

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado: quem tem mérito para estudar?

*Rafael da Silva ALVES¹
Jair Jonko ARAUJO²*

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar o fenômeno do fracasso escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um Campus de um Instituto Federal, com o objetivo de compreender como professores percebem o fracasso dos estudantes. A pesquisa possui caráter qualitativo, se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores, utilizando-se a Análise Textual Discursiva para a análise do *corpus* produzido e indicou, a partir da percepção de sujeitos entrevistados, dentre outros fatores, que o fracasso escolar dos alunos está associado a fatores individuais, ou seja, os estudantes são responsabilizados (e se autorresponsabilizam) pelo próprio fracasso, o qual advém de uma formação anterior deficitária; e também que há uma preocupação por parte dos entrevistados no modo como são selecionados os estudantes que ingressam na instituição, indicando que existe a percepção de que o fracasso escolar advém do não preenchimento de alguns pressupostos meritocráticos de seleção.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar. Sucesso escolar. Meritocracia. Reprovação.

¹ Doutorando no Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia – DPET – no PPGEDU do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas/RS. Linha de pesquisa Tecnologias Aplicadas à Educação Básica: processos de formação. Mestre e Especialista em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas/RS. Licenciado em História pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL/RS. Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3433-1783>.
E-mail: rafa.silvalves@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa currículo, profissionalização e trabalho docente. Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Bacharel em Informática pela Universidade Federal de Pelotas (2001). Licenciado no Curso Superior de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no Ensino de 2º Grau pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1991). Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Professor do PPGEDU do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas/RS. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5728-8936>.
E-mail: jair.jonko@gmail.com.

School failure of integrated high school students: who has merit to study?

Rafael da Silva ALVES
Jair Jonko ARAUJO

ABSTRACT

This study aims to investigate the phenomenon of school failure in Technical Courses Integrated with High School at a campus of a Brazilian Federal Institute, seeking to understand how teachers perceive student failure. The research is qualitative in nature and was conducted through semi-structured interviews with teachers, using Discursive Textual Analysis to examine the resulting corpus. The findings, based on the perceptions of the interviewees, indicate that student failure is associated with individual factors—students are held responsible (and hold themselves responsible) for their own failure, which is attributed to deficiencies in prior education. The study also reveals concern among participants regarding the student selection process, suggesting a perception that school failure is linked to the failure to meet certain meritocratic selection criteria.

KEYWORDS: School failure. School success. Meritocracy. Reprobation.

Fracaso escolar entre estudantes de ensino médio integrado: ¿quién tiene merito para estudiar?

Rafael da Silva ALVES
Jair Jonko ARAUJO

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar el fenómeno del fracaso académico en Cursos Técnicos Integrados al Ensino Médio en un Campus de Instituto Federal, con el enfoque de comprender cómo los docentes perciben el fracaso de los estudiantes. La investigación tiene un carácter cualitativo, se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a docentes, utilizando el Análisis Textual Discursivo para analizar el corpus producido e indicó, a partir de la percepción de los sujetos entrevistados que el fracaso escolar de los estudiantes está asociado con factores individuales, es decir, los estudiantes son responsables (y se hacen responsables) de su propio fracaso, que proviene de una mala formación previa; y también que existe preocupación por parte de los entrevistados por la forma en que se selecciona a los estudiantes de la institución, indicando que existe la percepción de que el fracaso académico proviene de no cumplir con supuestos meritocráticos de selección.

PALABRAS CLAVE: Fracaso escolar. Éxito escolar. Meritocracia. Desaprobación.

Introdução

Este artigo discute o fenômeno do fracasso escolar a partir do objetivo de compreender como professores percebem o fracasso dos alunos na escola. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Na primeira parte do texto, sobre fracasso escolar e mérito, discute-se de que forma tais termos/conceitos podem problematizar os processos de produção, reprodução e naturalização das desigualdades escolares. Na segunda parte, são explicitados os procedimentos metodológicos da pesquisa, a saber: a natureza desta, o lócus, o instrumento de produção do *corpus* de análise, o modo como foram selecionados os sujeitos, e a técnica de análise do *corpus* (apresentando de forma sucinta o processo do qual emergiram as categorias). Na terceira parte, são analisadas duas categorias emergidas da análise do *corpus*, a saber: Responsabilização e Autorresponsabilização; e Processos de Ensino e Aprendizagem, que possibilitaram a compreensão de, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados, dentre outros fatores, mas principalmente, que o fracasso escolar dos alunos está associado a fatores individuais, ou seja, os estudantes são responsabilizados (e se autorresponsabilizam) pelo próprio fracasso; que o fracasso advém de uma formação anterior deficitária; e que há uma preocupação por parte dos entrevistados acerca do modo como são selecionados os estudantes que ingressam na instituição. Neste último caso, indica que existe a percepção de que o fracasso escolar advém da não seleção dos melhores alunos devido ao não preenchimento de alguns pressupostos meritocráticos de seleção. Como conclusão, são apresentados argumentos acerca do problema em se idealizar que a escola recrute somente os estudantes considerados “melhores” e que já possuem uma formação anterior considerada adequada para estudar no IFSul, uma vez que tal perspectiva corrobora com a ideia de uma educação voltada somente para os melhores, para os que têm mérito e, com isso, para a manutenção das desigualdades escolares e sociais.

Fracasso escolar e Mérito

A expressão fracasso escolar é atribuída a situações que fogem do que é considerado “normal” em termos de percurso escolar, geralmente representado por situações de repetência, reprovação e recuperação. Há autores que problematizam o uso do termo fracasso escolar e, dentre eles, Ferraro e Ross (2017), os quais apontam que o termo pode sugerir uma culpabilização de quem fracassa, preferindo estes utilizar o termo exclusão, que pode ser entendido de duas formas: a exclusão da escola, tratando do não acesso aos bancos escolares; e a exclusão na escola, que se dá quando o

indivíduo já inserido no ambiente escolar é excluído deste. Apesar das considerações destes autores, o termo exclusão também pode ser considerado “problemático”, pois, a dicotomia inclusão *versus* exclusão também corre o risco de esconder outras armadilhas, como por exemplo, a ideia de uma inclusão parcial ou subalterna que pode dar-se por uma imposição de um grupo dominante ao incluir outrem conforme as regras deste grupo, podendo ocultar processos sociais que proporcionam tal exclusão.

Por sua vez, o sucesso escolar não deve ser confundido somente com aprovação, pois o direito à educação não se resume a um número, a uma nota (Arroyo, 2000) e pode se dar de uma forma precária, ou seja, submetendo o estudante a um processo formativo sem promover o seu desenvolvimento, e, dessa forma, sem lhe garantir o direito à educação. Outrossim, o sucesso advindo desta formação pode tornar-se um engodo que pouco ou nenhum valor terá no mercado dos títulos acadêmicos. Portanto, deve-se questionar qual o significado atribuído ao dito sucesso³.

Considerando a polêmica de uma forma mais objetiva, ainda que aqui se utilize predominantemente a expressão fracasso escolar, talvez não importe usar um termo ou outro, desde que se especifique o que se quer dizer com tal termo e se problematize sua utilização e, mais ainda, os processos que levam a tal fenômeno. Afinal de contas, as palavras, os termos, os conceitos, geralmente são polissêmicos e seus sentidos estão em constante disputa. Por isso, torna-se preferível que certos termos que são usados no senso comum tenham seus sentidos problematizados de forma que estimulem uma reflexão mais elaborada sobre os processos que tornam possíveis e que naturalizam o fracasso escolar (ou a exclusão *da e na* escola).

Portanto, fracasso escolar será aqui entendido de uma forma complexa e ampla, como algo que não se apresenta como de responsabilidade individual dos estudantes (por muito tempo considerados os “culpados”), nem dos professores⁴, tampouco somente de ambos. Conforme resume Gualtieri e Lugli (2012),

Reconhecidamente, interferem na educação escolar o interesse e a disposição do aluno em aprender, porém, também é sabido que esse interesse e disposição não independem das condições de ensino em sala de aula, do trabalho do professor, da

³ E nesse sentido, problematizar o que o egresso deste processo de escolarização fará com a formação que teve, se tal formação lhe abrirá portas ou estas continuarão cerradas. E não nos esqueçamos da existência estrutural de um exército de reserva para o mercado de trabalho em nossa sociedade capitalista, que, com isso, barganha menores salários e empregos cada vez mais precarizados. Portanto, ainda que esta formação possa ser considerada satisfatória, a colocação no mercado de trabalho é incerta por fatores extruturais que fogem da alçada da escola.

⁴ E esta culpabilização dos docentes, que por sua vez acaba gerando terreno fértil para que a profissão de professor seja colocada em descrédito e desvalorizada, que profissionais de outras áreas adentrem o terreno pedagógico para ditar preceitos de áreas como a administração, que materiais pedagógicos sejam adquiridos e que isto se torne um grande negócio, menos para o professor que vê sua relevância diminuir e sua retribuição pecuniária cada vez mais minguar.

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?
organização da escola e do sistema educativo, da situação socioeconômica e cultural
da família e da sociedade (Gualtieri; Lugli, 2012, p. 12-13).

Feitas estas considerações, especificamente neste trabalho, o foco se dará no fracasso escolar assim entendido quando este se dá no interior da escola, ou seja, o que para Ferraro e Ross (2017) seria a exclusão *na* escola, motivado inicialmente pela observação empírica⁵ da realidade de uma escola, permeada por reprovações e evasões.

Situações que fogem do que é considerado normal na escola, consideradas aqui como sinônimo de fracasso escolar, por muito tempo, foram vistas como um fenômeno que se daria fora dos muros escolares, ou seja, o problema não passaria pela instituição escolar, que simplesmente colocaria em evidência problemas anteriores e exógenos à instituição. Os discursos autorizados e com *status* científico, muitas vezes se preocuparam em dar uma explicação que não questionasse o *status quo*, e desta forma, atribuindo aos próprios indivíduos a culpa de seu próprio insucesso e não questionando a estrutura que naturaliza a exclusão (Patto, 1999). Seria mais conveniente creditar o fracasso escolar a fatores intrínsecos ao próprio indivíduo fracassado, como sua raça⁶, sua cultura ou algum tipo de doença, ao invés de contestar uma estrutura baseada na produção e reprodução das desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2010). Além disso, o mérito surge para coroar os que obtiveram sucesso, sendo percebidos como detentores de talento, destreza, dom e inteligência acima da média, mesmo sendo, de fato, meros produtos de determinações sociais.

A escola - inserida num contexto liberal de proporcionar a igualdade de condições entre os indivíduos para, em seguida, promover a diferenciação e o posicionamento na hierarquia social de acordo com o desempenho de cada um - acaba por refletir e legitimar desigualdades que nada têm a ver com uma suposta desigualdade de capacidade entre os estudantes, já que, a igualdade perante a lei ou o mero acesso aos bancos escolares (quando há) não pode ser considerado sinônimo de igualdade de condições. Em outras palavras, os veredictos fornecidos pela escola carregariam em si

⁵ Tal observação se deu inicialmente de modo informal, através das atribuições desempenhadas por um dos autores como servidor público da instituição pesquisada (desde o ano de 2011), em uma função de planejamento e execução do período letivo. No desempenho de suas atividades, no processo de organização de horários de professores e de turmas, na previsão da quantidade de alunos por turma, foi possível perceber ao longo do tempo o impacto das reprovações e evasões.

⁶ Importante destacar que a noção da existência de “raças” humanas (no plural) não existe cientificamente na biologia. A utilização do termo “raça” serve aqui para por em evidência algo que é um constructo social que produz historicamente certas hierarquias sociais. Quando se explica o desempenho de um indivíduo a partir de um critério racial, se está criando artificialmente uma hierarquia por meio da racialização, que é aqui considerada como um processo de atribuir a outrem uma determinada “essência” advinda de traços genéticos e fenotípicos que implicam uma categorização racial, no caso do branco para com os negros, por exemplo, em que aqueles consideram estes como inferiores produzindo e reproduzindo tais hierarquias sociais de modo que a categorização racial produz efeitos sociais, o que, por sua vez, são usados para justificar o racismo.

processos sutis de reprodução e legitimação das desigualdades presentes na sociedade pela disseminação da cultura dominante como se esta fosse a cultura legítima. Dessa forma, os alunos provenientes das classes socioeconômicas mais baixas e que, por conseguinte, não dominam um repertório cultural exigido pela escola, acabam ficando em desvantagem em relação a alunos que já possuem familiaridade com práticas e valores provenientes da cultura dominante. Como resultado, a escola manteria os privilégios de grupos que já ocupariam uma posição de privilégio na sociedade. Desta forma, os autores rechaçam o mérito escolar como um critério válido para estabelecer as distâncias sociais. Significa dizer que as distâncias sociais provenientes do processo de escolarização são consequência das distâncias sociais prévias em que são mobilizados capitais que já se detém ou não (Bourdieu; Passeron, 2010).

Com relação ao conceito de capital desenvolvido por Bourdieu, este é dividido em capital social, capital cultural e capital econômico. Inspirado na perspectiva marxiana, se diferencia desta devido à diminuição que promove do peso do fator econômico, uma vez que o capital econômico e social funcionaria, na maioria das vezes, apenas como meios auxiliares para a acumulação do capital cultural. O capital econômico é entendido como bens e serviços que determinados indivíduos inseridos em dado grupo social podem ter acesso ou não, representando a possibilidade, conforme a realidade, de acesso a uma educação de qualidade e a bens culturais (Araújo; Oliveira, 2014). O capital social está ligado aos relacionamentos sociais mantidos pela família que podem trazer benefícios materiais (um empréstimo, uma indicação para emprego) ou simbólicos (como o prestígio advindo da participação de determinados círculos sociais) (Nogueira; Nogueira, 2004, p.51). Já o capital cultural existe sob três formas: a) no estado incorporado, “sob a forma de disposições duráveis do organismo” (Nogueira; Catani, 2007, p.9), estando ligado ao corpo, de forma incorporada, demandando “tempo e pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação” (*Ibid.*, p.9); b) no estado objetivado, na forma de “bens culturais (quadros, livros dicionários, instrumentos, máquinas) transmissíveis de maneira relativamente instantânea quanto à propriedade jurídica”; c) no estado institucionalizado, na forma de “títulos e certificados escolares que, da mesma maneira que o dinheiro, guardam relativa independência em relação ao portador do título” (*Ibid.*, p.10).

O capital econômico, o capital social e o capital cultural na sua forma institucionalizada são considerados como componentes objetivos, que são externos ao indivíduo que contribuem para o sucesso escolar. O capital cultural, sobretudo na sua forma incorporada, seria responsável por incorporar certas disposições e fazer parte “da própria subjetividade do indivíduo”, constituindo “o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (Nogueira;

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?

Nogueira, 2002, p.21). De fato, na Sociologia da Educação de Bourdieu, há uma diminuição do fator econômico, em comparação ao cultural, na explicação das desigualdades escolares (*Ibid.*). Conforme Nogueira e Nogueira (2002), dois elementos explicam o protagonismo do capital cultural como forma de explicar as desigualdades na escola.

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (p.21).

Além disso, o capital cultural da família contribuiria para se ter conhecimento sobre o funcionamento do sistema de ensino e da estrutura escolar, não só facilitando o acesso a informações sobre a forma como se organiza formalmente o sistema de ensino, mas, sobretudo, conhecendo as melhores estratégias de ascensão a partir da formação escolar na medida em que se conheceriam os cursos de maior prestígio acadêmico e de maior rentabilidade em termos de retorno sobre o que foi investido pela família do aluno (*Ibid.*, p.22).

No entanto, esse grau de investimento da família estaria relacionado com uma estimativa das chances objetivas no sistema escolar de acordo com os exemplos de sucesso e fracasso escolar do grupo social ao qual pertence, e passam a adequar, de forma inconsciente, tais investimentos em relação às chances estimadas. Isso significa que os membros pertencentes a “cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos”, de acordo com a percepção sobre a probabilidade de êxito desta empreitada (*Ibid.*, p.23).

Haveria, portanto, uma tendência acerca de estratégias de investimento escolar adotadas pelas classes populares, classes médias e pelas elites. As classes populares, tendo em vista a percepção de

que suas chances de sucesso escolar seriam mais reduzidas, tenderiam a investir de modo moderado no sistema de ensino, privilegiando, por isso, as carreiras escolares mais curtas (*Ibid.*, p.23).

As classes médias, por seu turno, tendo chances objetivamente superiores de propiciar as condições necessárias para uma escolarização de maior qualidade e duração, tenderiam a investir de modo mais agressivo na escolarização dos filhos. Essas famílias de classe média, muitas das quais provenientes das camadas populares, que, tendo ascendido socialmente por meio da escolarização, tenderiam a continuar na empreitada objetivando a ascensão social em direção às elites.

Bourdieu destaca três componentes que estão presentes nesse esforço de ascensão social da classe média: o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural. O ascetismo seria a disposição de renunciar aos prazeres imediatos em benefício de um projeto de futuro, como a renúncia de bens materiais para o investimento na escolarização dos filhos. Também se traduziria na forma de educar os filhos, valorizando a disciplina, o autocontrole e a exigência de dedicação contínua e intensiva aos estudos. O malthusianismo seria a tendência de controle da fecundidade para que os investimentos na formação dos filhos fossem concentrados. A boa vontade cultural seria o reconhecimento da cultura legítima por parte das famílias de classe média com pouco capital cultural e o empreendimento de ações como, compra de livros, frequência a eventos culturais, para adquiri-la (*Ibid.*).

Quanto às elites, divididas em elites econômicas e elites culturais, “investiriam pesadamente na escola, porém, de uma forma bem mais descontraída – ‘laxista’, como diria Bourdieu – do que as classes médias”. Devido às “condições objetivas, posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável” (*Ibid.*, p.26). Dessa forma, o sucesso escolar das elites seria algo natural, parecendo algo sem esforço, até mesmo visto como um dom. Em relação às diferenças entre esses dois tipos de elite, as frações com mais capital cultural tenderiam a investir de forma mais intensa na escolarização dos filhos, “visando acesso a carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino”. As frações de mais posse de capital econômico “tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle já garantidas pelo capital econômico” (*Ibid.*).

Em suma, para Bourdieu, a escola dissimula que a sua cultura é a cultura dominante e, ao mesmo tempo, dissimula os efeitos de basear-se na cultura dominante para o sucesso escolar. A maior familiaridade e proximidade com a cultura dominante seriam escamoteadas e vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais). A escola cumprira a função de reproduzir e legitimar as desigualdades, uma vez que, os alunos que melhor dominam os códigos necessários à assimilação da cultura escolar e que, por conseguinte, tenderiam ao sucesso escolar, são pertencentes das classes

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?

dominantes. Com isso, negando-se o privilégio cultural que as camadas mais altas da sociedade possuem, acontece a dissimulação das desigualdades deste processo desigual (*Ibid.*, p.30).

Os herdeiros de uma herança cultural privilegiada acabam por perceber suas disposições e aptidões culturais e linguísticas como naturais (como dons) e as camadas dominadas, por outro lado, incapazes “de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar”, tenderiam “a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade)” (*Ibid.*). Ademais, a teoria de Bourdieu contribuiu para uma discussão mais aprofundada acerca do fracasso escolar, deixando de lado a percepção de que a escola é uma instituição neutra, possibilitando uma análise mais crítica sobre o currículo, avaliação escolar e métodos pedagógicos (*Ibid.*, p.33).

Portanto, a teoria reprodutivista, que oferece elementos para discutir a questão da legitimação das desigualdades sociais exercida pela instituição escolar, fazendo com que as camadas inferiores da sociedade, pelo uso de violência simbólica exercida sobre estas, reconheçam a suposta superioridade e legitimidade da cultura dominante, e, mais do que isso, não percebendo esse caráter arbitrário e impositivo desta cultura, façam com que o fracasso escolar advindo desta imposição seja considerado pelos próprios fracassados como uma inferioridade natural.

É necessário ressaltar que nesta pesquisa não se tem o intuito de fazer uma transposição da teoria dos capitais para a análise das entrevistas (apresentadas no tópico seguinte), uma vez que a realidade do sistema educacional brasileiro é muito diversa do sistema educacional francês. O que se demarca aqui, com a exposição de parte da teoria bourdiesiana, é que ele rechaça o inatismo, ou seja, a ideia de que os indivíduos nascem com determinados talentos e dons. Ele deixa claro na sua produção intelectual que, os que estão numa situação melhor na hierarquia social se beneficiam desta (inclusive de forma não consciente) e se utilizam de maneiras sutis para se sobressair nas disputas pelas posições sociais que a escola propicia. É uma forma de manter o *status quo* mesmo sob uma pretensa igualdade de oportunidades. Nesse sentido,

Bourdieu estava em busca de uma ferramenta conceitual que conseguisse explicar as oportunidades desiguais de sucesso escolar de alunos pertencentes aos diferentes meios sociais. Em outras palavras, era preciso explicar sociologicamente a alta probabilidade de fracasso escolar existente entre as crianças e jovens socialmente desfavorecidos, sem recorrer às teses essencialistas da "ideologado dom". E que, até meados do século XX, a explicação predominante para essa desigualdade fundava-se na ideia de que os seres humanos seriam dotados de capacidades cognitivas inatas que faziam deles sujeitos natural e desigualmente munidos dos atributos intelectuais requeridos pelas aprendizagens escolares (Nogueira, 2017, p.103).

Nesse aspecto, há uma violência simbólica exercida sobre os mais frágeis para que reconheçam um sistema de classificações (um arbitrário cultural) como legítimo, a percebê-lo como na “ordem das coisas”, mas que é alheio ao seu próprio repertório cultural.

Uma das formas de dissimulação dessas desigualdades sociais exercida pela instituição escolar se dá através da ideia de mérito e da meritocracia. A meritocracia, partindo forçosamente do pressuposto de que todos são iguais e de que está dada a igualdade de oportunidades, trata de explicar as desigualdades de resultado como fruto do talento, destreza e esforço dos indivíduos, sendo, por isso, um dos pilares sobre o qual se assentam as sociedades democráticas contemporâneas, pois concilia, ao mesmo tempo, a igualdade de oportunidades e a hierarquização destas sociedades. O problema é que a igualdade de oportunidades nem sempre (ou quase nunca) está presente neste movimento de hierarquizar a sociedade, o que torna o ideal meritocrático um mero discurso legitimador de desigualdades que não possuem relação com critérios classificadores como o talento, a destreza ou o esforço, mas sim com a posição ocupada previamente na hierarquia social por cada indivíduo (Kraimer, 2000).

Inserida num contexto de neoliberalismo, a meritocracia é utilizada para imputar a responsabilidade do fracasso aos próprios fracassados. A crença no mérito como uma forma justa de definir os percursos escolares e os lugares que cada um ocupará na sociedade acabam por reforçar preconceitos de uma forma não explícita, pois quando a crença desenfreada na capacidade individual de cada um desconsidera fatores de desigualdade de condições, as desigualdades de resultado acabam reforçando estereótipos que inferiorizam grupos já historicamente marginalizados, pois, é provável que os mais vitoriosos em uma disputa meritocrática sejam sujeitos com mais acesso à cultura legitimada pela instituição escolar e de classes sociais mais favorecidas⁷. Dessa forma, há uma naturalização e legitimação das desigualdades, e se crê que, quem ocupa determinado lugar na sociedade, o ocupa por puro merecimento, seja uma posição superior ou inferior. Aos que ocupam os postos subalternos, resta aceitar a vitória alheia e culpar-se pela própria derrota.

A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos para a produção do *corpus* da pesquisa e de que forma foi feita a análise deste material.

⁷ Este fato tende a dar argumentos (desonestos e sem nenhum amparo na realidade) de que existe uma hierarquia entre culturas e raças.

Procedimentos metodológicos

Este artigo⁸ se propõe a investigar o fenômeno do fracasso escolar de estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM) do IFSul - Campus Pelotas, com o objetivo de compreender como os professores percebem o fracasso dos alunos na escola. Para tanto, a seguir serão explicitados os procedimentos metodológicos da pesquisa, a saber: a natureza desta, o lócus, o instrumento de produção do *corpus* de análise, o modo como foram selecionados os sujeitos, e a técnica de análise do *corpus* (apresentando de forma sucinta o processo do qual emergiram as categorias).

A presente pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, ou seja, trata de uma realidade que não pode ser ou não deveria ser quantificada, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2006, p 21). A pesquisa qualitativa, em geral, tem pressupostos metodológicos para “captar as contradições históricas e sociais, a especificidade (e não a generalidade) e a singularidade (e não a universalidade) da realidade social” (Alexandre, 2014, p.111).

Teve como *lócus*, o Campus Pelotas, pertencente ao Instituto Federal Sul-rio-grandense. O campus conta com cursos presenciais que vão desde os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM), passando por cursos superiores, mestrado e doutorado. Possui 10 (dez) cursos técnicos⁹, ofertados na forma integrada¹⁰, subsequente¹¹ e concomitante¹².

A produção do *corpus* de análise se deu a partir de entrevistas semiestruturadas. Conforme Triviños,

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1987, p.146).

⁸ Este artigo é uma adaptação de parte da dissertação de mestrado de um dos autores, acrescido de reflexões feitas a partir do processo de doutoramento deste (ALVES, 2021).

⁹ Os CTIEM são: Design Gráfico (na época da pesquisa era chamado de Curso Técnico em Comunicação Visual), Design de Interiores, Eletromecânica, Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica e Química.

¹⁰ Pela Lei Nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 36-B e 36-C, a forma integrada refere-se à educação profissional técnica de nível médio sob a forma articulada com o ensino médio com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 1996).

¹¹ Conforme a LDB, tendo por base seus artigos 36-B e 36-C, refere-se à educação profissional técnica de nível médio em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (*Ibid.*).

¹² Articulada ao ensino médio, sendo que, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas (*Ibid.*).

Tais entrevistas¹³ se deram com professores que atuam no ensino médio dos CTIEM e a escolha dos sujeitos se deu através de uma pesquisa prévia no sistema acadêmico da instituição que evidenciou as disciplinas de Matemática e Física dos dois primeiros semestres¹⁴ de cada curso técnico com as maiores taxas de reprovação¹⁵, conforme consta nas tabelas abaixo referentes aos semestres 2019/1, 2018/2, 2018/1 e 2017/1¹⁶. Abaixo a quantidade e a média em % de reprovações do primeiro semestre de cada disciplina de todos os CTIEM do IFSul - Campus Pelotas.

Tabela 1 – Primeiro semestre cursos técnicos integrados (2019/1, 2018/2, 2018/1, 2017/1)

Disciplinas	Aprovados	Reprovados	Total	Rep.(%)
Biologia I	1190	416	1606	25,90
Educação Física I	1078	165	1243	13,27
Filosofia I	1157	268	1425	18,81
Física I	919	911	1830	49,78
Geografia I	1191	261	1452	17,98
História I	1210	258	1468	17,57
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I	1073	401	1474	27,20
Matemática I	1031	725	1756	41,29
Química I	1051	433	1484	29,18

Fonte: elaborado pelos autores.

Abaixo a quantidade e a média em % de reprovações do segundo semestre de cada disciplina de todos os CTIEM do IFSul - Campus Pelotas.

Tabela 2 – Segundo semestre cursos técnicos integrados (2019/1, 2018/2, 2018/1, 2017/1)

Disciplinas	Aprovados	Reprovados	Total	Rep.(%)
Biologia II	966	208	1174	17,78
Educação Física II	902	106	1008	10,51
Física II	758	674	1432	47,07
Geografia II	950	135	1085	12,44
História II	932	230	1162	19,79
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	904	223	1127	19,79
Matemática II	888	659	1547	42,60
Química II	809	309	1118	27,64
Sociologia I	945	116	1061	10,93

Fonte: elaborado pelos autores.

¹³ É necessário enfatizar que esta pesquisa foi baseada em princípios éticos que estiveram presentes em todo o processo e, mais ainda, na fase de realização das entrevistas e posterior análise do corpus produzido, obedecendo a critérios de honestidade, confiabilidade, objetividade, imparcialidade, cuidado, respeito, veracidade e responsabilidade.

¹⁴ Na modalidade integrada ao ensino médio, no Campus Pelotas, a duração dos cursos é de quatro anos dividido em oito semestres.

¹⁵ Estes dados foram obtidos a partir de consulta no sistema acadêmico da instituição à época chamado de Q-Acadêmico.

¹⁶ O semestre 2017/2 foi suprimido devido à ocorrência de uma greve na instituição.

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?

Portanto, a intenção foi entrevistar docentes destas disciplinas com maior incidência de reprovação¹⁷ para que se evidenciassem suas percepções acerca do fenômeno do fracasso escolar. Os professores destas disciplinas estão vinculados à coordenadoria de Física e Matemática (três professores de Física e três professores de matemática). Fez-se convite às coordenadorias e mediante aceite, foram entrevistados três professores de cada disciplina, sendo dois professores de sexo biológico masculino e uma professora de sexo biológico feminino em cada uma das duas coordenadorias¹⁸. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas no ano de 2020 de forma remota por meio de videochamadas e simultaneamente gravadas em som e imagem. Tal fato se deu em decorrência da pandemia de Covid-19¹⁹ que interrompeu as atividades escolares presenciais no IFSul em março daquele ano.

Como técnica de análise das entrevistas, foi usada a Análise Textual Discursiva (ATD) a partir da concepção de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi que a definem como

Uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e análise de discurso, representando, diferente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (Moraes; Galiazzi, 2016, p.13).

A ATD, entendida como um movimento que possibilita novas compreensões com base num processo auto-organizado, constitui um ciclo de análise que possui três componentes, a saber: a unitarização, a categorização e a captação do novo emergente (Moraes; Galiazzi, 2016, p.34).

A unitarização consiste em fragmentar os textos, produzindo unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. A categorização é o processo de estabelecimento de relações entre as unidades constituintes, a partir de combinações e classificações reunindo elementos próximos e formando um sistema de categorias. O novo emergente se dá com a intensa impregnação nos materiais da análise proporcionada pela unitarização e categorização, possibilitando uma compreensão nova do todo (*Ibid.*, p.33-34). Considerando a importância de trazer neste texto o

¹⁷ Devido ao fato das disciplinas de matemática e física envolverem o aprendizado matemático, aprendizado este que ocorre mais na escola do que em casa, o uso da noção de capital cultural deve ser feito com ressalvas. No entanto, a presente pesquisa trata sobre as percepções dos docentes sobre o fracasso escolar, e não sobre o estudo de como se dão os processos de ensino e aprendizagem destas disciplinas.

¹⁸ Esta divisão se deu exclusivamente de forma espontânea conforme a vontade dos docentes em participar da pesquisa.

¹⁹ As primeiras notícias sobre a doença se deram no final do ano de 2019. Em março de 2020, as atividades no IFSul foram suspensas e somente no ano de 2022 as aulas presenciais foram restabelecidas na instituição. Para informações sobre a Covid-19, acessar: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

processo de utilização da ATD e a construção das categorias, faz-se uma breve exposição deste processo a seguir.

Depois de realizadas as entrevistas, elas foram transcritas em arquivos de editor de textos e de planilhas, produzindo assim o *corpus* desta análise textual. Prosseguiu-se com a desmontagem dos textos, também conhecida como unitarização, que

Consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude (Moraes, 2003, p.195).

Esta etapa, a unitarização, foi realizada em três momentos distintos a saber: (i) a fragmentação dos textos, tal e qual foram transcritos, e a codificação de cada unidade; (ii) a reescrita de cada unidade de modo que assumisse um significado, o mais completo possível em si mesma; (iii) a atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida (Moraes; Galiazzi, 2016, p.41). A título de exemplo, reproduzimos um pequeno trecho do processo de unitarização de um dos entrevistados para exemplificar o processo.

Quadro 1 - Processo de Unitarização

2. O que você considera como sucesso escolar e fracasso escolar?			
Código	Respostas (transcrição)	Unidade de Sentido (desmontagem das respostas originais e reescrita, quando necessário)	Título da Unidade de Sentido
FP1.1	Aprendizagem	Aprendizagem é considerada como indicador de sucesso escolar.	Aprendizagem e sucesso escolar
FP1.2	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento cognitivo é considerado como indicador de sucesso escolar	Desenvolvimento cognitivo e sucesso escolar

Fonte: elaborado pelos autores.

As duas primeiras colunas²⁰ se referem ao primeiro momento em que o texto é fragmentado e cada unidade é codificada. Na terceira coluna foi feita a reescrita das respostas originais mantendo o

²⁰ Os códigos utilizados na primeira coluna foram estabelecidos da seguinte forma: a primeira letra se refere à disciplina que o professor leciona (“F” de física ou “M” de matemática); a letra “P” significa professor; o número cardinal em seguida do “P” se refere ao número de ordem do entrevistado; já o número em seguida do “.” (ponto), faz referência ao

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?

significado mais completo possível. Na quarta coluna consta o título da unidade de sentido, que é uma forma de condensar a ideia da unidade a partir de um título geralmente mais sintético do que na reescrita.

O próximo passo foi a categorização, que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p.44), é “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Tratou-se de um movimento de idas e vindas em que a definição das categorias foi sendo construída de forma cada vez mais precisa, num retorno cíclico aos mesmos elementos.

O processo de categorização teve início quando os títulos das unidades de sentido foram destacados de seu contexto e desordenados para que, em seguida, num processo cíclico de ir e vir emergissem as categorias a partir de um movimento de agrupar unidades semelhantes. Roque Moraes utiliza a seguinte metáfora para explicar este processo:

A partir das gotículas de água e de suas cargas elétricas formando o mundo desordenado e caótico das nuvens de uma tempestade, podem emergir os raios de luz a iluminar todo o cenário. Assim também, a partir da desorganização dos textos submetidos à análise, podem emergir novas visões de combinação dos elementos de base, constituindo as categorias e suas diversificadas formas de combinação. No seu conjunto possibilitam novas compreensões dos fenômenos investigados (Moraes, 2003, p. 202).

A partir destes procedimentos realizados, chegou-se a 323 unidades de sentido, que por sua vez originaram 84 categorias iniciais, para depois formar 11 categorias intermediárias e, por fim, 4 categorias finais. As categorias finais emergidas foram: (A) - Estruturas e Tempo Escolar, (B) - Responsabilização pelo Fracasso, (C) - Processos de Ensino e Aprendizagem e (D) - Realidade dos Alunos e Família.

número de ordem da unidade no processo de unitarização. Portanto, as siglas que aparecem ao longo do texto, quando alguma fala de um dos seis entrevistados for trazida ao texto serão sob os códigos: FP1, FP2, FP3, MP1, MP2 e MP3.

Quadro 2 - Categorias Finais e Intermediárias

Categ os Finria ais	A - Estruturas e Tempo Escolar	B - Responsabilização pelo Fracasso	C - Processos de Ensino e Aprendizagem e seleção	D - Realidade dos Alunos e Família
Categ orias Inter mediá rias	A.1–Estrutura e Ações Administrativas da Escola	B.1–Responsabilização e Autorresponsabilização pelo Fracasso	C.1–Ensino e Aprendizagem	D.1- Realidade dos alunos
	A.2–Fracasso Estrutural	B.2–Formação Anterior	C.2–Processo Seletivo e Avaliação	D.2 - Família
	A.3 - Tempo		C.3 - Comunicação	
			C.4 - Reprovação	

Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir são apresentadas as interpretações realizadas a partir da construção de um metatexto analítico expressando “os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.53). Neste artigo, foi dado um enfoque nos metatextos produzidos pelas categorias finais B e C, Responsabilização e Autorresponsabilização e Processos de Ensino e Aprendizagem e Seleção²¹, respectivamente.

Quem tem mérito para estudar?

O título sugestivo desta seção vem da ideia emergida das análises das entrevistas com os docentes que evidenciou uma solução meritocrática ao problema do fracasso escolar. Ou seja, prevaleceu em alguns excertos das entrevistas a ideia de que a resolução do problema das reprovações e evasões se daria com a escolha dos alunos considerados melhores. Nesse caso, somente alguns estudantes poderiam ter acesso à escola objeto desta pesquisa.

Os entrevistados colocaram em evidência um problema muito conhecido dos estudantes que ingressam na instituição, as lacunas de aprendizagem da formação anterior²², ou seja, do ensino

²¹ Na categoria final Processos de Ensino e Aprendizagem e Seleção foi dado ênfase na temática acerca do processo de seleção.

²² Um interessante trabalho feito por Lisboa (2022) em que se pesquisou, na cidade de Cariacica – ES, a proposta curricular de Ensino Fundamental e se comparou com os conteúdos ministrados no Ensino fundamental (com entrevistas de professores da rede pública) e com a prova de seleção do Instituto Federal desta cidade. O enfoque foi dado na disciplina de Matemática, e, conforme a autora, constatou-se que, se por um lado, no Ensino Fundamental alguns conteúdos não eram abordados ou vistos de forma superficial, por outro, a prova de seleção para o ingresso no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) cobrava conteúdos não previstos na proposta curricular de Ensino Fundamental. Ou seja, nesta instituição, os pressupostos meritocráticos de seleção foram mobilizados ao ponto da instituição cobrar no processo seletivo até mesmo conteúdos não previstos na proposta curricular do ensino da cidade.

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?

fundamental. Tais lacunas de aprendizagem se assemelham a veredictos de fracasso. Como forma de mitigar este problema (ou ao tentar achar os motivos para o fracasso dos estudantes), parte destes entrevistados (principalmente FP1 e MP3) recorre ao modo como se dá o processo seletivo da instituição.

Com base em tais percepções, pode-se afirmar que o fracasso escolar de parte dos alunos que ingressam foi creditado ao não preenchimento de alguns pressupostos meritocráticos de seleção. O não preenchimento destes pressupostos tem relação com o fato de os entrevistados buscarem o motivo do fracasso escolar de parte dos alunos do Campus Pelotas no processo seletivo, ou seja, por este certame não recrutar os estudantes considerados “melhores” para a instituição, e, nesse sentido, parece haver uma idealização em receber os estudantes “prontos” (sem nenhuma lacuna de aprendizagem) do Ensino Fundamental.

Os argumentos usados fazem referência à ausência de ponto de corte na prova de seleção, na possibilidade de estudantes ingressarem “no chute” e na baixa procura por alguns cursos, fazendo com que haja cursos com menos concorrência (menor relação candidato x vaga). Para o entrevistado FP1, indagado sobre as causas do fracasso escolar no Campus Pelotas, fala que: “Se pegar determinados cursos, não tem essa situação de fracasso escolar. Por que os alunos já são bons em função do corte” (FP1, 2020). Segundo FP3, corroborando com o ideal meritocrático de selecionar os melhores, relaciona o fracasso escolar dos estudantes ao fato destes ingressarem na instituição sem o devido preparo, pelas notas baixas no processo seletivo: “[...] olha a pontuação que eles fizeram na prova pra entrar no IF, sabe, entraram, mas entraram com notas bem baixas [...]” (FP3, 2020). Aludindo a ausência de pressupostos meritocráticos de seleção nas provas de ingresso, MP3 diz que: “[...] eles (os alunos) zeravam o processo seletivo em matemática, mas, mesmo assim, ingressavam, porque não tem ponto de corte [...]” (MP3, 2020).

A ausência de ponto de corte faria com que alunos com pontuações consideradas baixas entrassem na escola, e essa baixa pontuação representaria alunos com dificuldades e deficiências na formação anterior. As provas de múltipla escolha, por seu turno, por abrirem espaço ao “chute”, poderiam propiciar o ingresso de alunos que acertariam as questões sem ter o conhecimento necessário. A baixa concorrência (candidatos x vagas) de alguns cursos também representaria o recrutamento de alunos considerados fracos para a escola, o que não aconteceria em cursos mais concorridos em que se supõem média de notas mais altas no processo seletivo para ingresso na instituição. Nesses cursos mais concorridos, os alunos “não entram nessa” de fracasso escolar “porque são alunos que já vêm num nível” (FP1, 2020). O processo seletivo, portanto, não exerceria a função

de selecionar os “melhores” e, com isso, não preencheria os pressupostos meritocráticos de seleção. Por esta lógica, o sucesso escolar dos estudantes da instituição estaria intimamente ligado aos próprios alunos selecionados, e, com isso, se prestaria a reforçar a ideia de Bourdieu e Passeron (2010; 2018) sobre o papel da escola como legitimadora das desigualdades, já que, a competição baseada no mérito por meio de um processo racional de avaliação, definiria quem poderia prosseguir nos estudos, ter acesso a determinadas instituições e ou quem deveria interromper este processo de escolarização.

Além disso, se docentes da instituição defendem que a escola deveria selecionar somente alunos considerados “prontos” para esta etapa de escolarização, ou seja, com as disposições desejáveis pela instituição escolar, qual seria o papel da escola em um processo de transformação dos estudantes? Nesse caso, a escola se presta somente a confirmar veredictos, possuindo nenhum poder de transformação sob os alunos considerados mais “fracos”. Isso se assemelharia à ideia do inatismo, combatida por Bourdieu, já que reconheceria que a escola não teria muito a fazer com estes alunos já fadados ao fracasso.

Portanto, conforme algumas falas, o fenômeno do fracasso estaria fora dos muros da escola (ou ao menos fora dos muros do IFSul), ligado à seleção de alunos que não estariam adequados ao nível de exigência da instituição. Uma perspectiva que trate do problema do fracasso escolar pautada na seleção, corrobora com a ideia de uma educação voltada somente para os melhores, “para os que têm mérito” e, com isso, para a manutenção das desigualdades escolares e sociais²³. O papel social da escola parece esvaziar-se a partir desta ideia, visto que, uma escola que possui os valores de “justiça social”, “equidade”, e “democratização do conhecimento” conforme consta no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2020 a 2024 (IFSUL, 2020, p.20), deve desenvolver estratégias para mitigar as desigualdades e as deficiências com as quais os estudantes ingressam na instituição²⁴.

O sociólogo François Dubet (2008) fala em pensar a escola obrigatória exercendo um papel diverso deste de buscar selecionar os melhores estudantes, mas sim de proporcionar justiça social e cidadania a partir do acesso ao conhecimento considerado como um direito.

De fato, é preciso mudar a norma da escola obrigatória, não para rebaixá-la, mas para fazer com que assuma outro papel. Ao invés de fixá-la por um programa que poucos alunos conseguem acompanhar, é preciso definir o que cada um tem direito, estando claro que, uma vez alcançado o limiar, nada impede de ir mais longe e mesmo muito mais longe (Dubet, 2008, p.78).

²³ Como no romance distópico de Michael Young (1958) intitulado *A Ascensão da Meritocracia* (1870-2033).

²⁴ É óbvio que este é um grande desafio para as escolas que recebem estudantes do Ensino Fundamental, mas, abster-se deste desafio mostra qual tipo de sociedade está sendo defendida por tais instituições.

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?

Significa dizer que, seria mais justo que os alunos que sabem menos, ao final de um processo de escolarização, saibam mais do que sabiam antes e, com isso, aproximem-se dos que mais sabem, opondo-se à lógica inversa de aumentar ainda mais as distâncias entre quem sabe mais e quem sabe menos e excluir deste processo quem está distante dos considerados melhores. Não faz sentido que a escolarização obrigatória de educação básica esteja combinada com a lógica da seleção e, por conseguinte, da exclusão.

Além disso, o fracasso escolar foi, por vezes, interpretado pelos entrevistados como de responsabilidade dos próprios alunos por não se esforçarem e não terem vontade de estudar, por não fazerem as tarefas de casa ou não buscarem o conhecimento. Neste caso, pode-se questionar o papel da escola por não conseguir mobilizar os estudantes para que tenham disciplina e organização para os estudos. Mais do que isso, pode-se supor que os estudantes que preenchem os bancos escolares, não se tratam de grupos homogêneos. Alguns necessitam de mais atenção quando entram na escola, por terem mais lacunas de aprendizagem proveniente da formação anterior. A escola, por tratar os estudantes de forma igual, desconsidera as diferenças sociais, culturais e, mais especificamente, o nível de aprendizado entre esses, levando a escola a sancionar as desigualdades iniciais (Bourdieu, 2007).

Soma-se a isso, na percepção dos entrevistados, o fato dos próprios alunos que fracassam acabarem aceitando esta situação por se acharem culpados pela falta de esforço e considerarem-se desprovidos de capacidade. Tais estudantes são responsabilizados (por terceiros) e se autorresponsabilizam pelo fracasso. O entrevistado MP1 destaca que o sucesso escolar está ligado à “dedicação (do aluno), fazer o estudo de casa, fazer as tarefas, do buscar, do não ter medo [...]” (MP1, 2020). Já o entrevistado FP3 retrata o processo de autorresponsabilização dos alunos pelo fracasso: “[...] mas a física tem um, que até daqui a pouco deixam eles desconfortáveis, se achando até burros, ah eu sou muito burro [...] pois, muitas vezes o aluno olha pra ele e pensa, eu escuto muito o aluno dizendo, que é burro [...]” (FP3, 2020). Para entender essa reação dos estudantes que fracassam, podemos recorrer à noção de violência simbólica desenvolvida por Bourdieu. Para Mauger (2017), a violência simbólica presente em Bourdieu pode ser interpretada como,

"Violência" porque, por mais "brandas" que elas possam ser, tais formas de dominação não deixam de exercer uma verdadeira violência sobre aqueles que a sofrem, engendrando a vergonha de si e dos seus, o autodescrédito, a autocensura ou a autoexclusão. "Simbólica", pelo fato de se exercer na esfera das significações ou, mais precisamente, do sentido que os dominados conferem ao mundo social e a seu lugar nesse mundo (Mauger, 2017, p.360, grifos do autor).

A escola, ao considerar a igualdade de condições antes do ingresso e considerar a igualdade de tratamento no interior da instituição, acaba por ignorar as diferenças que existem de fato entre os postulantes ao ingresso e entre os estudantes que ingressam. As percepções dos entrevistados fornecem pistas para pensar no modo como são tratados os estudantes que não estão adequados à escola, ou seja, a partir da ideia de que os próprios sujeitos que fracassam são os responsáveis pelo fracasso. Além disso, sob a égide da meritocracia, os próprios indivíduos que fracassam se reconhecem como tal, o que é uma das principais condições de funcionamento da lógica meritocrática e para que esta seja aceita coletivamente e, com isso, escamotear certas determinações sociais que fazem os indivíduos terem diferentes *performances* que nada tem a ver com capacidade, raça, cultura, higidez ou mérito.

Considerações finais

A análise apresentada indica que há uma responsabilização dos estudantes pelas suas performances e que ainda resiste a ideia de que o fracasso escolar se dá fora dos muros da escola, ou ao menos fora dos muros do IFSul – Campus Pelotas, visto que é dado destaque às deficiências formativas do processo de escolarização anterior (neste caso, do ensino fundamental) para explicar este fenômeno. Fica evidente em algumas falas que existe a percepção de que o fracasso escolar se dá pelo não recrutamento de alunos preparados para cursar o IFSul, ou seja, o problema estaria na forma como a escola selecionaria seus estudantes. Por isso a provocação presente no título, quem tem mérito para estudar? Será que somente os estudantes que já possuem uma formação anterior considerada adequada mereceriam estudar no IFSul? Tal perspectiva corrobora com a ideia de uma educação voltada somente para os melhores, para os que têm mérito e, com isso, para a manutenção das desigualdades escolares e sociais. Uma escola que possui a “justiça social”, a “equidade” e a “democratização do conhecimento” como valores propalados no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, deve desenvolver estratégias para mitigar as desigualdades e as deficiências com as quais os estudantes ingressam na instituição. Claro está que não se trata de tarefa fácil, mas as instituições de ensino, a partir de seus agentes, devem ter como pressuposto considerar a realidade de seu público, aproximar os alunos ao que é exigido pela escola e aproximar a escola ao que os estudantes já possuem de cultura, conhecimentos e experiências, - não impor determinado padrão aos ingressantes (que somente parte destes conseguirão atingir no momento do ingresso) para que não sejam criadas “ilhas de excelência” nas quais só conseguem entrar e permanecer os considerados melhores estudantes – e dar oportunidade aos que tiveram uma formação anterior deficitária (com

estratégias que levem em conta estas diferenças) de acessar o conhecimento construído pela sociedade e a chance de uma vida mais digna.

Como limitações da pesquisa, enfatiza-se que, ainda que tenham sido feitas entrevistas com professores das áreas de matemática e física, não houve um enfoque sobre processos de ensino e aprendizagem das disciplinas que envolvam saberes matemáticos e, nesse sentido, o uso da noção de capital cultural desenvolvida por Bourdieu (mais próxima do campo artístico e literário) poderia se mostrar inadequado, já que a teoria educacional contemporânea indica que as disciplinas com conteúdos matemáticos são mais dependentes da escola do que do capital cultural familiar. Portanto, a ideia de que os estudantes reprovam por possuírem um determinado capital cultural vinculado à posição que ocupam na sociedade pode ser problemático para entender os processos de ensino e aprendizagem específicos de conteúdos matemáticos.

Além disso, ainda que o uso de parte da teoria bourdiesiana tenha aqui se dado para demonstrar que, para além das desigualdades econômicas que reverberam nas desigualdades escolares, existem também mecanismos sutis de reprodução destas desigualdades que estão mais ligadas a desigualdades culturais que, ainda que também ligadas a desigualdades econômicas, são, em última instância, confundidas ou transmutadas no ambiente escolar em desigualdade de dom, talento, destreza e mérito. Por isso, é preciso destacar que o uso irrestrito e mecânico da teoria reprodutivista de Bourdieu no contexto brasileiro pode mostrar-se inapropriado, já que o sociólogo analisou a realidade francesa, a qual é substantivamente diferente da brasileira.

Tais considerações demonstram algumas das limitações deste artigo por não desbravar determinados caminhos, mas acredita-se que apontá-los poderá servir como elemento potencializador para outros pesquisadores e futuras pesquisas sobre o tema.

Referências

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia Científica e Educação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

ALVES, Rafael da Silva. **Mérito e Fracasso Escolar: a reprovação sob a perspectiva da meritocracia**. 185 f. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2021.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. **Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo**. Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro de 2014.

ARROYO, Miguel. **Fracasso/Sucesso: o pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os Estudantes e a Cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, 2007.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRARO, Alceu Ravello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 22, n. 71, p.1-26, 13 nov. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227164>. Acesso em: 22 set. 2019.

FP1. **Entrevista**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 13 jul. 2020.

FP3. **Entrevista**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 30 jul. 2020.

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

IFSUL (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020 – 2024)**. Aprovado pela Resolução CONSUP nº 07/2020. Pelotas, 2020.

KRAIMER, Roxana. **Historia Del Mérito**. 2000. Disponível em: https://www.filosofiaparalavida.com.ar/Historia_del_merito_libro.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

LISBOA, Milane Borges. **O “estreito” entre Ensino Fundamental e Médio**: um estudo de caso dos ingressantes do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFES – Campus Cariacica. Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Fracasso escolar de estudantes do ensino médio integrado:
quem tem mérito para estudar?

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MP1. **Entrevista**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 14 jul. 2020.

MP3. **Entrevista**. Pelotas (Rio Grande do Sul), 29 jul. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; CATANI, Afrânio. Uma Sociologia da Produção do Mundo Cultural e Escolar. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007 (p.07-15).

NOGUEIRA, Maria Alice. Verbete Capital Cultural. in: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice.; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio. Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002.

MAUGER, Gerárd. Verbete Violência Simbólica. in: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, M. **The Rise of the Meritocracy - 1870-2033: An essay on education and society**. London: Thames and Hudson, 1958.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 22/02/2024
Aprovado em: 28/10/2024