

A cor do fracasso escolar: o lugar do jovem autor de ato infracional para a escola brasileira

Fábio Caires Correia*, Kathy Briones Barbi** e Nathiara Cristina Capobianco***

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir o lugar de marginalização sistemática de adolescentes em conflito com a lei, com foco especial em jovens negros (pretos e pardos), no contexto escolar brasileiro. A análise crítica destaca como o processo formativo, ao longo de sua história social, corrobora para a segregação desses estudantes, perpetuando desigualdades sociais e econômicas em consonância com os interesses da sociedade moderna capitalista, tal qual, com a sociedade pautada na lógica do *pan-óptico*. Ao explorar a dinâmica educacional, ou pelo menos parte dela, o artigo destaca que as práticas pedagógicas, na maioria das vezes, falham em compreender as complexas realidades enfrentadas por esses adolescentes, resultando em estigmatização, discriminação e exclusão. Neste sentido, o fracasso escolar é convertido em uma produção individualista e reducionista, cujo *mot* se resume tão somente numa quase “classificação das espécies”. A falta de sensibilidade cultural e a ausência de abordagens pedagógicas de fato inclusivas, exacerbam as disparidades existentes, prejudicando ainda mais a trajetória educacional e social desses jovens em conflito com a lei. Além disso, a análise propõe uma reflexão sobre como as estruturas educacionais podem, inadvertidamente, perpetuar as desigualdades sociais, contribuindo para a manutenção de um sistema que beneficia a sociedade capitalista em detrimento das populações marginalizadas. Este artigo busca não apenas evidenciar as lacunas existentes na esfera escolar, mas também oferecer uma visão crítica que proporcione reflexão e discussão sobre o lugar ocupado pela pedagogia nestes tempos e suas predileções.

Palavras-chave: fracasso escolar; medida socioeducativa; exclusão social.

The color of school failure: the place of the young perpetrators in Brazilian schools

Abstract

This paper aims to reflect the place of systematic marginalization of adolescents in conflict with the law, with a special focus on young black people (black and mixed race), in the Brazilian school context. The critical analysis highlights how formative process, throughout its social history, contributes to the segregation of these students, perpetuating social and economic inequalities in line with the interests of modern capitalist society, i.e., with a society based on the logic of the panopticon. By exploring educational dynamics, or at least part of it, the article highlights those pedagogical practices that, in most cases, fail to understand the complex realities faced by these adolescents, resulting in stigmatization, discrimination and exclusion. In this sense, school failure is converted into an individualistic and reductionist production, whose motive can be summarized simply as an almost “classification of species”. The lack of cultural sensitivity and the absence of truly inclusive pedagogical approaches exacerbate existing disparities, further harming the educational and social trajectory of these young people in conflict with the

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Professor Assistente no Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Campus Rio Claro). Coordenador do Núcleo de Estudos Violência, Democracia e Direitos Humanos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1768-3720>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6132440859639127>. E-mail: fabio.caires@unesp.br.

** Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela UNESP (Rio Claro/SP). Psicóloga Educacional na Prefeitura de Araras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9317-4998>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1339910207170481>. E-mail: kathy.briones@unesp.br.

*** Mestranda em Educação pelo Instituto de Biociências na UNESP (Rio Claro/SP). Integrante do grupo de pesquisa GEPEPDH – Grupo de Pesquisa em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9800-7997>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3715751945580800>. E-mail: nathiara.capobianco@unesp.br.

law. Furthermore, the analysis proposes a reflection on how educational structures can inadvertently perpetuate social inequalities, contributing to the maintenance of a system that benefits capitalist society to the detriment of marginalized populations. This paper seeks not only to highlight the gaps that exist in the school sphere, but also to offer a critical vision that provides reflection and discussion about the place occupied by pedagogy today and its predilections.

Keywords: school failure; socio-educational measure; social exclusion.

El color del fracaso escolar: el lugar del joven perpetrador de infracciones en las escuelas brasileñas

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflejar el lugar de la marginación sistemática de los adolescentes en conflicto con la ley, con especial atención a los jóvenes negros (negros y mestizos), en el contexto escolar brasileño. El análisis crítico destaca cómo el proceso de la formación, a lo largo de su historia social, contribuye a la segregación de estos estudiantes, perpetuando las desigualdades sociales y económicas en consonancia con los intereses de la sociedad capitalista moderna, es decir, con una sociedad basada en la lógica del panóptico. Al explorar la dinámica educativa, o al menos parte de ella, el artículo destaca que las prácticas pedagógicas, en la mayoría de los casos, no logran comprender las complejas realidades que enfrentan estos adolescentes, lo que resulta en estigmatización, discriminación y exclusión. En este sentido, el fracaso escolar se convierte en una producción individualista y reduccionista, cuyo motivo puede resumirse simplemente en una casi "clasificación de especies". La falta de sensibilidad cultural y la ausencia de enfoques pedagógicos verdaderamente inclusivos exacerban las disparidades existentes, perjudicando aún más la trayectoria educativa y social de estos jóvenes en conflicto con la ley. Además, el análisis propone una reflexión sobre cómo las estructuras educativas pueden perpetuar inadvertidamente las desigualdades sociales, contribuyendo al mantenimiento de un sistema que beneficia a la sociedad capitalista en detrimento de las poblaciones marginadas. Este artículo busca no sólo resaltar las brechas que existen en el ámbito escolar, sino también ofrecer una visión crítica que proporcione reflexión y discusión sobre el lugar que ocupa la pedagogía en estos tiempos y sus predilecciones.

Palabras clave: fracaso escolar; medida socioeducativa; exclusión social.

A luta era desigual e o preço foi carregar
a derrota dos sonhos, muitas vezes

Itamar Vieira Júnior, *Torto Arado*

INTRODUÇÃO

Imaginemos nós essa hipotética imagem: das muitas e possíveis leituras de mundo, do vivido e dos viventes, uma parcela da população brasileira - a que se encaixa como minoria (nas vozes hegemônicas que gerenciam a sociedade e consequentemente a Educação) - leu o mundo de outro modo, desde outras janelas, assim como é desde a Casa Grande de Freyre (2003); inevitavelmente, foi preciso pensar a organização social brasileira através desse conceito, como detentora das normas e cultos, e a *Senzala*, como quem obedece às normas e padrões sociais impostos pela visão dominante. Para início de conversa, é fundamental, portanto, perguntarmos: De onde falamos nós? Ou mesmo, como nossas expressões

linguísticas são pensadas e/ou construídas? Não obstante nosso *dizer* seja, em grande medida, enraizado a partir desta construção da Casa Grande, nosso objetivo aqui é pensar desde a lógica dos vencidos, ou como certa feita disse Benjamin, é preciso perguntar à nós mesmos: “[...] Não existem, nas vozes que escutamos, ecos das vozes que emudeceram?” (Benjamin, 1994, p. 223).

Segundo o Censo da Educação Superior (2022), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em articulação com as Instituições de Educação Superior (IES), é realizado anualmente uma pesquisa estatística sobre o percurso estudantil de jovens brasileiros entre 18 e 29 anos e seus acessos à educação superior. Os gráficos cintilam sem pestanejar: homens e mulheres classificados como brancos, residentes urbanos, possuem uma taxa mais elevada de acesso à educação básica e permanência até a formação superior, contrapondo as taxas referentes às mulheres e homens pretos urbanos de baixa renda. Parece-me que o chão da escola tem sim algumas predileções.

Segundo Jaeger (1995), o grande triunfo da sociedade é alcançar seu desenvolvimento e é neste processo que ela se inclina ao ensino. Para o autor, isso transpassa e perpassa a perpetuação dos conhecimentos eternizando-se assim, de certa forma, a essência de humanidade. Portanto, a educação ao longo da história humana ganha um lugar tanto de constituição de subjetividade quanto antropológica, e, sua existência institucional se fia à inerência do homem enquanto Ser inacabado e de constante formação, o qual, para transformar o mundo em um lugar humano, utiliza-se do aprendizado como forma de modificação e adaptação da natureza, fazendo-o de forma ativa e intencional, vide:

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p.13).

Esse processo de humanização permite a transição de um ser puramente genético em um ser hominizado, que não só transforma seu *habitat* físico, local e contextual, mas também sob formas sociais, culturais e particularmente históricas. Pensando no processo educacional, é, portanto, impossível desvinculá-lo do processo de socialização e aculturação.

Charlot (2020), discorre que para adentrar o mundo humano é necessário tempo, pois suas mediações históricas são diversas e complexas, é neste espaço de construção de subjetividade que se constitui uma criança. Humanizar-se não é simplesmente escapar de ser apenas um código genético e ampliar suas relações para além de si mesmo ao se contracenar com os demais, mas é se colocar no mundo enquanto sujeito existente, livre para ser um “Eu” formado de vários genes, desejos, sentimentos, fagulhas de eventos, cultura, escolhas, e de lembranças – um Eu singular.

Dentro deste processo de humanização encontra-se a educação enquanto catalisador humano, ocorrendo triplamente: humanizando, socializando-aculturando e singularizando-subjetivando, não importando em que momento do tempo, da cultura e do espaço ela ocorra, a pedagogia exerce essa tríade:

Essa criança é um novo elo na história da espécie humana – de temporalidade longa, pelo menos do nosso ponto de vista. Ela é igualmente um novo membro da sociedade, de uma cultura, de uma família, de temporalidade mais curta. Por fim, esse nascimento é o primeiro momento de uma história singular dessa criança, que durará, se tudo der certo, algumas décadas. O que a ligação entre essas três histórias, o que as articula, é a educação (Charlot, 2020, p. 291).

Essa ação do humano sobre a natureza, lhe permite um desenvolver-se: histórico; existencial; social e economicamente no tempo. Nos primórdios de sua história de evolução, a ação do humano sobre a natureza dava-se de forma empírica e coletiva, e a vida encarregava-se de formá-lo por meio do seu dia a dia e suas experiências rotineiras. A produção de subsistência era feita de forma comum, coletiva, ou seja, um comunismo primitivo, não focando apenas a individualidade.

Para Saviani (2021), a escola vai ganhando um lugar sistematizado em seu trajeto histórico, cujo *modus operandi* apenas aqueles que gozam de livre tempo poderiam desfrutar o seu ambiente. Em grego, ao analisarmos o indicador eletrônico de dicionários *Logeion*, gerido pela Universidade de Chicago, a palavra escola, (em sua grafia original: σχολή) significa em tradução livre: “o lugar do ócio”, isto é, àqueles que dispunham de tempo como forma de lazer sem precisar trabalhar para sobreviver; que poderiam lançar mão do seu tempo livre através da ociosidade sistematizada, traduzida assim pelas expressões que “empregam aqueles que estão em lazer”. O conceito de ócio produtivo, foi muito divulgado na Idade Média, em que o espaço

escolar poderia ser então usado de forma nobre e digna.

Quando nos momentos da movimentação de acumulação primitiva de capital e apropriação dos meios de produção promovidas pela movimentação do capitalismo internacional passa a englobar as escolas para sua característica de fortalecimento do acúmulo propriedade privada, sua base de funcionamento necessita que haja uma classe que atue para que a outra desfrute; nascendo a fissura entre os não proprietários e os proprietários inclusive dos meio de produção do conhecimento.

Propiciando o nascimento de uma classe ociosa e “pensante”, que não necessita do trabalho como forma de subsistência, pois, os trabalhos de outros lhe garantem isso, nascendo assim, dentro desse processo, a fundamentação disciplinar e estrutural da escola burguesa.

Surge então uma nova coletividade, agora balizada sob uma moral burguesa, chamada de sociedade moderna ou capitalista: ela desloca seu eixo do campo da agricultura para as cidades e suas indústrias; o ócio, tão venerado pela elite das terras, dos senhores de escravos e feudais, são tomados pelo frenesi burguês, que tanto precisam produzir de forma incessante em prol do capital. A escola passa a ter lugar fundamental, pois, para esse novo formato, o conhecimento intelectual torna-se imprescindível, e a universalização ao acesso escolar passar a ter lugar necessário nos imbricamentos do sistema de produção. Quando colocamos os pesos dessas infraestruturas sobre os indivíduos, o espaço escolar que era atribuído à coletivização e produção/ troca de pensamento enquanto experiência, legando viveres comunitários e compartilháveis ainda muito ligados à ideia da comunidade e formação cidadã através do "lazer/ociosidade", afeta-se e torna-se um espaço da fabricação dos indivíduos, que precisam ser formados perante suas classes e inseridos nos seus papéis do sistema de produção.

Esse novo tempo social traz consigo uma nova forma escolar de educação, a qual se generaliza e torna-se dominante. O ensino que outrora estava a encargo da vida e do próprio trabalho no intuito de fazer do mundo um lugar humanizado, dá lugar ao sistemático, ao letrado, à expressão escrita necessária aos ventos capitais:

[...] A partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência da universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos

que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (Saviani, 2021, p. 83).

Nessa caminhada ao longo da história, somos confrontados com uma inquietação: esse lugar sistematizado de conhecimento está aberto a todos? A quem se destina se assentar esses lugares?

Ao falarmos do lugar que a educação se encontra no percurso histórico da sociedade, será preciso visualizar sob qual ângulo social estamos olhando. A natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social de equidade, cuja estrutura de funcionamento possui elementos que geram relações de exclusão, próprias do seu modelo.

A sociedade moderna, caracterizada por seu desenvolvimento capitalista de produção social e da burguesia como classe privilegiada por esse novo sistema econômico, que antes, encabeçada por ideais revolucionários, agora libertários e científicos – ganha aqui uma nova roupagem: tornando-se conservadora, reacionária, buscando assegurar os privilégios conquistados com as transformações políticas e econômicas da sociedade. Nela, o trabalho assalariado mantém a classe detentora dos meios de produção e, no seu bolso, leva consigo a ideologia dominante, como vemos:

Por meio do capital, tendem a transformar as relações de trabalho impostas pela nova classe dominante em relações de mercadorias. Por essa via, são excluídos todos os indivíduos que não possuam condições ideais para a participação na produção e no mercado consumidor (Carvalho e Martins, 2012, p. 21).

Neste sentido, qualquer forma de inclusão no sistema capitalista, seja por meio de criação de leis ou políticas de inclusão, parece respingar como uma torneira falha, barulhenta e miserável em seu conta gotas. Frente a esse gotejar torturante, qual a função da educação na sociedade capitalista?

A função educacional na sociedade contemporânea – uma goteira infernal

É sabido que tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto a nossa Constituição

Federal (Brasil, 1996; 1988), trazem em seu bojo o entendimento que Educação Básica¹ seja democrática, gratuita e de acesso a todos, permitindo adentrar esses portões as mais variadas diversidades humanas: desde cultural, social e econômica. Contudo, mesmo avistando portões escancarados, esse acesso parece malignamente ocultado por uma falsa inclusão.

Pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em meados dos anos 1990, apontavam que as escolas brasileiras possuíam um dos piores desempenhos educacionais do mundo, levando como referência 129 países, partindo de critérios na potencialidade econômica de cada região e em função das condições sociais. Esse desempenho foi medido relativo ao desempenho do sistema educacional e não de cada criança particularmente (Moysés, 2017).

Para a autora, a abertura quantitativa dos portões da escola, principalmente a partir dos anos 1960, tem sido muitas vezes apontado, e tendenciosamente, como um gerador de fracasso escolar, pois, o acesso às instituições de ensino pelos alunos de classes populares, teria levado a contribuição do fracasso da escola. Em outro ponto, há os que analisam que a abertura desenfreada do acesso escolar, trouxe uma desqualificação no serviço ofertado, centrando a atenção apenas na abertura de vagas, de construção de prédios, sem prezar pela qualidade de infraestrutura necessária. Para a autora, essas colocações e argumentos precisam ser analisados com cautela, pois, muitos dados de pesquisas brasileiras nesse sentido carecem de qualidade, fidedignidade e sobram margem a enviesamentos, desvelando tendências e equívocos nessa linha de raciocínio.

Para autora, apesar de haverem outras linhas recorrentes de explicações do fracasso da escola brasileira, relacionados ao alto índice de evasões sistêmicas em razão da inserção no mercado de trabalho, um ponto importante de discussão encontra-se também nas reprovações como forma de exclusão, o que tornaria a evasão um fenômeno altamente secundário. “As crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira (Moysés, 2017, p. 62).

Nesta discussão entre quantidade e qualidade, o contemporâneo sociólogo francês,

¹ A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (dividido em ciclo 1 – do 1º. ao 5º. Ano – e ciclo 2, o qual vai do 6º. ao 9º. Ano) e o Ensino Médio.

François Dubet, traz em seu livro *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades* (2008), uma análise da função que a instituição escola ocupa na possibilidade de cessar as desigualdades sociais quando tenta amenizá-la pela distribuição igualitária de oportunidades. Em meados dos anos 1970 na França, houve uma ampliação das condições estruturais de igualdade de oportunidades ao acesso escolar, cada criança entrava na mesma escola que todas as outras e a ela seria oferecido a mesma chance de ir até o fim do percurso com êxito, pois, as condições financeiras e sociais já não seria impedimento para isso. Essa transição que o supracitado autor chama de uma passagem elitista republicana à igualdade de oportunidades, a seleção não se situa externo à escola, mas dentro dela, colocando a heterogeneidade como uma provocação de um processo pedagógico, trazendo um olhar de que o fracasso escolar não seja mais uma questão de desigualdade de acesso, mas de sucesso.

Dentro desta esfera, o sistema escolar conheceu uma democratização quantitativa notável, graças a ampliação do acesso, que até então, era reservado apenas a uma elite, ou a alguns poucos bolsistas. Contudo, segundo Dubet, o resultado foi decepcionante, constatação que veio sendo construída pelo olhar da sociologia, demonstrando que a riqueza não é o único obstáculo à igualdade das oportunidades e que a performance dos alunos continua ainda muito desigual apesar da ampliação do acesso ao ensino formalizado. O que se revela através das origens desses alunos, os oriundos de categorias sociais mais privilegiadas de capital cultural e social, um rendimento melhor, e acabam por estender seu percurso acadêmico de forma mais longa do que os alunos provenientes de camadas mais desfavorecidas socialmente.

Uma das explicações da força das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, é levar em consideração o lugar que o ensino formalizado ocupa nos diversos grupos culturais e sociais. Cada grupo, apresentará de forma diversa um conjunto de habilidades cognitivas e verbais necessárias para um bom êxito escolar às suas crianças. No que tange os grupos mais favorecidos, existe uma proximidade dessa cultura escolar, lhe trazendo uma familiaridade desde muito cedo, ao contrário do que é percebido nas famílias mais desfavorecidas. Outro ponto importante é que esta proximidade com os recursos escolares, facilita uma condução nas escolhas mais rentáveis e mais eficaz nos percursos acadêmicos, enfatizando-se no trecho:

Se se adicionam esses dois grandes tipos de processos sociais, nota-se que eles acabam criando desigualdades decisivas e, sobretudo, fazendo com que as distinções escolares, as mais sutis, dissimulem também hierarquias sociais. Assim, todas as disciplinas e todas as habilitações escolares são hierarquizadas e todas as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais. [...] A igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados (Dubet, 2008, p. 31).

Discursar sobre o fracasso escolar parece uma narrativa desgastada. Para além de enxergá-lo como um reflexo de uma realidade social, o que segue preocupante não é só a insistência de décadas de focar em índices de reprovações e evasões, mas a gana em persistir nas mesmas análises individualizadas com olhares clínicos, em detrimento de uma análise social, das próprias competências profissionais, das propostas oferecidas nos currículos pedagógicos e do lugar que a pedagogia se colocou nessa sociedade mercantilista e individualizante.

Inserida em um pano de fundo capitalista, o ideal escolar de funcionamento ainda é meritocrático e repleto de individualismo, sucumbindo à fantasia de que cada um é produto de seus próprios atos, cuja força de vontade em querer conseguir e atingir os objetivos propostos, seja suficiente para cumprir com aquilo que fora determinado. Carrega uma narrativa tendenciosa de que todos os indivíduos são supostamente iguais, pois, acessam igualmente a escola e nesse entendimento, as consequências de resultados desiguais estariam atreladas a falta do autoesforço; da competência que cada aluno realiza neste percurso. Uma suposta igualdade construída pela moral capitalista, a qual é ofertada por meio de uma suposta igualdade de competição. “Se cada um é igual aos outros e há igual oportunidade de sucesso, então o responsável pelo sucesso ou fracasso é o próprio sujeito, pois a escola é igualitária” (Correia & Silva, 2023, p. 165).

Por mais que tenhamos legalmente políticas de acesso democrático à educação básica, não avançamos para que a escola enquanto instituição se estruturasse para garantir, que não apenas o direito seja exercido, mas que de fato a escolarização enquanto ensino sistematizado, formador de sentido e de subjetividade chegasse aos mais desfavorecidos socialmente. Historicamente, a escola vem se mostrando cada vez mais seletiva e excludente. De estrutura piramidal, tem-se preocupado apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades, competências e objetivos vagos. Proposta incisiva talvez, mas neste formato infraestrutural em que a escola se constrói para excluir, perde-se qualquer potência

transformadora..

A exclusão carrega consigo o caráter reprodutivo em manter a desigualdade social e racial, que, apesar da massificação da escola, as tentativas de fingir essa unanimidade, diante de nossa sociedade profundamente marca pela chaga da exploração, faz com que essas pseudoigualdades sociais que comandam as carreiras escolares e os próprios processos educativos acabem por produzir as desigualdades que, por conseguinte, reproduzem e mantêm as estruturas brasileiras sob um circuito fechado, legando um novo desafio ao cotidiano escolar: o da evasão por falta de identificação do discurso escolar com as realidades das juventudes. Ao olharmos para esse engendrado do fracasso e do sucesso da escola, ao deslocar para além de uma ótica individualizante e reducionistas que visualizam apenas a meritocracia e as capacidades dos alunos, sugere-se que as análises coloquem em evidência o próprio funcionamento do sistema educacional, como modelo social e cultural de um funcionamento organizativo excludente e de predileções (Arroyo, 1998; Dubet, 2003).

Vigora há décadas no Brasil leis que proíbem qualquer tipo de discriminação racial e que prevê sanções àqueles que a cometem. Porém, no âmbito educacional, essa discriminação, muitas vezes não amenizada e nem velada, pode ser visualizada de forma explícita. Pesquisas nesta área e seus dados trazem que os maiores índices de reprovações estão entre os alunos de nível socioeconômico baixo, em que situa a maioria de população preta e parda, justificando o fracasso escolar, nesse sentido, por uma compreensão do ingresso tardio na escola quanto pela repetência. Esses estudos analisam, que as práticas discriminatórias sistemáticas acontecem na esfera educacional por meio dos conteúdos pedagógicos e didáticos, que trazem a figura da população negra, sua história, sua geografia de forma distorcida, pejorativa e negativa, corroborando para prevalência do racismo constituído e estruturado há tempos na sociedade brasileira (Silva *et.al*, 1998).

Para obter sucesso na escola, as crianças negras precisam “branquear-se”. Para as crianças negras, a experiência da discriminação, explícita ou velada, produz consequências no nível da subjetividade, como sentimentos de inferioridade e menos valia, até o fracasso e a evasão escolar, que são um prenúncio da exclusão social (Silva *et.al*, 1998, p. 43).

Nos dados já mencionados, avistamos jovens brasileiros pretos e pardos como desprotegidos deste percurso estudantil, que vai da educação básica até a educação superior.

Esses dados, trazem apenas uma parcela social. Ao se afunilar ainda mais essa lente e trazer à essa discussão os adolescentes autores de atos infracionais, cumprindo medidas socioeducativas, em que lugar da escola esses humanos poderiam ocupar?

Relatórios da Pesquisa de Dados de Domicílio (PNAD) de 2017, contida no documento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), traz que cerca de 2,4% dos alunos que permanecem fora da escola representam cerca de 680 mil crianças de 7 a 14 anos, sendo que as mais atingidas são as oriundas de populações vulneráveis, como as negras, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração e com deficiência. Desse total de excluídos da escola, cerca de 450 mil são negras e pardas residentes no Norte e Nordeste, regiões que apresentam os mais altos índices de pobreza do país e as menores taxas de escolaridade, oriundos da desigualdade social – fruto do sistema capitalista.

O relatório "As múltiplas dimensões da pobreza" (UNICEF, 2023) revela que mais de 4 milhões de crianças e adolescentes no Brasil encontravam-se privados do acesso à educação em 2019. Esta privação educacional se desdobrou em duas categorias distintas: primeiro, indivíduos em idade escolar que não estavam matriculados em nenhum estabelecimento educacional, caracterizando uma privação extrema; segundo, aqueles que frequentavam a escola, porém com defasagem de série ou ainda não estavam alfabetizados na idade apropriada, representando uma privação intermediária. Apesar de uma leve tendência de redução nos índices de privações educacionais ao longo do tempo, a pandemia de Covid-19 exacerbou essa situação, especialmente com o aumento do analfabetismo. Este cenário é alarmante, visto que a falta de habilidades de leitura e escrita impacta diretamente no processo de aprendizagem e na trajetória escolar dos estudantes, afetando especialmente crianças e adolescentes pertencentes às comunidades negras e indígenas, residentes nas regiões Norte e Nordeste, e predominantemente do sexo masculino.

Por outro lado, o Relatório do Panorama Nacional sobre a execução das Medidas Socioeducativas de Internação do Programa Justiça Jovem (BRASIL, 2012), elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça, revela que os jovens em situação de privação da liberdade e cumprindo medidas socioeducativas no Brasil possuem uma idade média de 16,7 anos, sendo essa a faixa etária mais comum no momento da prática do primeiro ato infracional. Este período coincide com a etapa final da educação básica, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), no qual os jovens deveriam estar concluindo o ensino médio.

Entretanto, os dados do mesmo relatório apontam que 57% dos jovens privados de liberdade não estavam frequentando a escola antes de serem internados, enquanto 86% estavam cursando o ensino fundamental. Além disso, foi observado que 8% dos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas não possuíam habilidades de leitura e escrita. É notável que esses índices apresentam disparidades regionais, com 20% dos adolescentes entrevistados no Nordeste afirmando serem analfabetos, contra 14% na região Norte e apenas 1% nas regiões Sul e Centro-Oeste. Adicionalmente, as regiões Norte e Nordeste apresentaram os menores índices de jovens internos que concluíram o ensino médio, com taxas de 4% e 6%, respectivamente.

No âmbito nacional, destaca-se que 44% dos adolescentes analfabetos estão concentrados na Região Nordeste. É pertinente ressaltar que as regiões Norte e Nordeste apresentam percentuais abaixo da média nacional de jovens que interrompem seus estudos aos 14 anos, conforme dados do Relatório do Panorama Nacional sobre a execução das Medidas Socioeducativas de Internação do Programa Justiça Jovem (Brasil, 2012). Este panorama reflete uma realidade desafiadora que exige intervenções eficazes e políticas públicas direcionadas para mitigar as disparidades educacionais e promover a inclusão social e educacional dos jovens em situação de vulnerabilidade.

Para o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que praticem ato infracional, é garantido legalmente a esses jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, direito à educação e que estejam inseridos a qualquer tempo dentro do ambiente escolar. Na Lei nº 12.594/2012, em seu Art. 82 lê-se:

Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução (Brasil, 2012).

Desse modo, ainda que o SINASE contemple em seu corpo textual várias definições

e direções no trabalho e acolhimento com o jovem em conflito com a lei, para além de resguardá-lo enquanto sujeito detentor de direitos, visa por meio de sua legalidade, assistir a esses jovens sua condição de subjetividade. Apesar da grande democratização da escola, a lei determina teoricamente, que o mesmo esteja matriculado e vinculado ao ambiente educacional, contudo, falha miseravelmente que esses consigam de fato um lugar de aceitação, reconhecimento e sobretudo, de escolarização - fato que cerceia a possibilidade de construção de sentido, de reflexão e amplitude de outros olhares sociais.

Várias revisões de literatura acerca do tema trazem que grande parte dos relatos de experiências de jovens em conflito com a lei são marcadas por constantes expulsões, mudanças de unidades escolares, conflitos com os pares e professores, violação dos direitos individuais, discriminação e rotulação, tanto por parte dos colegas, como principalmente pelos profissionais da educação inseridos nas instituições. Tamanho é o peso do estigma carregado por esses jovens, muitos relatos um desabafo de não pertencimento ao ambiente escolar, cuja segregação resulta na percepção da violência sofrida (e/ou reproduzida), não só verbalmente, mas pelas escolhas que a eles são feitas e ofertadas e, por outro lado, os agentes escolares argumentam não estarem preparados para lidar com essa nova demanda e sentem-se inseguros com a presença desses jovens dentro dos muros das escolas (Dias, 2011).

A cor do fracasso escolar – considerações finais

O desempenho escolar na sociedade contemporânea, ocupa um lugar de regulação e de controle social. A maior parte das famílias se utilizam disso como ferramenta de acesso à autonomia dos adolescentes, cujo êxito nos estudos, podem lhe possibilitar uma maior liberdade enquanto sujeito social e de consumo – mobilidade social. Logo, obter sucesso neste desempenho do ensino formalizado, exige o controle de si, dos julgamentos, o sentido do esforço, reflexividade, apoio de outros. Assim, o fracasso escolar torna-se não só um mero acidente de percurso, mas um buraco negro do fracasso de uma pessoa – um fracasso social e de subjetividade.

Pensar na escola como um lugar de igualdade de oportunidades, parece, portanto: Uma falácia necessária, ou seja, próxima de um ideal legalista, pois é pouco provável que ela se concretize totalmente, e necessária, pois, não se pode educar sem nela crer. Todos os personagens ali envolvidos precisam de um pouco de fé para ali permanecer. O aluno é obrigado

a crer quando adentra a sala de aula, na mesma proporção que o professor precisa acreditar naquilo que ensina, mas ao mesmo tempo, todos ali envolvidos sabem que o processo é de poucos e o “lugar ao sol” definitivamente tem seus preferidos, como segue:

Os professores, por sua vez, sabem quem serão os eleitos e quem serão os perdedores, como mostram cotidianamente as conversas na sala dos professores. Mas todos são levados a acreditar e manter a ficção, pois, sem ela, o trabalho pedagógico não seria mais possível e toda arquitetura da igualdade e da liberdade desmoronaria (Dubet, 2008, p. 53).

Uma rotina maquiada de acesso e de oportunidades, cujas políticas de inclusão parecem fluídas como uma torneira aberta e vertente. Contudo, o que disfarça por trás de tal maquiagem, guarda em si o avesso real no que tange os adolescentes marginalizados por raça e socioeconomicamente e, acima de tudo, em conflitos com a lei, fazendo com que essa exclusão possa ser elevada à enésima potência. Resta-nos a inquietação: a quem caberá acreditar no jovem que cumpre as medidas socioeducativas, e a esses lhe é/será reservado o direito de se escolarizar? Seria suficiente o próprio crédito para vencer um ambiente que não lhe dá lugar, ou tamanha resiliência é capaz de produzir o sucesso de sua jornada estudantil? O que é necessário, para que realmente haja uma segunda chance, quando muitas vezes, nem possuiu-se as primeiras?

Talvez as perguntas ecoem e reverberem carecendo cada vez mais de respostas. É notório que as pesquisas e políticas nesta pauta se colocam a querer contribuir para que a legalidade não padeça friamente nos textos, mas que de fato transpassem em ações, ganhando cheiro; cor; sorriso; identidade; desejo e nome. Que as histórias desses jovens possam ser recontadas por um ângulo menos fatídico e em algum momento possam trazer em sua narrativa, finalmente, um novo elo de sentido e ressignificação com a pedagogia.

Para além de uma questão meramente de fé, que essas produções possam contribuir com a reflexão do chão da escola, desse processo social brutal, e que leve o espaço escolar do lugar que ocupa, à um lugar humanizado. Que essas reflexões possam acolher o indivíduo em sua diversidade enquanto sujeito sócio-histórico e rompa com o instrumento de manutenção e reprodução do poder hegemônico. Uma educação que possa ser emancipadora e não somente democrática. Porém, apesar do desejo utópico, aquilo que se avista neste tempo, ainda é uma escola que segrega e, sobretudo, detém seus lugares demarcados e de cores

específicas.

Logo, as perguntas soam feito torneiras gotejantes, barulhentas e miseráveis, cujas bacias de coleta encontram-se rotas e sem alças.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP; Papyrus, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Relatório do Panorama Nacional –A execução das Medidas Socioeducativas de Internação**. Programa Justiça Jovem. Brasília, DF: CNJ, 2012a.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. 2022.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, Sérgio Rego; MARTINS, Lélcio Moura. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M.G.D; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Orgs.). **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.
- CORREIA, Fábio Caires; SILVA, Joaquim Alberto Andrade. O que é uma escola justa? apontamento a partir de François Dubet. **Imagens Da Educação**, 13(1), 153-167. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i1.62521>
- DIAS, Aline Fávaro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. São Carlos: UFSCar, 2011.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.119, julho/2003, p. 29-45.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal São Paulo: Global, 2003.
- JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LOGEION (comp.). **σχολή**. Desenvolvido pela Universidade de Chicago. Disponível em: <https://logeion.uchicago.edu/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%AE>. Acesso em: 24 dez. 2024.

MOYSÉS, Maria. Aparecida. Affonso. **A instituição invisível: crianças que não-aprendem-na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Carlos Antônio da; BARROS, Francisco; HALPERN, Sônia; SILVA, Lilian Aparecida da. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, Anete. & MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1998, p. 27-46.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil: Estudo sobre as privações de direitos que afetam crianças e adolescentes no País**. Disponível em AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA POBREZA. Acesso em 13 de maio de 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009**. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

Recebido em: *Julho/2024*.

Aprovado em: *Setembro 2024*.