

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O
FRACASSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PERSPECTIVA CRÍTICA EM
PSICOLOGIA ESCOLAR FUNDAMENTADA NO PENSAMENTO MARXISTA.**

**CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS
SOBRE EL FRACASO ESCOLAR: UN ANALISIS A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA
CRITICA DE LA PSICOLOGIA ESCOLAR BASADA EN EL PENSAMIENTO MARXISTA.**

**THE CONCEIVING OF THE YOUTH AND ADULT EDUCATION TEACHERS ABOUT
SCHOOL FAILURE: AN ANALYZES BY SCHOOL PSYCHOLOGY CRITICAL
PERSPECTIVE BASED ON MARXIST THOUGHT.**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52774>

Marilene Proença Rebello de Souza¹

Ana Karina Amorim Checchia²

Raphael dos Santos Gonçalves³

Victor Barone⁴

Resumo: Este artigo objetiva analisar concepções de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre o fracasso escolar, à luz da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, fundamentada no pensamento marxista. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com dois professores de uma unidade escolar pública do CIEJA e dois professores de um projeto filantrópico em uma escola particular para estudantes da EJA. Os professores concebem o fracasso escolar como um fenômeno social e historicamente constituído e revelam ideais freirianos, por meio dos quais se concebe a Educação como prática de liberdade, especialmente na dimensão da Educação de Jovens e Adultos, marcada pela presença da exclusão social subjacente ao fracasso escolar produzido em uma sociedade de classes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; fracasso escolar; Psicologia Escolar; marxismo; professores.

Resumen: Este artículo intenta analizar las concepciones del profesorado de Educación de Personas Jóvenes y Adultas sobre el fracaso escolar, a la luz de una perspectiva crítica en Psicología Escolar y Educativa, basada en el pensamiento marxista. Para ello, se realizaron entrevistas individuales a dos profesores de una unidad escolar pública del CIEJA y a dos profesores de un proyecto filantrópico en una escuela pública para alumnos del CIEJA. Los profesores conciben el fracaso escolar como un fenómeno social e históricamente constituido y revelan los ideales freireanos, a través de los cuales la Educación es concebida como una práctica de libertad, especialmente en la dimensión de la Educación de Jóvenes y Adultos, marcada por la presencia de la exclusión social subyacente al fracaso escolar producido en una sociedad de clases.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; fracaso escolar; Psicología Escolar; marxismo; profesores.

Abstract: This article aims to analyze the conceiving of Youth and Adult Education teachers about the school failure by School Psychology critical perspective based on Marxist thought. Thus, individual interviews were conducted with two teachers of a public school for Youth and Adults students and two teachers of a philanthropic project in a private school also for Youth and Adults students. The teachers conceive the school failure as a phenomena social and historically made and they reveal your Freirean ideas. These ideas conceive the education as a freedom practice,

specially in the Youth and Adults schools, marked by the presence of social exclusion that underlies the school failure produced by a class society.

Keywords: Youth and Adult Education; school failure; School Psychology; marxism; teachers.

Introdução

O movimento de crítica no campo da Psicologia Escolar e Educacional evidencia-se no Brasil, fundamentalmente, a partir do início dos anos 1980, com três importantes publicações de Maria Helena Souza Patto, a saber: a coletânea **Introdução à Psicologia Escolar** (PATTO, 1981/1997) e os livros **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar** (PATTO, 1984/2022) e **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia** (1990/2022). Por meio destas produções, a autora contribui para a inserção de uma perspectiva crítica, que apresenta como base epistemológica o materialismo histórico dialético – tendo, portanto, a obra de Karl Marx e de autores que se baseiam no marxismo como Louis Althusser e Agnes Heller, como suas principais referências, bem como Marilena Chauí, cujas proposições sobre ideologia fornecem relevante contribuição para a discussão sobre o caráter ideológico de teorizações proferidas no campo da Psicologia⁵.

No movimento de crítica de seu pensamento, Patto propicia a problematização da naturalização de fenômenos na interface Psicologia e Educação, considerando a dimensão ideológica da atuação da Psicologia no campo educacional, traduzida por práticas de avaliação psicológica, controle do comportamento e de ajustamento dos estudantes à escola. Analisa, também, que os altos índices de exclusão escolar precisam ser compreendidos por meio de um novo conceito, o de fracasso escolar, produzido social e historicamente, bem como de que tal produção envolve uma complexidade de fatores implicados no processo de escolarização, tais como elementos sociais, políticos, institucionais, pedagógicos e relacionais (SOUZA, 2018). Dentre tais elementos, podem ser enfatizados o secular descaso do Estado em investir na Educação pública de qualidade e aspectos referentes ao sistema educacional brasileiro excludente, regido pelos ditames do modo de produção capitalista – alicerçado na divisão de classes, desigualdade social, exploração e opressão – que se objetivam no cotidiano escolar atravessado pelas relações entre os sujeitos históricos que o constituem e que referendam a exclusão e o preconceito aos mais pobres, às famílias de migrantes e à cultura popular. (PATTO, 2005/2022; 1990/2022).

Ao analisar historicamente tradicionais explicações sobre os altos índices de reprovação e exclusão escolar, Patto (1990/2022) faz alusão a explicações proferidas no encontro da Psicologia com a Educação que atribuem a origem do fracasso a fatores centrados no indivíduo, que passa a ser culpabilizado pelas dificuldades em seu processo de escolarização, enquanto se ocultam os fatores que constituem a baixa qualidade da escola oferecida às crianças e adolescentes das classes populares. Sendo assim, a autora denuncia tradicionais explicações psicológicas que legitimam a manutenção da desigualdade e da ordem social e cuja função ideológica centra-se na normalização e ajustamento de indivíduos tidos como desviantes – fundamentalmente, estudantes pobres.

Dentre tais explicações reducionistas, encontram-se a "teoria da aptidão", que situa a origem do fracasso escolar na falta de dom ou de aptidão inata dos estudantes para o conhecimento científico; a

explicação ambientalista, que atribui o fracasso a questões relativas ao ambiente familiar ou à estrutura familiar, considerada como desajustada, por não seguir o modelo de família centrado em pai e mãe biológicos, patologizando relações familiares das classes populares; a explicação organicista, que associa o fracasso escolar a fatores orgânicos do indivíduo, referidos como distúrbios de aprendizagem e "teoria da carência cultural" por meio da qual o fracasso é atribuído ao que se concebe como uma carência ou pobreza cultural do ambiente em classes populares (PATTO, 1990/2022; SOUZA et.al., 1989).

Deve-se ressaltar que embora haja alusão no presente artigo a textos de Maria Helena Patto produzidos nas décadas de 1980 e 1990, suas proposições referentes à produção do fracasso escolar como um fenômeno social e historicamente constituído no sistema educacional brasileiro regido pelos ditames do modo de produção capitalista permanecem atuais. No prefácio à quarta edição do livro **A produção do fracasso escolar**, publicada em 2015 (portanto, 25 anos depois de sua primeira edição), Lineu Kohatsu explicita a atualidade da obra de Patto (KOHATSU, 2015), que se estende aos dias de hoje. Nesse sentido, o autor enfatiza que embora as escolas públicas, políticas educacionais e o sistema de ensino tenham vivido mudanças nas últimas décadas, o fracasso do sistema escolar, a desigualdade nas taxas de escolarização entre ricos e pobres, a discriminação social, a meritocracia no pensamento educacional brasileiro, a precarização do sistema educacional e a reprodução de tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar permanecem vigentes. É importante enfatizar, ainda, a intensificação desse quadro a partir do ano 2020, diante dos efeitos da pandemia da COVID-19 no cotidiano escolar brasileiro nesse contexto adverso em que se escancaram a dualidade do ensino e “a precariedade da escola que remete à precariedade do Estado, expressa pelo descaso em investir no ensino público de qualidade, pela falta de garantia de direitos fundamentais e, portanto, pela manutenção das desigualdades históricas inscritas na lógica da educação escolar” (CHECCHIA; JESUS; GRAVA; MIQUELON, 2022).

Ao longo deste movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, tem-se intensificado a difusão de trabalhos que contribuem para a compreensão da constituição social e histórica de fenômenos analisados na interface Psicologia e Educação, tais como o fracasso escolar, dentre os quais podem ser referidas produções recentes e que expressam o trabalho desenvolvido em vários centros de pesquisa no país, como de Souza, León e Schlindwein. (Org.) (2021); Souza (Org) (2021); Leonardo, Silva, Leal e Negreiros. (Org.) (2020); Negreiros e Ferreira (orgs) (2021); Tada, Souza e Facci. (org) (2020); Costa e Souza (2020); Bassani e Viegas (2020) e Silva, Leal e Facci (Org.) (2020).

As possibilidades que se constituíram a partir dos anos 2000 na área de Psicologia Escolar e Educacional expressam a necessidade de ampliar, cada vez mais, os estudos a respeito da escolarização em todas as modalidades previstas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). E dentre as modalidades, considera-se que a Educação de Jovens e Adultos seja aquela que mais necessita, neste momento histórico, ser compreendida. Nela estão aqueles estudantes que foram excluídos *da* escola e *na* escola (FERRARO; ROSS, 2017), por não terem vivido a possibilidade de a ela acessar, ou por intermédio dos processos de expulsão, fruto do fracasso escolar. Os estudos em Psicologia Escolar e Educacional, ao abordarem a modalidade EJA, possibilitam compreender a constituição de um pensamento ideológico que se baseia fortemente na incapacidade para os estudos presente na vida dos estudantes oriundos das classes populares

e chamam a atenção para a necessidade da constituição de políticas públicas que venham a enfrentar as desigualdades sociais, os preconceitos, o racismo e a violência.

No presente artigo, abordaremos a temática do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 37, é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996). De acordo com Di Pierro (2010, p. 941), a LDBEN “reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado”.

Em vistas de esclarecer as bases fundantes desta investigação, é preciso afirmar, retomando Maria Helena Patto que, no que concerne ao sistema educacional brasileiro, “a escola [pública] que aí está não consegue ensinar os conteúdos escolares à maioria dos que a procuram” (PATTO, 1981/1997, p. 8). Esta “incapacidade crônica [...] de garantir o direito à Educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros” configura-se como uma crise estrutural, de longa duração, e que diz respeito aos mecanismos deste sistema – que, de modo geral, fomenta a exclusão e, na esteira, reproduz a desigualdade social (op.cit., p. 8).

Ao abordar a temática do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos, é importante enfatizar que essa modalidade de ensino permanece pouco estudada no campo da Psicologia Escolar. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de publicações na Psicologia sobre a EJA, Silva e Campos (2019) evidenciam a escassez de pesquisas que apresentam os saberes produzidos nesta área do conhecimento nos contextos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Silva e Campos (2019), com base nesse levantamento bibliográfico realizado no portal de periódicos da CAPES, SciELO, BVS-Psi Brasil e BDTD, contemplando o total de registros encontrados nessas bases de dados, foi possível identificar apenas 18 trabalhos sobre EJA, sendo sete artigos, nove dissertações e duas teses. Tais produções versam sobre experiências de estudantes da EJA no processo de saída e retorno ao sistema de ensino formal e seus discursos sobre: o papel da EJA em suas vidas, os motivos da evasão escolar, os projetos futuros de vida, os sentidos e significados das experiências escolares, as demandas juvenis endereçadas à EJA, o sentimento de pertencimento ou de exclusão escolar, as dificuldades no processo de escolarização, expectativas referentes ao mercado de trabalho e os impactos do processo de alfabetização em seu desenvolvimento. Além disso, outra questão investigada – presente em dois destes trabalhos – consiste na atuação de psicólogos na EJA. Sendo assim, Silva e Campos (2019, p.22-3) concluem afirmando que tal levantamento bibliográfico evidencia o fato de que “revela-se urgente a necessidade de avançar nas reflexões” sobre essa modalidade de ensino nesse campo do conhecimento, o que nos motiva a realizar esta pesquisa.

Diante das considerações proferidas até então, o presente artigo apresenta como **objetivo** analisar concepções de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre o fracasso escolar, atentando para as especificidades desta modalidade de ensino, à luz da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais semidirigidas com quatro educadores, referidos neste artigo por meio de nomes fictícios, sendo dois professores de uma unidade escolar pública do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) – Bruno e Alexandre – e dois professores de um

projeto filantrópico e gratuito em uma escola particular para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Paula e Guilherme –, totalizando, portanto, quatro entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020, com base em um roteiro de questões semidirigidas que versavam sobre especificidades da Educação de Jovens e Adultos e sobre o fracasso escolar, com tempo de duração de aproximadamente uma hora cada. E a seleção dos participantes foi realizada a partir do critério de experiência de trabalho dos entrevistados como professores de uma unidade escolar pública do CIEJA e de uma unidade escolar particular da EJA, a partir de uma rede de indicações acessíveis aos entrevistadores.

Partimos da voz do professor como fonte específica que acreditamos ser capaz de revelar perspectivas, elaborações, recorrências e contradições nas narrativas daqueles que atuam como trabalhadores da Educação nos espaços escolares (GOODSON, 2000, p. 71). Ao defender a utilização desse tipo de fonte em uma análise do campo da Educação, Ivor F. Goodson (2000) afirma sua legitimidade por tratar-se de uma forma de coleta de conhecimentos e de fatos pessoais a fim de esclarecer dados e processos coletivos ou generalizáveis, como ocorre na maior parte das ciências sociais. Dessa forma, realizar uma entrevista e reconhecer “o respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores” (op.cit, p. 71), mantendo o rigor no tratamento dos dados introduzidos pelo professor em seu depoimento.

Neste processo, há uma passagem do professor-como-profissional para o professor-como-pessoa, ao considerar não apenas suas ideias sobre a prática docente, mas suas experiências de vida e seu ambiente sociocultural como importantes aspectos do “eu” e, portanto, das concepções do ensino e da prática profissional que carrega. Para Goodson (2000, p. 73), esses dois aspectos – experiências e ambiente sociocultural – são “idiossincráticos e únicos e devem, por isso, ser estudados na sua plena complexidade”.

Sendo assim, serão abordadas, inicialmente, as concepções de fracasso escolar presentes no discurso de dois professores da unidade escolar pública do CIEJA e de dois professores da unidade privada da EJA; e então, será realizada uma análise sobre Educação de Jovens e Adultos, fracasso escolar e ideologia nas narrativas dos quatro entrevistados, apresentadas a seguir.

Fracasso escolar no discurso de professores da unidade escolar pública do CIEJA

Dois educadores entrevistados – Bruno e Alexandre – lecionam em um CIEJA público, na periferia da cidade de São Paulo, num dos distritos mais pobres do município. Esta modalidade de Educação Básica ligada à Prefeitura da cidade de São Paulo, criada pelo Decreto 43.052, de 04/04/2003 durante a gestão da Prefeita Marta Suplicy, é uma Unidade Educacional destinada a jovens e adultos que articula no seu Projeto Político Pedagógico tanto a continuidade do Ensino Fundamental, quanto a Qualificação Profissional inicial, desenvolvida levando em conta as necessidades da comunidade e as peculiaridades locais de modo integrado ao Ensino Básico⁶. Uma das peculiaridades do CIEJA consiste no número de alunos em sala. Enquanto numa unidade da EJA o número de alunos mínimos para fechar uma turma é de 35, no

CIEJA, são necessários apenas 15, fator que contribui para um ambiente em sala de aula mais propício à transmissão, assimilação e construção do conhecimento.

Em relação à formação e atuação dos entrevistados, deve-se destacar que Bruno leciona a disciplina de Ciências Humanas no CIEJA há 20 anos e decidiu tornar-se professor ainda no ensino médio, por influência de alguns professores do ensino público. Graduou-se em Ciências Sociais em 2001 e, em seguida, se formou em Pedagogia e Sociopsicologia (*lato sensu*) e lecionou Geografia e Sociologia em outras modalidades de ensino, como na Educação privada e em uma instituição de ensino comunitário. Alexandre, que dá aula há 12 anos, decidiu tornar-se professor durante a graduação em História, enquanto realizava pesquisa de mestrado. Atualmente leciona História e Filosofia no CIEJA e na rede privada de ensino.

Ao se referir à Educação e ao fracasso escolar, Bruno afirma que a Educação brasileira enfrenta um grande desafio representado pelo poder público e pelo grande capital. Enfatiza que o século XXI permitiu a melhora do currículo, o que transformou a Educação pública em Educação popular que transforma o sujeito, contudo, este movimento foi acompanhado por uma reação do Estado que compreendeu que a Educação pública é libertadora e, então, cerceia o currículo e a atuação docente. Para ele, a sala de aula seria “*como uma microesfera que reflete os processos da macroesfera da sociedade civil*” e a sociedade civil está hoje num momento de ascensão de ideias conservadoras e reacionárias em detrimento das ideias progressistas. A superação dessa crise, nesse sentido, envolve uma complexidade de fatores, dentre estes, o engendramento de *um debate público nacional sobre o magistério, acompanhado de uma valorização social da figura docente*”.

Bruno enfatiza que os professores são “*verdadeiros despertadores de consciência de classe*”, de modo a propiciar a formação da base para movimentos sociais. E acrescenta que a conjuntura nacional de crise e ascensão da extrema-direita se explicaria, então, pela falha neste processo de trabalho de base, tomando a vez o neopentecostalismo. Nesse sentido, considera que a escola pública, em geral, e a EJA, em particular, “*têm uma função reparadora de um erro da sociedade, não do indivíduo*”. Ao falar sobre o problema da Educação nacional e sobre o papel da EJA, fica clara a sua concepção sobre o fracasso escolar, que não faz coro com a concepção liberal da classe dominante e não culpabiliza o indivíduo.

Segundo Bruno, “*nós [educadores da EJA] partimos do princípio de que ninguém parou de estudar porque quis*”; e, ao explicar esta afirmação, o entrevistado questiona a culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar e atribui sua produção ao modelo da sociedade capitalista brasileira. Diante disso, endossa a concepção de que “*a maior característica da EJA é essa: o professor é um agente de transformação social; e é necessário que este professor tenha uma identificação de classe com os alunos, ambos são trabalhadores, criando uma relação horizontal que gera afeto e respeito*”.

Assim, para ele, o princípio filosófico da EJA pode ser resumido em uma tríade de princípios: inclusão, emancipação e transformação social. Inclusão é referida por Bruno como a possibilidade de reinserção, no processo de escolarização, do estudante que fora excluído da escola em um sistema educacional excludente regido pelo modo de produção capitalista. E emancipação e transformação social são associadas à possibilidade de “*fazer o sujeito pensar na realidade dele*” e à “*vontade de mudar essa realidade*”.

Quando questionado diretamente sobre o que produz o fracasso escolar e o que impede o sucesso escolar, afirma assertivamente que a origem desta produção está associada à existência de *“uma elite nacional retrógrada que não permite a mobilidade social e o desenvolvimento”*. Segundo ele, *“a Educação, que tem um potencial libertador, foi transformada em ferramenta de dominação e o fracasso faz parte desse mecanismo, não é uma exceção”*. Sendo assim, enfatiza que o fracasso escolar é um projeto muito bem-sucedido, faz parte de um plano que transformou uma ferramenta de emancipação em ferramenta de dominação.

O professor Alexandre, de modo geral, segue uma linha similar, e que não contradiz a de Bruno, sobre o diagnóstico do problema da Educação nacional e as concepções de fracasso escolar, com diferenças apenas nas dimensões sociais realçadas. Do seu ponto de vista pessoal e político, as maiores dificuldades com que a Educação nacional se defronta hoje dizem respeito a dois fatores: ao sucateamento ou falta de investimento e a falta de um projeto nacional de Educação. Existe, para ele, uma cisão entre teoria e prática, já que o Brasil teria teorias educacionais avançadíssimas e emancipadoras que nunca foram de fato aplicadas na prática. Nesse sentido, considera que *“faltou Paulo Freire se tornar uma política pública e um projeto nacional”* e que este é um problema que *“afeta todas as dimensões da vida social do ser periférico”*, por isso, a superação só pode vir quando *“um projeto nacional, que proporcione grandes investimentos, permitir que o estudante se reconheça como o sujeito social”*.

Assim, acrescenta que por haver *“um processo histórico de exclusão que gera um complexo de inferioridade nas classes trabalhadoras, o fracasso escolar é introjetado no indivíduo que se entende como culpado”* pela não conclusão dos estudos ou pelo mau desempenho. Quando questionado diretamente sobre o que produz o fracasso escolar, define o termo fracasso como o fato de o estudante não se ver representado na escola, não ver sentido em estar ali e não sentir uma identidade com os outros alunos e com o professor, de modo a consistir em um fenômeno que expressa *“uma concepção de Educação vigente que não respeita e ignora a realidade do aluno do seu processo de aprendizagem”*, enquanto o sucesso é concebido como *“a superação do fracasso, [que] depende de um conjunto de todas as partes, dos alunos, professores e profissionais da Educação, na tentativa de driblar esse sistema que exclui”*. Sendo assim, enfatiza que os agentes desse fracasso, que impede o sucesso e gera a evasão e o mau desempenho seriam *“as instituições e as estruturas econômicas”*.

Alexandre destaca condições objetivas e subjetivas que impedem o sucesso escolar e promovem o fracasso. Afirma que o neoliberalismo produz o fracasso escolar, o capitalismo e sua lógica da propriedade privada que toma o espaço público e o transforma em mercadoria, e menciona as estruturas, a falta de investimentos e a concepção de Educação vigente, respectivamente. Diante disso, considera que o sucesso dependeria da superação destas condições e da escuta e participação da comunidade ou dos oprimidos *“na construção da Educação”*.

Bruno é versado numa prática pedagógica libertadora, que não personaliza no aluno as responsabilidades pelo fracasso, mas sim, faz alusão a estruturas profundas, que há muito tempo agem para manter a desigualdade e a exclusão. Considera que para o educador construir conhecimento junto do adulto educando, precisa partir das experiências que este estudante já possui e alcançar essa subjetividade como forma de manejar este processo.

Para Bruno, a relação ideal entre educador e educando tem uma premissa básica e essencial: “*o afeto, que pressupõe respeito*”. A relação ideal em sua concepção seria uma relação dialógica e horizontal, em que professor e aluno devem se identificar como parceiros na busca pelo conhecimento, sendo o professor “*o mediador, que tem que saber articular aquilo que o educando já traz na bagagem, compreender sua realidade*”. Segundo ele, o professor tem de compreender a realidade social da comunidade com a qual ele trabalha, de modo a criar dentro da sala de aula “*uma comunidade educativa*”, pois, ninguém aprende sozinho, as pessoas aprendem em comunhão.

Bruno ressalta principalmente a ausência de utopias no discurso de seus estudantes, sendo o educador o responsável por voltar a despertá-las. Ao retomarem os estudos, eles “*voltam achando que perderam tempo, sentindo-se culpados, com a intenção de acessar mercado de trabalho, e com uma ideia negacionista da ciência, mas, depois, tudo muda*”, pois ocorre um processo de “*transformação do sujeito ao se livrar da culpa*”.

Para ele, o objetivo inicial dos educadores é fazer com que o sujeito entenda que não é culpado pelo fracasso escolar. Ainda assim, enfatiza que a evasão é comum e massiva, pois, a maioria, os mais jovens, buscam a “*sobrevivência econômica*” e esta, por vezes, se choca com os objetivos pedagógicos. Em caso de não evasão, quando os alunos concluem os módulos do CIEJA, “*saem gratos e entendem que o que os tirou do processo de Educação não foram eles mesmos*”.

Bruno acrescenta que embora a evasão seja altíssima – em razão de fatores externos à instituição escolar (como desemprego ou emprego que toma todo tempo) –, o baixo desempenho e a reprovação não ocorrem, pois “*o professor tem de ter um olhar para o currículo e para a avaliação que é adaptada*”.

Vale ressaltar que durante a pandemia de COVID-19, os estudantes e professores foram fortemente impactados. Além de fazer alusão à desistência e ao falecimento de alguns estudantes, Bruno menciona o acesso limitado de estudantes de classes populares à tecnologia, bem como a falta de familiaridade, por parte de estudantes mais velhos, com o manejo de tecnologias. Sendo assim, afirma que “*a inclusão digital, além do ter, deve levar em conta também o saber*”.

Assim como Bruno, Alexandre também versa numa prática pedagógica libertadora. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, o educador destaca claramente a sua concepção freireana: cita o caso de um estudante que é mestre de obras e realiza muito bem o seu ofício por meio de cálculos, estatísticas, logística, mas a transposição desses cálculos para o conteúdo escolar consiste em um grande desafio. Nesse sentido, defende a inserção da realidade de trabalho do estudante no processo educativo: “*é papel do professor reconhecer e mobilizar a realidade do aluno, pois, ele não vem vazio, ele traz conhecimentos. A escola, por sua vez, tem de ressignificar esses conhecimentos articulando-os com os conceitos, fazendo o aluno perceber a identidade entre o que ele sabe e o conceito*”.

A relação ideal entre educador e educandos, para ele, é uma relação em que o professor compreende que os estudantes viveram um processo histórico de exclusão e, desse modo, deve levar em conta sua história, sua bagagem e cultivar o respeito, isto é, “*conceber o outro como um sujeito do conhecimento*”.

Ao se referir à sua turma, o Alexandre destaca a heterogeneidade da sala de aula, composta por uma distância etária significativa, mencionando os desafios da convivência de alunos “*apressados*” de 15 anos com alunos “*pacientes e experientes*” de 65, com objetivos distintos. Afirma que enquanto os mais jovens

desejam se inserir no mercado de trabalho, os mais velhos almejam concluir sua escolaridade como questão de honra, embora em ambos os casos se expresse o desejo da garantia de acesso ao que lhes foi negado em um sistema educacional excludente. Ao invés de deixar este conflito geracional tomar força, “*o professor deve transformá-lo em potência de aprendizagem*”.

Alexandre ressalta fatores de evasão similares aos referidos por Bruno, primordialmente, externos à instituição escolar, como emprego ou desemprego. Ao fazer alusão a contribuições da escola para a redução da evasão, menciona a busca por “*ressignificar a vida do estudante, materializar Paulo Freire e fazer com que o oprimido desperte sua identidade com outros oprimidos*”. Assim, para impedir a evasão, a escola deve, segundo ele, ser um centro de cultura, e para isso, no CIEJA, são realizados saraus, expedições a quilombos ou ocupações.

Quanto à pandemia de COVID-19, ressalta como Bruno, o alto índice de evasão escolar, o distanciamento social, a dificuldade de acesso e principalmente a vulnerabilidade à doença, de modo a fazer alusão a casos de estudantes trabalhadores precarizados que faleceram no contexto pandêmico.

Fracasso escolar no discurso de professores da unidade escolar privada de EJA

A instituição escolar na qual trabalham os outros dois docentes entrevistados possui condições materiais de trabalho específicas que, portanto, devem ser caracterizadas. Trata-se de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida por uma instituição particular, sem fins lucrativos, que no período matutino e vespertino atende estudantes que pagam mensalidades pelo ensino regular. A EJA é oferecida no período noturno, gratuitamente, assim como o Ensino Técnico é oferecido àqueles que já concluíram o Ensino Médio.

Essa instituição escolar está sediada na Zona Oeste paulistana, em um bairro que possui, de acordo com o Atlas do Trabalho de Desenvolvimento do Município de São Paulo de 2007⁷, o quinto maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade. As condições materiais da instituição escolar são privilegiadas, tanto na dimensão da unidade escolar que oferta o mesmo campus, salas de aula e funcionários que atendem os clientes matutinos, quanto na dimensão da região que possui serviços de transporte, saneamento básico e segurança pública que oferecem boas condições a seus habitantes e frequentadores.

Destaca-se ainda que, conforme dados divulgados em julho de 2022 pelo Boletim CEInfo Saúde em Dados da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo (SÃO PAULO, 2022), ao longo do ano de 2021 (período de realização das entrevistas apresentadas neste artigo), no bairro da unidade escolar pública do CIEJA referida anteriormente – situada na região Sudeste da cidade –, ocorreram 1.272 óbitos por COVID-19, com o coeficiente de mortalidade de 218,4 (portanto, 218,4 óbitos a cada cem mil habitantes). Neste mesmo período, no outro bairro aqui analisado, em que se situa a unidade escolar privada da EJA, com melhores condições socioeconômicas, na Zona Oeste da cidade, houve 975 óbitos por COVID, com coeficiente de mortalidade de 100,6 (ou seja, 100,6 óbitos a cada cem mil habitantes), o que corresponde à metade do índice de óbitos em relação ao bairro da unidade escolar pública.

Entretanto, devemos ressaltar que os estudantes atendidos por esta unidade privada da EJA não são moradores do bairro desta unidade, mas pessoas oriundas das diversas periferias da Grande São Paulo,

atraídas pela possibilidade de uma Educação gratuita e de qualidade. A instituição oferta o curso de EJA há mais de 40 anos e informa, em seu projeto pedagógico de 2020, que o curso é financiado por meio de bolsas de estudo integrais e que conta com equipe de educadores própria (diretor, coordenadores pedagógicos e docentes), além do apoio de uma secretaria exclusiva e do setor de Serviço Social.

Entrevistamos dois professores que atuam nas turmas do Ensino Médio da EJA, organizado em quatro fases semestrais, totalizando dois anos de curso. Os entrevistados, Paula e Guilherme, têm em comum o fato de possuírem mais de 30 anos de carreira docente, sendo mais de 20 anos na instituição em questão e também atuaram no ensino regular da mesma instituição, de modo a acumular vasta experiência na modalidade e na instituição investigadas.

Paula possui formação em Letras/Língua Portuguesa e atuou profissionalmente, por um período menor, em outras duas unidades escolares da iniciativa privada. Ela afirma, com isso, que tem menor conhecimento da realidade da rede pública, que acessou somente na juventude, em estágios obrigatórios, ou por meio de parcerias realizadas nos projetos da instituição onde atua. Guilherme, por sua vez, é formado em Geografia e iniciou sua trajetória docente aos 19 anos, já como professor da EJA, na Grande São Paulo. Atuou ainda em escolas públicas, supletivos e cursinhos pré-vestibulares, até ser contratado pela instituição em que o encontramos como docente, na segunda metade da década de 1980.

O início precoce da trajetória docente de Guilherme foi importante em sua visão, pois ele pode articular as teorias acessadas na Universidade com a prática cotidiana. Sobre o passado da EJA na instituição em questão, o professor relata que era, quando começou a trabalhar, um supletivo autogestionado pelos professores, com uma coordenação rotativa e que, por isso, foi um espaço formativo importante enquanto profissional, pois entrou em contato com pares muito experientes na prática docente. A narrativa histórica de Paula é semelhante; ela revela como esta unidade da EJA surgiu nos anos 1980 de uma forma muito politizada, com a liderança de pós-graduandos, engajados em “*causas e movimentos sociais*”.

Ao refletir sobre a Educação nacional, Paula refere-se à desigualdade social como o grande desafio da qualidade do ensino, fazendo alusão tanto à desigualdade entre as condições materiais básicas das escolas, quanto entre o que chamou de “*aparato extraescolar*”, como o acesso ao transporte de qualidade ou condições objetivas que ela situa como necessárias para “*consolidar a aprendizagem*”.

Em relação à escola pública, aponta a falta de recursos básicos, como o material escolar, e relembra que, no período de formação universitária, observava que colegas de turma que atuavam na rede pública conseguiam faltar em seus empregos quando havia semana de provas, o que revelaria menor comprometimento com a atividade profissional. Segundo Paula, as experiências mais exitosas na rede pública surgem a partir da atuação individual e “*quase assistencialista*”. Nota-se, em uma primeira dimensão, que, conhecendo a rede pública a partir do diálogo com outras docentes parceiras em projetos sociais, a entrevistada, que trabalha em uma instituição da EJA de iniciativa privada, projeta as imagens de ineficácia, desmotivação e sofrimento nos profissionais da rede pública.

Ao tratar especificamente da EJA, Paula aponta a diversidade do público discente tanto no que se refere à faixa etária quanto às condições de vida, fazendo alusão ao desafio enfrentando por estudantes que vivenciam desgastes no desafio de conciliar atividades de estudo e trabalho. Nesse sentido, afirma que diante

deste desafio, professores desta modalidade de ensino devem ser mais flexíveis em relação à cobrança de atividades de estudo como leitura de textos, que por vezes não podem ser realizadas por estudantes que trabalham durante todo o dia e estudam à noite.

Guilherme, por sua vez, informa que a EJA teria como grande característica a diversidade de saberes de vida, experiências e competências entre os estudantes. Ele situa essa diversidade em três grupos: os estudantes muito jovens que foram excluídos do ensino regular; os que pararam de estudar há muito tempo, mas que em sua época como estudantes “*desenvolveram habilidades e competências*”; e, por fim, aqueles que foram alfabetizados tardiamente. Diante desse quadro, considera que o desafio cotidiano do professor seria justamente a mobilização de um grupo heterogêneo para o aprendizado.

Guilherme caracteriza a EJA como um “*curso de evasão*”, que ocorre, em sua visão, especialmente em função de aspectos externos à unidade escolar: a mudança de emprego e a situação financeira podem acarretar a interrupção dos estudos. Paula também se refere à evasão como uma questão central na EJA e associa aos “*problemas externos que impedem a presença na aula*”, como a necessidade de complementar a renda ou mudanças na rotina. Nesse sentido, os entrevistados referem-se à inserção dos estudantes da EJA no mercado de trabalho e à impossibilidade dos estudantes de classes populares acessarem as mesmas condições que garantiriam o acesso de estudantes da classe dominante à escola, como a facilidade no transporte, o acesso a bons hospitais e a possibilidade de contratar cuidadores ou contar com uma rede familiar disponível quando há algum doente na família.

Ao fazer alusão ao fracasso escolar, Paula afirma que os estudantes da EJA são os que já vivenciaram, ao longo de sua trajetória, experiências associadas a este fenômeno, e menciona casos de estudantes que sofreram em seu processo de escolarização, efeitos de práticas escolares marcadas pela violência. Guilherme também apresenta narrativas de estudantes que expressam o sofrimento subjacente à experiência escolar atravessada pela violência. Ao se referir a essa questão, afirma que estes estudantes foram “*bloqueados*” ao vivenciar “*traumas de infância*” relacionados ao aprendizado devido às agressões do cotidiano escolar. E, diante disto, utiliza uma metáfora para se referir à condição do estudante da EJA, visto por ele como uma “*plantinha murcha que desabrocha após receber a primeira gotinha d’água, ou um carro que ficou muito tempo parado, mas que, depois de ser carregado com boa gasolina, volta a funcionar*”. A escola e os professores são tidos, portanto, como agentes que podem propiciar o reencontro do estudante com sua autoestima, ou o resgate de sua identificação com o saber (concebendo-se como um sujeito capaz de aprender).

Indagados sobre as causas do fracasso escolar no cotidiano da EJA, os dois professores argumentam que o principal motivo consiste na falta às aulas, decorrentes das condições objetivas cotidianas dos estudantes. Ambos demonstram acreditar em um aprendizado “*processual*”, que supera a avaliação por provas de múltipla escolha ou discursivas, e Guilherme acrescenta que a utilização de estratégias específicas similares a um “*reforço*”, por meio de uma carga extra de leitura e de escrita, poderia oferecer benefícios para estudantes que foram alfabetizados tardiamente.

Sobre o corpo discente e sua concepção de sucesso escolar, Paula relata que os estudantes da EJA reproduzem, em sua maioria, o discurso do mérito e do esforço (calcado no ideário neoliberal de igualdade de oportunidades), alegando que quem não conseguiu obter sucesso, não se esforçou. Os dois professores

informam que muitos estudantes buscam o diploma devido às exigências do mundo do trabalho (que exige, cada vez mais, o segundo grau completo), ou para continuar a jornada de estudos no ensino técnico, nas faculdades e universidades. De acordo com a análise de Moraes e Negreiros (2019), os estudantes da EJA almejam ser prontamente reinseridos no sistema escolar por acreditarem que isso irá mudar suas vidas e, assim, concebem o professor como uma âncora para a realização dos sonhos.

Em relação a esse aspecto, Paula considera que os estudantes da EJA *“estão ali porque gostam de estar lá e querem aprender, porque o sonho é aprender a escrever bem, porque a vivência daquele espaço e daquele tempo é muito gostosa”*. Nesse sentido, Guilherme afirma que alguns estudam pelo motivo que nomeia como uma questão de *“autoestima”*, referindo-se à satisfação e ao orgulho vivenciados por estudantes de classes populares ao serem os primeiros da família a concluir a escolarização, e a que se atribui um *“grande valor simbólico”*.

Os dois docentes mencionam as condições materiais da unidade escolar e as relações sociais ali construídas como fundamentais para o sucesso escolar. Paula faz alusão à ideia de que os estudantes expressam gostar de estudar diante das condições materiais dignas e relações interpessoais respeitadas, e Guilherme destaca o valor que os estudantes da EJA atribuem ao estudo, narrando a satisfação em frequentar esta escola, que *“os recebe com respeito da portaria até a sala de aula; o aluno é respeitado em todas suas dimensões e suas necessidades são atendidas”*.

Quanto às práticas docentes cotidianas, os dois professores da instituição particular produzem, ao longo das entrevistas, discursos sobre a relação ideal entre educador e educandos. Paula destaca como um eixo central desta relação a dimensão da afetividade que, segundo ela, deve ser complementada com um diálogo aberto sobre o objetivo do cotidiano escolar, bem como as responsabilidades e tarefas implicadas neste processo. E Guilherme afirma que só é possível mobilizar o estudante ao aprendizado através da construção de uma relação respeitosa com o professor. Considera que na prática cotidiana, o professor deve preocupar-se sempre em entender o estudante, que deve confiar no professor e a troca de ideias entre ambos deve ser fluida e mútua, sob uma relação marcada por respeito, sem autoritarismo: *“todo professor tem que ter um espaço de escuta muito forte, saber ouvir o aluno, principalmente na EJA, onde o aluno traz suas experiências políticas, sociais, culturais, econômicas e afetivas”*. Observa-se em suas falas um léxico presente nos trabalhos do educador Paulo Freire, para quem a relação entre educador e educando é base do processo de aprendizagem:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. (FREIRE, 2003, p. 47)

Ao se referir a seus estudantes da EJA, Paula os caracteriza como *“super afetivos, muito agradecidos, cordatos”*, comportando-se como se recebessem um presente ou favor da instituição, apesar da professora insistir que o estudo é um direito dos estudantes, e acrescenta que eles raramente reclamam de notas e aceitam os pareceres dos professores como *“estatutos”*. Essa situação remete à referência de Maria Helena Patto à política do favor, como ocultamento da Educação de qualidade como dever do Estado, enquanto se opera o entendimento da vaga na escola como *“favor da diretora”*, estabelecendo-se *“uma relação de clientela entre as educadoras e as famílias, na qual estas não têm qualquer poder a opor ao poder técnico*

daquelas” (PATTO, 1981/1997, p. 294). Essa tensão é marcada por uma condição de classe, afinal os educandos das classes populares sentem-se ‘devedores’ do serviço que a instituição privada lhe oferece como que por ‘bondade’.

Quanto aos materiais e às atitudes que mediam o aprendizado cotidiano, ambos também questionam critérios avaliativos excessivamente objetivos e padronizados e consideram que a prática pedagógica cotidiana deve ser marcada pelo respeito e compreensão do indivíduo, pela flexibilidade diante do “*acidental*”, sem perder o eixo “*estrutural*” do processo de aprendizagem e, especialmente, pela adequação do material didático e do diálogo pedagógico à realidade do aluno, apontando a importância de um material didático e de uma atitude pedagógica que considere as especificidades do público atendido. Paula destaca como fundamental um material didático que dialogue com o universo cultural dos alunos, distinto da cultura dominante. Guilherme concorda, destacando que é importante que as propostas pedagógicas sejam coerentes com os estudantes da EJA. Trata-se, afinal, da mesma perspectiva freireana apresentada por Bruno e Alexandre, que considera fundamental a inserção da realidade concreta dos alunos em seu processo de aprendizagem e o reconhecimento das habilidades e dos saberes que eles mobilizam autonomamente. À escola caberia, nessa perspectiva, fornecer outros elementos que potencializam essa expressão e que dão sentido teórico à prática do aluno, com valorização dos conteúdos acessados pelas classes economicamente menos favorecidas (MORAES; NEGREIROS, 2019).

Educação de Jovens e Adultos, fracasso escolar e ideologia no discurso dos entrevistados

É preciso, em primeiro lugar, explicitar semelhanças e diferenças nas narrativas dos quatro entrevistados, apresentadas até então.

Uma semelhança entre os discursos dos docentes da instituição pública do CIEJA e da instituição privada da EJA consiste na alusão à importância do “*afeto*” e do “*respeito*” na relação interpessoal construída com o estudante, além da ênfase, como expressão de uma perspectiva freireana, na importância de tornar a sala de aula o espaço de construção do conhecimento a partir dos saberes dos estudantes, motivados e estimulados pela identificação com os temas mobilizados, seja em suas vidas como trabalhadores, como moradores das periferias ou como estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

As narrativas dos quatro entrevistados referentes ao fracasso escolar também se assemelham ao expressar, de forma mais ou menos implícita, uma ruptura em relação à culpabilização – preconizada por tradicionais teorizações psicológicas reducionistas – do indivíduo pelo fracasso, de modo a se evidenciar em seus discursos (fundamentalmente nas afirmações dos professores do CIEJA) a alusão à constituição social e histórica deste fenômeno, em oposição à sua naturalização.

Ao abordar a temática do fracasso escolar, os entrevistados referem-se à alta taxa de evasão como uma característica da EJA, decorrente de fatores extraescolares como a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. No campo da Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, a evasão é concebida como uma das expressões da exclusão escolar. Conforme esclarecem Ferraro e Ross (2017, p.7), dentre as facetas da exclusão escolar, encontram-se a “*exclusão da escola*” – que compreende tanto a evasão, considerando

peçoas que ingressaram na escola, mas foram dela excluídas, quanto a situação das peçoas que nunca tiveram acesso à escola – e a “exclusão *na* escola” – que corresponde à condição expressa por Bourdieu e Champagne (2008) como “os excluídos no interior”, referente à exclusão dos estudantes no interior da escola. A partir da compreensão de que o sistema educacional brasileiro, constituído em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista alicerçado na divisão de classes, é excludente, a evasão escolar é compreendida, nesta perspectiva crítica, como expressão da exclusão produzida social e historicamente, de modo a não se culpabilizar o indivíduo; portanto, ao invés de se buscar pretensas causas da evasão no ‘indivíduo que evade’, é importante compreender que este sujeito está sendo excluído, de modo a analisar a produção social e histórica da evasão/exclusão.

Outro aspecto relativo ao fracasso escolar a ser destacado no discurso dos entrevistados, consiste no sofrimento, narrado por estudantes da Educação de Jovens e Adultos, decorrente da experiência escolar vivenciada enquanto cursavam a Educação Básica. Conforme a professora Paula enfatiza, “*todos que estão lá já tiveram uma vivência do fracasso escolar*”; muitos estudantes da EJA apresentam em sua trajetória as marcas da exclusão escolar e de uma escolarização em que se evidenciam as mazelas do fracasso escolar historicamente produzido. Os professores entrevistados mencionam relatos de estudantes que expressam o sofrimento diante da violência do cotidiano escolar, que produziu uma série de efeitos em suas vidas, dentre eles, a estigmatização e a identificação com o não saber.

No texto intitulado **Violência nas escolas ou violência das escolas?**, Patto (2005/2022) contribui para a compreensão da violência que se evidencia nas relações escolares como expressão da violência nas relações sociais constituídas na sociedade capitalista vigente; “a origem da violência escolar encontra-se, basicamente, no interior da própria escola como instituição social que tende a reproduzir em seu interior os padrões violentos e tradicionais na sociedade brasileira de sociabilidade entre segmentos de classes” (PATTO, 2005/2022, p.32). Sendo assim, ao questionar o reducionismo da violência ao âmbito individual – com culpabilização do estudante, visto como um indivíduo violento na escola – a autora analisa a produção da violência da escola, imersa na cotidianidade (HELLER, 2000).

Segundo Patto (2005/2022), dentre a complexidade de fatores implicados na produção da violência escolar, encontram-se o secular descaso do estado em investir no ensino público de qualidade, a precariedade das condições de trabalho dos educadores e da infraestrutura das escolas, além da realidade cotidiana que frustra e agride educadores e estudantes. A imersão nesta cotidianidade escolar produz efeitos nas ações, nas práticas e nas relações escolares que configuram a vida diária nas escolas; em meio a condições adversas de ensino e de aprendizagem, educadores e estudantes utilizam recursos de sobrevivência que, em um processo de inversão ideológica, são tidos como causa da violência na escola enquanto se ocultam os elos da cadeia envolvidos na produção da violência da escola.

E ainda em relação às semelhanças no discurso dos entrevistados, destaca-se, por fim, a menção à identificação, nas narrativas dos estudantes, de concepções meritocráticas e neoliberais, com reprodução do ideário de igualdade de oportunidades por meio do qual se atribui o sucesso escolar, a ascensão social ou a obtenção de um emprego ao esforço pessoal, bem como da gratidão demonstrada pelo corpo discente pela experiência escolar, calcada na lógica da política do favor (PATTO, 1990/2022).

As diferenças encontradas nas entrevistas surgem especialmente nas falas que carregam maior ou menor dimensão crítica à sociedade capitalista. Os professores do CIEJA, com destaque para Bruno, tratam da desigualdade educacional no país e da vida cotidiana na escola como forma de vida na sociedade capitalista regida pela ação do “*grande capital*” que utiliza e parasita o poder público, tornando o fracasso escolar um projeto da sociedade de classes. Embora os professores da instituição privada da EJA também expressem uma crítica à desigualdade e ao domínio das elites brancas paulistanas, o discurso é mais sutil e expressa uma ideia de desigualdade que, por vezes, beira a abstração ou naturalização, como algo que está dado e sobre o que nos resta apenas lamentar.

Apesar desta diferença, deve-se destacar a relevância da ruptura em relação ao reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, presente no discurso dos professores entrevistados. Conforme se discute no campo da Psicologia Escolar, evidencia-se a hegemonia da culpabilização do indivíduo pelo fracasso, alicerçada em tradicionais teorizações psicológicas sobre o fracasso escolar, no discurso de profissionais da Educação e da Saúde (PATTO, 1990/2022); no entanto, assim como há a reprodução desse reducionismo, também é possível identificar sua ruptura, expressa, por exemplo, na narrativa dos professores entrevistados na presente pesquisa.

Uma ideia assaz presente em tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar e reproduzida no senso comum (no sentido gramsciano do termo) é a de que o fracasso escolar se deve, antes e exclusivamente, às aptidões físicas e intelectuais dos alunos, ou melhor, à sua ausência. Esta concepção, inaugurada pelos ideais liberais da Primeira República, pressupõe a igualdade jurídica – a sujeição do indivíduo pelo direito à condição legal de igualdade – a partir do momento em que se aboliu a escravidão e, assim, supostamente, criaram-se “as condições para que a distribuição social dos indivíduos [fosse] seja pautada apenas por suas aptidões naturais” (PATTO, 1990/2022, p. 78). A partir desse pressuposto, a Educação escolar poderia tornar o “homem novo” apto para “as exigências de um novo modelo produtivo e de novas relações de trabalho” e a Psicologia, enquanto ciência voltada para a “compreensão e do estabelecimento de processos de intervenção no âmbito do indivíduo”, cumpriria papel fundamental para formar e adaptar, através da instituição escolar, indivíduos às demandas de uma “nova nação” capitalista (ANTUNES, 2003, p. 149-151). Ancorando-se numa visão educacional liberal, culpabiliza-se o indivíduo pelo fracasso escolar, de modo a ocultar sua constituição social e histórica, como expressão de um ideário (neo)liberal de igualdade de oportunidade que opera a partir de uma lógica meritocrática em que se oculta a desigualdade social e a divisão de classes subjacentes ao modo de produção capitalista.

Ao questionar o ajustamento do estudante à escola e à sociedade em que este se constitui e é constituído – concebendo-se o estudante como um sujeito histórico, produto e produtor das relações sociais, tal como preconiza Marx nos **Manuscritos econômico-filosóficos** (2010) –, a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica questiona a atribuição da origem de tais problemas a fatores centrados no indivíduo, como fizera a visão educacional liberal, e passa a encarar justamente os problemas do sistema educacional brasileiro. Ao repensar criticamente “as relações escolares e as subjetividades produzidas nessas relações”, a Psicologia Escolar e Educacional considera “o contexto histórico, social e institucional em que a escola é produzida como algo que precede e que inclui a análise psicológica dos processos e relações

escolares que produzem o fracasso/sucesso escolar”, demonstrando que a dimensão sócio-histórica inclui a dimensão pedagógica (CHECCHIA; SOUZA, 2003, p. 119). Tendo em vista tais princípios e reflexões sobre os problemas de escolarização, o movimento crítico no campo da Psicologia escolar fornece subsídios teóricos para uma mudança de foco da análise de questões educacionais, que deixa de se centrar no âmbito do indivíduo e passa a se voltar para a compreensão da complexidade envolvida no processo de escolarização e na produção dos fenômenos na interface Psicologia e Educação, compreendidos em sua constituição social e histórica (PROENÇA, 2002; CHECCHIA, 2020).

Em coerência com a proposição de Marx, segundo o qual “as ideias da classe dominante são, em cada, época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47), é possível inferir que a concepção hegemônica reproduzida no senso comum sobre o fracasso escolar – alicerçada em tradicionais teorizações proferidas no próprio campo da Psicologia Escolar, centradas na culpabilização do indivíduo pelo fracasso (PATTO, 1990/2022), tal como referido anteriormente – é a concepção que expressa as “relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

A concepção liberal de fracasso e sucesso escolar consiste, portanto, na expressão de um conteúdo ideológico sob a forma de ciência que, para justificar as desigualdades escolares, apela para considerações que naturalizam e legitimam as desigualdades sociais, abstraindo objetividades (como ao ignorar as relações de dominação e desigualdade e seu caráter histórico). Esta concepção se faz hegemônica e, com efeito, é reproduzida, como representação imediata (ou seja, como abstração, no nível da aparência) pelo senso comum, posto que “a classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47), ou seja, a classe dominante – que detém os meios de produção material e de ideias – possui aparelhos ou organizações culturais que orientam o mundo ideológico de maneira geral, como as escolas e as igrejas (GRAMSCI, 1999, p. 112).

O conceito de ideologia utilizado na análise do discurso dos entrevistados neste artigo embasa-se nas proposições do filósofo húngaro Gyorgy Lukács, segundo o qual “as ideologias devem ser compreendidas, assim como Marx determinou no prefácio da Crítica à economia política, como formas ‘nas quais os seres humanos se conscientizam desse conflito’ (isto é, daqueles que emergem dos fundamentos do ser social) ‘e o combatem’” (LUKÁCS, 2010, p. 34). Portanto, ideologia pode ser entendida, no sentido lukácsiano, como um conjunto de ideias partilhadas em grupo, ou classe, versadas para a ação de transformação ou conservação social. Haveria, neste sentido, diversas ideologias, não só a da classe dominante. Ao invés de se restringir ao fenômeno no qual os seres humanos investem em sua infelicidade, a ideologia passa a significar também a forma pela qual os seres humanos tomam consciência dessa infelicidade e agem para superá-la.

Se, com base nas proposições de Lukács, ideologia é compreendida como um conjunto organizado de ideias que orienta uma prática social, isto é, a forma como os seres humanos conscientizam-se dos conflitos que emergem do ser social de uma época, organizam-se teoricamente, e combatem-no, seja para gerenciá-lo, amenizá-lo ou superá-lo, é possível notar, de modo geral, que os dois professores entrevistados que trabalham no CIEJA são informados por uma ideologia libertadora. Esta ideologia, por

sua vez, encontra eco na concepção primeiramente cristã e, em seguida, materialista dialética, de Paulo Freire. Considerar o aluno como sujeito, a aprendizagem como processo dialógico e dialético, a realidade do aluno como fundamental para a busca do conhecimento, compreender o fracasso escolar como produto do ser social, dentre outras, são contribuições de Paulo Freire. É preciso dizer que esta concepção, que perpassa a mentalidade e a prática docente de ambos os entrevistados, é crítica e não culpabiliza o indivíduo e, portanto, não reproduz o reducionismo das tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar, conforme indicado anteriormente.

Paulo Freire nos chama atenção para o grande desafio que é consolidar uma educação popular no cotidiano escolar cujas contradições expressam a luta de classes, e reconhece a escola enquanto um espaço de educação popular, ao confiar na possibilidade da constituição de um pensamento crítico, ressaltando a importância da relação inseparável entre conhecimento e desvelamento da realidade. Nessa perspectiva, concordamos com Haddad e Di Pierro (2021), que ressaltam também no pensamento de Paulo Freire, a necessidade do/a educador/a “incentivar a organização das classes populares na luta em favor da transformação democrática da escola e da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais”. Portanto, Paulo Freire enquanto referência no discurso dos entrevistados é também expressão de sua relevância e legado na formação de professoras/es na perspectiva de uma educação libertária, o que implica um engajamento político na luta pela transformação social.

Diante da análise de algumas concepções reveladoras das ideologias que marcam a narrativa dos dois professores da unidade escolar privada da EJA, é possível identificar que ambos rejeitam a ideia de “favor” ou de “presente” dada pela ação da iniciativa privada e procuram demonstrar que “na verdade, tudo aquilo é um direito”. Também fazem alusão às estruturas capitalistas e desiguais da sociedade como produtoras do baixo desempenho dos alunos e da evasão escolar na EJA. Ambos enfatizam que estão trabalhando numa modalidade de ensino cujo significado tem se transformado ao receber uma maioria de alunos que tiveram trajetória escolar marcada pela exclusão (MORAES; NEGREIROS, 2019). Sendo assim, Guilherme enfatiza a importância de buscar propiciar com que os estudantes se envolvam em “uma rede de sociabilidades na escola, com seus colegas e professores” e “com que o aprendizado cotidiano seja efetivo na sala de aula e que a sala de aula também mude a prática dele no mundo”; diante disso, expressa sua satisfação quando o estudante “muda a forma como entende o mundo”.

Considerações finais

Ao empreender uma análise sobre as representações do fracasso escolar no discurso de quatro educadores da Educação de Jovens e Adultos, foi possível identificar a presença de ideais freirianos, por meio dos quais se concebe a Educação como prática de liberdade, especialmente na dimensão da Educação de Jovens e Adultos, marcada, sobretudo, pela presença de uma trajetória discente de exclusão social subjacente ao fracasso escolar social e historicamente constituído em uma sociedade de classes.

Os educadores, embora atuantes há mais de dez anos na Educação de Jovens e Adultos, projetam nos estudantes a imagem de pessoas desvinculadas de sua consciência de classe (ainda que esteja aberta a

possibilidade de alcançá-la), que são informados pela ideologia da classe dominante e que reproduzem discursos meritocráticos e neoliberais.

Se considerarmos que a Educação se dá “num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos” e que os professores, ainda que escutem e valorizem os saberes do aluno da EJA, podem deixar de compreender que “as outras opiniões [são], às vezes, mais valiosas que as suas” (LEITE, 1981/1997, p. 319-321), pode-se inferir que, por vezes, mesmo os educadores informados por práticas emancipadoras vêem em seus alunos a representação de saberes que devem ser combatidos, esclarecidos e ressignificados. Esta concepção pode, por consequência, ainda que não o queira, reduzir o aluno a um objeto submetido ao grande sujeito do capital, e este aluno precisaria ser salvo pelo professor-responsável.

Como analisa Duarte (2022), em tempos de neoliberalismo e do avanço do negacionismo e do relativismo, é fundamental retomar o papel político da objetividade do conhecimento, ação pedagógica fundamental e revolucionária. Cabe a nós profissionais da Educação avançarmos nas discussões sobre esse tema, constituindo cada vez mais espaços de reflexão, discussão e de enfrentamento dos desafios impostos pelas condições de desumanização em busca de processos de conscientização, no sentido freireano do termo.

Resta acenar para o fato de que discursos, representações, consciência, concepções e subjetividade devem cada vez mais consistir no objeto de estudo dos cientistas sociais, humanos, pedagogos e psicólogos preocupados com o processo de reificação da Educação, pois, o pensar dialético nos ensina que o ser social e a consciência andam juntos. Desse modo, neoliberalismo, sua materialidade e suas ideias afetam, sobremaneira, estas outras dimensões da sociedade, em especial a Educação.

Referências:

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003. p.139-168.

BASSANI, E.; VIÉGAS, L.S. A medicalização do fracasso escolar em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. **Revista Entreideias: Educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 9, p. 9-31, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28793>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos no interior. *In*: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 481-486.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Civil, Brasília: D. F., 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jan. 2023

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. de. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-137.

- CHECCHIA, A. K. A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um olhar para a disciplina Psicologia da Educação**. Belo Horizonte, MG: Editora Dialética, 2020.
- CHECCHIA, A. K. A.; JESUS, F. F.; GRAVA, J. P.; MIQUELON, L. C. Fracasso escolar e indisciplina em tempos de pandemia: margens possíveis de uma arquitetura esgarçada. *In*: INSFRAN, F. F. N.; NEGREIROS, F.; GOMES, J. de S. (orgs). **Fraturas expostas pela pandemia: conjugando juntas o verbo esperançar: ano 2**. Teresina, PI: EDUFPI, 2022. p. 359-384.
- COSTA, G. C.; SOUZA, M.P.R de. A Educação e os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: o fracasso escolar em debate. *In*: REBOLLO, L.; SOUZA, M. P. R. de (orgs.). **Miradas sobre a América Latina: primeiro ciclo de aulas sobre Educação e Cultura**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2020. p. 55-76.
- DI PIERRO, M.C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2023
- DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinar: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 55-72, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i3.51490. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>. Acesso em: 25 jan. 2023
- FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre Educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- GRAMSCI, A. O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. N.11. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p. 108-194, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6a ed. São Paulo, SP: Paz e Terra. 2000.
- KOHATSU, L. Prefácio à quarta edição. *In*: PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015 {Prefácio à quarta edição revisada e ampliada}.
- LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. *In*: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981/1997, p. 301-328.
- LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. R. G.; NEGREIROS, F. (orgs.). **Temas Atuais sobre a Queixa Escolar - em Foco, Aprendizagem e Desenvolvimento**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2020.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** (Jesus Ranieri, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** (Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano, Trad.). São Paulo: Boitempo, 2007.
- MORAES, C. M. ; NEGREIROS, F. O que pode fazer o psicólogo escolar na Educação de Jovens e Adultos? *In*: NEGREIROS, F; CAMPOS, H. R.. (orgs.). **A psicologia escolar e a Educação de jovens e adultos**. Campinas: Alínea, 2019, p. 39-64.
- NEGREIROS, F. FERREIRA, B. O. (orgs.) **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981/1997.

PATTO, M. H. S. Violência nas escolas ou violência das escolas? In: PATTO, M.H.S. **Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005/2022. p.24-35.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005/2022.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1990/2022.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1984/2022.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R. de; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002. p. 177-195.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Saúde. Coordenação de Epidemiologia e Informação - CEInfo. **Boletim CEInfo Saúde em Dados** | Ano XXI, nº 21, Julho/2022. São Paulo (SP). Secretaria Municipal da Saúde, 2022. Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/ceinfo/capas_publicacoes/Boletim_CEInfo_Dados_2022.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

SILVA, G. do N.; CAMPOS, H. R. A EJA e o psicólogo escolar: realidade educacional e desafios profissionais. In: NEGREIROS, F; CAMPOS, H. R. (orgs.). **A psicologia escolar e a Educação de jovens e adultos**. Campinas: Alínea, 2019, p. 17-38.

SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G; FACCI, M. G. D. (orgs.). **A psicologia escolar e o ensino superior: debates contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, M. P. R. de; LEÓN, G. F; SCHLINDWEIN, L.M. (orgs.). **Políticas públicas e prática docente em países da América Latina**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/594>. DOI: 10.11606/9786587596112. Acesso em: 23 jan. 2023

SOUZA, M. P. R. de; MACHADO, A. M ; FRELLER, C. C. ; SOUZA, B. P.; SOUZA, D. T. R. de. A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. **Revista da Faculdade de Educação** (USP), São Paulo, v. 15, n.2, p. 188-201, 1989.

SOUZA, M. P. R. de. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BEATÓN, G. A; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S; BRASILEIRO, T. S. A.. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural : interfaces Brasil-Cuba**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, 2018, v. 2, p. 19-35.

SOUZA, M.P. R. de. **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina: pesquisas, impasses e desafios**. (org.). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/602>. DOI: 10.11606/9786587596129. Acesso em: 23 jan. 2023

TADA, I. N. C.; SOUZA, M. P. R de; FACCI, M. G. D (orgs.). **Fracasso Escolar: história, políticas educacionais e possibilidades de enfrentamento**. Porto Velho: EDUFRO, 2020.

Notas

¹ Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; Grupo de Pesquisa do CNPq Psicologia e Escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/2891705696645235> ; Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2891705696645235> ; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674> ; email: mprdsouz@usp.br .

² Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP); professora do curso de Psicologia da Universidade Paulista – UNIP; Grupo de Pesquisa do CNPq Estudos e Pesquisas em Escola, Comunidade e

Políticas Públicas (link: dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/721011137032014); Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210111370320149>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7792-3124>; email: anakarina.ak.ac@gmail.com.

³ Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8553535586928743>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2011-9220>; e-mail: raphaeldsgoncalves@gmail.com.

⁴ Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e mestrando em História pela Universidade Federal de São Paulo (EFLCH-UNIFESP). Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1160662030993103>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5947-5508>; e-mail: victor2.barone@alumni.usp.br.

⁵ Importante destacar que a obra da Profa. Dra. Maria Helena Souza Patto se encontra disponível em ambiente virtual dedicado especificamente a ela, em acesso aberto, como fruto de pesquisa de Pós-Doutorado da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, sob supervisão da Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no endereço <https://mariahelenasouzapatto.site/>

⁶ Tais informações foram consultadas no site da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo em CIEJA - SME Portal Institucional (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 28 jan. 2023.

⁷ Informações obtidas pelo site da Prefeitura de São Paulo: <http://atlas municipal.prefeitura.sp.gov.br/Login/Login.aspx>. Acesso em: 28 jan. 2023.

Recebido em: 30 de jan. 2023

Aprovado em: 19 de abr. 2023