

A desigualdade social, marcadores sociais e a meritocracia: um estudo sobre o fracasso escolar

Social inequality, social markers and meritocracy: a study on school failure

Diego Vinícius Brito dos Santos

275

Resumo: Este trabalho aborda a desigualdade social, marcadores sociais (especificamente: raça, gênero e classe) e a meritocracia enquanto fatores que possibilitam compreender o fracasso escolar. Tal problemática consiste em buscar elementos que proporcionem entender o porquê de o fracasso escolar ser um dos maiores problemas do atual modelo educacional. Essa questão se faz necessária tendo em vista os visíveis retrocessos nos índices educacionais e na manutenção e agravamento de desigualdades estruturais da sociedade. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é evidenciar que fatores sociais contribuem à manutenção e perpetuação do fracasso escolar. Para chegar a tal conclusão, esse estudo utiliza e analisa pesquisas, artigos e livros que tratam sobre a questão do fracasso escolar, para demonstrar que o sucesso escolar não depende do mérito ou esforço pessoal, já que o indivíduo, no seio da sociedade, é perpassado por fatores sociais, políticos, econômicos e históricos que podem influenciar contra ou a favor de seu sucesso no âmbito escolar.

Palavras-chave: Desigualdade; Marcadores sociais; Meritocracia; Fracasso escolar.

Abstract: This work addresses social inequality, social markers (specifically: race, gender and class) and meritocracy as factors that make it possible to understand school failure. This problem consists of seeking elements that provide an understanding of why school failure is one of the biggest problems of the current educational model. This question is necessary in view of the visible setbacks in educational indices and the maintenance and worsening of structural inequalities in society. In this sense, the objective of the work is to show that social factors contribute to the maintenance and perpetuation of school failure. To reach such a conclusion, this study uses and analyzes research, articles and books that deal with the issue of school failure, to demonstrate that school success does not depend on merit or personal effort, since the individual, within society, is permeated by social, political, economic and historical factors that can influence against or in favor of their success in the school environment.

Keywords: Inequality; Social markers; Meritocracy; School failure.

Introdução

Não há mais desculpas que sustentem a perpetuação do fracasso escolar em um período histórico como o atual. Ao olhar para a história, pode-se catalogar “explicações” de determinado espaço de tempo que elucidam o fracasso escolar. Na antiga Grécia, mesmo em um contexto “democrático”, a educação não era para todos e nem todos eram bem sucedidos. Na idade média, a educação manteve seu caráter excludente, visto que era dirigida apenas para os integrantes da classe nobre, clerical e aos donos de terras. É



só mais tarde, na modernidade, a partir do iluminismo e da revolução industrial, que as escolas, e a educação por consecutivo, passam a ser democratizadas e acessíveis.

Com o surgimento acelerado das fábricas e com a necessidade de trabalhadores cada vez mais “especializados” em variadas funções e afazeres, a educação toma um novo caráter: ela deixa de ser excludente e passa a ser integrativa, pois é nesse momento que a “classe” - em tese - deixa de ser um fator determinante para se obter a oportunidade de educar-se e formar-se. A função da classe passa a ser outra: ela determina qual o tipo de ensino o indivíduo irá receber, se ele for abastado economicamente, receberá uma educação humanística, porém, se for de uma classe inferior, receberá uma instrução técnica e especializada com vistas à realização de alguma atividade braçal, fabril e, evidentemente, de pouca remuneração.

Na história do Brasil, esses dois modelos de educação transitaram e se conflitaram. A depender da ideologia do momento histórico, pode-se notar que um dos modelos de educação era mais privilegiado que o outro. Durante a ditadura militar, por exemplo, a lógica apresentada foi resgatada, pois não era do interesse político fornecer educação humanística à classe que era vista como mão de obra e que, portanto, deveria ser qualificada para o trabalho. O dito ensino humanístico, por muito tempo, esteve à inteira disposição das elites, enquanto a classe menos abastada era instruída ao mundo do trabalho. Somente recentemente, com a redemocratização do país, nota-se avanços: a escola, além de ser um espaço de pluralismo, passou a possibilitar educação humanística a todos independente da classe, da posição hierárquica, das crenças pessoais, da raça, do gênero etc. Esse direito à educação, fruto de penosas lutas, está consagrado no Art. 205 da Constituição Federativa do Brasil de 1988, reproduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em outros documentos oficiais que regem o ensino e a educação, em todos os seus possíveis níveis e modalidades, no território brasileiro.

Porém, como visto, garantir a plena educação para todos, independente da classe, embora seja um avanço relevante, não significa que todos irão ter o acesso e o sucesso garantidos. Para entender essa afirmação, basta que se



pergunte: “a qual classe é destinada os melhores empregos?” ou “qual classe possui o melhor ensino disponível na atualidade?” ou “quantos homens e mulheres da classe trabalhadora, que se formaram no ensino médio e/ou superior, são *úberes*?” ou “diante das taxas de desemprego e da crescente inflação no Brasil, quantos ricos deixaram de ser ricos? E quantos pobres se tornaram mais pobres? Ou quantos pobres se tornaram ricos?” O Brasil é historicamente conhecido por conservar um abismo enorme entre classes sociais, uma desigualdade social estrutural que perpassa as mais diversas questões sociopolíticas e econômicas do país. Contudo, a classe, embora seja um fator importante para se entender essa desigualdade, não é o único fator.

À luz disso, observa-se, nas últimas décadas, debates totalmente novos sobre como, além da classe, outros marcadores sociais se apresentam como responsáveis pela segregação, exclusão e pelo fracasso de uns em detrimento da promoção de outros. É para esses novos e necessários debates que esse trabalho direciona sua atenção, tendo como principal objetivo analisar especificamente o fracasso escolar por meio da relação entre a desigualdade social, marcadores sociais (raça, gênero e classe) e a meritocracia.

Para desenvolver-se essa pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, visando analisar pesquisas, livros e artigos bibliográficos que dialoguem com a temática de estudo, a exemplo dos escritos de Marília Pinto de Carvalho, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 1998), que realiza pesquisa em Educação e Relações de Gênero, principalmente na educação escolar, com ênfase no trabalho docente nas séries iniciais do ensino fundamental e nas diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas; dos estudos do professor Florestan Fernandes (1920-1995), patrono da sociologia brasileira, que tratam da situação sociopolítica do negro na sociedade brasileira; da obra *Escritos de Educação* (2007) escrita por Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês que contribuiu significativamente ao entendimento sobre o capital cultural e sobre as relações e discrepâncias de classes; e, por fim, de artigos disponíveis na plataforma de periódicos SciELO que serão utilizados para subsidiar e



fundamentar determinadas passagens do presente texto, bem como construir um estado da arte da presente temática em questão.

Chaves de leitura e interpretação do fracasso escolar

Já se sabe hoje, em decorrência dos estudos da pesquisadora norte-americana Carla Akotirene (2019), que, quando se trabalha com as categorias analíticas de raça, classe, nação, gênero e outras, deve-se evitar o desvio analítico de seguir estudos por apenas um eixo de opressão. A violência deve ser diagnosticada por interseções, visando dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Contudo, optou-se por contrariar, deliberadamente, Akotirene, visando oferecer sustentabilidade teórica aos marcadores sociais tratados nesta pesquisa, para, em um segundo momento, os interseccionar.

Nesse sentido, compreendendo o fracasso escolar como uma forma de expressão da opressão social, o analisará-se com categorias analíticas separadas, visando, além da análise propriamente dita, oferecer subsídios teóricos ao público sobre cada uma das categorias mobilizadas, visando deixar claro o teor e a importância do debate apresentado nessa pesquisa. Porém, ao passo que essas categorias sejam apresentadas, definidas e discutidas, em seguida realiza-se uma intersecção com vistas em construir uma reflexão analítica que demonstra que o fracasso escolar não possui uma única causa, mas sim múltiplas e variadas causas e fatores sociais.

O gênero e o fracasso escolar

Carvalho (2004b), a partir de dados colhidos, aponta que se pode observar, nos dados relativos à defasagem entre série cursada e idade, que pessoas negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, as mulheres brancas. É importante salientar que esses dados e essa conclusão retratam a realidade cisgênero, isto é, de indivíduos cuja a identidade de gênero está em pleno acordo com o gênero biológico. Se o escopo da pesquisa

da autora fosse ampliado à realidade transgênero, uma nova linha sucessiva do fracasso escolar seria formada, obter-se-ia outros dados e, deve-se acrescentar, retrataria de forma mais fiel a realidade, já que pessoas trans existem nas Instituições de Ensino e é preciso que, ao se fazer levantamentos das condições do ensino, elas sejam visibilizadas.

Segundo Salvador *et al.* (2021), há um tratamento diferenciado para meninos e meninas classificados pela escola como “normais” e compreendidos por ela e pela sociedade como pertencentes ao gênero “compatível” com sua genitália, porém, qual o tratamento dado às pessoas trans? E como esse tratamento reflete no processo formativo dessas pessoas? Uma das premissas para se entender o fracasso escolar a partir do gênero, seja este cisgênero ou transgênero, é compreender quais tratamentos esses gêneros recebem, ou compreender quais as diretrizes que o ambiente escolar segue para lidar com os gêneros masculino e feminino cis e trans, pois o fracasso escolar está relacionado às diretrizes que normalizam o ambiente escolar. Em seu estudo, Salvador *et al.* (2021) apresentam relatos de sujeitos que afirmam que as pessoas que se identificam como transgêneros são aquelas que não deveriam estar na escola e que, para estarem lá, devem se assujeitar, tornarem-se invisíveis, ou, simplesmente, não ocuparem aquele espaço.

Se pessoas trans devem se assujeitar, ser invisíveis e não frequentar espaços de formação, então a sociedade lhes nega o direito básico de serem sujeitos, e, segundo Garcia (2008), se pessoas transsexuais não possuem o seu reconhecimento enquanto sujeitos, pelo próprio fato de não ocuparem um local definido nos “catálogos” identitários reconhecidos na sociedade brasileira, torna-se difícil a sua inclusão no espaço público, o que acaba por conduzir parte dessas pessoas, principalmente as mulheres transsexuais e travestis, à prostituição, à informalidade, ao uso de ilícitos etc. É exatamente isso que Vidal *et al.* (2016) trazem à baila ao mostrar que as vulnerabilidades vivenciadas pela população de travestis e transexuais existem sob diversas formas e facetas: seja pela falta de acesso às políticas públicas de saúde, educação e qualificação profissional – e, conseqüentemente, a exclusão dessas pessoas do mercado de trabalho, seja pela negação histórica de direitos sociais básicos



ou aos mais diversos tipos de violências - físicas e psicológicas - às quais esses corpos estão (sub)julgados. Violências que podem, ainda, ser praticadas, reiteradas e perpetuadas por familiares, amigos, transeuntes, agentes do estado e pelas próprias instituições sociais.

Para voltar ao debate do fracasso escolar, do gênero e para dar consistência ao que foi apresentado, é preciso enfatizar, ainda mais, a problemática que se oculta por trás das diretrizes utilizadas no ambiente escolar para lidar com os gêneros masculino e feminino cis e trans. Em seu artigo *Quem são os meninos que fracassam na escola?*, Carvalho (2004a) mostra que, na escola onde ela realizou a sua pesquisa, as professoras elogiaram mais as meninas; que, no que tange ao “compromisso com a escola” e com sua disciplina, os meninos demonstravam muito mais dificuldade do que as meninas; que as atitudes “desordeiras” eram a base principal para os problemas escolares que os meninos enfrentavam, mais do que propriamente dificuldades de aprendizagem; que dentro da sala de aula os meninos são mais agitados, são muito mais agitados do que as meninas; que os meninos são 49% na escola, eles são 65% no reforço e 71% no grupo com problemas de disciplina; que muitos dos mesmos meninos, que naquele momento apareciam apenas como “agitados”, posteriormente se transformariam em “indisciplinados e violentos” rapazes do ensino médio; etc. O que esses recortes e constatações evidenciam? Não a ausência de diretrizes para os meninos, mas o contrário, pois o comportamento que os meninos externalizam na escola e em outros espaços públicos foi “naturalizado” socialmente, faz parte de uma diretriz moral que determina que os meninos sejam mais indisciplinados, mais agitados, mais violentos, mais energéticos, mais viris.

Essa diretriz moral e social, que normaliza um tipo de masculinidade aceita socialmente e que é predominante em uma sociedade ainda marcada pelo cisheteropatriarcado, é um dos grandes fatores que contribui para o fracasso escolar dos meninos cisgêneros. Diante dessa constatação, Carvalho (2014a, *passim*) elabora questionamentos que devem ser pautados e pensados, tais como: nós queremos efetivamente que os garotos mudem? Não estamos como professoras, professores e como sociedade no geral, na



verdade, valorizando o comportamento indisciplinado dos meninos, como forma de masculinidade reconhecida e aprovada socialmente e moralmente? Que formas de masculinidade aceitamos e incentivamos?

Porém, se o fracasso dos meninos se explica, em parte, pela indisciplina associada a uma diretriz moral que valoriza determinado tipo de masculinidade, e as meninas? As meninas, que na pesquisa da autora são elogiadas pelas professoras e que são retratadas como mais obedientes e mais disciplinadas que os meninos, elas também fracassam na escola? Em qual sentido?

Na pesquisa da autora, as meninas não parecem fracassar, mas nem por isso essa ausência do fracasso escolar não apresenta questões importantes a serem debatidas. Também é importante ressaltar que o estudo retrata a realidade de meninas cisgêneros, invisibilizando o fracasso escolar de meninas transsexuais que, muitas vezes, não têm sequer a oportunidade de permanecer na escola, já que são excluídas do ambiente escolar, das interações sociais, das atividades grupais, são hostilizadas nos banheiros e dentre outras micro e macro opressões que foram, são e estão naturalizadas socialmente. Nesse sentido, pode-se associar o fracasso das meninas transsexuais à hostilidade e ao desconforto que expressamos em face daquilo que representa a alteridade, pois somos e fomos formados, por meio de parâmetros morais e sociais, a rejeitar e a sentir repulsa a tudo aquilo que não é espelho, que é diferente.

Contudo, quanto as meninas cisgêneros, embora o fracasso escolar seja mais sutil, ele existe, e, assim como os meninos, está diretamente ligado a uma diretriz moral que estabelece um tipo de feminilidade aceita e valorizada socialmente. As meninas cis, assim como as meninas trans, são levadas ao fracasso por precisarem aceitar e se submeter às diretrizes morais e sociais que regem o ambiente escolar e social. Esse fracasso não é quantitativo, já que ele não é quantificado, embora o possa ser, mas é qualitativo. Ele pode ser melhor percebido após a formação escolar das meninas cis e trans, quando estas, embora devidamente qualificadas e formadas, não podem ocupar um determinado cargo/função/trabalho em detrimento de seu gênero biológico e/ou identidade de gênero; quando, para elas, o que sobra são os menores salários



ou uma dupla/tripla jornada de trabalho; quando estas, abandonadas por seus parceiros e/ou familiares, precisam se esforçar duas, três ou quatro vezes mais do que os homens para sustentar a si mesmas e/ou os seus filhos; quando, para elas, o que resta são os subempregos e a informalidade; etc.

Nesse sentido, o fracasso social, ao qual as mulheres estão sujeitas, é resultado direto de um sutil fracasso escolar que, embora não seja percebido a olho nu, está presente enquanto resultado da promoção de um tipo de feminilidade que precisa ser construída, valorizada e incentivada para que mulheres se submetam, que não questionem, que sejam disciplinadas.

A classe social e o fracasso escolar

O sistema de ensino do Brasil é controverso. De um lado, tem-se dados, estatísticas, censos, índices de avaliações institucionais evidenciando que a educação brasileira, embora não possua os índices ou o patamar de sistemas de educação de países desenvolvidos ou de primeiro mundo, não está no mesmo patamar de países subdesenvolvidos. Entretanto, para Décio Azevedo (2014), educadores e intelectuais se empenham em demonstrar, com apoio em material empírico abundante, a outra face do sistema de ensino do Brasil, essa que entende que o resultado do sucesso do plano de democratização do acesso à educação é o fracasso do sistema educacional no plano do desempenho escolar dos estudantes.

A democratização do ensino, isto é, a possibilidade da classe trabalhadora e menos abastada economicamente de ir à escola ou de acessá-la e formar-se nela, tornou possível duas coisas: além da integração do pobre na escola, a democratização do ensino naturalizou o fracasso escolar dos e das estudantes de baixa renda. Para explicar esse fator, Bourdieu (2007) parte do pressuposto de que cada família transmite aos seus filhos, por vias indiretas ou diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, isto é, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais,



é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Os capitais culturais, que as famílias transmitem aos seus filhos, não são iguais, já que eles variam de família para família, mas, ao se observar esses capitais culturais por meio do recorte de classe, ver-se-ia que os capitais culturais da classe trabalhadora e da classe burguesa são os mesmos dentro da estrutura da respectiva classe, pois, enquanto que, para a classe trabalhadora esse capital cultural sempre apresenta-se como insuficiente para atender às demandas da sociedade, os filhos da classe burguesa, desde a mais tenra infância, corporificam um capital cultural para terem “sucesso” na sociedade.

Nesse sentido, no marco zero da escolarização, é incorreto afirmar que ambos, filhos da classe trabalhadores e filhos da classe burguesa, iniciam o processo em pé de igualdade. Ao contrário, uns já chegam na escola com uma considerável bagagem cultural, com um pensamento prospectivo bem formado, com objetivos e metas já traçadas previamente, enquanto outros vão à escola para dar início a um processo de formação para o qual não tiveram e/ou não têm estímulos ou apoio da família; que consideram desgastante e não rentável; no qual recebem as piores notas por terem que cumprir a dupla jornada trabalho-estudo e entre outros fatores. Estes fatores servem para ratificar que esse espaço formativo não garante um futuro digno para quem não se dedica ao estudo; para quem tem que trabalhar e ajudar nas despesas domésticas; para quem não é incentivado; para quem só consegue algum dinheiro com trabalho manual e com a venda da própria força de trabalho etc.

Esses e outros elementos, presentes no sistema educacional e cotidiano brasileiro, são importantes para a manutenção da lógica competitiva da sociedade, pois uns têm que fracassar para que outros possam obter sucesso na educação, isto é, “a classe média, altamente influente no campo educacional, necessita do fracasso escolar das outras classes sociais para intensificar a sua própria valorização econômica e social” (SAES, 2014, p. 239). Os filhos da classe média, nesse sentido, vão à escola com uma espécie de bilhete premiado em mãos, o que garantirá que estes concluam seus estudos



sem maiores preocupações, enquanto que os filhos da classe trabalhadora precisam se esforçar diariamente para permanecer no ambiente escolar e para formar-se. Contudo, perpassados por questões sociais, econômicas, familiares, políticas e sociais, estes estudantes da classe trabalhadora fracassam, pois

Alunos ditos “pobres” – isto é, oriundos das classes trabalhadoras manuais – estão relegados a uma trajetória escolar curta, que inclui a conclusão do ensino fundamental ou, no máximo, do ensino técnico de nível médio. Já os alunos ditos “ricos” (classe média – média ou classe média-alta, classes proprietárias) conseguem cumprir uma trajetória escolar longa, que abrange o ensino médio e o ensino superior (e, nos dias que correm, não só a graduação como também, cada vez mais, a pós-graduação) (SAES, 2014, p. 242).

Corriqueiramente, afirma-se que a conclusão do processo formativo dos jovens é baseada em “mérito” pessoal. Porém, como invocar o mérito sem considerar o recorte de classe e a desigualdade que separa ricos e pobres? A conclusão dos processos formativo e escolar dos jovens não tem relação com mérito, ao contrário, pois “a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema” (SOARES; BACZINSKI, p. 37, 2018). Outro fator que deve ser ressaltado é que a noção de mérito insere a noção de culpa e responsabilidade ao jovem que, por não ter as condições necessárias para permanecer e formar-se na escola e/ou de ingressar em uma universidade posteriormente, acaba por se responsabilizar ou se culpar pelo próprio fracasso. Contudo, o jovem não fracassa por ter ou não mérito pessoal, mas sim porque ele é levado ao fracasso. O jovem que não tem o bilhete premiado precisa se esforçar duas, três, quatro vezes para alcançar ou chegar perto do progresso dos demais jovens que entram na escola com privilégios de classe, com uma bagagem cultural robusta, com todas as suas necessidades atendidas e garantidas, porém, isso não é “mérito”, isso é o retrato da desigualdade.

Nesse sentido, o fracasso escolar dos filhos e das filhas da classe trabalhadora está diretamente ligado a dois fatores: em primeiro lugar, com a desigualdade socioeconômica das classes sociais, e, em segundo lugar, com a estrutura e modelo do sistema ensino que o Estado determina, a esta que,



segundo Azevedo (2014), é produto da necessidade que o Estado capitalista e burguês tem de implementar uma política educacional seletiva e burguesa, que corresponda ao modelo capitalista da divisão social do trabalho, e que possua uma considerável aparência igualitária e niveladora.

A raça¹ e o fracasso escolar

O fracasso escolar de pessoas negras possui uma característica elementar: ele é estrutural tanto quanto o antagonismo de classes. Os negros, desde antes da invasão colonial de Portugal no Brasil, no século XV, nunca fracassaram na escola, já que, por longos séculos, estes não tiveram sequer a oportunidade de acessar uma escola, a não ser as escolas missionárias que buscaram catequiza-los. É complicado falar de uma “inclusão” de negros no ensino brasileiro, visto que eles, nunca na história, foram incluídos. Assim, talvez seja mais correto, seguindo as propostas de Florestan Fernandes (2008, 1972), falar de uma “integração” do negro no ensino de classes ou de uma integração do negro no ensino dos brancos, já que foi a duras e penosas lutas que o corpo negro passou pelos portões da escola pública, ele foi integrado na escola e no ensino de brancos, mas não para vencer ou ter sucesso escolar, mas para garantir o perpetuo sucesso dos brancos, já que, no modelo de ensino burguês, capitalista e elitista, o sucesso de uns é construído no insucesso do outros.

Mas por que os brancos devem ter sucesso na escola e não os negros? Pode-se responder essa pergunta por meio de uma hierarquia racial, cujas práticas

foram instituídas enquanto prática social e são cotidianamente atualizadas, sendo que é exatamente a perpetuação desses imaginários sobre a suposta inferioridade da “raça” negra que tem contribuído para a produção e reprodução das discriminações e desigualdades, seja por meio da estereotipização da população negra, seja por meio do silenciamento ou da invisibilização das referências positivas relativas à população negra. Desta perspectiva, o racismo deve

¹ Embora a noção de raça, em seu sentido sociológico (GUIMARÃES, 1999; ARAÚJO, 1987; ABRAMOWICZ *et al.*, 2010), abranja outros grupos étnicos, nessa seção, faz-se um recorte em torno apenas da população negra.



ser compreendido como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, baseando-se na crença acerca da existência de raças superiores e inferiores (intelectual, cultural e socialmente), distribui, de modo assimétrico, privilégios e desvantagens (JESUS, 2018, p. 4).

Por muito tempo, pesquisadores e estudiosos, geralmente ligados às ciências naturais, procuraram fundamentar essa hierarquia racial. Um clássico exemplo foi Louis Agassiz (1807-1873), zoólogo e geólogo suíço, conhecido pelo seu estudo da ictiologia. Agassiz chefiou a expedição Thayer, em 1865, que saiu de Nova Iorque e passou pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Nordeste do Brasil e terminou na Amazônia no ano seguinte. Em solo brasileiro, Agassiz procurou registrar provas materiais (como fotografias que estão conservadas no Museu Peabody) da degeneração racial provocada pelo mulatismo e miscigenação no Brasil. Esse material, recolhido no Brasil, o levou a publicar *A journey to Brazil* (1867), onde ele procurou estabelecer uma certa legitimação de suas teorias racial, criacionista e naturalista que pregam, dentre outros absurdos, que os negros são inferiores e menos evoluídos que os brancos.

No Brasil da década de 30, surgiram novas teses que buscavam negar a existência de uma hierarquia racial, como a tese da democracia racial que ganhou força com a publicação da obra *Casa-Grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre (1900-1987), a qual também rompia com a concepção da “degeneração racial” defendida por Agassiz. A referida obra de Freyre, segundo Oliveira (2017, p. 138), possibilita compreender a passagem da “escravidão no Brasil como harmônica, dócil: ela representa o equilíbrio de antagonismos entre o senhor e o escravo, uma relação em que o senhor ama seu escravo e o escravo ama seu senhor”. Freyre, embora veja a miscigenação como algo positivo à formação social do povo brasileiro, é constantemente criticado por defender uma inexistência de conflitos raciais no Brasil, já que a história e a realidade se sobrepõem contra esse discurso político-burguês de integração social e de ocultamento dos conflitos de classe (FILHO, 1982).

Ao considerar a história do país, não há possibilidades de se defender uma democracia racial, pois a história do Brasil é marcada por conflitos e lutas de classe, por antagonismos irreconciliáveis, por abissais desigualdades etc. A integração do negro na escola básica, por exemplo, não ocorreu sem penosas



lutas, nem a integração do negro na universidade pública, fruto, sobretudo, da política de cotas que prevê e reserva vagas para estes, porque negros e brancos, ainda hoje, não têm as mesmas condições de entrarem na universidade.

O negro, com a universalidade do ensino, foi integrado na escola, mas para passar por um processo de ensino direcionado para brancos; para aprender o modo de ser, de estar e os conteúdos dos brancos; para socializar-se no modelo da branquitude; para entender qual o seu lugar no mundo de brancos; para fracassar; para ser dependente das políticas assistencialistas e sociais. Porém, sobretudo para ser responsabilizado pelo próprio fracasso escolar, já que, uma vez integrado na escola que se pauta na meritocracia escolar, o negro pode e irá ser responsabilizado pelo próprio fracasso, ficando o Estado e a sociedade isentos dessa responsabilidade, já que estes “democratizaram” o ensino, isto é, fizeram o que era possível para garantir o acesso do negro à escola, cabendo ao próprio corpo negro possuir “mérito” ou esforço pessoal para ter sucesso nela.

O negro, nesse sentido, nunca obterá sucesso escolar. Embora haja aqueles casos que conseguem formar-se dentro do modelo de ensino de e para brancos, sobreviver até a idade adulta, entrar na faculdade por meio ou não do sistema de cotas, conseguir cargos importantes na sociedade, isto não representa “mérito”, isso é desigualdade, ao passo que esses casos não são a regra. Mas do que acesso e cotas, o sucesso dos negro depende de outras condições que não são/estão dadas, a exemplo de condições que propiciem que estes tanto acessem a escola, como possam permanecer nela, e, mais que isso, depende de um modelo de ensino antirracista, que viabilize pensar e construir um novo projeto de educação que possibilite a inserção social e igualitária que destrave o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções socioculturais (BRASIL, 2005).



A análise do fracasso escolar em uma dimensão interseccional

Considerando a desigualdade social, os marcadores sociais e a meritocracia, apresentados nas seções anteriores, pode-se afirmar que as avaliações institucionais do ensino, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e outros mecanismos de avaliações, são insuficientes para entender as causas do fracasso escolar.

É um erro tentar quantificar o fracasso ou o sucesso escolar por meio de uma prova que, em sua formulação, não leva em consideração a história social e as intersecções de classe, raça, gênero etc. dos indivíduos a serem avaliados. O que os dados, provenientes dessas avaliações institucionais, podem oferecer é o entendimento de que os estudantes, perpassados por fatores sociais, políticos, econômicos e históricos, estão sendo levados ao fracasso e sendo responsabilizados por ele. Nos dados, que essas avaliações proporcionam, não existem indivíduos, apenas números abstratos, números genéricos sem gêneros, sem cor, sem classe, sem religião, sem sexualidade, sem diversos fatores que, uma vez interseccionados, explicariam o porquê de determinadas metas do ensino não serem alcançadas.

Há, e não se pode negar, pesquisas qualitativas que aproveitam esses números abstratos e desenvolvem estudos voltados para a compreensão do fracasso escolar, pois é nessa união do qualitativo e do quantitativo que os fatores, que proporcionam esse fracasso, de fato se apresentam, ganham forma e conteúdo. Quando se analisa pesquisas quantitativas sobre essa temática, apartadas do caráter qualitativo, de imediato se presume que o que falta, para melhorar os índices ou os números abstratos da avaliação do ensino, é investimento público de recursos financeiros, materiais e humanos. Contudo, o Brasil, via erário, não investe pouco em educação. Em média, ele investe cerca de 5,6% do seu Produto Interno Bruto (PIB) na área da educação, uma porcentagem acima da média de 4,4% dos países que



integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O gargalo da educação não é a falta de investimentos, como afirma o senso comum, mas as visíveis e estruturais desigualdades sociais e as intersecções de classe, raça, gênero e outras que perpassam e formam os/as estudantes do Brasil. Por mais que se eleve o investimento em ensino para 10%, 20% ou 30% do PIB, não se resolveria o fracasso escolar, uma vez que os problemas referentes à classe, à raça, ao gênero e a outros fatores ainda perdurariam na estrutural social. Por outro lado, políticas públicas, embora atenuem os efeitos dos problemas estruturais da sociedade, elas não os resolvem. Quanto mais políticas, como a das cotas, são criadas, mais o Estado burocratiza-se e burocratiza seus dilemas sociais.

Nesse sentido, a solução do fracasso escolar não passa por financiamento estatal, pois o Estado brasileiro, assim como o Estado de qualquer país, não possui um PIB suficiente para pagar séculos de escravidão e para reparar as sequelas deixadas. Também não é via financiamento que o machismo e a violência de gênero deixarão de ser uma realidade, nem via políticas públicas, a exemplo da Lei nº 13.871, de 17.09.2019, que, embora tenha um papel social importante, não resolve a questão da violência de gênero, apenas busca atenuar seus efeitos. Nem financiamento, nem políticas públicas, mesmo aquelas que visam transferências de renda, podem resolver o antagonismo e a desigualdade de classes. Nenhuma medida de curto ou médio prazo tem potência suficiente para resolver essas e outras questões sociais que estão diretamente ligadas ao fracasso escolar dos/as estudantes. A única saída possível é uma reestruturação do pensamento social, por meio de um modelo de educação contra-hegemônico “que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade” (FREIRE, 2019, p. 02), uma sociedade, de fato, inclusiva.



Considerações finais

Embora não seja possível apresentar todos os marcadores sociais e outras questões que influenciam diretamente para a promoção do fracasso escolar dos/as estudantes em nossas escolas, o presente estudo conseguiu, ao menos, fazer um recorte e apresentar três importantes marcadores sociais que servem à desmistificação das causas desse fracasso.

Ao longo do texto, conseguiu-se evidenciar que o fracasso não tem relação com o mérito pessoal dos/as estudantes, já que o indivíduo, no seio da sociedade, é perpassado por fatores sociais, políticos, econômicos e históricos que podem influenciar contra ou a favor de seu sucesso escolar.

Para entender as causas do fracasso escolar, nesse sentido, é preciso que se repense a atual lógica de avaliação do ensino, pois essa avaliação tem que considerar fatores, marcadores sociais e questões estruturais da sociedade para entender seus números genéricos que, a rigor, não representam nenhum/a estudante, já que estes números são desprovidos de uma base real e material das condições sociais nas quais se encontram os/as estudantes.

O caminho encontrado, para se reestruturar os mecanismos de avaliação do ensino, foi a união do caráter qualitativo e do caráter quantitativo, enquanto o caminho possível para, além de obter os números genéticos, entendê-los e propor políticas paliativas aos altos índices do fracasso escolar, já que essa é a única alternativa disponível atualmente pelo Estado para frear o agravamento das desigualdades escolares e da discrepância nos índices de rendimento dos/as estudantes brasileiros/as.

Também se chamou a atenção para a necessidade de analisar o fracasso escolar por meio de intersecções, visto que os indivíduos podem possuir mais de um marcador social que proporciona e intensifica as chances de seu fracasso escolar, por exemplo, um homem cisgênero branco tem mais chances de ter sucesso na escola do que um homem negro transsexual; uma mulher transgênero da classe trabalhadora precisa se esforçar duas, três, quatro vezes mais do que uma mulher cisgênero; etc. Nesse sentido, embora concorde-se com a linha de pensamento de Carvalho (2004b), de que pessoas



negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, as mulheres brancas, é preciso que se construa uma nova linha que apresente outros marcadores para uma melhor intersecção e que não se limite apenas à realidade cisgênero, pois é preciso viabilizar a realidade trans.

Por fim, para proporcionar mudanças estruturais no pensamento social e na sociedade, aponta-se a educação contra-hegemônica como um dos caminhos possíveis para tal. Nos dias atuais, um exemplo desse tipo de educação é a concepção de uma educação antirracista, que vem sendo debatida nos meios acadêmicos, sociais e políticos enquanto uma educação que garante o direito de ser e de estar à alteridade. Embora não tenha sido possível debater essa nova concepção de educação, tendo em vista o escopo da pesquisa, espera-se, em futuras pesquisas, apresentá-la como uma proposta de educação necessária e importante para se superar os problemas aqui apresentados e outras demandas sociopolíticas.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B.; CRUZ, A. C. J.; LEVCOVTZ, D.; RODRIGUES, T. C. Corpo: Sexualidade, Gênero, Raça e Etnia. In: Anete Abramowicz; Andrea Braga Moruzzi. (Orgs.). **O Plural da Infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 57-96. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2649>.

AGASSIZ, Louis. **A journey to Brazil**. Boston: Ticknor & Fields, 1868. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227369>.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, n. 63, p. 14-16, nov. 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a01.pdf>.

BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005. (Col. educação para todos). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>.



BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. (Ciências sociais da educação).

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100002>.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), Campinas, São Paulo, v. 22, p. 247-290, 2004b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>.

CUNHA SALVADOR, Nayara; DE OLIVEIRA, Anderson José; FRANCO, Neil. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 30, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.11840>.

FILHO, Gisálio Cerqueira. **A questão social no Brasil**: crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FREIRE, Nita. Palavra aberta - o legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698218004>.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Prostituição e atividades ilícitas entre travestis de baixa renda. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-256, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v11n2/a08v11n2.pdf>.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, jul. 1999. Disponível em: <https://novosestudios.com.br/produto/educacao-54/>.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Fracasso escolar e classes sociais no Brasil atual. **Educação & Linguagem**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 239-254, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v17n1p239-254>.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSK, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>.

VALLE, Camila Oliveira de. INFLUÊNCIAS TEÓRICAS E TEORIA EM GILBERTO FREYRE: um debate sobre a integração social e a “democracia



racial”. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 23, p. 131-167, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235794>.

VIDAL, Júlia Silva; PAIXÃO, Olívia Vilas Bôas da. Travestilidade, Prostituição e Encarceramento: Negação de Direitos e “Gestão de Illegalismos”. **Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena (CAAP)**, Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 22, n. 2, p. 162-176, 2016. Disponível em: <https://revistadoacaap.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/455>.

Agradecimentos

Aos/Às professores/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Internacional (UNINTER), sobretudo ao professor Sergio Luis do Nascimento e à professora Franciane Heiden Rios, pelo as inúmeras contribuições ao longo de minha trajetória acadêmica no curso de pedagogia.

Aos/Às professores/as do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sobretudo ao professor Leandro Durazzo e à professora Elisete Schwade, pelo acesso ao aporte teórico que embasou este trabalho e pelos debates que contribuíram profundamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sobre o autor

Diego Vinícius Brito dos Santos

diego_svt@hotmail.com.br

Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Especialista em Ciências Sociais, Gestão Escolar e Direitos Humanos pela Faculdade Focus (FFOCUS) e Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Doutorando em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN (CCHLA-PPGFI-UFRN).

