias liberais – ou construíram uma visão monolítica e vitimizante. Ignoraram a heterogeneidade dos setores populares, a capacidade de construir estratégias diferenciadas e de se relacionarem com a escola a partir de valorações distintas das afirmadas por grupos sociais médios e dominantes.

Palavras-chave: desempenho escolar, grupos sociais populares, teorias pedagógicas.

O fenômeno das desigualdades no desempenho escolar é, enquanto problema teórico, relativamente novo no campo educacional brasileiro. Até a década de 1960, o principal desafio do sistema escolar do país era a democratização do acesso à escola de contingentes expressivos da população, tanto crianças como adultos. Os poucos trabalhos nacionais que abordaram as diferenciações de aprendizagem na instituição escolar foram marcados – no plano temático e teórico – pela forte influência dos EUA no pensamento educacional hegemônico naquele Brasil.¹

A Sociologia da Educação – de forma especial em nosso grande vizinho do norte – já tratava do fenômeno da desigualdade escolar desde a década de 1950. As variáveis então consideradas pelos cientistas sociais para a explicação dos desempenhos heterogêneos – onde se destacava a persistente desvantagem das crianças de setores populares em relação às crianças de setores sociais médios e altos – englobavam condicionantes diversos.²

* *Versão do primeiro capítulo da tese de doutorado Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a universidade, defendida em setembro de 1999, PUC/RJ.*

¹ Cf. J. C. Forquin, 1995; A. M. Nicolaci-da-Costa, 1987; M. H. S. Patto, 1990; B. Hutchinson, 1960.

² *Muitos profissionais que, desde então, estudaram a temática estabeleceram correlações entre o desempenho escolar e uma série de determinações que podem ser classificadas da seguinte forma: 1) determinações de ordem biológica/psicológica: em que se inscreviam as diferenças de gênero, de Q.I., de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor; 2) determinações econômicas: onde se levavam em conta, principalmente, a profissão dos pais; a renda familiar e as condições de vida material do grupo familiar; 3) determinações culturais: onde se consideravam os capitais culturais do grupo familiar, o ethos familiar; as formas de utilização da leitura e escrita no cotidiano; o grau de racionalidade na organização das tarefas cotidianas; as relações de poder estabelecidas entre os membros da família; a origem geográfica, as trajetórias sociais e escolares efetivadas no grupo familiar; as práticas lingüísticas do grupo social do aluno; o nível de investimento familiar na escolaridade; 4) determinações intra-escolares: onde se valorizavam o grau de expectativa dos professores em relação aos alunos; as práticas lingüísticas; o currículo em suas diferentes formas; as ações pedagógicas desenvolvidas, as concepções de mundo e de indivíduo afirmadas no interior da escola.*

O espectro de razões possíveis para a diferenciação de desempenhos na Sociologia norte-americana era, todavia, dominado pela pressuposta existência de um conjunto de deficiências – no âmbito material, cognitivo, cultural e mesmo moral – dos membros de setores populares em relação aos setores sociais dominantes.³ O que se (re)afirmava nessa premissa, na verdade, era a legitimidade,⁴ sustentada na naturalização de desigualdades, do pretense mérito individual e/ou de grupo como critério objetivo de classificação social. Nesse caso, uma noção já enraizada no senso comum – a diferença de competências como critério de classificação – adquiriu uma pretensa cientificidade e contribuiu para reforçar as representações afirmativas da responsabilidade exclusiva de alunos – e de suas famílias – pelos fracos desempenhos escolares.

Por outro lado, cabe ressaltar que se manifestava também, na lógica liberal, uma crença – abstrata e real – nas possibilidades de uma ação efetiva do indivíduo no mundo.⁵ Educadores e pesquisadores identificados com o liberalismo acreditavam que o indivíduo racional, integrado às regras sociais e com fé no progresso individual/social, era, por excelência, sujeito de seu destino e de sua posição social. A crença se materializava em uma concepção educacional otimista e na busca permanente de soluções que permitissem corrigir as disfunções – diretamente proporcionais à democratização do acesso à escola de grupos sociais populares – que prejudicavam a igualdade das oportunidades no sistema social.

Visão marcadamente ideológica, nos termos de Marx, sustentava-se também em elementos concretos e contribuía, em determinado nível, para a produção de nova dinâmica no campo educacional – aspecto ignorado em críticas à instituição escolar: para os grupos sociais menos providos de capitais, a escola se tornou um dos principais instrumentos de ascensão social individual e/ou inserção qualificada no mercado de trabalho. Essa característica contribuiu para que estes ignorassem as propostas de desescolarização defendidas, historicamente, por inúmeros educadores e entidades sociais.

De qualquer forma, o processo de elucidação dos mecanismos de funcionamento da estrutura escolar encaminhado a partir do final da década de 1960, por um conjunto de pensadores – franceses em sua maioria –, foi uma ruptura significativa com o paradigma dominante no campo das desigualdades escolares. Esses autores tinham como objetivo maior criticar a pretensa legitimidade da educação e da escola como instrumentos objetivos para a classificação social de indivíduos e grupos. No embate, redefiniu-se o campo temático e emergiu um novo campo de análises sobre vínculos entre estabelecimentos de ensino e o conjunto da sociedade. As novas investigações – identificadas com o

Cf. J. C. Forquín, 1993, 1995; M. H. S. Patto, 1990; R. Boudon, 1977, 1981; R. W. Connell et al., 1995; P. Willis, 1991.

³*Em outras instâncias e/ou momentos, este discurso da deficiência se transforma no discurso da ausência. O pressuposto é o mesmo: colocam-se dois grupos sociais em situação de comparação, partindo-se das características de um para situar/classificar o outro.*

⁴*A noção de legitimidade remete a M. Weber, que busca compreender a incorporação processual das regras de condutas por agentes sociais (G. Cohn, 1991, p. 30). Bourdieu utiliza a noção de doxa para explicar a instituição dessa legitimidade – desenvolvida a partir de uma violência simbólica. Como doxa, entende o processo de incorporação de normas sociais. Essa incorporação se daria via atividades práticas e de forma inconsciente. A defesa desse mecanismo prático/inconsciente de incorporação o diferencia de Weber e, principalmente, da noção de ideologia – visto que seus críticos também não conseguem escapar desse processo. Cf. P. Bourdieu, 1996a; A. Accardo, 1991.*

⁵*A crítica ao pensamento educacional liberal, representado como mera ideologia, contribuiu – como subproduto perverso – para o progressivo menosprezo e desconhecimento das estratégias singulares dos indivíduos, construídas como forma de superar os limites reais, resultantes do sistema de classes, presentes no campo social – limites, estes sim, obliterados no discurso liberal.*

pensamento crítico-estruturalista⁶ por excelência – expressavam uma postura que viria a ser situada no paradigma conflitualista, em função de sua particular valorização dos embates entre grupos dominantes e dominados no sistema social, cujo cerne era uma crítica radical à atuação da escola, em seus mais diferentes aspectos. Althusser, capitaneando esse processo, denunciou a representação estabelecida do sistema escolar. Afirmava que, na sociedade moderna, a instituição seria o aparelho ideológico predominante, com o papel de legitimar as relações de dominação do sistema de classes. Para o filósofo francês, a valorização da meritocracia – centrada na competência individual – escamotearia as desigualdades de classes fundamentais do sistema social capitalista. Establet e Baudelot, Poulantzas, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Illich e vários outros autores,⁷ das mais variadas formas, e em alguns casos independentemente de suas intenções originais, contribuíram para reforçar a corrente crítica ao caráter de classes e pretensamente reprodutor da escola.

Aquele conjunto de análises eclipsou o otimismo pedagógico liberal. Cabe salientar, porém, a dominância de uma base macrossociológica, nas duas correntes, para a explicação das desigualdades escolares. Estabeleceram-se, em geral, vinculações – diretas e imediatas – de agentes coletivos e entidades escolares com outras instâncias sociais. Significa dizer que – em que pese as diferenças de conteúdo – elementos da análise, agentes, espaço escolar, conteúdos de ensino etc. eram pensados dentro de uma perspectiva estrutural, onde a reprodução social aparecia como elemento referencial, embora interpretada a partir de éticas e conceitos diferenciados.

No processo, as abordagens que pesquisadores conflitualistas se propunham a desenvolver foram-se fazendo hegemônicas no campo do estudo das desigualdades escolares. De forma particular, destacam-se, por um lado, autores como Establet e Bowles, Baudelot e Gintis, que propunham uma compreensão da escola a partir dos vínculos entre sua produção – de trabalhadores, dirigentes, legitimações – e a produção econômico-social. Por outro lado, Bourdieu se tornou referência fundamental pela capacidade de impor uma problemática, e seus trabalhos, dentro de um viés culturalista, serviram de parâmetro para vários outros autores.⁸

No início da década de 1970, os educadores brasileiros se viram pressionados por duas posturas abrangentes e antagônicas: de um lado, aqueles identificados com o pensamento educacional então hegemônico nos EUA visualizavam e buscavam resolver os desafios escolares a partir de uma lógica funcional. Nesse sentido, almejavam construir padrões regulares de comportamento e aprendizagem – em uma perspectiva pejorativamente denominada tecnicista – e/ou propunham formas compensatórias, a fim de enfrentar as insuficiências de desempenho que identificavam em alunos oriundos de grupos sociais populares. Em outro pólo, educadores identificados com as teori-

⁶A hegemonia de um pensamento estruturalista anti-humanista, nas décadas de 1960 e 70, não se fez sem perdas. A ação humana, as possibilidades de liberdade da consciência e de uma consciência ativa que auxiliassem a constituição de práticas criativas e autônomas não se colocavam no horizonte estrutural. O grande limite dessa corrente era justamente sua indisponibilidade para reconhecer uma maior autonomia aos indivíduos e sua capacidade para agir na história. O estruturalismo, no limite, recusava ao homem existir enquanto subjetividade. Explicado pela linguagem, pelo inconsciente, pelas regras, o ser humano ativo se fez ausente em seus sistemas explicativos. Cf. M. Dosse, 1993.

⁷Cf. L. Althusser, 1980; P. Bourdieu e J. C. Passeron, 1982; J. C. Forquin, 1993, 1995; G. Snyders, 1981; D. Saviani, 1985; M. H. S. Patto, 1990; T. T. Silva, 1996.

⁸O culturalismo – abordagem que tem nas diferenças culturais o eixo básico para a análise da instituição escolar – foi também o conceito explicativo fundamental das pesquisas funcionalistas norte-americanas e, de forma especial, da Nova Sociologia da Educação (NSE), que se desenvolveu na Inglaterra a partir dos anos de 1970.

as da reprodução sustentavam uma postura crítica ao Estado autoritário e à escola – *in totum* –, questionando, ao extremo, suas existências.

Conseqüentemente, o movimento provocou novas interpretações da desigualdade escolar no Brasil, de maneira mais evidente a partir da segunda metade da década de 1970. No caso, destacou-se o fortalecimento da percepção de que as diferenças entre os ambientes socioculturais das crianças são transformadas em deficiências pelo sistema escolar – que seria dominado por concepções de mundo e práticas pedagógicas adequadas principalmente às experiências e interesses das classes sociais dominantes. A posição contraposta a essa pretensa realidade escolar sustentava-se em uma defesa da des-hierarquização da diversidade, com base em argumentações derivadas do relativismo cultural desenvolvido na Antropologia, dentre outras. Nesse quadro, desenvolveu-se o postulado de que os alunos de grupos sociais populares – e/ou suas famílias – não eram os verdadeiros responsáveis por sua exclusão precoce da instituição escolar. Esta concepção gerou, inclusive, a transformação posterior do termo fracasso escolar em uma noção politicamente incorreta no campo educacional.

A importância assumida, paulatinamente, por esse fenômeno e essa concepção no debate teórico favoreceu o deslocamento de um conjunto de pesquisadores para o interior do espaço escolar, principalmente aqueles comprometidos com um pensamento crítico ao sistema social. Este espaço foi, então, transformado, a partir da década de 1980, no *locus* privilegiado das novas pesquisas sobre o tema da desigualdade educacional, desdobradas nos mais diversos focos de interesse. A vertente – que se fez dominante no tratamento dessas desigualdades – listou como problemas de seu programa de pesquisa, dentre outros: as práticas cotidianas de professores e alunos; os programas curriculares; as atividades pedagógicas diversas e/ou as relações de poder afirmadas pelos atores escolares.

Além dessa ênfase no espaço intra-escolar, o programa orientava-se por uma dupla perspectiva: a desculpabilização dos alunos e famílias dos setores populares pelo fracasso, que gerou a correspondente defesa da coerência e do sentido de seus *ethos*, além de seus compromissos com a escolarização; e, de forma concomitante, a crença nas possibilidades de a instituição escolar cumprir papel positivo na transformação social – em função da contraditoriedade inerente que a caracterizaria, enquanto parte constitutiva de uma instância superestrutural (re)conhecida a partir do olhar gramsciano.⁹

Assim, esse programa de pesquisas voltado para a análise da exclusão precoce de alunos dos meios populares – tendo como universo explicativo a dinâmica intra-escolar – desenvolveu-se em oposição aos aspectos mais reprodutores, que se fariam presentes em teorias crítico-reprodutivistas.¹⁰ A interpretação que se foi tornando dominante no campo educacional considerava que essas teorias tiveram um papel relevante na elucidação de aspectos até então obscuros na dinâmica educacional, mas que, ao não reconhecerem sua historicidade, teriam limitado sua capacidade explicativa e sua contribuição à transformação social.

⁹Do pensador marxista italiano Antonio Gramsci, morto em 1937. Suas interpretações das razões da derrota da revolução nos países da Europa Ocidental, principalmente, e suas propostas de estabelecimento – em novos termos – de vínculos entre sociedade política e sociedade civil tiveram impacto decisivo no processo de renovação do pensamento da esquerda ocidental, a partir da década de 1970, influência que atingiu o campo educacional.

¹⁰A classificação e a denominação desse leque de teorias – proposta por J. Libâneo (1983) e difundida, dentre outros, por Saviani (1985) – refletem o aspecto mais valorizado por esses autores na caracterização desse conjunto diversificado de análises.

O novo programa se afirmava a partir de duas intenções: em primeiro lugar, a ambição de construir uma compreensão profunda – e comprometida com setores sociais populares – da responsabilidade da instituição escolar na produção do fenômeno da desigualdade escolar. Em segundo lugar, educadores comprometidos com esse projeto propunham e encaminhavam políticas efetivas para a conquista de uma nova hegemonia teórico-prática no campo educacional.

A crise do pensamento estrutural, no final da década de 1970, fortaleceu esse movimento. De fato, a decadência da hegemonia estruturalista, no campo acadêmico, veio acompanhada por um movimento de resgate do sujeito, sua ação no mundo e sua subjetividade. Além disso, aprofundou-se um movimento – que Althusser ajudou a produzir e difundir – de afirmação da autonomia relativa da superestrutura, com o termo adjetivo diluindo-se gradativamente. Esses movimentos, de autonomização das instâncias superestruturais e de (re)valorização do sujeito, abriram espaço para se conceber a escola como reprodutora de relações sociais e também como produtora de representações, relações e práticas livres das amarras que a atrelavam, de forma mecânica, ao conjunto social, particularmente à estrutura econômica. Difundi-se uma concepção de escola como instituição estruturante/estruturada, marcada por relações particulares, fruto de ações desencadeadas pelos grupos sociais que nela se colocavam.

Thomas Kuhn (1992) descreveu o desenvolvimento científico como fenômeno despido de processos cumulativos e lineares. Para o epistemólogo norte-americano, teorias se substituiriam em conflituoso processo, onde se faria permanente a ambição por novas visões para responder a questões não enfrentadas pelos paradigmas anteriores, assim como demandariam referências distintas daquelas imediatamente anteriores.¹¹ Essa busca de enfoques inovadores poderia ser provocada, dentre outras razões, pela consideração de que determinado programa de pesquisa já esgotara suas possibilidades de análise sobre o fenômeno visado.

O programa de pesquisa voltado para a compreensão e intervenção na dinâmica intra-escolar tornou-se hegemônico no campo educacional – em que pese sua diversidade – e mantém, ainda hoje, seu prestígio acadêmico.¹² Entretanto, alguns impasses se fizeram presentes em sua formulação, tanto com relação aos instrumentos conceituais e metodológicos elaborados, como nos desdobramentos empíricos e práticos resultantes dessa opção de análise.

Um limite básico, decorrente da forma como o conceito de classe foi utilizado por variados autores, orientou grande parte das investigações situadas nesse programa: ao trabalhar com uma visão de classe nos termos propostos por K. Marx, as pesquisas que trataram da exclusão a partir da ênfase na dinâmica interna à instituição escolar estabeleceram uma apreensão monolítica dos grupos sociais nela envolvidos. Com efeito, a noção de classe foi historicamente marcada por uma lógica

¹¹Bourdieu vai explicar essa necessidade como decorrência das lutas concorrenciais estabelecidas inevitavelmente, em sua opinião, nos campos sociais – o que inclui o campo científico. Nesse caso, os grupos hegemônicos no campo específico tendem a assumir estratégias que permitam a manutenção de suas posições dominantes, enquanto os grupos dominados tendem a assumir estratégias que lhes permitam obter posições mais favoráveis. Sem querer trazer um debate sobre as características dos diferentes grupos no campo educacional brasileiro, no final da década de 1970 – questão extemporânea a este trabalho –, eram visíveis ali as disputas, entre os setores identificados com o campo democrático, sobre qual função deveria ser assumida pela instituição escolar no quadro da democratização. Cf. Bourdieu, 1994a, 1996a; V. Paiva, 1982; M. Gadotti, 1986.

¹²As sucessivas reedições (está na 4ª reimpressão) da principal obra de Maria Helena Souza Patto – A produção do fracasso escolar – nessa década, sem qualquer reformulação ou reconsiderações de aspectos da obra pela autora, é um bom exemplo de como continuam se difundindo, sem (re)avaliação, algumas das principais (pressu)posições que sustentaram esse programa de pesquisa.

polarizadora, pela prioridade da variável econômica e por seu caráter agregador. Foi elaborada a partir de uma necessidade clara: identificar, propor um sujeito transformador – o ente social que encaminharia a luta revolucionária contra a propriedade privada. Diferenças entre as diversas frações trabalhadoras não eram ignoradas, mas foram obscurecidas em função da valorização da unidade dos trabalhadores contra a opressão do capital.

O problema desse tipo de concepção é que gerou, como afirma Pierre Bourdieu,

a representação realista da classe como um grupo delimitado, existente na realidade como realidade compacta, bem recortada, de modo que se saiba se existem duas classes ou mais, ou mesmo quantos pequeno-burgueses existem (1989, p. 67).

Na verdade, vai considerar o sociólogo francês:

As pessoas estão situadas em um espaço social, não estão em um lugar qualquer, isto é, intercambiáveis, como pretendem aqueles que negam a existência de classes sociais; [assim,] em função da posição que ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar, entre outras coisas, como vão classificar e se classificar e, se for o caso, pensarem-se como membros de uma classe (ibidem, p. 67).

A premissa fundamental da noção de classe – a saber, uma visão conflitualista do espaço social, produzido/produtor da dinâmica de enfrentamento entre dominantes e dominados – mantém sua validade. Nas ciências sociais, contudo, em termos operacionais, classificações e agrupamentos só podem ser construídos a partir de critérios mais amplos do que o fator econômico e nunca a priori, mas em progressivo movimento de apreensão de elementos constitutivos dos campos sociais. No campo educacional, em particular, a visão tradicional de relações de classes – que pode ser identificada como substancialista – criou restrições consideráveis à apreensão da heterogeneidade de grupos sociais e de agentes no espaço social e escolar.¹³

Não foi apenas a cristalização da perspectiva substancialista, no uso do conceito de classe, que limitou as possibilidades de apreensão da pluralidade das práticas escolares; a defesa das possibilidades históricas da instituição escolar, por seu turno, caracterizou-se por um forte componente teleológico. Como afirma C. Castoriadis, o limite é que,

em toda teleologia, o tempo é abolido, tudo é dirigido a partir do fim que é estabelecido e determinado desde a origem do processo, estabelecendo e determinando os meios que o farão aparecer como realizado (1993, p. 208).

Nesse caso, práticas presentes, estratégias tecidas, interesses demonstrados, conquistas efetivas de objetivos singulares e/ou particulares terminavam por ser desconsiderados em nome de um desejável objetivo final; assim, muitas vezes, a utopia, em vez de orientar a conquista do futuro, obscureceu as possibilidades do presente.

¹³“As ciências sociais têm bem a tendência de reificar as noções de contexto, de meio ambiente, de sociedade, de estrutura e colocar diante dessas abstrações reificadas indivíduos isolados, fazendo de duas apreensões distintas da mesma realidade de interdependência, duas realidades substanciais, dois objetos realmente separados” (B. Lahire, 1995, p. 284). Nessa mesma perspectiva, N. Elias vai afirmar que, “para compreendê-los [aos fenômenos], é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (1994, p. 25).

A noção teleológica – no plano temporal – e a perspectiva substancialista – no plano espacial – contribuíram para eclipsar as relações estabelecidas pelos agentes concretos, além dos elementos contingentes que, porventura, apareciam nas realidades investigadas.¹⁴ Nesse processo, em várias oportunidades, estabeleceu-se, no universo das práticas escolares – e estou falando da escola pública essencialmente –, a aproximação entre uma perspectiva quase cínica, no limite niilista, que afirmava a impossibilidade da ação pedagógica no universo escolar – e a remetia para um imaginário passado dourado –, e um discurso crítico, proponente de um projeto escolar que trabalhava a utopia como negação plena do existente.

O aparente embate desses discursos escamoteava uma identidade de fundo, no caso o desconhecimento/negação de práticas e condições presentes para o exercício da ação pedagógica e de possíveis elementos positivos da instituição concreta. O limite maior desses dois discursos decorria do fato de terem suas atenções voltadas muito mais para o que a escola deveria ser do que para a busca de compreenderem as relações concretas estabelecidas pelos agentes atuantes no sistema escolar, em sua diversidade. Nesse caso, acentuava-se a dimensão ética em detrimento da dimensão política concreta da instituição.¹⁵

Esse tipo de apreensão e relação com o sistema escolar – assumida por variados grupos críticos aos padrões educacionais estabelecidos – foi o princípio gerador de uma prática viciada e autoritária: como cada grupo tinha sua própria solução para os problemas fundamentais da educação – principalmente no que diz respeito às formulações curriculares e metodológicas –, aquele que tinha oportunidade de assumir o controle institucional de uma secretaria de educação, em qualquer âmbito, desconsiderava todas as práticas anteriormente em vigor, mesmo que situadas, em tese, em seu campo político/educativo. Com isso, freqüentemente os profissionais de unidades escolares viam-se submetidos a propostas avançadas e progressistas para o tratamento da questão pedagógica, formulada por educadores desejosos de que suas posições particulares fossem referência para a melhoria do ensino. Habitualmente, a desconsideração de práticas existentes, de sua história e de experiências

¹⁴ *Importantes trabalhos de S. Penin (1989) e de M. H. S. Patto (1990) são exemplares de insuficiências na corrente voltada para a análise da exclusão a partir da dinâmica intra-escolar. Ambos têm o cotidiano como referência conceitual significativa – nas perspectivas de H. Lefebvre (1991) e A. Heller (1989), respectivamente. Porém, o cotidiano em Heller é, no final das contas, o ponto de partida para a constituição do ser humano genérico, que supere a alienação do sistema social. Já em Lefebvre, dentre as várias formas de cotidiano que apresenta, aquele que predomina é o de face desistoricizada – decorrente do que identifica como a transformação do homem em consumidor na sociedade industrial. Livros das educadoras paulistas – no que são coerentes com suas respectivas referências teóricas – transferem para o reino das possibilidades, para o devir, a instituição de uma escola voltada para o atendimento de necessidades específicas de alunos dos setores populares. A conseqüência lógica dessa posição materializou-se na afirmação da perversidade estrutural da estrutura escolar existente, que se associou a uma visão homogeneizadora das relações entre os grupos sociais populares e as unidades escolares e limitou as possibilidades de uma análise mais rica da diversidade de práticas efetivadas no cotidiano escolar.*

¹⁵ *Quando afirmo a importância do conhecimento – e reconhecimento – da dimensão política da instituição escolar, estou pensando nesta como campo de classificação social, onde os diferentes agentes ocupam posições privilegiadas ou desvantajosas, dominantes ou subordinadas, tendo como interesse o acúmulo de capitais necessários para manter ou conquistar novas posições sociais. Este papel da instituição escolar é amplamente reconhecido pelos mais variados agentes de grupos sociais populares. Temos, como exemplo, a ênfase – não somente – desses setores sociais na conquista de diplomas, capital cultural institucionalizado, como um dos objetivos fundamentais do percurso escolar, desconsiderando, muitas vezes, a qualidade de ensino. Nesses casos, a escola fraca pode ser funcional, no quadro de estratégias elaboradas.*

diversas caracterizaram os encaminhamentos efetivados pela maioria dos educadores ou grupos que tinham acesso à máquina pública.¹⁶

O desconhecimento da dinâmica sociopolítica cotidiana de unidades escolares é reforçado pela compreensão generalista de grupos sociais populares.¹⁷ O pressuposto de trabalhos – na linha de Maria Helena Souza Patto, por exemplo – era a consideração de que a escola estava em dissonância em relação a concepções, valores, conhecimentos e habilidades dos integrantes de setores populares. O corolário do postulado terminava por ser a noção de que esses agentes e grupos sociais estavam globalmente, por sua vez, em dissonância com a racionalidade e as práticas pedagógicas e/ou de exercícios de poder imperantes no campo escolar. Com isso, difundiu-se o discurso da ausência, onde ignorou-se a possível percepção – por variados alunos e famílias de meios populares – da lógica vigente no espaço escolar e das múltiplas barreiras que dificultavam sua permanência na instituição escolar e, o mais significativo, a existência de um número razoável de alunos desses grupos sociais que utilizaram a escola a seu favor.

Assim, os agentes de origem popular foram – e são – normalmente tratados a partir de uma lógica vitimizante, não sendo trazidas à superfície as estratégias que muitos deles objetivamente desenvolveram para percorrer – ou não – o labiríntico campo educacional.¹⁸ Associado a esse limite – e em decorrência também do substancialismo –, desconheceu-se a circularidade de distintos grupos sociais por diferentes configurações sociais, intrínseca a qualquer sociedade, independente do fato de ser dividida em classes.¹⁹ Se as vinculações cotidianas entre os campos sociais já existiam na Idade Média – como podemos verificar em Bakhtin –, ampliaram-se na sociedade moderna. Em uma grande cidade, por exemplo, o grau de relação entre os diferentes grupos sociais – nos diferentes campos – e o crescimento vertiginoso das redes de informações fazem com que o acesso a um conjunto complexo de informações amplie as possibilidades de formulação das estratégias pessoais. No que concerne à escola, é inegável que, já há alguns anos, não é um universo estranho à imensa maioria das crianças de setores populares.

¹⁶A cidade do Rio de Janeiro passou, pelo menos, por três experiências de reformulação curricular desse tipo, entre 1985 e 1993, sem se considerar nessa classificação as nuances no desenvolvimento das propostas. Em obra que se tornou clássica, Luis Pereira (1967) trata das estratégias construídas pelos profissionais de uma unidade escolar da periferia, para (re)interpretar as determinações oficiais de acordo com suas especificidades locais e suas perspectivas. Na rede municipal do Rio de Janeiro, não foi/é diferente.

¹⁷Cf. N. Canclini, 1995; P. Bourdieu, 1990, 1993, 1996c; G. Velho, 1978, 1994; P. Joyce, 1995.

¹⁸M. Certeau (1994) vai buscar apreender justamente as diferentes formas de resistência e de estratégias de sobrevivência à ordem social encaminhadas pelo homem comum, a partir de procedimentos que produzem um cotidiano carregado de historicidade.

¹⁹De acordo com C. Ginzburg, “o termo circularidade [foi proposto] por M. Bakhtin, [e tem como fundamento a idéia de que] entre a cultura das classes dominantes e subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo”, noção oposta ao conceito de absoluta autonomia e continuidade da cultura camponesa (1987, p. 24). Com essa noção, Bakhtin busca explicar os mecanismos que permitiam aos “homens da Idade Média participarem igualmente de duas vidas – a oficial e a carnavalesca – e de dois aspectos do mundo – um piedoso e sério, e outro cômico” (1993, p. 83). Sobre o uso do conceito para análise de grupos sociais nas sociedades modernas, ver G. Velho, 1994; T. Dauster, 1996; J. Rupp, 1995; N. Canclini, 1995. Cabe considerar que a noção de circularidade não deve ser confundida com a noção difusionista – que afirma, de forma preconceituosa, serem as concepções incorporadas pelos setores populares manifestações simplificadas e deturpadas das concepções geradas por grupos sociais dominantes. O difusionismo se manifesta no estudo de desigualdades escolares quando se considera, por exemplo, que as estratégias de permanência na escola dos setores populares são reproduções de práticas próprias e originais dos setores médios – principalmente os mais ascéticos.

O que tivemos, entretanto, foi a produção de um discurso paradoxal: centrado nas possibilidades das relações contraditórias existentes no espaço escolar, autores proponentes do discurso não concederam suficiente espaço para uma apreensão multifacetada de ações efetivadas pelos principais interessados, no caso os alunos e famílias de setores populares. Assim, fez-se lógico, no plano investigativo, o aprofundamento do tratamento de temáticas circunscritas ao espaço escolar. E, no plano da intervenção prática, as proposições que se fizeram hegemônicas, centradas na especificidade da escola enquanto sistema de difusão de conteúdos determinados, contribuíram – e não importa se involuntariamente – para o empobrecimento do fenômeno pedagógico, cada vez mais reduzido à relação de aprendizagem professor/aluno.

Assim, na década de 1980 – período em que se falou mais abertamente da dimensão política da instância escolar –, assistiu-se ao obscurecimento da importância das análises socioculturais em práticas pedagógicas escolares. Os vínculos entre escola e demais grupos sociais deixaram, gradativamente, de ter a devida importância no processo de qualificação dos profissionais da escola. Além disso, o tema, antes considerado intrínseco ao processo pedagógico, foi deixando de ser tratado no espaço institucional das unidades escolares. Esta prática provocou, em última instância, a própria diluição da contradição – categoria considerada, originalmente, essencial na superação dos reducionismos denunciados nas teorias da reprodução.

A consequência desse processo foi que o tema da desigualdade escolar passou a ser trabalhado em uma perspectiva diferenciada da adotada em décadas anteriores: a melhoria da qualidade da escola – já que o problema do acesso foi praticamente resolvido – tornou-se o problema educacional por excelência. O campo de respostas a esse problema foi hegemônico por um movimento centrado em teorias de aprendizagem. Caminhou-se, assim, de uma dimensão ético-coletiva para outra, racional-individual. Difundiu-se um novo ideário, no qual o desafio da escola seria fundamentalmente formar, mais do que um cidadão crítico, um indivíduo com autonomia cognitiva. Com isso, as proposições didáticas vão sendo formuladas em um quadro onde a produção da inteligência vai adquirindo uma primazia em relação à produção da consciência crítica. Nesse quadro, teóricos como Vygotsky e Piaget – via E. Ferreiro, Coll, Luria e outros – foram-se tornando hegemônicos no campo curricular e no desenvolvimento da didática, contribuindo para a difusão de um processo de (re)psicologização da prática pedagógica.²⁰ A implantação do construtivismo passou a ser, então, uma bandeira assumida por várias secretarias de educação, principalmente algumas dirigidas por grupos políticos comprometidos com a democracia e a ampliação da cidadania.

Curiosamente, a hegemonia no campo educacional ambicionada pelos proponentes dos conteúdos crítico-sociais, dentre outros, foi atingida, paradoxalmente, pelo construtivismo: difundi-

²⁰Vale salientar que essa crítica à dicotomia que foi sendo construída não significa uma tomada de posição contrária ao investimento na produção da autonomia intelectual, até porque esse tipo de competência é a base para o desenvolvimento de qualquer pensamento problematizador do existente. Os problemas manifestam-se, em primeiro lugar, quando a busca dessa autonomia intelectual torna-se um fim em si, o que provoca a revitalização, na prática, de uma lógica educacional descomprometida com o contexto sócio-histórico – no caso, de forma velada, a velha tese da neutralidade pedagógica. Em segundo lugar, há um problema maior quando alguns autores defendem, como G. Olinto – referenciando-se em B. Freitag –, a existência objetiva de uma defasagem cognitiva em crianças dos setores populares e que a tentativa de idealizar as competências cognitivas dessas crianças seria, no fundo, uma tese conservadora. Longe de querer idealizar alguma coisa, considero que estabelecer uma relação direta entre defasagem cognitiva – que me parece mais um eufemismo para a velha noção de deficiência – e grupos sociais nada mais é do que a velha prática homogeneizadora de considerar determinados atributos, em geral mais característicos de um grupo social, e utilizá-los como critério comparativo, cf. G. Olinto (1993) e B. Freitag (1985).

do, em geral, como uma metodologia, nele se recupera o velho mito ambicionado por Comenius: a possibilidade de um método que ensine tudo a todos. Assim, essa atualizada proposição se tornou o instrumento, por excelência, a ser utilizado para dar conta das limitações de práticas docentes efetivadas na escola. Na verdade, o retorno da aprendizagem cognitiva como a panacéia educacional da década de 1990 – agora em perspectiva apresentada como progressista – apenas expressou a velha lógica da curvatura da vara, persistente no campo educacional.²¹

Trabalhos sobre desigualdades escolares – quando se detiveram, de forma quase exclusiva, nas responsabilidades da instituição escolar em relação à exclusão escolar precoce – contribuíram, por força dos efeitos perversos, para o desenvolvimento de uma caracterização ainda mais negativa e reducionista do fracasso.²² De fato, vários pesquisadores, professores de instituições acadêmicas e mesmo técnicos governamentais identificaram e difundiram a visão de que agentes de unidades escolares – principalmente os professores – eram/são os principais responsáveis pela exclusão precoce e, conseqüentemente, pela inoperância do sistema público de ensino. Por outro lado, a maioria dos profissionais da rede pública vivia/vive a ambigüidade de experimentar uma precariedade continuada de suas condições de trabalho e de sua posição social, concomitante à recepção de uma literatura educacional e de cursos de atualização – geralmente ministrados por profissionais de universidades ou delas oriundos –, que enfatizavam o fracasso do sistema escolar, e dos professores em particular, no cumprimento de sua função social.²³

O efeito perverso ocorreu devido ao fato de a transferência de responsabilidades pelo fracasso – dos indivíduos e grupos para a instituição – não ter eliminado, mas se associado à noção meritocrática e ao mito do dom; afinal, essas representações continuavam sendo afirmadas por muitos agentes envolvidos com a unidade escolar, fossem profissionais da instituição, alunos ou pais. Nesse contexto, alunos de setores populares continuaram, em geral, sendo considerados, por muitos agentes, incapazes de assimilar os conhecimentos veiculados pela escola; ao mesmo tempo, esta vai sendo, de maneira progressiva, representada socialmente – e de forma particular entre os profissionais dos ensinos fundamental e médio – como uma instituição incapaz de cumprir seu papel social.²⁴

Temos, portanto, uma situação, no que concerne aos trabalhos sobre desigualdades escolares, em que a pretensa positividade da escola – proclamada nas décadas de 1950 e 1960 – foi substituída por uma negatividade monolítica. Nessa perspectiva, minimizou-se, na maioria das vezes, a importância assumida pela instituição no quadro de classificação social, assim como o sentido que historicamente assumiu – e continua assumindo – para o conjunto dos setores sociais, principalmen-

²¹A curvatura da vara é uma metáfora – e uma prática – utilizada mais freqüentemente na história do que seria desejável; seja expressa por Lenin – apud L. Gruppi, 1979; por Mao – apud P. Bourdieu, 1996a; ou, mais próximo de nós, por D. Saviani, 1985.

²²R. Boudon define os efeitos perversos como “ações que contribuem para agravar uma situação que se busca superar” (1977, p. 14).

²³Subjazia a essa posição, de certa forma, que a responsabilidade pela superação desse fracasso encontrava-se na esfera do sistema escolar. Essa postura contribuiu para diminuir a importância – no rol de soluções possíveis do problema – da busca de articulações mais intensas e criativas com as famílias e a comunidade onde a escola se inseria.

²⁴Dentro dos devidos limites, pode-se avaliar que a proposição dos Cieps como uma rede paralela de ensino, em função do fracasso da rede oficial – postura afirmada por Darcy Ribeiro, arquiteto do programa, desenvolvido no estado do Rio de Janeiro – e as realizações de Guiomar N. Mello, como pesquisadora e como secretária municipal de Educação de São Paulo, auxiliaram a difusão, durante a década de 1980, de proposições unificadoras sobre os problemas das instituições escolares e, paradoxalmente, na estigmatização e precarização das condições de trabalho dos professores.

te os mais desprovidos de variadas espécies de capitais.²⁵ Na busca de se revelar a essência do aparato escolar, ignorou-se seu aspecto fenomênico, considerado mistificador. O fato de não ser a instituição equalizadora de oportunidades sociais – como nenhuma outra – não impediu que a escola cumprisse uma função positiva para muitos indivíduos, enquanto instrumento mediador para a conquista de novas posições em determinados campos sociais.²⁶ Na verdade, definiu-se como caráter essencial da escola aquilo que era – e é – uma de suas facetas. É, com efeito, pródiga em facetas – todas, provavelmente, com bases efetivas para serem estabelecidas. Mesmo reprodutora, também contribui para um determinado nível de (re)classificação social, que seria talvez muito mais difícil de se conseguir sem ela;²⁷ e, nessa contraditoriedade objetiva, manifesta seu caráter estruturante/estruturado e, aí sim, sua relativa autonomia.²⁸

A pesquisa educacional da década de 1980, todavia, foi também marcada pelo desenvolvimento de um recorte microestrutural; nesse contexto, difundiu-se a microssociologia. Instrumento utilizado para a realização de uma análise particular do fenômeno social, ganhou importância e desenvolveu-se como forma de auxiliar, dentre outras coisas, na compreensão de práticas e representações desenvolvidas no campo de relações do espaço cotidiano escolar.

De acordo com Forquin (1992),

a ressurgência de uma perspectiva microssociológica estava na origem de uma glaciação sociológica da educação, na medida em que permitiu sua liberação de um certo número de paradigmas deterministas que a bloqueavam. Sem derrubar as teorias da reprodução – porque uma leitura atenta, por exemplo, da obra de Bourdieu revela um pensamento infinitamente mais complexo e próximo da prática do que as caricaturas que, por vezes, são refutadas –, é inegável que seu próprio poder tinha levado a um esgotamento dos estudos empíricos, que repensavam eternamente as mesmas conclusões, aliás adquiridas de antemão. O renovado interesse pelo estudo das interações e negocia-

²⁵Cf. P. Bourdieu, 1990, 1994; A. Accardo, 1991.

²⁶Vale assinalar que, se são poucos proporcionalmente – considerando-se o universo de origem – os estudantes oriundos dos setores populares que conseguem permanecer na escola, e mesmo se formarem, agregam um contingente expressivo em termos absolutos. No que diz respeito ao papel desempenhado na dinâmica social, sua expressividade cresce; isto ocorre em virtude da contradição de suas posições (subordinada ou superior) nos diferentes campos em que atuam (profissional, familiar, grupo social de vizinhança etc.). Essas inserções plurais e a insatisfação com as formas usuais de classificação profissional – que valorizam, de forma acentuada, o acúmulo do capital social – costumam torná-los críticos ao sistema sociopolítico tradicional.

²⁷O ponto de partida para a postura até aqui expressa foi a reflexão sobre minha própria experiência: a vida que hoje tenho, o trabalho do qual vivo e a produção cultural que valorizo foram conquistados por meio da mediação da instituição escolar, apesar de – levando-se em conta os fatores formalmente apresentados como definidores do fracasso – ser um membro típico do contingente destinado a dela sair precocemente. De alguma forma, consegui captar as regras do jogo e revertê-las a meu favor. E muitos outros – nas mesmas condições ou piores – também o fizeram. Não significa que proponho resgatar, o que seria absoluta ingenuidade, o otimismo pedagógico. Reconheço os elementos perversos da escola. Mas ela é mais do que isto, ou contraditória apenas no plano discursivo ou em uma lógica histórica-estrutural. Sua complexidade é expressa pela própria ampliação, em números absolutos cada vez mais significativos, do contingente de jovens dos grupos sociais populares que ingressam na universidade, justamente no período histórico de maior decadência do ensino público. A diminuição das taxas de reprovação, a ampliação das formas alternativas de seriação – como o ensino supletivo e o sistema modular –, associadas à ampliação de vagas no ensino superior, provocaram o aumento crescente dos candidatos ao ingresso na universidade. A criação, por seu turno, de experiências pedagógicas complementares ao sistema formal de ensino, tais como os pré-vestibulares comunitários, vai gerando novas dinâmicas educacionais, na qual a escola é um dos elementos a mais.

²⁸Caso o leitor tenha interesse em avançar na discussão sobre essa autonomia relativa, A. Peitit (1993) trabalhou de forma competente essa questão, tendo como campo de investigação os vínculos entre o caráter produtor/reprodutor da instituição escolar.

ções entre autores sociais mostrou a riqueza da improvisação situacional, que não pode ficar reduzida a uma simples projeção dos esquemas gerais no particular.²⁹

Ao lado disso, a crise continuada de explicações e proposições teleológicas, racionais-causais e universalizantes, além da valorização do espaço escolar em sua especificidade, também contribuíram para o desenvolvimento dos discursos centrados em caminhos – singulares e/ou localizados – de investigação e intervenção. Portanto, a microssociologia, em suas diversas vertentes, desenvolveu-se tendo como objetivo central – no campo educacional – descrição e análise dos processos interacionais, estabelecidos, durante a década de 1980, no interior da escola. As práticas dos agentes – ou atores, termo preferido pelos autores identificados com essa vertente – passaram a ser objeto de estudo privilegiado. As abordagens qualitativas adquiriram, então, uma relevância maior, assim como novas metodologias – derivadas, na maioria das vezes, da Antropologia – tornaram-se presentes na análise. A etnografia, a história de vida, a observação participante passaram a fazer parte do campo conceitual e metodológico da Sociologia, estreitando-se – ainda mais – as relações entre os dois campos do saber. A pesquisa no campo educacional não fica imune a essas influências.

Na década de 1990, a partir da influência de setores da Sociologia Educacional francesa,³⁰ iniciou-se no campo educacional brasileiro uma revalorização dos vínculos entre as práticas efetivadas no espaço escolar e suas relações com as práticas afirmadas em outros espaços sociais. Assim, a questão do fracasso ou sucesso, por exemplo, passou a ser pensada em novos termos. Mais que a busca da causa do fenômeno ou da identificação de seu resultado, abriram-se possibilidades para um programa de pesquisa que objetiva a apreensão do que M. Nogueira denominou sistema complexo de relações inter e intragrúpis, colocando esse objeto no

quadro de um modo de análise relacional, em que estratégias, comportamentos e práticas de cada grupo social face ao mercado escolar [são] percebidos em referência a outros tipos de práticas e significados, ou mesmo sua ausência (1991, p. 4).

Nessa perspectiva, algumas dicotomias tradicionais perdem significado, revigorando-se a esperança de superação dos limites entre subjetividade/objetividade, micro/macro e temporalidade/espacialidade. O rigor científico e o desenvolvimento de um estudo sistemático e ordenado do real não se esvaem, mas assumem significado compatível com a complexidade das relações sociais atualmente estabelecidas e com a falta de referências universais doutrinárias – científicas e/ou políticas. O resultado desta produção é muito recente, mas sua abrangência pode revitalizar, dentre outras, a Sociologia da Educação e abrir espaço para novas formas de se conceber uma apreensão mais global das práticas exercidas pelos homens e mulheres concretos e suas instituições educacionais.

²⁹Cf. *ibid.*, p. 43.

³⁰Cf. J. C. Forquin (1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCARDO, Alain e CORCUFF, Philippe. *La Sociologie de Bourdieu*. Bourdeaux: Le Mascaret, 1986.
- _____. *Initiation à la Sociologie. Une lecture de Bourdieu*. Bourdeaux: Le Mascaret, 1991.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Brasília: Hucitec/UNB, 1993.
- BONAMINO, Alicia e SILVA, Jailson Souza e. *Pierre Bourdieu, a dialética da reprodução*. Rio de Janeiro, 1995.
- BOUDON, Raymond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- _____. *A desigualdade de oportunidades*. Brasília: UNB, 1981.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979a.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *La misère du monde*. Paris: Du Seuil, 1993.
- _____. *Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1994.
- _____. *Raisons pratiques*. Paris: Du Seuil, 1994a.
- _____. *Stratégies de reproduction e modes de domination. Actes de la Recherche in Sciences Sociales*. Paris: Minuit, 1994b.
- _____. "A ilusão biográfica". In: MORAES, Marieta e AMADO, Janaina (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp. 183-94.
- _____. "A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista". In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a, pp. 265-78.
- _____. *Regras das artes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996b.
- CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER, Roger. "A visão do historiador modernista". In: MORAES, Marieta e AMADO, Janaina (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp. 214-20.
- COHN, Gabriel (org.). *Coleção grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1994.
- CONNELL, R. W. et al. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CORCUFF, Philippe. *Les nouvelles sociologies*. Nathan Université, 1995.
- COULON, Alain. "Etnometodologia e educação". In: FORQUIN, Jean-Claude (org.). *Sociologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DURU-BELLAT, Marie e HENRIOT-VAN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.
- ELIAS, Norberto. *Sociedade dos indivíduos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Mozart, a sociologia de um gênio*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FORQUIN, Jean C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Sociologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica, ontem e hoje*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- GRUPPI, Luciano. *O pensamento de Lenin*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

-
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HUTCHINSON, Bertram. *Mobilidade e trabalho*. Rio de Janeiro: INEP, 1960.
- JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Galimard/Le Seuil, 1995.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- LEVI, Giovanni. "Usos da biografia". In: MORAES, Marieta e AMADO, Janaina (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp. 167-81.
- LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- MAYER, Nonna. "L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de la misère du monde". *Rev. Franc. de Sociologie*, XXXVI, 1995, pp. 355-70.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NOGUEIRA, Maria Alice. "Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais". In: *Teoria e Educação*, nº 3, 1991, Porto Alegre.
- _____. *Convertidos e oblatos. Um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu*. Mimeo, 1995.
- SILVA, Gilda O. do V. *Reprodução de classe e produção de gênero através da cultura*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 1993.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, Luís. *A escola numa região metropolitana*. São Paulo: Pioneira das Ciências Sociais/Edusp, 1967.
- PETITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PORTES, Écio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1993.
- PREUSS, Miriam R. "Algumas questões relativas ao uso de histórias de vida em ciências sociais". *Cadernos Educ/Ação*, PUC/RJ, nº 5, julho/92.
- ROMANELLI, Geraldo. *Projetos de escolarização dos filhos e estilos de vida de famílias das camadas médias*. Caxambu: XVII Encontro Nacional da Anped, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.
- SILVA, Eliana Sousa. *Movimento comunitário de Nova Holanda: o encontro entre o político e o pedagógico*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1995.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- VELHO, Gilberto. "Observando o familiar". In: *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Subjetividade e sociedade. Uma experiência de geração*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- _____. *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1993, parte I.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZAGO, Nadir. *A instituição escolar e sua relação com o meio local*. Caxambu: XVII Encontro Nacional da Anped, 1995.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como temas centrales el análisis de presupuestos que basaran el estudio sobre el desarrollo escolar de los grupos sociales populares, en el campo de la sociología de la educación, y la defensa de una mirada diferenciada sobre las prácticas escolares de estos sectores. El texto evalúa un conjunto de proposiciones dedicadas al tratamiento del suceso/fracaso escolar, en particular la vertiente pedagógica que se consolida en la década de 80 – identificada, usualmente, como pedagogía crítica.

El autor considera que las teorías analizadas trataran, en general, los grupos sociales populares a partir del presupuesto de la deficiencia, en el caso de las teoría liberales, o construyeran en relación a ellos una visión monolítica e victimizante. Ellas ignoraran la heterogeneidad de los sectores populares, su capacidad de construir estrategias diferenciadas y de se relacionaren con la escuela a partir de valoraciones distintas de las afirmadas por los grupos sociales medios y dominantes.

Palabras-clave: *desempeño escolar, grupos sociales populares, teorías pedagógicas.*

ABSTRACT

This paper analyzes the premises that guide the assessment of academic performance in low-income social groups. It asserts the argument that the schooling system should scrutinize academic practices in a specific way that will serve to the needs of this stratum. The text assesses a set of propositions for dealing with school success or failure, particularly a segment of pedagogy that consolidated in the '80s – identified, usually, as critical pedagogy.

The author points out that the analyzed theories dealt, in general, with social groups of popular stratum presupposing their deficiency, in the liberal case, or drawing a monolithic and victimizing picture of these subject groups. The theories ignore the heterogeneous character of the popular stratum, its capability to devise different strategies and to relate to the educational system based upon values that are not pertained by the dominant and middle class strata of society.

Keywords: *academic performance, low-income groups, pedagogic theories.*