



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**IARITYÇA DA SILVA LINDOLFO**

**FRACASSO ESCOLAR, AUTOCONCEITO E PROJETOS DE VIDA: RELATOS DE JOVENS RURAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MULUNGU – PB.**

**GUARABIRA-PB  
2022**

IARITYÇA DA SILVA LINDOLFO

**FRACASSO ESCOLAR, AUTOCONCEITO E PROJETOS DE VIDA: RELATOS DE JOVENS RURAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MULUNGU – PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Fundamentos da Educação e Formação Docente.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva

**GUARABIRA-PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L742f Lindolfo, Iarityça da Silva.  
Fracasso escolar, autoconceito e projetos de vida  
[manuscrito] : relatos de jovens rurais de escolas públicas do  
município de Mulungu-PB / Iarityça da Silva Lindolfo. - 2022.  
50 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Humanidades, 2022.  
"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva ,  
Departamento de Educação - CH."  
1. Fracasso escolar. 2. Autoconceito. 3. Projetos de vida. I.  
Título  
  
21. ed. CDD 361.25

IARITYÇA DA SILVA LINDOLFO

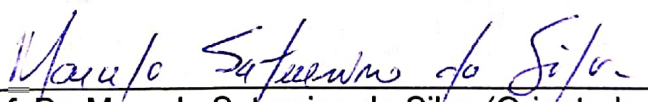
FRACASSO ESCOLAR, AUTOCONCEITO E PROJETOS DE VIDA: RELATOS DE JOVENS RURAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE MULUNGU – PB.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

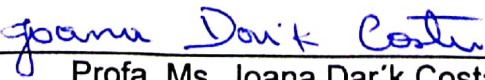
Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação Docente.

Aprovada em: 01/08/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Germana Alves de Menezes  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Ms. Joana Dar'k Costa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus grandes amores. Mãe, através de você eu nasci. Vó (*in memoriam*), através de você eu renasci. Amarei vocês duas por toda a minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus professores e professoras:

Maria Janilma, por me ensinar sociologia com tanta satisfação.

Verônica Pessoa, um exemplo de amor e serenidade, uma das profissionais mais fantásticas que conheço.

Ana Raquel, você aflorou em mim o amor por psicologia, suas aulas eram um verdadeiro banquete, foi inesquecível.

Mônica Cavalcante, suas exposições me faziam flutuar.

Estevam Dedalus e suas discussões/reflexões calorosas.

Germana Menezes, que esteve presente em tantos momentos, com você fui monitora e extensionista.

Ingrid Bezerra, um dos maiores exemplos de prática docente, com um cérebro incrível.

Marcelo Saturnino, no primeiro dia de aula você foi o responsável por fazer o acolhimento e apresentação do curso e naquele momento fiquei encantada por tamanha maestria, nunca imaginei que seria vossa pessoa responsável por me acompanhar nesse processo, sua inteligência é um verdadeiro fascínio.

## RESUMO

Embora a instituição escolar esteja assentada na ideia de “transmitir tudo a todos”, a realidade mostra que nem todas as crianças conseguem de fato aprender, que algumas se mantêm com baixos rendimentos, apresentando um histórico escolar marcado por sucessivas reprovações, e que outras tendem a abandonar os bancos escolares precocemente, isto é, sem concluir sua formação. Tal realidade contribuiu para forjar a expressão “fracasso escolar”, para designar uma gama de situações, tais como o baixo desempenho escolar, a distorção idade-série, a repetência, o abandono escolar, dentre outras. Partindo do exposto e se amparando nas reflexões de Maria Helena de Souza Patto, Regina Gualtieri, Rosário Lugli, Maria Nidelcoff, dentre outros, este trabalho busca analisar as implicações do fracasso escolar no autoconceito e nos projetos de vida de adolescentes e jovens rurais de escolas públicas, do Município de Mulungu – PB, marcados em suas trajetórias escolares pela distorção idade-série, reprovação e/ou abandono. Em termos metodológicos, fez-se uso da pesquisa de campo e da história de vida. Foram estudados um total de dez sujeitos, na faixa etária dos 16 aos 29 anos, residentes no município de Mulungu-PB. Os dados apontam que o fracasso escolar tem se perpetuado entre gerações, contribuindo para redefinições nos projetos de vida, especificamente no que diz respeito a carreira profissional. Apontam, ainda, para a relação entre fracasso escolar e o autoconceito, que contribui para que os indivíduos tomem para si a responsabilidade pelo fracasso, o que acaba legitimando as condições precárias de vida e de trabalho, nos quais são inseridos.

**Palavras-Chave:** Fracasso escolar. Autoconceito. Projetos de vida.

## ABSTRACT

Although the school institution is based on the idea of “transmitting everything to everyone”, the reality shows that not all children can actually learn, that some remain with low income, presenting a school history marked by successive failures, and that others tend to leave school benches early, that is, without completing their training. This reality contributed to forging the expression “school failure”, to designate a range of situations, such as low school performance, age-grade distortion, repetition, school dropout, among others. Based on the above and based on the reflections of Maria Helena de Souza Patto, Regina Gualtieri, Rosário Lugli, Maria Nidelcoff, among others, this work seeks to analyze the implications of school failure in the self-concept and in the life projects of adolescents and rural youth in schools. in the Municipality of Mulungu - PB, marked in their school trajectories by age-grade distortion, failure and/or abandonment. In methodological terms, field research and life history were used. A total of ten subjects were studied, aged from 16 to 29 years old, living in the city of Mulungu-PB. The data indicate that school failure has been perpetuated between generations, contributing to redefinitions in life projects, specifically with regard to professional careers. They also point to the relationship between school failure and self-concept, which contributes to individuals taking responsibility for failure, which ends up legitimizing the precarious living and working conditions in which they are inserted.

**Keywords:** School failure. self-concept. Life projects.



## SUMÁRIO

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2</b>   | <b>FRACASSO ESCOLAR: DE QUE ESTAMOS FALANDO?.....</b>                              | <b>11</b> |
| <b>2.1</b> | <b>O fracasso escolar numa perspectiva histórica.....</b>                          | <b>12</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Fracasso escolar: explicações atuais!.....</b>                                  | <b>17</b> |
| <b>2.3</b> | <b>Fracasso escolar e autoconceito .....</b>                                       | <b>19</b> |
| <b>2.4</b> | <b>Fracasso escolar e projetos de vida.....</b>                                    | <b>20</b> |
| <b>3</b>   | <b>APRESENTAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA – O MUNICÍPIO DE MULUNGU.....</b>             | <b>22</b> |
| <b>3.1</b> | <b>O município de Mulungu.....</b>   | <b>22</b> |
| <b>3.2</b> | <b>Evolução dos indicadores do fracasso em Mulungu-PB (2013 – 2019). .....</b>     | <b>23</b> |
| <b>4</b>   | <b>HISTÓRIAS QUE ME CONTARAM – RELATOS DO DESCOMPASSO ENTRE ESCOLA E VIDA.....</b> | <b>27</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Entre a vida, a ESCOLA e a vida.....</b>  | <b>28</b> |
| <b>5</b>   | <b>O QUE CONTAREI DAQUILO QUE ME CONTARAM?.....</b>                                | <b>38</b> |
| <b>6</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>44</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>46</b> |
|            | <b>APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>                       | <b>50</b> |

## **PARTE I**

### **PERCUSO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2</b> | <b>FRACASSO ESCOLAR: DE QUE ESTAMOS FALANDO?</b>                 | <b>11</b> |
| <b>3</b> | <b>APRESENTANDO O LOCAL DA PESQUISA – O MUNICÍPIO DE MULUNGU</b> | <b>22</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este escrito tem como *tema* “*Fracasso escolar, autoconceito e projetos de vida: relatos de jovens rurais de escolas públicas do município de Mulungu – PB*”, marcados em sua trajetória pela distorção idade-série, reprovação e/ou abandono. Trata-se de analisar o fracasso escolar e suas relações com o autoconceito e com o projeto de vida.

Tem como objetivos específicos: compreender a evolução dos indicadores do fracasso escolar relativos ao Município, no período de 2013-2019; identificar os principais fatores que favorecem o fracasso escolar; investigar quem é o aluno(a) que fracassa na escola pública; refletir sobre as implicações do fracasso para a formação do autoconceito de adolescentes e jovens do município de Mulungu – PB; apurar a relação entre fracasso escolar e os projetos de vida.

O fracasso escolar em território brasileiro tem-se apresentado como uma dura realidade. O cenário educacional vem mostrando um contexto de baixa aprendizagem, repetência, distorção idade-série e, em muitos casos, a evasão. Durante a estadia na escola os alunos passam por várias peneiras seletivas e são justamente os estudantes das escolas públicas, negros, residentes em regiões rurais os que mais são afetados.

Muitos estudos têm buscado analisar os fatores que favorecem o fracasso escolar, bem como as iniciativas que devem e podem ser tomadas para a sua redução. Este trabalho, além de refletir sobre essas temáticas, busca focar naqueles sujeitos sobre os quais o fracasso escolar incidiu ao longo de sua trajetória escolar.

A escolha do tema surgiu durante minha própria trajetória acadêmica. Os conteúdos estudados durante a graduação favoreceram meu despertar crítico-reflexivo, me possibilitando uma releitura de mundo e me permitindo questionar sobre a sociedade e seu funcionamento. Tal compreensão me possibilitou encarar o fracasso escolar como objeto de estudo. Este trabalho é também expressão de meu desejo no sentido de contribuir para o processo de reflexão de professores, gestores, pesquisadores, bem como na vida de todos aqueles que estão comprometidos com uma educação mais justa e igualitária, na perspectiva de formar agentes sociais críticos. Afinal, quando o fracasso escolar é ignorado constrói-se uma escola excludente e, conseqüentemente, perpetuam-se as desigualdades sociais.

Algumas questões norteiam este trabalho:

- Como os indicadores do fracasso escolar tem evoluído no município de Mulungu-PB ao longo do período 2013-2019?
- Quem é o jovem que fracassa?
- Quais os principais fatores que favorecem o fracasso escolar?
- Como se sente os adolescentes, jovens e adultos que vivenciaram o fracasso escolar em seus percursos escolares?
- Quais as implicações que o fracasso pode gerar no autoconceito e nos projetos de vida desses sujeitos?

Metodologicamente, foi feito uso da pesquisa de campo, a qual permitiu à pesquisadora uma imersão no ambiente pesquisado, colhendo as informações diretamente da população investigada. De acordo com Severino (2007), a coleta de dados da pesquisa de campo é feita no próprio ambiente de estudo, sendo observadas pelo pesquisador.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, visto que a matéria-prima são as palavras, isto é, a fala dos sujeitos investigados. No entanto, sem perder de vista a dimensão qualitativa, fiz uso também de dados quantitativos indiretos, tendo como fonte principal o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Por fim, é importante enfatizar o caráter explicativo desta pesquisa, uma vez que se busca não apenas a identificação do problema, mas também a sua explicação. Como anota Gonsalves (2007, p. 68), “a pesquisa explicativa pretende identificar os fatores que contribuem para ocorrência e o desenvolvimento de um determinado fenômeno. Buscam-se as fontes, as razões das coisas”. A pesquisa foi realizada na zona rural do município de Mulungu, localizada na microrregião de Guarabira, no Estado da Paraíba.

A população da pesquisa foi constituída por adolescentes e jovens (16-29 anos), residentes na zona rural de Mulungu–PB, que estivessem frequentando (ou frequentado) a escola pública e que apresentasse, em sua trajetória escolar, alguma forma de fracasso escolar: (a) distorção idade-série; (b) repetência; (c) abandono.

A amostra, elaborada *a posteriori*, foi constituída por 10 sujeitos, a partir do critério de saturação, tal como formulado por Minayo (2014, p. 197-198): “Por critério de saturação se entende o conhecimento formado pelo pesquisador, no campo, de que conseguiu compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo” Dessa forma, a coleta de dados foi encerrada quando os dados começaram a se repetir.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada as narrativas e as histórias de vida dos sujeitos informantes. Sobre a narrativa, ela é entendida como “o ato de contar”, de “rememorar experiências diversas” pela qual o sujeito revela o modo como pensa e vivencia o mundo. Ao narrar, os sujeitos constroem significados, estabelecem relações e refletem sobre os fatos que os marcaram (TELLES, 1999; SOUSA; CABRAL, 2015). Durante a pesquisa, os informantes narraram fatos de suas trajetórias escolar e alguns puderam narrar suas histórias de vida. Para Bosi (1987, p. 55), “narrar a vida é dela se reapropriar, refazendo os caminhos percorridos, o que é mais do que revivê-los”.

Os dados indiretos foram sistematizados a partir do Excel, gerando gráficos e tabelas, permitindo uma leitura com base na literatura estudada. Quanto aos dados diretos, resultados das entrevistas, eles foram primeiro transcrito e, em seguida, retomados (mediante a leitura atenta), visando identificar, no relato dos informantes, pistas que me ajudassem a responder minhas questões de pesquisa. Nesse processo busquei não me distanciar do narrado, tentando acompanhar a reflexão dos próprios informantes e identificando, nessas reflexões (narrativas) os elementos para minha própria reflexão, conforme orientam Nogueira, Barros, Araújo e Pimenta (2017).

Este trabalho está estruturado em duas partes. A primeira constituída por esta introdução e mais duas seções: na primeira seção, discuto o fracasso escolar em seus aspectos conceituais e históricos, bem como em sua relação com autoconceito e projetos de vida; na terceira seção, apresento brevemente o município estudado, e a evolução dos indicadores do fracasso escolar. A segunda parte por sua vez possui mais duas seções: a quarta seção, na qual abordo o trajeto escolar dos sujeitos e suas histórias de vida; e, a quinta seção na qual faço a discursão teórica e a análise. Por fim, há as considerações finais, seguidas das referências utilizadas ao longo deste escrito.

## 2 FRACASSO ESCOLAR: DE QUE ESTAMOS FALANDO?

Só é possível falar sobre fracasso escolar quando se considera o papel social da escola enquanto instituição mediadora entre as novas gerações e os saberes historicamente produzidos pelas gerações mais velhas, saberes esses essenciais a socialização dos recém-chegados (DURKHEIM *apud* RODRIGUES, 2007). Nessa perspectiva, a escola seria o lugar privilegiado para a apropriação dos saberes necessários para a participação cidadã dos seres humanos na sociedade.

Dentre os saberes transmitidos pela instituição escolar dar-se ênfase ao ler, escrever e contar, visto como saberes elementares nas sociedades modernas. Além disso, tais saberes básicos estariam inclusive na base para a construção/apropriação de outros conhecimentos.

Embora a instituição escola esteja assentada na ideia de “transmitir tudo a todos” (COMENIUS, 2006), a realidade logo mostra que nem todas as crianças que entram na escola conseguem de fato aprender, que algumas se mantêm com baixos rendimentos (analfabetos(as) funcionais), apresentando um histórico escolar marcado por sucessivas reprovações e que outras, ainda, tendem a abandonar os bancos escolares precocemente, isto é, sem concluir sua formação (GUALTIERI; LUGLI, 2012). Tal realidade contribuiu para forjar a expressão “fracasso escolar”, o qual passa a ser utilizado para designar uma gama de situações, tais como o baixo desempenho escolar, a distorção idade-série, a repetência, o abandono escolar precoce etc.

A escola foi idealizada em todas as épocas como a responsável pela “poderosa missão” de preparação do homem/mulher para a vida social e quando ela não obtinha bom êxito, não tardava em apontar para a origem do seu insucesso que estava nas crianças, ora na (des)estruturação familiar, ora ainda, no desajuste social ou na carência cultural.

Todo mundo espera que a escola cumpra seu papel que é o de fornecer instrução, qualificação e diplomas a todos. Na verdade, a escola produz muito mais fracassos do que sucessos, trata uns melhores de que outros convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores. [...] A grande maioria é excluída e marginalizada. (CECCON; OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1982, p. 23).

A Tabela 01 traz dados do último censo educacional (2019) relativos à reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, enquanto formas ou

expressões do fracasso escolar. Os dados foram sistematizados com base no relatório produzido pela UNICEF (2021) e apontam para a atualidade do fracasso escolar e sua concentração nas regiões mais pobres do país (Norte e Nordeste).

**Tabela 01** – Taxa de reprovação, abandono e distorção idade-série nas escolas públicas municipais e estaduais, organizados por região (Censo escolar 2019).

| UNIDADE<br>FEDERATIVA | EXPRESSÕES DO FRACASSO ESCOLAR |          |                       |
|-----------------------|--------------------------------|----------|-----------------------|
|                       | Reprovação                     | Abandono | Distorção idade-série |
| BRASIL                | 7,6                            | 2,2      | 12,1                  |
| NORTE                 | 9,1                            | 4,1      | 19                    |
| NORDESTE              | 8,7                            | 2,9      | 17,2                  |
| SUDESTE               | 6                              | 1,5      | 7,6                   |
| SUL                   | 8,9                            | 1,6      | 8,8                   |
| CENTRO OESTE          | 6,6                            | 1,9      | 9,7                   |

Fonte: Pesquisa da autora, 2022.

## 2.1 O fracasso escolar numa perspectiva histórica

No Brasil, a educação, enquanto instituição de ensino, tem como marco o processo da colonização portuguesa, arquitetada pela Coroa como mecanismo para exploração das riquezas e domesticação dos povos indígenas. A exploração das “novas terras” passava também pela subordinação ou colonização das mentes e corpos dos nativos e a educação se constituía, assim, como instrumento de colonização/dominação, junto à cruz e a à espada. Para Saviani (2007), no período colonial a educação estava fundada na ideia de aculturação, sendo os colonizados, forçados a se adequarem ao padrão imposto pelos colonizadores. Embora a historiografia não mencione a expressão “fracasso escolar”, para este período pode-se pensar que, por trás dos castigos, do uso dos meios repressivos e punitivos, como palmatórias e açoites, estaria o fracasso escolar, ou seja, a dificuldade das crianças indígenas de se adequarem ao projeto educacional dos jesuítas.

No entanto, como descreve Patto (1995), até a Proclamação da República não podemos falar, no Brasil, em escola pública, uma vez que menos de 3% da população frequentava a escola e a grande maioria dos brasileiros era analfabeta.

É a partir da década de 1930, com o crescimento do setor industrial e da urbanização, que os princípios liberais – trabalho livre, igualdade perante a lei – começam a ganhar forma na sociedade brasileira. Nesse contexto, a bandeira da escola pública foi levantada por políticos, empresários, trabalhadores urbanos e educadores progressistas, estes últimos animados pela esperança de democratizar a sociedade mediante a educação (PATTO, 1995).

A Escola Nova foi um importante movimento no cenário educacional brasileiro, nos anos de 1930. Nomes como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira foram importantes figuras para a publicação do Manifesto Pioneiros da Educação Nova, escrito por 26 intelectuais, com o intuito de possibilitar a democratização da escola pública, como caminho para a democratização da sociedade.

Os pioneiros acreditavam na universalização da educação, no seu caráter laico e gratuito, influenciados pelos avanços científicos que ganhavam destaque no mundo moderno, enfatizando a relação entre a aprendizagem e os fatores psicogenéticos.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites da classe, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a "hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO *apud* GUALTIRI e LUGLI, 2012, p. 18).

A ciência, em nome da medicina, biologia e psicologia, tinha o importante papel de testar e classificar os sujeitos de acordo com suas “aptidões naturais”. Nesse contexto, os testes de quociente de inteligência – QI ganharam popularidade. Nomes como Francis Galton, Alfred Binet, Lewis Terman são importantes referências quanto a construção dos exames.

Durante o período de auge do ideário escolanovista, a divisão entre o sucesso e insucesso era explicada “pela capacidade inata do sujeito”. A escola se apresentava como o órgão responsável por acolher a todos e oferecer oportunidades iguais para formação do conhecimento. Contudo, o que definiria de fato a desenvoltura no processo educativo eram as capacidades naturais dos sujeitos. Dessa forma, caberia a escola executar o processo de seleção e distribuir os seres humanos nos cargos sociais de acordo com suas capacidades. Segundo Gualtiri e Lugli (2012), a ideia era que com a mensuração da inteligência, a sociedade conseguiria elencar, dividir seus cidadãos e educá-los.



Movidos por esses princípios, educadores, como Fernando de Azevedo (1894-1974), afirmavam que a educação deixava de ser um privilégio determinado pela condição socioeconômica para assumir um "caráter biológico", quer dizer, uma educação que reconhecia a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde permitissem suas "aptidões naturais". (GUALITIRI e LUGLI, 2012, p.17-18).

Para Lima (2005), tal modelo, baseado em medidas psicológicas, favorecia a classificação e, concomitantemente, a segregação de crianças e adolescentes do ensino regular, uma vez que dependendo dos resultados dos testes as crianças eram direcionadas ao ensino regular ou às classes especiais. As explicações genéticas eram essenciais para justificar o nível de inteligência da criança, seu rendimento escolar e os possíveis lugares que futuramente ela ocuparia na sociedade.

No entanto, as ideias liberais relacionadas à igualdade de oportunidades não eram as únicas que circulavam no Brasil de 1920/1930. Os resquícios da escravidão continuavam presentes e alimentavam teorias racistas, favorecendo a ideia de que os não brancos (indígenas, pretos e pardos) constituíam raças inferiores. Assim, por um lado, o fracasso escolar será explicado pelos escolanovistas como resultados das diferenças individuais (capacidades inatas), por outro lado, outros pensadores, como Sílvio Romero, passaram a oferecer outras teorias explicativas para o fracasso escolar, baseando-se na ideia de que a população de cor (pretos e pardos) são naturalmente inferiores aos brancos (PATTO, 1995).

Com o passar das décadas, há a resignificação dos conceitos, a inteligência já não é vista diretamente como fator genético, "[...] a explicação começa a deixar de ser racial – no sentido biológico do termo – passando a ser cultural, abandonando-se, assim, a afirmação da existência de raças inferiores para a afirmação da existência de culturas inferiores [...]" (FORGIARINI e SILVA, 2007, p. 05). Dessa maneira, a culpa pelo fracasso será, sobretudo, a partir dos anos de 1940/1950, atribuída ao "déficit cultural" que os alunos possuíam, resultado dos locais desfavorecidos nos quais viviam. Vivendo em ambientes precários, as crianças das classes subalternas não se desenvolviam como as crianças das classes médias.

Nos anos de 1940/1950, pesquisas que estruturavam a teoria da carência cultural ganharam grande espaço nos Estados Unidos (Gualtiri e Lugli, 2012), sendo disseminadas (entre a década de 1960/1970) para Europa e América Latina, afirmando que as populações latinas e negras não eram capazes de conseguir os

mesmos sucessos que as brancas, dadas suas condições de vida. Dessa forma, o sistema agora justificava o fracasso pelas condições de vida do aluno e de seu grupo familiar, propondo uma educação compensatória, isto é, que compensasse os “desajustes familiares” e os *déficits* culturais e sociais.

Nessa abordagem, predominava a perspectiva da carência, ou seja, as crianças eram diagnosticadas como “carentes”, em função de serem provenientes de ambientes – família e comunidade – considerados culturalmente pobres, com poucos estímulos sensoriais, motores e linguísticos, que pudessem favorecer seu desenvolvimento psicológico, sua “prontidão” para a entrada no mundo escolar. Essa deficiência, provocada pela “privação cultural”, pela não transmissão de padrões culturais adequados à realização dos fazeres escolares, era apontada como a principal causa do fracasso. (GUALITIRI e LUGLI, 2012, p. 29).

É ainda na década de 1970 que as ideias de Althusser, Bourdieu e Passeron começam a ganhar terreno no Brasil, abrindo outras possibilidades para se pensar a escola e o fracasso escolar no interior de uma teoria crítica sobre a sociedade.

Bourdieu e Passeron, citados por Gualitiri e Lugli (2012), acreditavam que a escola, ao converter a cultura dos grupos dominantes em saber geral, contribui para a legitimação da cultura dominante e para a reprodução das desigualdades sociais, dificultando a aprendizagem dos educandos oriundos de outras camadas sociais.

Ao pregar a “igualdade de oportunidades” e tratar “os desiguais” como iguais, a escola favorece o sucesso dos “herdeiros”, isto é, daqueles que foram socializados no interior da cultura dominante e que vivenciam a escola como uma continuidade em relação ao ambiente familiar. Para os demais, a escola aparece como algo “estranho”. Não só a forma de organização do tempo e dos espaços escolares, mas também os conteúdos e a forma de trabalho estão distantes do cotidiano de vida desses sujeitos, o que contribui para que eles não tenham sucesso em suas trajetórias escolares e que vivenciem o fracasso (reprovação, distorção idade-série, abandono) como resultado de sua incapacidade e deficiência. Com uma trajetória marcada por sucessivos fracassos, crianças, adolescentes e jovens acabam abandonando a escola e, com pouca escolaridade, ocupam os postos de trabalhos mais precários, processo este que favorece a reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo em que expõem a face oculta do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron negam qualquer possibilidade de romper com as estruturas de reprodução e afirmam que as teorias pedagógicas na verdade são uma cortina de fumaça que procura ocultar o poder reprodutor do sistema que está nas mãos dos educadores. Simplesmente não há saída: o sistema

de ensino filtra os alunos sem que eles se dêem conta e, com isso, reproduz as relações vigentes. Não há possibilidade de mudança. (RODRIGUES, 2007, p. 73).

As décadas de 1980/1990 são marcadas tanto pela disseminação das teorias críticas, a exemplo das reflexões de Bourdieu e Passeron, quanto pela emergência dos movimentos de libertação. No Brasil, merece destaque, nesse contexto, os estudos de Maria Helena Souza Patto que, em sua obra (“A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”), hoje considerada clássica, irá ressignificar as concepções do fracasso escolar, levantando questões pertinentes sobre a maneira pela qual o fracasso é encarado, enfatizando sua dimensão histórica e social.

Mance (2000) destaca, também, o surgimento, nas últimas décadas do século XX, do movimento “libertação” que surge como resultado das lutas das populações latino-americanas e africanas, após anos de subserviência. Tais lutas denunciavam a divisão do mundo entre norte e sul e a interdependência entre a riqueza ostentada pelos países do hemisfério sul e a pobreza que marcava os países situados no hemisfério norte, como resultado de um histórico de exploração. Esse movimento “libertação” se estendeu pelas várias áreas do conhecimento, dando origem à “Filosofia da Libertação”, “Sociologia da Libertação”, “Teologia da Libertação” etc.

Na educação, brotava uma nova pedagogia, não mais preocupada com a conservação social do modelo liberal, e sim preocupada em promover a transformação social, uma pedagogia progressista. Para Luckesi (2006), esse modelo educacional, a serviço da emancipação e da justiça social, foi expresso em várias correntes pedagógicas: Pedagogia Libertadora, Libertária e Crítico Social, as quais estariam preocupadas com a formação integral dos sujeitos.

As tendências pedagógicas progressistas tratam o fracasso escolar como um fenômeno fabricado, institucionalizado e reproduzido, estando relacionado a perpetuação e naturalização da hegemonia dominante, ao mesmo tempo em que enfatizam o papel político da instituição escolar, enquanto espaço de resistência e de criação de outras possibilidades.

Os teóricos críticos (Bell Hooks, Michael Apple, Paulo Freire, Tomaz Tadeu, dentre outros) vêm enfatizando a importância de pensar a escola como instituição que não apenas reproduz as desigualdades, mas que pode contribuir para a transformação social, quando parte do reconhecimento e valorização dos saberes e

da cultura dos grupos historicamente excluídos. Eles têm convidado os educadores a reconhecerem o caráter político da educação, a impossibilidade da neutralidade do ato educativo, que sempre é realizado a favor de um projeto de ser humano e de sociedade e contra outros projetos.

Nessa perspectiva a causa do fracasso escolar não é mais procurada no aluno ou mesmo no seu ambiente de vida (nos supostos déficits culturais), mas na própria forma de organização do trabalho pedagógico, na organização do tempo e dos espaços escolares, bem como nas estruturas políticas, sociais e econômicas que nega, para uma grande parcela de crianças e adolescentes, o direito à aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida e o trabalho nas sociedades contemporâneas.

## **2.2 Fracasso escolar: explicações atuais!**

Angelucci *et. al.* (2004) publicaram um estudo sobre o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar, o qual consideraram o período de 1991 a 2002. Para tanto, as autoras utilizaram um *corpus* constituído por 39 dissertações e 32 teses defendidas no período por elas analisados, na Universidade de São Paulo –USP, e disponibilizadas no *Dedalus* - catálogo on-line do Banco de Dados Bibliográficos da USP. As autoras conseguiram classificar as teses e dissertações analisadas em quatro grandes grupos, tendo como critério as causas do fracasso escolar que perpassavam os referidos trabalhos.

No primeiro grupo, figuram os trabalhos (teses e dissertações) que pensam o fracasso escolar como expressão de problemas psíquicos ou como resultado da carência cultural de crianças, adolescentes e jovens. No primeiro caso, trata-se de uma questão de ordem biológica relacionada a imaturidade da organização psíquica que se expressaria em problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicariam a aprendizagem dos sujeitos (ANGELUCCI, *et. al.* 2004). Ainda nesse primeiro grupo encontra-se também um conjunto de teses/dissertações cujo pressuposto é a ideia de que o fracasso escolar é decorrente da pobreza cultural da criança, o qual teria relação com a pobreza de seu ambiente familiar e social.

As teses e dissertações agrupadas no segundo grupo são aquelas que interpretam o fracasso escolar como um problema de ordem técnica que, por sua vez, estaria relacionada ao despreparo do professor e, conseqüentemente, a utilização de

metodologias inadequadas, sobretudo quando se considera a origem social dos alunos da escola públicas e suas carências emocionais/culturais. A grande questão colocada por esses trabalhos é a de que os professores trabalham a serviço de um aluno ideal o qual estaria distante dos alunos reais que chegam à escola pública.

Em um terceiro grupo são agrupadas as teses e dissertações que tomam o fracasso escolar em sua relação com a lógica excludente da educação escolar. São estudos que pensam a escola a partir de sua inserção numa sociedade de classe enquanto instituição que visa reproduzir as desigualdades sociais, selecionando os indivíduos para postos e ocupações alinhados à sua origem social.

Por fim, o quarto grupo é constituído por trabalhos que pensam o fracasso escolar como questão política. Partem do reconhecimento da violência simbólica presente na escola ao estruturar-se com base na cultura dominante, desconsiderando a cultura popular. São trabalhos que incorporam os saberes subalternizados (dos alunos, professores e familiares) contribuindo para uma ressignificação de termos como “indisciplina escolar” que, na perspectiva da escola, serviria para designar um comportamento desadaptado enquanto, do ponto de vista do aluno pode ser sinônimo de resistência frente a violência da escola.

A partir desse estudo pode-se constatar que as explicações biologistas do fracasso escolar ainda continuam presentes convivendo com outras explicações mais progressistas. Neste trabalho adoto a perspectiva aberta com Bourdieu e Passeron, para pensar o fracasso escolar como algo produzido e que serve para naturalização e perpetuação das desigualdades sociais. No entanto, assumo também a postura crítica que pensa a escola como local de produção do novo, quando os seus agentes, professores, gestores etc. trabalham e se organizam com o objetivo de garantir o direito a aprendizagem, sobretudo para as crianças e adolescentes das classes trabalhadoras.

### **2.3 Fracasso escolar e autoconceito**

Embora reconhecendo a importância da compreensão sobre as concepções que fomentam o sistema educativo e as teorias do fracasso escolar, este trabalho analisa as implicações do fracasso escolar na formação do autoconceito e nos projetos de vida, dos jovens rurais do município de Mulungu-PB. Para Serra, o

“autoconceito pode ser definido de uma forma simples como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso forma de si” (1988, p. 09).

[...] o autoconceito tem início na primeira infância, embora seja durante as fases seguintes da infância e na adolescência que ocorre um maior desenvolvimento do mesmo. A forma como as crianças desenvolvem e expressam o seu autoconceito é diferente de criança para criança, pois este é influenciado pela idade, pelo desenvolvimento a nível cognitivo e pelas experiências sociais. (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, Apud GUIMARÃES, 2012, p. 07).

Para Miras (2004), o autoconceito é um constructo pluridimensional, constituído por vários aspectos: desde a aparência, habilidade física, capacidades e características psicológicas, sociais e morais. Uma das dimensões presentes no constructo é a noção de autoestima, entendida como a avaliação afetiva que o indivíduo faz de si mesmo, a partir do autoconceito que construiu, ao longo de sua trajetória e como resultado das interações sociais.

Gerhardt (2013) realça que a construção do autoconceito é complexa, sendo condicionada por vários fatores, dentre os quais se destaca o olhar do outro, isto é, a imagem que os outros significativos: pais, irmãos, amigos têm de um indivíduo, imagem a este devolvida, nas interações e relações sociais, através de palavras e comportamentos.

O autor reconhece a importância do ambiente escolar na formação do autoconceito de crianças e adolescentes, chamando a atenção para o papel da escola no sentido de “proporcionar as melhores condições de aprendizagem, desenvolvendo ações que estimulem o resgate do autoconceito positivo de seus alunos” (GERHARDT, 2013, p. 52).

É durante a infância e adolescência que a construção do autoconceito ganha maior ênfase. A família, seguida da escola, são instituições socializadoras e formadoras. Sobre a escola, vale ressaltar que é nela que crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), por exemplo, estabelece 800 horas como carga horária mínima anual para educação básica. Entre a educação fundamental e o ensino médio tem-se 12 anos. Com seu ingresso na escola, a criança amplia seu ciclo social, amplia sua rede de relações e interações, passa a descobrir um novo mundo, relacionando-se além dos seus pares, ampliando as vivências sociais e construindo diversas competências.

Neste sentido é relevante salientar que o autoconceito desenvolve-se continuamente através da observação, sendo por isso afetado pela experiência, mais especificamente pelas experiências de sucesso ou de fracasso e pelos sentimentos de competência ou incompetência [...]. (SCHAFFER, 2000, apud GUIMARÃES, 2012, p. 07).

Como pode ser visto, o autoconceito se constitui por meio das experiências. O fracasso e sucesso são apontados como fatores que possibilitam essa construção, uma vez que fracasso e o sucesso tende a serem atrelados aos sentimentos de competência/sucesso e incompetência/insucesso.

Dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020) apontam que são os alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio os “possuidores” das menores médias. Vale destacar que esses estão vivendo precisamente o período da adolescência, que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), compreende o período entre 12 e 18 anos. É justamente durante essa fase que o adolescente passa pela maturação biológica como a busca pela constituição da identidade, através da exploração de si, do mundo e do outro.

Para Ferreira, Farais e Silves (2003, p. 07), “a construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante da adolescência, o passo crucial da transformação do adolescente em adultos”. A adolescência é uma fase fundamental para construção do sujeito, o que me leva a indagar: teria o fracasso escolar implicações na formação do autoconceito? Este trabalho é guiado pela hipótese de que a vivência do fracasso escolar, deixará marcas na construção do autoconceito desses sujeitos.

## **2.4 Fracasso escolar e projetos de vida**

Sobre o projeto de vida trata-se de um importante guia na vida do ser humano que, por meio dele, orientam suas ações no presente a partir de perspectivas futuras, trilhando caminhos para a alcançar os objetivos propostos. Dellazzana-Zamon e Freitas argumentam: “Pode-se, então, pensar que a construção do projeto de vida acontece, de diferentes modos, ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano [...]” (2015, p. 288).

Silva (2006) realça que os projetos de vida são construídos a partir do campo de possibilidade de cada indivíduo. O campo de possibilidade é composto por vários elementos, dentre os quais merece destaque: (a) as condições materiais do grupo

familiar; (b) o capital cultural do sujeito e, portanto, seu nível educacional e os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória de vida; (c) os valores do próprio indivíduo e de seu grupo familiar; (d) os passos dos que o antecederam; e (e) as opções disponíveis nos territórios próximos e distantes. É a partir deste campo de possibilidade (quais são minhas possibilidades de sucesso?) que os indivíduos constroem e se orientam por seus projetos de vida

Falando especificamente sobre os jovens rurais, Silva (2006) diz que seus projetos de vida são conciliados com o grupo familiar. A decisão sobre os caminhos a percorrer serão negociadas com o grupo familiar.

Se fundamentando em vários autores que estudam juventude rural, Silva (2006) chama a atenção para a relação entre adolescência-juventude e projetos de vida, uma vez que é na fase da adolescência e juventude que os indivíduos tendem a organizar o presente a partir de suas perspectivas para o futuro.

A escola é um importante espaço para a formação intelectual e ética, auxiliando os sujeitos na formação dos seus projetos de vida. Contudo, são muitos os que não vivenciam tal experiência, experimentando a distorção idade-série, reprovação e/ou abandono. Em torno dessa temática, os adolescentes e jovens que enfrentam o fracasso escolar teriam seus projetos de vidas afetados?



### 3 APRESENTAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA – O MUNICÍPIO DE MULUNGU

Entende-se a análise como o momento de fazer dialogar com os dados coletados e o referencial teórico. Através dela é possível observar os pontos de convergência e discordância entre os sujeitos que fizeram parte da construção da pesquisa. Assim sendo, chega o momento de averiguar as informações obtidas pelas entrevistas, promovendo o diálogo entre os relatos dos informantes, como também destes com os autores estudados.

#### 3.1 O município de Mulungu

**Imagem 01** – Imagem aérea de Mulungu.



Fonte: Mulungu\_pb10, 2022.

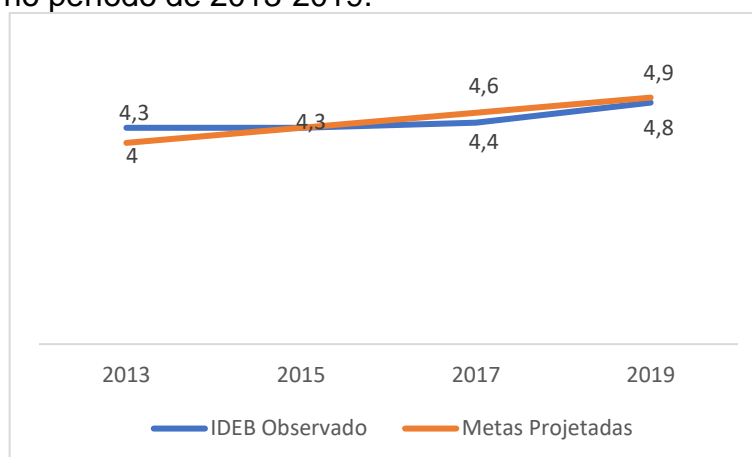
O município de Mulungu é pertencente ao Estado na Paraíba, com 187,259 km<sup>2</sup> de zona territorial e aproximadamente 10 mil habitantes. O maior desenvolvimento da cidade acontece no espaço rural, porém, nos últimos anos, a zona urbana teve um crescimento considerável. A economia gira em torno do trabalho autônomo, agricultura e empresas públicas. Dado os poucos espaços de trabalho, grande parte da população (urbana e rural) se desloca para as cidades circunvizinhas em busca de emprego.

Neste município a rede de escolas contempla as categorias municipais e estaduais, totalizando dezoito (18) instituições de ensino regular, destas, quatorze são estabelecimentos municipais que envolvem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Há também quatro escolas estaduais que atende o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e a EJA.

### 3.2 Evolução dos indicadores do fracasso em Mulungu-PB (2013-2019)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado em 2007 e tem como principal finalidade avaliar o aprendizado brasileiro, ele é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que é o responsável pela aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. O resultado do IDEB é realizado por meio de dois critérios: os resultados das provas Saeb e o índice de aprovação. Neste momento do trabalho, analisarei os índices dos indicadores do município de Mulungu-PB entre os anos de 2013-2019.

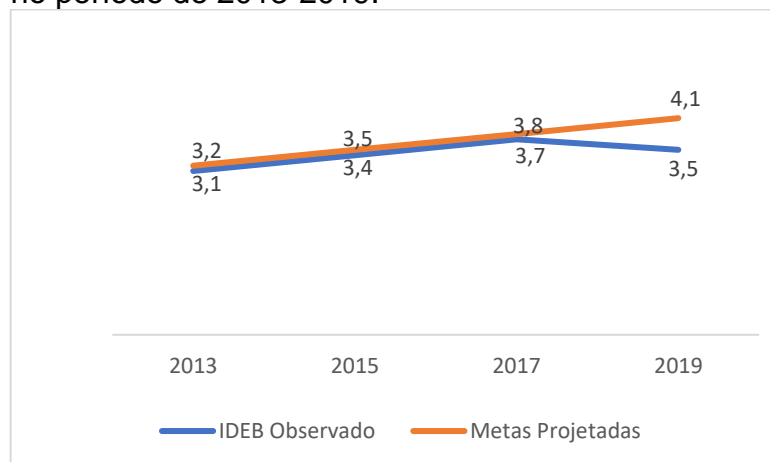
**Gráfico 01** – Ideb do Ensino Fundamental I das escolas públicas, do município de Mulungu – PB, no período de 2013-2019.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep, 2022.

Como apresentado no Gráfico 01, observa-se que no ano de 2013 tinha-se como meta alcançar a nota (4). Contudo, houve uma crescente de três décimos, totalizando (4,3), o que simboliza avanço no desenvolvimento da educação do município estudado. Em 2015, os resultados continuaram satisfatórios, dado a meta observada ter sido igual a projetada. Porém, em 2017 o Ideb teve uma queda decimal em comparação ao previsto, pois visava-se (4,6), mas o obtido foi (4,4). Em 2019, novamente, houve um descompasso entre o projetado e o atingido, mas, quando comparado ao período anterior (2017), é possível perceber que o IDEB de 2019 apresentou melhoria, expressa nos quatros décimos a mais, em relação ao período de 2017.

**Gráfico 02** – Ideb do Ensino Fundamental II das escolas públicas, do município de Mulungu – PB, no período de 2013-2019.



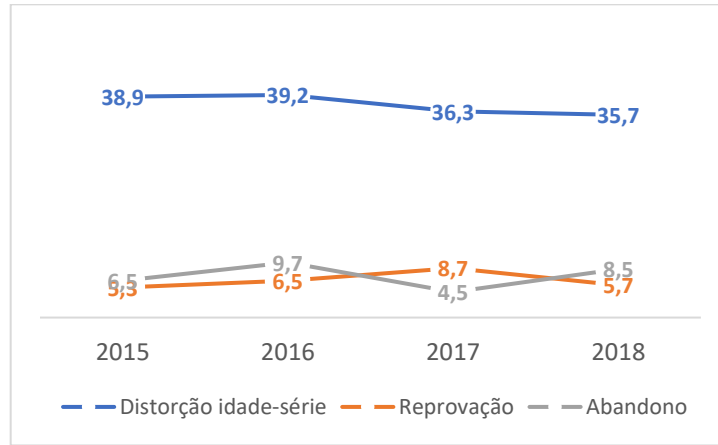
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep, 2022.

O Ensino Fundamental II corresponde as séries do sexto ao nono ano, totalizando um ciclo de quatro anos. Esta fase é preparada para receber pré-adolescentes e adolescentes entre 11 e 15 anos. Os dados do Gráfico 02 apontam que, entre 2013 e 2017, um décimo foi decisivo para não obtenção das metas. Contudo, em 2019 é registrado uma queda com relação ao IDEB anterior, com um grande distanciamento em relação ao planejado. Quando comparado aos dados dos anos iniciais, percebe-se que os anos finais apresentam menores avanços e conseqüentemente uma maior queda.

O Ensino Médio corresponde a última etapa da educação básica, espera-se que ao final desse ciclo haja a formação dos saberes que favoreçam a integração dos sujeitos no mundo do trabalho e que garantam sua formação integral, de forma a torná-lo apto para o exercício da cidadania. Entretanto, sobre o IDEB, é necessário salientar a ausência de dados: é apenas em 2017 que o município adquire sua primeira e única nota (2,8). Para 2019 esperava-se alcançar (3) pontos, porém informações disponibilizadas no site do Inep realça que o número de alunos que realizaram a prova Saeb foi insuficiente para a divulgação dos dados.

O Gráfico 03 traz dados relativos às taxas de distorção idade-série, reprovação e abandono nas escolas públicas municipais e estaduais no período de 2015-2018. Os dados foram organizados a partir da plataforma “Trajetórias de Sucesso Escolar” e, embora seja possível identificar sinais de quedas nas referidas taxas, é possível inferir que o fracasso escolar ainda é uma realidade presente no município atingindo um percentual significativo de crianças e adolescentes.

**Gráfico 03** – Taxas de distorção idade-série, reprovação e abandono, nas escolas públicas municipais e estaduais, do município de Mulungu – PB, no período de 2015-2018.



Fonte: Pesquisa da autora, 2022.

Na próxima seção, apresentarei os relatos dos informantes, buscando identificar as implicações do fracasso escolar no autoconceito dos sujeitos cujas trajetórias escolares foram marcadas por essas expressões do fracasso escolar: distorção idade-série, reprovação e abandono.

## **PARTE II**

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>4</b> | <b>HISTÓRIAS QUE ME CONTARAM – RELATOS DO</b>  | <b>27</b> |
|          | <b>DESCOMPASSO ENTRE ESCOLA E VIDA</b>         |           |
| <b>5</b> | <b>O QUE CONTAREI DAQUILO QUE ME CONTARAM?</b> | <b>38</b> |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                    | <b>44</b> |

#### 4 HISTÓRIAS QUE ME CONTARAM – RELATOS DO DESCOMPASSO ENTRE ESCOLA E VIDA

Como o próprio nome aponta, o que acontece é o “fracasso escolar”, fracasso, portanto, da instituição escolar, que não tem conseguido garantir o direito a aprendizagem.

No momento que se compreende o fracasso para além das condições genéticas e sociais e olha-se para o cenário educacional, abre-se espaço para questionar os caminhos e métodos que a escola e a sociedade têm utilizado para educar as novas gerações. É evidente que são as crianças, adolescentes e jovens, os que estão na linha de frente e é sobre eles que, historicamente, recaem as consequências do fracasso escolar.

A partir desse momento, e tendo como foco direcionar o olhar para as consequências do fracasso escolar na trajetória dos sujeitos, serão trabalhadas as histórias de vidas dos entrevistados, histórias marcadas por reprovações, distorção idade série, abandono escolar, sonhos e resistência.

Na Tabela 02, estão organizados os dados dos informantes relativos à idade, local de moradia, e escolaridade, no momento da pesquisa. É importante frisar que visando preservar a identidade desses sujeitos foram utilizados pseudônimos.

**Tabela 02-** Dados Pessoais.

| NOME   | IDADE | LOCALIDADE   | ESCOLARIDADE            |
|--------|-------|--------------|-------------------------|
| Lúcio  | 29    | Cachoeirinha | Ensino Médio Completo   |
| Rita   | 21    | Leal-lândia  | Ensino Médio Incompleto |
| Jane   | 20    | Leal-lândia  | Ensino Médio Incompleto |
| Lucas  | 16    | Utinga       | Ensino Médio Incompleto |
| Marta  | 25    | Mata Redonda | Ensino Médio Incompleto |
| João   | 24    | Leal-lândia  | Ensino Médio Incompleto |
| Marcos | 17    | Utinga       | Ensino Médio Incompleto |
| Carlos | 17    | Leal-lândia  | Ensino Médio Incompleto |
| Pedro  | 20    | Leal-lândia  | Ensino Médio Completo   |
| Mary   | 17    | Leal-lândia  | Ensino Médio Incompleto |

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

#### 4.1 Entre a vida, a ESCOLA e a vida...

Começo com a história de Antônia, nascida na década de 1940. Filha de pais agricultores, desde cedo teve uma vida marcada pela escassez. Sua relação com a escola foi interrompida precocemente, pois, ainda na infância, precisou abandonar o lápis e as letras para enfrentar o peso da enxada e foice, visando assegurar seu sustento nas plantações dos roçados. Estudar não era opção, pois antes vinha a sobrevivência. Na adolescência conheceu Manuel, um agricultor, com que se casou e teve dez (10) filhos.

Embora tenham passado mais tempo na escola, os filhos/as de Antônia e Manuel também abandonaram precocemente os estudos para buscar trabalho: os homens na roça [nos sítios circunvizinhos] e, as mulheres, nas casas de família, no município de João Pessoa, capital do Estado. Dentre os filhos/as de Antônia e Manuel, destaco Raquel, atualmente com quarenta e cinco anos. Foi sua filha, Rita, que relatou sobre sua avó e sua mãe.

Segundo Rita, foi ainda na adolescência que Raquel conheceu Leandro, com quem se casou aos 16 anos. Buscando melhores condições de vida, o casal migra para o Rio de Janeiro [cidade grande]. Em 1996, Raquel engravida, e nasce João, seu primeiro filho. Quatro anos depois há uma segunda gestação, e assim Rita chega ao mundo, no dia 07 de dezembro de 2000. Contudo, o relacionamento de Raquel e Leandro não dá certo e ela regressa para Mulungu, voltando a morar na casa dos seus pais, agora com dois filhos. Como mãe solteira, precisa cuidar do sustento de si e dos dois filhos.

Raquel matriculou seus filhos na escola mais perto de sua casa, a cerca de 3 km de distância. Todos os dias ela deixava e buscava as crianças a pé ou de bicicleta. A história de Antônia e Raquel faz eco ao curta metragem “Vida Maria”, dirigido por Márcio Ramos e lançado em 2017. A obra apresenta Maria José, uma menina de cinco anos que, ainda na infância, teve os sonhos podados por sua mãe, Maria Aparecida, para quem, diante da pobreza e dos afazeres do cotidiano, escrever não tinha nenhuma utilidade, era uma perda de tempo.

A Tabela 03 apresenta os filhos de Antônia, junto com a idade, os motivos do abandono escolar e a profissão que exercem atualmente. Assim como “Maria José” [personagem do curta metragem a que fiz referência no parágrafo anterior], todos abandonaram os “lápiz e cadernos” para inserir-se no mundo do trabalho.

**Tabela 03** - Os 10 filhos de Antônia.

| FILHOS DE ANTÔNIA | IDADE ATUAL | MOTIVAÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR     | PROFISSÃO ATUAL          |
|-------------------|-------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Flávia            | 65          | Precisou trabalhar como doméstica | Dona de casa             |
| Aparecida         | 60          | Precisou trabalhar como doméstica | Dona de casa             |
| Vicenza           | 58          | Precisou trabalhar como doméstica | Dona de casa             |
| Roberto           | 56          | Precisou trabalhar na agricultura | Não possui trabalho fixo |
| Paulo             | 53          | Precisou trabalhar na agricultura | Agricultor               |
| Josefa            | 49          | Precisou trabalhar como doméstica | Dona de casa             |
| Adriano           | 48          | Precisou trabalhar na agricultura | Agricultor               |
| Lurdes            | 46          | Precisou trabalhar como doméstica | Doméstica                |
| Raquel            | 45          | Sem informação                    | Doméstica                |
| Luzenira          | 44          | Sem informação                    | Dona de casa             |

Fonte: Dados da pesquisa.

Voltando aos nossos primeiros personagens, conseguiria João e Rita – filhos de Raquel – romper as histórias de fracasso escolar que marcavam as duas gerações anteriores? Para João, a vida escolar começou aos sete anos. Como morava longe da instituição e não havia transporte, precisava que sua mãe o levasse diariamente para escola. Contudo, Raquel decidiu que só o matricularia na escola quando Rita também estivesse em idade escolar, pois assim levaria os dois de uma só vez. Assim ele chegaria à escola com uma diferença de três anos em relação à sua irmã. A história de João é permeada por reprovações: terceiro, quarto, sexto e sétimo ano e mais três vezes no terceiro ano do ensino médio.

Por ocasião de uma entrevista que fiz com ele, João relatou que estudar era uma tristeza, pois odiava a escola, achava chata e seu conteúdo desinteressado. O que fazia continuar era a obrigação imposta por sua mãe. Sobre a escola ainda relata: *“Eu odiava escrever e os professores mandavam escrever muito.”* Ao ser questionado se alguma coisa na escola o apeteceu, responde: *“melhor coisa para mim era os feriados”*.

Certa vez, ao receber uma prova, colocou em todas as respostas *“não gosto de estudar”*. Ele continua: *“Eu queria mostrar que era bagunceiro e não prestava, não me importava com nada. Eu achava legal ser odiado, queria mostrar que era”*



*bagunceiro, queria dar um mal exemplo*”. Certo dia, ele relata, que fez uma prova e tirou cinco, mas a professora deu sete, pois queria que ele passasse de série de qualquer maneira: “[a professora] *não me aguentava, desenhava nas cadeiras, fazia a mesa de papel*”.

João diz que sua vida escolar foi um desperdício total, que não serviu para nada. “*A escola é boa para determinadas áreas de trabalho, mas em outras não, no meu caso não funciona, sou fora do padrão. Não sou da área de estudo. Não tinha nada que me interessava lá*”.

João já trabalhou como atacadista, ajudante de pedreiro e técnico de internet. Atualmente trabalha na produção de cadeiras de fibra sintética. “*A empresa tá começando aqui, agora, mas gosto muito, me dá liberdade, paga pouco, mas, quando pegar o macete... e trabalhando bastante, dá uma boa renda*”. Oficialmente trabalha de segunda a sexta, porém diz que pode trabalhar a qualquer momento, o que, para ele, é sinal de liberdade.

No primeiro mês seu salário foi 300 reais. Ele explica que o ganho pouco tem relação com a falta de treino e dedicação. Falando sobre o emprego, João relata sobre o funcionamento da empresa que se instala em um determinado lugar [município], no qual aluga um local e contrata pessoas. Também explica que o pagamento é por produção, ou seja, quanto mais produzir, maior é o ganho.

Através do relato de João é possível identificar alguns elementos que contribuem para o tema deste trabalho. O primeiro contato de João com a sala de aula já foi na condição de aluno atrasado, marcado pela distorção idade-série. Ele chega na escola com uma diferença de três anos, em relação à sua irmã. Sua mãe o reteve em casa, talvez para cuidar da irmã, mais nova, não se sabe. Sabe-se que, em sua trajetória escolar, ele dará volta, nesse lugar do “retido”, já que foi reprovado [retido] sete vezes. Durante todo seu relato faz questão de pontuar que não se encontrava na escola e que os estudos era mera obrigação imposta por sua mãe. Para ele, seus professores o enxergavam como um problema, um aluno insuportável, tão insuportável que uma das professoras chega a aumentar suas notas, para não ter que encontrá-lo novamente, no ano seguinte.

Tal qual o irmão, também para Rita estudar era obrigação: “*não gostava de estudar de jeito nenhum, ia para escola obrigada pela minha mãe*”. Segundo ela, os professores e alunos lhe jugavam e rejeitavam pela sua dificuldade na fala [sofria de gagueira]. “*Odiava a escola*”. Sua fala traz, com clareza, a dificuldade que tinha com

a fala durante a infância e adolescência; seus colegas a chamavam de *lady gaga* por conta da sua dicção, o que a deixava extremamente incomodada e fazia com que chorasse muito.

Falando sobre seu cotidiano, ela relata que de manhã frequentava a escola e, “*à tarde, ficava no pé de manga, [perto de sua casa] abria a porteira pra seu Chico e ganhava um trocadozin enquanto mainha estava trabalhando*”.

*Mainha trabalhava muito e por isso sempre estava muito estressada, a gente não tinha condições [...] as vezes não tínhamos uma refeição completa para todos nós comer e íamos lá pra Lena [uma vizinha que ajudava sua família], na esperança de que ela oferecesse a janta.*

Rita relata que a família morava numa casa de barro muito precária, as paredes estavam caindo aos pedaços, diz lembrar-se que em um determinado momento partes das paredes não caíram por estarem sustentadas pelo guarda-roupa, e desabafa: “*tudo isso me fazia se sentir muito mal*”.

Durante seu processo escolar teve dificuldade de aprendizagem, “*não entendia o que eu estudava*”, mas, segundo ela, os professores não percebiam, achavam que não aprendia porque “*bagunçava*”; ela nunca falou de suas dificuldades, pois “*preferia ser taxada de bagunceira à burra da sala*.” Na sétima série ficou reprovada pela primeira vez: “*a professora me reprovou por ser bagunceira*”. “*A minha mãe sempre me enxergou como a reprovada e bagunceira*”.

Aos 14 anos, ainda na adolescência, conheceu José e, em menos de um ano, foi morar com ele, enfrentado as dificuldades do casamento na adolescência. Seu sonho era ser professora, “*Queria ser professora, mas desisti, precisa de muito estudo. Para entrar precisa do Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] e não conseguiria passar na prova. Então desisti e hoje quero me profissionalizar em estética*.”. Rita relatou que nunca tentou fazer o Enem, já que acredita ser incapaz de passar na prova. Além disso, ela relata que não tem tempo, pois precisa trabalhar para garantir seu sustento.

Através de Rita foi possível conhecer uma outra garota, Jane. Assim como Rita, também enfrentou dificuldade de aprendizagem, seguida de reprovação e foi justamente entre uma repetência e outra que as duas passaram a estudar na mesma sala. Jane tem 20 anos, e mora atualmente na Leal-lândia, começou a estudar por volta dos quatro anos. Ao se perguntar sobre suas memórias escolares, ela relata que não gostava de estudar, diz que a melhor coisa “*era brincar e desenhar*”.

Jane conta que tinha muita dificuldade de concentração. Durante as aulas, não conseguia aprender: seus professores diziam que ela precisava manter o foco e parar com as conversas: *“meus professores me viam como a aluna que não prestava atenção, porque conversava muito. Para mim era muito difícil prestar atenção, prestava, mas era muito rápido para parar, qualquer coisa tirava meu foco [...] olhava pro lado, já era”*.

Para os professores, o excesso de conversas durante as aulas tirava a atenção de Jane e fazia com que ela não conseguisse compreender os conteúdos. Porém, segundo ela, a busca pela conversa já era resultado do não aprendizado, era por não conseguir prestar atenção que ela passava a conversar.

No primeiro ano foram três reprovações. Jane frequentava a escola, mas gazeava as aulas. *“As atividades eram chatas, não conseguia fazer, não conseguia. Todo mundo entregava, mas eu não conseguia fazer”*. Para Jane, as pessoas ao seu redor (professores, pais e colegas) a enxergavam ora como a preguiçosa, ora como a bagunceira, e assim pontua: *“de tanto as pessoas falarem eu sempre acho que eu não vou conseguir”*.

*Não tinha capacidade suficiente para fazer [atividades escolares], dizia: não vou ser suficiente, eu mesmo não acredito em mim e já começo fazer outra coisa, olhar para o outro lado, não prestava atenção porque não me achava capacitada, até hoje para qualquer coisa, já começo a querer fazer outra coisa.*

O seu sonho era cursar enfermagem, mas acredita que não será possível, pois como já tem um histórico de três reprovações e conseqüente um atraso, irá procurar um emprego em supermercados ou lojas, pois precisa buscar seu sustento: *“[universidade] se fosse para fazer, queria ter feito, se tivesse terminado a escola mais cedo”*.

Jane trabalha com João na produção de cadeiras de fibra. Ela conta que ganha muito pouco e seu principal sustento é fornecido pelos pais: *“trabalho por produção, se paga muito pouco por peça”*.

Por meio de Jane conheci a história da sua amiga Mary, adolescente de 17 anos que também reside na mesma rua. Mary vivenciou um trajeto escolar de reprovação e dificuldade de aprendizagem. Em seu relato, ela pontua as dificuldades que sentia em relação a compreensão dos conteúdos escolares.

*Tinha muita dificuldade de aprendizagem, até hoje os professores ensinavam e logo esquecia de tudo, mesmo prestando atenção não conseguia, principalmente em matemática. Os que me conhecia sabia que era dificuldade, mas os professores achavam que era por preguiça, eu ficava muito mal porque me esforçava, mas sabia que não conseguia. O povo me chamava de burra, que não sabia ler e tal. Dói, machuca. Eu tinha expectativa que um dia iria aprender.*

Nas avaliações, Mary diz que ficava nervosa e não conseguia ter bom desempenho: *“ficava agoniada, não encaixava na minha cabeça”*. Contudo, a adolescente, ao contrário dos demais informantes, apontou para uma professora que se preocupava com ela e que teria marcado sua trajetória. Mary descreveu que no meio dos conflitos de aprendizagem que vivenciou no nono ano, sua professora se propôs a ajudá-la em todas as disciplinas. Ela preparava atividades de diferentes componentes curriculares e a auxiliava na resolução, além de ter ido conversar com os outros professores sobre as dificuldades de aprendizagem de Mary, pedindo que eles dessem novas oportunidades à adolescente. Mary expressa que ela a ensinou a acreditar em si.

Questionada sobre seus projetos de vida, ela conta: *“Meu sonho é ser enfermeira, **muitas pessoas da minha família dizem que não consigo, mas é um sonho**”*. Dentre os 10 entrevistados/das, ela foi a única que falou do sonho em relação à vida acadêmica. Os demais, ao falarem sobre sonhos e aspirações futuras, apresentaram opções mais viáveis ao que acreditavam ser “a realidade”.

Lúcio, jovem de 29 anos, nascido e criado no território mulunguense, é o segundo filho de uma família de três irmãos, nasceu em 1992, filho de Ana e Paulo. Sobre sua família, ele relata que seus pais desde cedo precisaram enfrentar as agruras da vida, saindo da escola para trabalhar na roça. *“Naqueles tempos as coisas era difíceis, tinha que trabalhar [falando sobre sua mãe e pai]. O pessoal mais antigo eram assim, os pais dos meus colegas todos eram assim”*.

Lúcio deu início a sua vida escolar por volta dos cinco anos; ele conta que no início gostava de estudar, mas *“depois o cabra vai, começa a desistir das coisas mais difíceis [referências as matérias escolares], e assim se foi”*. Lúcio estudou até a quarta série. Contudo, deixou a escola no ano de 2004 após reprovar no quinto ano. Ele conta que, ao receber a reprovação, decidiu abandonar a escola. Um fator que contribuiu para essa decisão foi a distância entre sua casa e escola, todos os dias ele precisava enfrentar um percurso de 3km: *“tinha que se virar para chegar e na volta o sol era muito quente”*.

Ele passou dois anos sem voltar ao colégio, e nesse período começou a trabalhar plantando capim em algumas fazendas próximas. Retornou à escola, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Diz que, por estudar à noite, conseguiu conciliar estudo e trabalho: *“queria conquistar as coisas, pra comprar minhas coisas”*; *“era pra ter aprendido mais coisa no tempo de novo, mas vim terminar os estudos grande”*; *“era complicado estudar de manhã, precisava voltar no sol, não tinha transporte”*. Terminou os estudos em 2011, com 19 anos. *“De noite era mais tranquilo”*.

Lúcio ainda conta que, assim como ele, muitos dos seus colegas desistiram de estudar para poder trabalhar. *“Os pais não conseguiam bancar o filho no colégio”*, alguns, como ele próprio, depois voltaram, na modalidade EJA. Lúcio fala em arrependimento: *“se pudesse voltar no tempo, iria prestar mais atenção, daria o sangue para conseguir aprender as coisas”*.

O sonho de Lúcio era cursar Direito, mas a vida foi por caminhos diferentes e hoje ele trabalha como ajudante de encanador, prestando serviço à Companhia de Água e Esgotos da Paraíba – CAGEPA. *“O trabalho não é difícil, é bom; um trabalho massa, que não trabalha muito no pesado; não é trabalho de arriscar a vida, um serviço maneiro”*. Ele diz que seus planos é juntar dinheiro para no futuro conseguir abrir uma oficina mecânica.

Assim como Lúcio, um outro entrevistado, Marcos, adolescente de 17 anos, residente do sítio Utinga, atualmente no primeiro ano do médio, começou a trabalhar na adolescência, aos 13 anos como capinador e, mais tarde, zelador de cavalos. Marcos é o terceiro filho de uma família de cinco irmãos. Ao entrevistar Marcos, foi possível conhecer seus pais, dona Dalva e Raimundo. Em diálogo, dona Dalva contou sobre sua vida e trajeto escolar. Assim como sua mãe, ela teve cinco filhos, mas a vida de seus filhos foi mais fácil do que a dela. Seu pai morreu em 1986, ainda na sua infância, e isso fez com que sua vida fosse muito sofrida.

Sua mãe precisou batalhar muito para conseguir colocar o alimento na mesa e, conseqüentemente, dona Dalva e seus irmãos precisaram ir para roça. Muitas vezes passando fome, comendo fava com bichos e tendo a merenda escolar como fonte de refeição: *“cinco filhos pequenos passando necessidade, comendo fava com bicho”*. Perdeu o pai no rio cheio, ele era alcoólatra, quando morreu a mãe teve que vender um boi para pagar as dívidas, eles ficaram sem ter o que comer: *“a gente sofreu o pão*

*que o diabo amassou”; “mãe não sabia de nada [analfabeta], só se aposentou porque foi ajudada por uma mulher”.*

Isso fez com que ela e seus irmãos entrassem no mercado de trabalho antes mesmo de completarem cinco anos: *“Desde nova ia para Abdom Miranda plantar capim e comia angu”.* A maioria dos irmãos estudaram apenas até o quinto ano. O trabalho infantil bateu cedo na porta da família, como sinônimo de sobrevivência.

Ela relata que conheceu o marido na adolescência, aos 16 anos, durante uma farinhada na Utinga. Plantavam macaxeira, colhiam e depois ralavam, logo namoraram e, em menos de um ano, se casaram, pois ela engravidou. Seu Raimundo também trabalha na roça e, conseqüentemente, dona Dalva o seguiu ajudando; na medida que seus filhos nasciam e cresciam, também os ajudavam nas plantações e colheitas de milho, fava e batata. Falando sobre a vida escolar de seus filhos, ela diz: *“João não gostava de estudar, até hoje não sabe lê direito”.* Em um outro momento, estando em diálogo com João, pude questioná-lo a respeito de sua vida escolar. Segundo ele, *“era bom; gostava”.* Mas, com o passar do tempo mudou de ideia. Indago o que o fez mudar de opinião. Ele responde:

*O tempo. Antigamente era mais... Agora não é aquela coisa, como antigamente não; o conteúdo fica mais puxado, fica mais... O cabra tem que se dedicar mais. O cabra estuda, mas num é essas coisas que nem antigamente não. É mais puxado, dever mais complicado, um mói de matéria, um mói de negócio, antigamente não tinha isso. Gostar de ir para escola, eu gosto; num gosto é de estudar. O cabra vai conversar, brincar. Gostava da resenha do colégio.*

Falando sobre as disciplinas curriculares, Marcos chega a relatar que estudar é uma obrigação. Em suas palavras:

*Participava de tudinho; tem essa não, tudinho [referência as disciplinas] é obrigação do cabra estudar. Porque se num estudar mais pra frente você vai sofrer, não é? O tempo mais na frente vai cobrar, não é? Eu fazia os deveres todos, participava das aulas, mas num era esse aluno dedicado ao estudo não. Estudava, mas não era aquela educação toda ao estudo não, era metade.”*

Atualmente, Marcos trabalha como zelador, tratador de cavalo, ele diz gostar da vida de vaqueiro. Sobre o mercado de trabalho, diz: *“difícil pra trabalhar no mercado, o cabra tem que ter pelo menos o ensino médio, pra quem não estuda fica mais ruim, tem obrigação de estudar, se não sofre mais”.*

Marcos projeta para o futuro cursar o técnico em veterinária. Ao ser questionado o motivo de não fazer a graduação, diz que *“as condições não dá, tem que ter condições maior, técnico é só a base, o suficiente para saber das coisas”*.

Marta, irmã de Marcos, hoje possui 25 anos e mora em Campina Redonda. Sua mãe casou-se aos 16 anos; ela, aos 15 anos. Ambas casaram na adolescência. Marta precisou assumir as responsabilidades de dona de casa e foi nesse percurso que o abandono escolar chegou. Para ela, era muito difícil conciliar as atividades domésticas com as escolares; a família do seu marido criava alguns animais, como galinhas e porcos, e Marta era responsável pelo cuidado dessas criações.

Marta fala que ela e o marido precisaram mudar para outra cidade, Cuitegi, em busca de trabalho. Lá ficaram em uma fazenda distante das escolas, o que favoreceu a interrupção dos estudos. Alguns meses depois ambos voltaram para Mulungu. Contudo, Marta não volta para escola, pois começa a trabalhar como babá, além disso a escola mais próxima ficava a mais de 10 km de sua casa e o ponto do ônibus também ficava longe. Com a pandemia do Coronavírus – COVID-19 –, Marta diz que viu a oportunidade de retomar os estudos por meio do Ensino Remoto. *“Vejo todas as meninas que estudou junto com a gente tudo exercendo alguma profissão, só eu e Eli que não [irmã]. Eli não quis; e eu, Leo [marido] não incentiva. Se pudesse voltar no tempo, faria algum curso, para ter alguma profissão”*.

Em um outro momento, foi possível conversar com Dona Dalva, Marta e a sua filha de três anos, Lara. Havia três gerações, carregando as expectativas de uma educação capaz de proporcionar um futuro melhor.

Foi nessa ocasião que fiquei sabendo que a mãe de dona Dalva não conseguiu passar do quinto ano, teve uma vida regada de sofrimento; o mesmo aconteceu com dona Dalva. Contudo, ela relata que colocou seus filhos na escola para que tivessem uma vida melhor. E bem ali estava Marta dizendo que carregava os mesmos sonhos para sua filha: *“estude e tenha uma profissão certa, um futuro melhor.”* Em todos os diálogos os entrevistados traziam o sonho de mudar de vida por meio da educação.

Histórias de abandonos, desistências e fracassos marcam gerações. Lucas, adolescente de 16 anos, residente na Utinga, e Pedro, jovem de 20 anos, residente da Leal-lândia, foram outros dois entrevistados que falaram sobre o abandono escolar dos pais. Contudo, ambos relatam a insistência que eles tinham para que seus filhos estudassem. Mesmo assim, Pedro fala que não foi suficiente, pois não possuía motivação. Todavia, mesmo com as dificuldades e reprovações, conseguiu concluir o

Ensino Médio. Hoje deseja um bom emprego, para que possa ajudar sua família. Mas não tem sido fácil. Consigo, carrega o arrependimento: *“eu levaria a sério [a escola], com certeza levaria mais a sério”*.

Assim também repete Lucas. Diz que, podendo voltar no passado, faria diferente, *“estudaria mais, pra não ter ficado reprovado”*. Um dia chegou a desejar ser policial, mas desistiu: *“estuda demais, tem que fazer faculdade, um mói de coisa ainda; mas quem sabe à vontade volta”*. Ele conta que últimos anos surgiu maior interesse pelos estudos, *“porque é bom aprender, pro futuro; saber mais das coisas quando tiver mais velho, serve pras coisas, pro futuro”*.

Para ele, caso não tivesse passado pela reprovação, já teria conseguido um emprego. Ao se perguntar sobre o que deseja trabalhar, ele expressa que ainda não sabe, mas será em fábricas ou supermercados: *“é bom né, melhor que trabalhar o dia todim no sol”*.

Também Carlos, adolescente de 17 anos, terá sua história pontuada por reprovações e pela não adequação ao ambiente escolar. Em seu relato, faz questão de pontuar que as dificuldades de aprendizagem lhes acompanharam por toda sua trajetória. A princípio, ele diz: *“nunca gostei de livro e da escola”*, não conseguia dizer os motivos que o levavam a tal sentimento. Contudo, após alguns minutos Carlos admite que não gostava da escola porque precisava ler livros longos: *“não gostava de nenhum livro, era assim... se fosse pequenininho, gostava de lê, mas, se fosse grande, gostava não”*.

Segundo ele, sua vivência escolar é perpassada por tarefas e trabalhos não feitos, seguidos de provas com notas baixas: *“eu via hoje, quando fosse amanhã já não sabia de mais nada [referência aos conteúdos escolares]”*; seus pais diziam que ele precisava se esforçar mais. *“Estuda, estuda, estuda”*. Entretanto, Carlos diz que de nada adiantava, pois não compreendia os conteúdos estudados em nenhuma das disciplinas: *“até hoje eu não entendo, falavam muito e não entendia nada, dava sono demais, quando começava a falar já dormia”*

## 5 O QUE CONTAREI DAQUILO QUE ME CONTARAM?

Quem conta um conto sempre aumenta um ponto? Trabalhar com narrativas, histórias de vida requer que o pesquisador busque ler as entrelinhas do texto, tentando encontrar as pistas para as questões que guiaram o ato da pesquisa.



Ao refletir sobre as histórias escutadas, uma primeira observação se impõe: a constatação de que o fracasso é algo que se transmite de uma geração a outra; algo que tende a se perpetuar. Corrente invisível que ata pais, filhos e netos, aprisionando-os num círculo vicioso, como bem apresentado no curta “Vida Marias”, já comentado no capítulo anterior.

As entrevistas apontam histórias de distorção idade-série, de reprovação e evasão de adolescentes e jovens. Sobre os motivos, fica visível a relação entre fracasso escolar e pobreza. Todos os informantes residiam na zona rural do município de Mulungu-PB, sendo que a maioria 50% eram pretos, 20% eram pardos e 30% brancos, o que corrobora os dados dos censos escolares que apontam para uma geografia física e social do fracasso escolar, que atinge sobretudo crianças, adolescentes e jovens das classes sociais menos favorecidas, economicamente. Tais dados revelam ainda que pretos, pardos, indígenas e deficientes são os que mais tendem a fracassar na escola pública.

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências. Com a pandemia da Covid-19, foram esses, também, os estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para se manter aprendendo – agravando as desigualdades no País (BAUER, 2021, p. 05).

Em relação aos motivos, é possível identificar nos relatos dos informantes a inserção precoce no mundo do trabalho, para ajudar no sustento do grupo familiar. Além disso, os entrevistados apresentaram outros motivos, como o casamento na adolescência, bem como a distância entre casa e escola, o desânimo e a falta de sentido da instituição escolar.

Os relatos deixam claro que, para muitas crianças e adolescentes, permanecer na escola é um privilégio; a dificuldade das classes populares na luta pela sobrevivência é latente.

Abandona-se a escola para se inserir no mercado de trabalho. O fracasso escolar, por sua vez, acaba contribuindo para a inserção nos trabalhos mais precários, insalubres, penosos. “Há poucas alternativas para os atingidos pela exclusão da escola. O destino da grande maioria é aceitar os trabalhos mais duros, de remuneração mais baixa e com maior risco de desemprego, na hora da crise.”

(CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p. 31). O que conseqüentemente desagua em um círculo entre pobreza – fracasso – pobreza. Contudo, embora evadindo da escola, todos os pais carregam a expectativa que seus filhos tenham uma história diferente das suas, de que eles possam passar mais tempo nos bancos escolares, como revelam os relatos de dona Dalva e de sua filha Marta.

Essa expectativa em relação ao que a escola pode e deve fazer é ainda mais forte nas camadas sociais mais pobres, para o povo, a escola é praticamente o único meio de ascensão social, de subida na vida. O sucesso nos estudos seria a grande oportunidade oferecida a todos para compensar as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social. (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p.18).

Os relatos dos informantes são pontuados por expressões de que “odiavam a escola”; “não conseguiam aprender nada”, dentre outras. São todas expressões que falam do não sentido da escola, da distância e do descompasso entre a escola e a vida, o que me leva a pensar no diálogo entre Brandão e Antônio Ciço, no qual este traz importantes reflexões sobre educação/educações. Ciço faz uma crítica em relação a educação escolar e a vida dos pobres, ao indagar: “O que é que a escola ensina meu Deus?”. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina um mundo como ele não é.” (BRANDÃO, 1984, p. 09).

Essa distância entre a escola (sua organização, os conteúdos valorizados; as metodologias adotadas) e a vida das classes menos favorecidas também está presente em Bourdieu, como pontuado por Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), para os quais “a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador”.

Esse estranhamento da escola pode ser identificado no relato da maioria dos informantes. São relatos que falam de uma escola que cobra dos alunos que tenham uma postura e se comportem como os indivíduos das classes mais abastadas financeiramente.

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 72).

Não podendo atender as expectativas dos professores e da instituição escolar, são tratados de forma inferiorizada e desumanizada, são taxados de “bagunceiros”, “desinteressados”, termos que revelam um desinteresse, por parte da escola e de seus agentes, para com as crianças e adolescentes das classes trabalhadoras, crianças e adolescentes não sonhados pela instituição escolar.

Como permanecer num espaço no qual não se sente bem-vindo? Como permanecer numa instituição na qual não há o mínimo interesse em nossa presença? Como se sente quem não é visto e aceito em sua diferença? Entro aqui na relação entre fracasso escolar e autoconceito.

Como se enxergam os adolescentes e jovens que vivenciaram situação de fracasso escolar? Quando perguntado sobre a trajetória escolar, palavras como: desinteressados/as, preguiçosos/as e bagunceiros/as foram utilizadas pelos informantes para definirem a si próprios. “[...] Pode afirmar se que o autoconceito consiste num conjunto de avaliações referentes a características pessoais e de desempenho, sendo constituído por um conjunto de crenças sobre ele próprio [...]”. (GUIMARÃES, 2012, p. 04).

Por esses relatos é possível perceber uma relação entre autoconceito e fracasso escolar, de forma que os alunos com menos autoconceito positivo tendem a fracassar mais na escola, já que deles se espera que fracassem. Por sua vez, o fracasso tende a aumentar ainda mais o autoconceito negativo.

Em seus relatos, eles [os informantes] culpabilizam a si pelo fracasso escolar, se colocam no lugar que os professores e colegas os colocaram: os bagunceiros e preguiçosos que não valorizaram a escola. Acabam aceitando as consequências pelos seus atos de “negligência”. Olham para si e legitimam o lugar onde ficaram pela ausência de seus esforços. A questão é reduzida a uma dimensão individual, desresponsabilizando a instituição escolar e os fatores políticos, econômicos que produzem o fracasso escolar.

A relação entre fracasso escolar e projeto de vida ganha destaque. Todos os entrevistados alteraram seus projetos e culpabilizam a si próprios por não terem conseguido ir mais longe, em suas trajetórias escolares. Acreditam que não foram competentes e capazes, como é o exemplo de Rita, que diz que nunca fez a prova do Enem por saber que era incapaz de passar. Sobre projeto de vida, Dellazzana-Zamon e Freitas argumentam,

(a) projeto de vida e identidade são construídos reciprocamente, (b) projetos de vida são construídos desde a infância e ficam mais claros durante a adolescência graças a demandas biopsicossociais e (c) os projetos de vida são transformados de acordo com a história de vida e as novas relações estabelecidas pelo sujeito. (2015, p. 287).

É importante destacar que os informantes sempre que falam sobre o projeto de vida o atrelam as suas orientações profissionais, pois, para as classes populares, a inserção no mercado de trabalho é condição de sua autonomia moral, ou seja, da afirmação positiva de si” (SARTI, 1996, p. 66).

Retomando a narrativa, na mesma direção que Rita, pode-se ler os relatos de Lucas e Carlos que desistiram de estudar para polícia porque acreditam que precisavam de muita competência e que eles não teriam capacidade para tal. Como coloca Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982, p. 31), “as crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos bem dotadas, menos inteligentes e capazes do que os outros”.

As classes populares chegam na escola com a expectativa que a educação consiga favorecer sua ascensão social, favorecendo a ocupação de posições sociais mais desejáveis, abandonando a situação de pobreza. Porém, na escola, acabam vivenciando a distorção idade-série, reprovação e abandono escolar. Logo, fracassam e regressam a realidade dos empregos menos desejáveis. Nidecolff aponta que “[...] é uma mentira falar de orientação vocacional numa sociedade classista.” (1978, p. 14).

Nidecolff (1978) relata que os indivíduos pertencentes as classes mais abastardas dificilmente desejam profissões tidas como comuns, com raro prestígio social, já para aqueles com poucas condições econômicas. “A dura realidade de sobreviver e trazer dinheiro para sua família se encarregará rapidamente de “orientar-lhes” a vocação.” (NIDECOLFF, 1978, p. 15).

Nesse contexto, o ambiente universitário passa a ser algo utópico, inatingível, excluído dos projetos de vida dos sujeitos marcados pelo fracasso escolar. Lúcio conta: “*é impossível; é muitos anos de estudos e não tem como manter o sonho, precisa trabalhar*”. Merece destaque também a fala de Marcos: “*as condições não dão. Tem que ter condições maior*”. Assim, esses sujeitos acabam abandonando os sonhos e encarando as “profissões” mais viáveis de acordo com suas condições e nível de escolaridade.

Esse também foi o caso de Rita, que planeja um curso técnico, pois, segundo ela, seria mais fácil e acessível à sua realidade. Também Jane, que acredita não ser possível fazer faculdade porque reprovou muitas vezes e agora precisa pensar primeiro no sustento. “De fato, muito poucos são os alunos vindos de lares pobres que conseguem superar a corrida de obstáculos da escola e chegar até à universidade.” (CECCON, OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1982, p. 76).

Na Tabela 04 estão elencadas as profissões desejadas *versus* as profissões atualmente exercidas pelos informantes. Percebe-se que o sucesso/fracasso escolar favorece uma mudança de rota em relação aos sonhos dos sujeitos.

**Tabela 04** – Profissões que sonharam versus profissões que exercem.

| ENTREVISTADOS | PROFISSÕES       |                                     |
|---------------|------------------|-------------------------------------|
|               | Sonharam         | Exercem                             |
| Lúcio         | Advogado         | Ajudante de encanador               |
| Rita          | Pedagoga         | Maquiadora e designer de sobancelha |
| Marcos        | Veterinário      | Tratador de cavalo                  |
| João          | Policial         | Artesão                             |
| Lucas         | Policial         | Tratador de cavalo                  |
| Carlos        | Policial         | Não trabalha                        |
| Jane          | Enfermeira       | Artesã                              |
| Mary          | Enfermeira       | Não trabalha                        |
| Marta         | Educadora física | Babá                                |
| Pedro         | Biólogo          | Artesão                             |

Fonte: Pesquisa da autora, 2022.

Das dez pessoas entrevistados, apenas uma prosseguiu com o projeto de entrar no ambiente universitário. Mary relatou que pretende cursar enfermagem: “é meu sonho”. Contudo, ao contrário de todos, a entrevistada colocou um diferencial em sua história, uma professora que, segundo ela, mudou sua vida. Mary conta que sempre enfrentou dificuldades de aprendizagem, o que a frustrava e fazia com que muitas vezes abandonasse a sala de aula.

Contudo, sua professora começou a agir diferente dos demais professores: “*ela se dedicava e se importava comigo*”, o que a ajudou a vencer as dificuldades de aprendizagem, bem como fez com que Mary olhasse pra si e acreditasse que poderia ser possível alcançar seus objetivos. “O professor não pode motivar o aluno, pois este é um processo interno, mas pode sondar e aproveitar os motivos já latentes, despertando nele os interesses intrínsecos, que são a manifestação de um motivo.” (HAYDT, 1997, p. 77).

A escola pública deve ser um espaço de luta contra os interesses da classe dominante. Entretanto, pode ser propagadora da marginalização. É por tal motivo que todo educador precisa compreender de forma clara em prol de quem ele trabalha, pois, dependendo da resposta, ele conduzirá a sua prática pedagógica numa ou noutra direção.

O chão da escola não deve ser entendido como lugar de conformismo, e sim de mudança e empoderamento, precisa ser a voz que ecoa na multidão, que penetra a alma de cada discente favorecendo novos olhares: sobre si mesmo e sobre o mundo e sobre os vários espaços sociais, nos quais vivem e trabalham.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ler, contar e escrever seriam os saberes embrionários para a vivência social. Sem tal fundamento o ser humano não poderá participar ativamente da vida social, exercer sua cidadania e se inserir no mundo do trabalho decente. Nesse sentido, é “obrigatório” que o indivíduo saia da escola com essas noções basilares.

Cada sociedade configura o tipo de escola que consiga atender seus objetivos. Na sociedade capitalista e classista, o anseio é que as camadas populares ocupem as posições menos desejáveis, os trabalhos mais precários. Para tanto, a escola precisa fazer uma primeira seleção. Se ela recebe todas as crianças, se todas as crianças entram na escola, logo a escola se organizará para que algumas saiam mais cedo; outras um pouco mais tarde, e apenas algumas consiga chegar até o final do processo escolar.

Nem sempre a escola ensina tudo a todos. Nessa tarefa, ela fracassa. Ocorre que é ao fracassar que ela obtém sucesso, pois, é por não terem se dado bem na instituição escolar, que os indivíduos serão direcionados para os trabalhos mais precários e insalubres: vendedores ambulantes, entregadores, ajudante de pedreiro, de encanador, babás, garis etc.

Este trabalho teve como objetivo analisar o fracasso escolar e suas relações com o autoconceito e projetos de vida de adolescentes e jovens do Município de Mulungu–PB, marcados em sua trajetória pela distorção idade-série, reprovação e/ou abandono. Embora os entrevistados não falem explicitamente sobre a relação entre o fracasso escolar e o autoconceito, seus relatos apontam para a maneira como enxergam a si mesmos(as). Eles se culpam e reduzem o fracasso a fatores de ordem individual, se colocam como os “preguiçosos/bagunceiros”. Não se sentem como sujeitos de direito e acabam naturalizando sua exclusão dos espaços e instituições sociais, a exemplo da universidade “não é coisa para mim”, “precisa de muito estudo”, O que conseqüentemente acarreta na modificação dos projetos de vida.

Os resultados assinalam o fracasso escolar como um fenômeno que se perpetua entre as várias gerações de um mesmo grupo familiar; ele contribui para a inserção nos trabalhos mais precários, tendo relação direta com a modificações nos projetos de vida, o que desagua em um círculo de pobreza-fracasso-pobreza, levando os indivíduos a si culpabilizarem pelo fracasso, esses se sentem incapazes e

incompetentes, tomam pra si total responsabilidade e legitimam as condições insalubres a qual vivenciam.

A história de vida foi um importante instrumento de coleta, fundamental na construção deste trabalho. Através dela foi possível que houvesse espaço para os entrevistados expressarem suas histórias e vivências. Contudo, vale destacar, que não foi um processo fácil, dada minha identificação com os sujeitos, pois, assim como eles, fui também estudante de escola pública e filha de pai analfabeto.

A história de vida deles/as refletiam a vida que deveria ser minha, os sentimentos de incompetência relatados também acompanharam meu trajeto escolar, embora não tenha enfrentado o fracasso escolar. Assim como os entrevistados, também eu acreditava não ser possível adentrar no ambiente universitário, o que me abre para questionamentos futuros como este: “O que torna possível que crianças e jovens das classes populares tenham sucesso na escola?” Mas estas são cenas de um próximo trabalho.



## REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, 2004. Disponível em: ><http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BAUER, Florence. **Apresentação**. In. UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono, distorção idade-série. Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar ([trajetoriaescolar.org.br](http://trajetoriaescolar.org.br)) do UNICEF e parceiros. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf> Acesso em: 03 jul. 2022.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Edusp, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Prefácio**. In. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Lei Federal nº 8069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário da União, [1990].
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: Diário da União, [1996]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **A vida na escola e a escola da vida**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELLAZZANA-ZAMON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição do projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, 2015.
- FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. **I Simpósio de Educação – XXI Semana de Educação**, Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf> Acesso em: 22 mai. 2022.
- GERHARDT, Claudio. Autoconceito e aprendizagem: uma relação harmoniosa. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 01, n. 01, p. 49-55, 2013. Disponível em: [Autoconceito e aprendizagem: uma relação harmoniosa | Gerhardt | Revista Acadêmica Licencia&acturas \(ieduc.org.br\)](http://Autoconceito_e_aprendizagem:_uma_rela%C3%A7%C3%A3o_harmoniosa_|_Gerhardt_|_Revista_Acad%C3%AAmica_Licencia&acturas_(ieduc.org.br)) Acesso em: 22 mai. 2022.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2007.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. LUGLI, Rosário Guenta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, João Vasco da Cunha. **Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicocriminologia) - Instituto Universitário, Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/2567>. Acesso em: 12 mai. 2022.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Censo Escolar, 2019**. Brasília, MEC: 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3341683>. Acesso em: 20 mai. 2022.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/37686565\\_BREVE\\_HISTORICO\\_DA\\_PSICOLOGIA\\_ESCOLAR\\_NO\\_BRASIL](https://www.researchgate.net/publication/37686565_BREVE_HISTORICO_DA_PSICOLOGIA_ESCOLAR_NO_BRASIL). Acesso em: 26 mar. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANCE, Euclides André. Uma introdução conceitual às filosofias de libertação. **Libertação-Liberación**, Curitiba, n.1, p. 25-80. 2000, Disponível em: <https://issuu.com/ricardo2p/docs/libertacao-liberacao-nova-fase> Acesso em: 18 mai. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MULUNGU\_PB10. **Imagem aérea da cidade, tirada no ponto perto do Cruzeiro**. Mulungu. 22 mai. 2022. Instagram: @mulungu\_pb10. Disponível em: [https://instagram.com/mulungu\\_pb10?igshid=YmMyMTA2M2Y=](https://instagram.com/mulungu_pb10?igshid=YmMyMTA2M2Y=). Acesso em: 29 jul. 2022.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma escola para o povo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em:

><https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt><  
Acesso: 15 jun. 2022.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisa e Práticas Psicossociais** [online], v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017. Disponível em: >[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-89082017000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-89082017000200016)< Acesso: 06 mar. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz, 1995.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SARTI, Cynthia Anderson. **A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da Identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n.1, p.107-115, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SERRA, Adriano Vaz. O auto-conceito. **Instituto superior de Psicologia Aplicada**. p. 101-110, 1988. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/2204>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcelo Saturnino. **Entre o bagaço da cana e a doçura do mel: migrações e as identidades da juventude rural**. 2008. Dissertação. (Programa de Pós Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1881> Acesso em: 07 jun. 2022.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes** [online], v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015. Disponível em: [149-Texto do artigo-934-822-10-20151220 \(1\).pdf](http://149-Texto do artigo-934-822-10-20151220 (1).pdf) Acesso: 03 mai. 2022.

TELLES, João Antônio. A trajetória narrativa: história sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299> Acesso em: 08 mai. 2022.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar:** reprovação, abandono, distorção idade-série. Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar ([trajetoriaescolar.org.br](http://trajetoriaescolar.org.br)) do UNICEF e parceiros. UNICEF, 2021. Disponível em: ><https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>< Acesso em: 02 jul. 2022.

VIDA, Maria. Diretor/Produtor Márcio Ramos. Ceará: Viamar Publicidade e Produção Digital Ltda, 2017. 1 vídeo (8,35 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4) Acesso em: 02 jun. 2022.

## APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 Identificação dos sujeitos:** faixa etária, gênero, local de moradia, condições econômicas, escolaridade.
- 2 Trajetória escolar**
  - a- Início da vida escolar;
  - b- Relação com a escola (o que gostava/não gostava);
  - c- Como era visto na escola (por professores, colegas, demais funcionários); como se via na escola;
  - d- Histórias das reprovações, dificuldades de aprendizagem (motivos, explicações);
- 3 Consequências do fracasso escolar no autoconceito e nos projetos de vida:**
  - a- Autoavaliação do *fracasso escolar* na perspectiva nas seguintes dimensões: vida pessoal, na vida social, familiar e no autoconceito.
  - b- O que mais influenciou a sua atual escolha profissional? Você é feliz com o seu desempenho profissional, tem aspirações futuras?