

A TAREFA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES AO FRACASSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE¹

BORGES, Luis Paulo Cruz – UERJ
borgesluispaulo@yahoo.com.br

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação
Agência Financiadora: CNPq

Resumo

A tarefa é uma categoria de estudo sobre o fazer pedagógico de professores/as e também do dever pedagógico de alunos/as (CASTRO, 2006). Objetivamos com este estudo analisar a tarefa pedagógica e suas implicações ao fracasso escolar de alunos e alunas do ensino fundamental do sistema público de ensino. Duas salas de aula foram observadas durante o segundo semestre de 2006 em uma escola pública na zona sul da cidade do Rio de Janeiro no âmbito da pesquisa, *Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno* (2005-2008). Para tal utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa de pesquisa de cunho etnográfico através dos métodos da observação participante com cadernos de campo (DELAMONT, 1983), da descrição densa do campo pesquisado (GEERTZ, 1989), do uso do vídeo como instrumento metodológico (MATTOS et al., 2005) e da microetnografia de sala de aula (ERICKSON, 1992). Os dados foram analisados através do processo indutivo e do *bottom-up* (MATTOS, 1992). No processo de análise, utilizamos também a técnica de “scaffolding” – andaime, provocando uma forma criativa de amostragem das falas dos participantes (BORTONI-RICARDO, 1985). Nossos resultados apontam para esta categoria como um instrumento de exclusão do espaço da sala de aula, pois este é um lugar, segundo (CASTRO, 2006), privilegiado para definição do sucesso ou fracasso do alunado. Nossas análises apontam para a tarefa como uma obrigação do aluno que deve ser controlada pela professora que avalia e intervém neste momento do dever pedagógico. Quando o aluno/a não faz essa tarefa que lhe é obrigatória acaba sendo punido por tal ato de rebeldia e, por conseguinte acaba sendo excluído de outras atividades da turma. Entendemos que os saberes fomentados no espaço de sala de aula devem possibilitar a construção de um aluno/a como sujeito do seu próprio conhecimento.

Palavras-Chave: Tarefa Pedagógica; Fracasso Escolar; Etnografia; Formação Docente.

¹ Orientadora: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos – Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Proped/UERJ.

Introdução

Neste artigo analisaremos a tarefa pedagógica e suas implicações ao fracasso escolar de alunos e alunas do ensino fundamental do sistema público de ensino.

Os estudos sobre o fracasso escolar são recorrentes no sistema educacional brasileiro, como nos aponta Mattos (1992, 1997, 2004, 2007) em suas pesquisas. Entretanto, entendemos que este fenômeno é ocasionado por um processo histórico de construção da escolarização e da infância no Brasil.

Com o advento da formação do Estado Nacional Brasileiro Republicano, foi engendrado nas diversas intuições nacionais “um modelo” de Estado homogêneo capaz de abarcar e controlar dentro de si todas as heterogeneidades sociais e culturais possíveis. Tal espaço é concretizado dentro do âmbito educacional, ou seja, na escola. Pois, é esta que segundo Connel (1997) corporifica o poder do Estado. A escola republicana tinha como objetivos instaurar uma nova cidadania a população. Uma cidadania que fosse construída no bojo de uma racionalidade e sentimento nacional de unidade.

Ao longo do século XIX a escola pública vem recebendo um grande número de alunos e alunas oriundos de famílias pobres, porém estes sujeitos escolares não possuem um grande êxito em sua formação (CONNELL, 1997; PATTO, 1999). A educação compensatória vem reforçar a idéia de que as crianças e adolescentes pobres possuem um déficit cognitivo, cultural, genético e político. A reforma educacional ao longo deste período também vem avigorando através de políticas públicas para educação um determinado lugar para as culturas e/ ou as sub-culturas da pobreza, gerando também um ciclo social de miséria (CONNELL, 1997).

A exclusão de alunos e alunas da escola é então explicada por Patto (1999) como um processo sócio-cultural, em que a criança não aceita a escola como ela funciona e a escola não aceita a criança como sujeito da aprendizagem (PATTO, 1999).

É neste cenário do Brasil República que buscaremos explicações para o fracasso escolar emergente na construção de uma sociedade com novos modelos políticos e sociais. É dentro deste contexto que delineamos possíveis explicações para as raízes históricas de construção do fracasso escolar.

As novas reformulações feitas no Sistema Público de Ensino objetivando uma identificação republicana nacional, são caracterizadas pela crença na ciência e na razão, nas igualdades de oportunidade e na ideologia nacionalista (PATTO, 1999). Estas são indicadas também como características do modelo Positivista de pensar e agir no mundo, expressos tão fortemente na construção do nosso Estado Republicano.

A escola foi e ainda é o palco deste campo de tensões entre as desigualdades sociais que serão evidenciadas na construção deste novo modelo de sociedade. Neste sentido o aluno é visto como um indivíduo a-histórico e despossuído de qualquer identidade cultural. O Estado Nacional e a escola partiam do pressuposto que todos nós saímos de um ponto de igualdade, mas se não chegamos ao mesmo ponto de culminância, seria por incapacidade nossa. A culpa do fracasso está atrelada ao próprio indivíduo. Mas, não bastava afirmar esta concepção de mundo frente à sociedade, antes, era preciso legitimar esta ideologia para que desta forma os mecanismos de exclusão da escola fossem válidos. Neste contexto surgem as teorias de explicação para o fracasso escolar.

As teorias – da reprodução, do déficit cognitivo, da carência cultural, da cultura da pobreza e da culpa da vítima.

É inserida em um contexto social de tensões e conflitos de classes e de poder que a escola servirá nas afirmações das desigualdades existentes dentro do âmbito da sociedade, construindo assim pressupostos teóricos científicos e acadêmicos que corroborem estas concepções de educação.

A teoria da Reprodução, idealizada na década de 70 pelos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (1975) e fortemente divulgada no Brasil a partir da década de 80, fomentaram por um longo período de tempo as explicações para o fracasso escolar de alunos e alunas da rede pública de ensino. A dicotomia existente entre escola-sociedade configura-se como um campo de tensão em que a escola reproduziria as desigualdades sociais que perduram na sociedade como um todo. Atualmente o autor francês Dubet (2003) nos indica que o arrolamento que se estabelece entre a escola-sociedade e as conseqüências que emergem desta relação cria “os problemas da exclusão no coração da vida escolar” (p. 33).

Utilizada também como um mecanismo para legitimar as exclusões no âmbito da escola a teoria do déficit cognitivo e da carência cultural, foram instrumentos para produção do fracasso escolar (PATTO, 1999). A teoria da carência cultural afirmava que o alunado proveniente de uma ambiente cultural pobre era ineficiente em seu desenvolvimento psicológico, gerando assim dificuldades em seu processo de aprendizagem. Já a teoria do déficit cognitivo estava associada às teorias racistas norte-americanas e as relações de estratificação social e discriminação utilizadas pela escola - aparelho hegemônico de poder. Deste modo, tanto uma como outra teoria culpabilizavam a vítima – alunos/as - pelo fracasso escolar e sua exclusão educacional. Estes alunos/as por “não aprenderem” são excluídos do espaço escolar.

Mattos (2007) nos indica que a partir da década de 70 também surgem no cenário nacional as teorias da Culpa da Vítima e da Cultura da Pobreza. A teoria da Cultura da Pobreza explicava o fracasso escolar de alunos e alunas das camadas menos favorecidas da sociedade, através da condição dos modos de vida dos indivíduos, onde estes:

Representam uma cultura à parte, então é, um manifesto despropositado. No máximo, uma alegação poderia ser feita, de que eles constituem uma subcultura, baseado numas poucas dimensões já mencionadas – valores, sexo e vida familiar, criação das crianças, e algumas características da personalidade (RYAN, W. 1971, p.6).

No que tange a teoria relacionada à Culpa da Vítima, encontramos como pressuposto que a culpa do processo de exclusão da escola é do próprio alunado. A vítima é culpada pelo seu fracasso e pela sua incapacidade frente às possibilidades que a escola oferece (RYAN, 1971).

Entretanto, tais teorias segundo Mattos (2007) não levaram em conta a complexidade em que os sujeitos escolares estavam inseridos, negando assim o interacionismo em que os atores sociais estão imersos. Deste modo estas “[...] teorias querem por sua abrangência ou por seu reducionismo, não conseguiram explicar o dinamismo do processo de produção do fracasso escolar”.(p. 2). Surgem então no cenário nacional as novas explicações para o fracasso escolar com alguns avanços, mas também alguns retrocessos.

Novas explicações para o fracasso escolar: re-visitando pesquisas.

As pesquisas sobre novas explicações para a exclusão educacional de alunos oriundos do fracasso escolar são indícios de avanços e retrocessos acerca do tema estudado.

Mattos (2008) analisou pesquisas na área de educação nas últimas décadas que constituem um *corpus* de pressupostos teóricos para explicarem o fracasso escolar. Analisaremos aqui algumas explicações que através de pressupostos teóricos e metodológicos relevantes para este estudo expliquem a produção do fracasso escolar de alunos e alunas do Ensino Fundamental do sistema público brasileiro.

Através de um diálogo entre teoria-prática debatemos em um Seminário Permanente, cujo tema principal é o Fracasso Escolar, onde realizamos dentro do grupo de pesquisa² o aprofundamento teórico e metodológico sobre o fracasso escolar, objeto geral da pesquisa – “Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar” (MATTOS, 2008).

O objetivo do seminário era analisar, pormenorizadamente, os textos sobre o fracasso escolar compilados para traçar o Estado da Arte sobre este tema e possibilitar a aprendizagem de uma leitura crítica e reflexiva sobre o texto. Os textos eram compostos de artigos resultantes de dissertação de mestrado, teses de doutorado, pesquisas em andamento realizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, artigos retirados de revistas eletrônicas na internet e de bibliotecas de Universidades do Rio de Janeiro.

Nos estudos da professora Marília Pinto de Carvalho, encontramos as relações de gênero, etnia e cor (CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003, 2004a; 2004b; 2005), sendo estudadas como categorias que impulsionam uma construção do fracasso escolar no contexto de sala de aula através da interação entre professora – alunos/as. Esta articulação entre gênero-etnia-cor segundo a pesquisadora permite à imbricada trama de exclusão de alunos e alunas do sistema de ensino regular através de determinações culturais e práticas cotidianas que ocorrem no espaço intra-escolar.

² Grupo de Pesquisa: Etnografia e Exclusão: Aspectos psicossociais da inclusão escolar.

A patologização da família e do aluno (ANGELUCI et al., 2004), são indicações que a escola não culpa somente os alunos e alunas pelo seu fracasso; ela vem buscando na família uma explicação que não descaracterize o sujeito - aluno/a, mais que culpabilizando a família retira da escola a culpa pelo fracasso dos mesmos. As determinações de ordem biológica/psicológica são encontradas aqui como explicações para o fracasso escolar. A patologização do aluno/a e da família se configura como uma forma da instituição escolar culpar alguém outro pelo fracasso de seus sujeitos.

As diferenças culturais entre os alunos e a escola (FERNANDES, 2005) e a formação de professores e professoras (ANDRADE, s/d) foram categorias encontradas nos estudos de Mattos (2008) que aludem a uma construção do fracasso escolar. Tais diferenças entre o professorado e o alunado produzem um embate nas relações de poder exercidas entre professora-aluno/a em sala de aula. O poder constituído de professores e professoras se torna um instrumento de coerção de quem ensina em detrimento dos que aprendem, ou seja, do controle exercido pela/o professora/o em sala de aula para com os/as alunos/as.

Também encontramos nas cenas etnográficas de sala de aula e nos conselhos de classe, explicações para a construção do fracasso escolar como uma orquestração (MATTOS, 2003; 2005b, 2008), no espaço da sala de aula como fator de exclusão educacional (MATTOS et al., 1997) e por fim, na interação face a face que é pautada no conceito de exclusão (MATTOS, 1992).

Ainda percebemos que através de fatores extra-escolares e fatores intra-escolares, como naturalização da violência nos espaços da escola que vitimizam alunos e alunas das periferias do país (COSTA, 2006; SPOSITO, 2005), na relação entre inteligência, sorte, esforço e dificuldade da tarefa onde o alunado se vê como espectador do processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2001) e nas famílias que não investem no capital cultural de seus filhos (GLÓRIA, 2003) residem elucidacões acerca do assunto.

Todas estas aclaracões para o fracasso escolar são corroboradas por pressupostos teóricos como o fator de mobilidade e de reprodução que a escola permite (ANDRADE, s/d); pela teoria do capital humano que compreende o espaço escolar como uma forma de resolução dos problemas sociais (ANGELUCI et al., 2004), pela teoria da justiça que compreende a dicotomia

entre justiça distributiva *versus* justiça meritocrática, propondo uma nova forma de organização – a justiça social (COSTA; KOSLINSKI, 2006).

Os campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade desigual (FREITAS, 2004) contribuem assim para uma cultura da escola (FORQUIN, 1993) em que a organização do tempo e sua temporalidade sejam encaradas como ilusão, a relação momento-tempo fomentando desta forma uma subjetividade e o surgimento de um novo modelo de tempo escolar, o tempo: disciplinador, das relações e do ritmo (GARCIA, 1999).

Por fim, as desigualdades sociais engendradas em uma sociedade capitalista e excludente tangenciam o espaço escolar trazendo a tona às dificuldades sociais que co-existem dentro da escola. O fracasso escolar de alunos e alunas vindos de famílias desprovidas corrobora a idéia de que a escola legitima através de uma exclusão educacional a exclusão social do pobre. Neste contexto a exclusão escolar assume agora a conotação de um novo eufemismo, o de que a democratização do acesso possibilitou a inclusão na escola (PATTO, 2005).

Pressupostos Metodológicos

O pesquisador deve sempre esforçar-se para aprender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada [...] (GOLDMANN, L. apud PATTO, 1999, p. 26).

Utilizamos como metodologia a abordagem etnográfica de pesquisa, por este pressuposto metodológico possuir uma vasta contribuição às pesquisas sobre desigualdade social e educacional. Esta abordagem permite que os alunos e alunas tornem-se sujeitos fazedores de suas próprias ações e contribuintes para a construção do conhecimento em pesquisas, e principalmente as que tenham como saber de estudo a educação (MATTOS, 2002; MEHAN, 1992). Segundo Mehan (1992) “o propósito da etnografia na pesquisa educacional é revelar o que está dentro das caixas pretas da vida rotineira nos ambientes educacionais” (Apud MATTOS, 2002). Para tal utilizamos a observação participante em um determinado período no campo pesquisado (DELAMONT, 1983), as entrevistas etnográficas, a descrição densa do campo pesquisado que pressupõe uma contribuição para a investigação científica. A descrição densa “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou

processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos” (GEERTZ, 1989, p. 4). Usamos também a microetnografia de sala de aula (ERICKSON, 1992) que possibilita o entendimento em uma perspectiva micro das relações existentes dentro do espaço escolar.

Os dados foram analisados através do processo indutivo do *bottom-up*, onde construímos representações teóricas do problema investigado em uma perspectiva dialógica de uma abordagem crítica de pesquisa (MATTOS, 1992). No processo de análise, utilizamos também a técnica de “scaffolding” – andaime (BORTONI-RICARDO, 1985), um termo metafórico para significar a ajuda que uma dupla ou um parceiro de alunos dá um ao outro em sala de aula, provocando uma forma criativa de amostragem das falas dos participantes.

Coletados nossas informações no período de agosto de 2006 a julho de 2007, no âmbito da pesquisa “Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno” (2005-2008) coordenada pela Pesquisadora Carmen de Mattos.

Observamos duas salas de aula de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino localizada na cidade do Rio de Janeiro além de dois conselhos de classe. As duas salas de aula pesquisadas foram visitadas no período de agosto a dezembro de 2006 em um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP com a utilização do vídeo como um instrumento de pesquisa etnográfica. Este instrumento de pesquisa auxilia nas análises dos dados, pois possibilita uma re-visitação dos eventos e das ações dos sujeitos pesquisados (MATTOS, et al, 2005).

As classes observadas foram as de Progressão. De acordo com a Portaria nº 21 (E-DGED/2003) as classes de progressão deveriam ser constituídas por alunos e alunas formados com idade igual ou superior aos nove anos. Estas classes foram criadas em 2001 e tiveram sua finalização no ano de 2006 com implementação de uma nova política – Projeto Especial para Adolescentes 2007. Neste espaço, os alunos ficam no prenúncio de serem expulsos da escola (MATTOS, 2007), haja vista que, após uma longa permanência destes nestas classes, tornam-se passivos frente às possibilidades de escolarização formal, e por isso, acabam fracassando e sendo excluídos das instituições de ensino. Ao final entendemos que a proposta dos Ciclos de Formação e da Classe de Progressão que visava integrar e valorizar o processo de aprendizagem dos alunos acabou por excluir esses alunos do processo de escolarização os estigmatizando como alunos que não aprendem e que não são capazes de aprender.

Neste contexto escolhemos como participantes primários os alunos e alunas da Rede Pública de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, com idade de 10 a 17 anos de ambos os sexos, como sujeitos construtores das suas próprias histórias. Como participantes secundários às professoras/es, diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas estudadas. Segundo Mattos (2002) os participantes de um estudo constroem conhecimentos sobre a sua própria realidade, contribuindo para as interpretações e significações dos dados de uma pesquisa.

Finalmente, cientes da complexidade de nossa investigação, procuramos garantir a qualidade dos dados e dos resultados através de um diálogo teórico através do estudo com um Seminário Permanente, cujo tema principal é o Fracasso Escolar.

O Seminário Permanente foi uma das instâncias que possibilitou ao grupo de pesquisa o aprofundamento teórico e metodológico sobre o tema fracasso escolar, objeto geral da pesquisa – “Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar” (MATTOS, 2008).

A Tarefa – Ta, já vou corrigir seu trabalho tá³?- Contribuições à Formação Docente.

Aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criativo (FREIRE, 1996, p.24).

A tarefa é uma categoria de estudo sobre o fazer pedagógico de professores/as e também do dever pedagógico de alunos/as. Segundo Castro (2006) o termo tarefa tem sua origem do árabe que significa trabalho com uma pré-definição de tempo. A autora analisa a tarefa em sala de aula e evidencia que esta é um instrumento de mediação da relação entre professor e aluno. Castro (2006, 2007) nos informa que a tarefa pode ser analisada enquanto ofício do aluno e também como um dever a ser cumprido.

Este cumprimento se dá porque professores e professoras, inseridos num sistema sócio-educativo no qual é necessário o cumprimento de um currículo mínimo pré-estabelecido e imposto, distribui as tarefas em sala de aula sem considerar a aprendizagem real do aluno. Dessa forma, eles acreditam estar desempenhando seu papel enquanto profissionais que possuem deveres estabelecidos a serem cumpridos em detrimento do binômio ensinar-aprender (CASTRO, 2007, p.7).

³ Fala da professora em sala de aula.

É partindo desta concepção da autora que chegamos a esta categoria como um instrumento de exclusão do espaço da sala de aula. A obrigação do aluno deve ser controlada pela professora que avalia e intervém neste momento do dever pedagógico. Quando o aluno/a não faz esse dever que lhe é obrigatório acaba sendo punido por tal ato de rebeldia e, por conseguinte acaba sendo excluídos de outras atividades da turma.

Sala de aula: professora passa uma tarefa para a turma de progressão. Após passar o exercício a mesma intervém indo de mesa em mesa de forma que os alunos e alunas corrijam seus erros. *Professora:* Nada? Tá já vou corrigir seu trabalho tá?. *L.* não tem pergunta aqui? Quer ficar sem recreio hoje? *Aluno L:* Não quero... Quando eu voltar da R. eu vou pedir o seu. Quero isso pronto. Você pode fazer, rápido. *Sala de aula:* Após a fala da professora a mesma se levanta sai da mesa do *Aluno L* e vai para outra mesa. Neste momento o aluno *L.* fica copiando o exercício

Esta cena de sala de aula nos indica que fazer a tarefa é estar enquadrado nas determinações exigidas pela professora. Pois, o cumprimento deste dever sinaliza para a centralidade desta categoria no processo de ensino-aprendizagem. Um processo este que também se alia ao controle exercido com o aluno, sem a finalização da tarefa não há saída para o recreio. Quando o aluno não cumpre seu dever lhe é retirado outros direitos que este possui em sala de aula. Castro (2006) nos indica quê.

A tarefa que, acreditamos, ser um dos elementos chave no processo de ensino-aprendizagem fomentadora da atividade pedagógica acaba por se tornar um engodo, uma vez que, nem professora e nem alunos entendem essencialmente o seu significado para a formação dos mesmos (p. 88).

Nesta conjuntura a falta de objetividade exercida no espaço da tarefa nos leva a inferir que tal atividade não proporciona a aprendizagem, mas sim descaracteriza o aluno como sujeito produtor de saberes.

Professora: Cala boca (neste momento a professora estressa a voz e começa a gritar coma turma). Fila com “e” não é não. E aí *S.* como é que é? Não acredito. Há não acredito.

Após a verificação da tarefa a professora descaracteriza o erro do aluno, apenas ironizando a ação, entretanto não auxilia na correção da palavra que para ela parecer ser tão “fácil”. Embora, estes sujeitos que estão na sala de aula e exercendo seu ofício de aluno (PERRENOUD, 1995) façam a tarefa ainda sim estão as margens do conhecimento proposto pela escola. Segundo Mattos (2008) isto ocorre porque: “estamos incluídos na escola, mas excluídos do conhecimento do mundo” (p. 1).

Conclusões

Neste texto abordamos a tarefa pedagógica como categoria de análise e suas implicações ao fracasso escolar de alunos e alunas do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro.

Entendemos que os saberes da prática que emergindo do cotidiano escolar se articulam e forma o que Ferraço (2005) chama de *saberesfazeres*. Esta problematização nos faz compreender que o cotidiano escolar e a atuação de professores e professoras e a sua interação com alunos/as em seu cotidiano fomentam um conhecimento que é gerado e que gera múltiplos contextos de formação e construção da realidade escolar, especialmente as da sala de aula (FERRAÇO, 2005).

Quando se elege a tarefa em sala como um eixo central da ação pedagógica exercida pela professora e pelos alunos/as, queremos evidenciar as interações existentes em um contexto específico, sala de aula, mas que dialoga com outros contextos como a administração escolar, do espaço doméstico, da rua como espaço público, entre outros.

Esta subcategoria de análise nos indica que neste espaço do processo de aprendizagem não se constroem conhecimentos com sentidos definidos, tanto para os/as alunos/as como para as professoras. A tarefa media o processo de aprendizagem em que os professores e professoras entendem esta categoria como “um artifício misterioso” (LORTIE apud ALVEZ-MAZOTTI, 2003).

Entendemos que os saberes fomentados no espaço de sala de aula devem possibilitar a construção do aluno/a como sujeito do seu próprio conhecimento, como nos indica Castro “ao acompanhar o aluno em todo seu desenvolvimento enquanto sujeito individual e social” (CASTRO, 2006, p.93).

A criação de uma pedagogia da pergunta (FREIRE, 2000) em que o alunado questione, indague e busque o conhecimento em um ambiente de aprendizagem que deve ser encarado como um espaço de construção de *saberes-fazer* (FERRAÇO, 2005). Conhecimentos que construam práticas pedagógicas e curriculares, capaz de possibilitar o exercício de uma pedagogia culturalmente sensível à diversidade do ato de ensinar e aprender, ato este que ocorre de forma dialética (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T.; **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP& A. 2003.

ANDRADE, Karen Alves de. Sucesso e fracasso escolar: determinismo ou escolha? Trabalho e educação em perspectiva. Revista **eletrônica – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da faculdade de Educação**, UFMG, Nº 2, p.8.

ANGELUCCI, C. B.; *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, jan/abr, vol, 30, n.1, p.51-72, ISSN 1517-9702, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **The urbanization of rural dialect speakers**. Cambridge University Press, 1985.

BORUCHOVITCH, Evely. Conhecendo as crenças sobre inteligência: esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. **Psicologia: reflexão e crítica**, p.461-467, 2001.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARVALHO, Marília Pinto de. De estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.77, dez/ 2001a.

_____, Marília Pinto de. Mau aluno e boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, ano 9.554, 2º semestre, 2001b.

_____, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p185-193, jan/jun, 2003.

_____, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu** (22), p.247-290, 2004a.

_____, Marília Pinto de. De quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, jan/abr. 2004b.

_____, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Cadernos de Pesquisa**, n.28, jan/abr, 2005.

CASTRO, Paula de Almeida. **Controlar pra quê? Uma análise etnográfica da interação professor e aluno na sala de aula**. Dissertação – Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, Paula de Almeida. **Ofício do Aluno: uma análise etnográfica da tarefa do aluno na sala de aula**. Projeto apresentado no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ PROPED-UERJ, como pré-requisito para Doutorado, 2007.

CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GETILI, P. (Org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ/Editora Vozes, 3ª edição, 1997.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.11 n.31. 2006.

DELAMONT, S. **Interaction in the classroom**. Nova York: Methuen, 1983.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Tradução: Neide Luiza de Rezende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/2003.

_____, Frederick. Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle Eds. **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

FERNANADES, Priscila Valverde. **Fracasso escolar Realidade ou produção?** Copyright 2001/2005 – Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar. Publicado em 03.12.04 – última atualização: 26 de abril de 2005. Disponível em: <www.urutague.com.br/006/fernandes.html>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo, Cortez, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **CICLO OU SÉRIES? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 de Educação Fundamental**. 27ª ANPED, Caxambu-MG de 21 a 24 de novembro de 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165p.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, T. M. F. *A riqueza do tempo perdido*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n2. p.109-125, jul/dez. 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A “escola dos que passam sem saber”*: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. GT 14, Sociologia da Educação – ANPED, 2003.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of education difficulties among rural and urban youth in Brazil*. Trabalho apresentado na University of Pennsylvania como pré-requisito para o Título de Ph.D in Education, AnnArbor: UMI Bill& Howell, 1992.

_____, C.L.G.; ALMEIDA, Sandra Maciel de; MELO, Sandra Cordeiro de. *O espaço da exclusão: o limite do corpo na sala de aula*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, 1997.

_____, C.L.G de. *Imagens da Exclusão*. Projeto de Pesquisa homologado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____, Carmen L.G, *O conselho de classe e a reconstrução da cidadania*. In: HERDY, J. S. (org). *Cadernos de Educação – Educação Cidadania: (re) construindo a esperança*. Editora UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2003.

_____, Carmen L.G, CASTRO Paula A. de *Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (DES) controle de professores e professoras: C mais D o que dá?* VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania, Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

_____, Carmen Lúcia Guimarães de. *O conselho de Classe e a construção do Fracasso Escolar*. *Educação e Pesquisa*. maio/agos. Vol.31, n.2, p.215-228, 2005b.

_____, Carmen Lúcia Guimarães de. *A pesquisa etnográfica sobre o Fracasso Escolar no Brasil nas últimas décadas*. Texto apresentado em Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, UK, 2007.

_____, Carmen Lúcia Guimarães de. *Sucesso e fracasso escolar: condicionantes sócio-educacionais*. Projeto de pesquisa: *Imagens Etnográficas da Inclusão escolar; o fracasso escolar na perspectiva do aluno (2005-2008)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

MEHAN, H. Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies. **Sociology of Education**. 62(1): 265-286. 1992.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia**. Csa do Psicólogo, São Paulo, 1999.

PATTO, M. H. S. Exercícios de Indignação. **Escritos de Educação e Psicologia**. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2005.

PERRENOUD, P. **O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução Julia Ferreira e Jose Cláudio. Porto Alegre: Artimed, 1995.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem. **Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RYAN, William. **Aprendendo a ser pobre: a cultura cheesecake da pobreza**. In: Blaming the victim. New York: Random House, March 1971.

RYAN, William. **A arte da Descoberta do Selvagem: como culpar a vítima**. In: Blaming the victim. New York: Random House, March, 1971.

SPOSITO, Marília Pontes. **A Instituição Escolar e a Violência**, 2005. Disponível em: <www.lea.usp.br/observatorios/educacao>.