



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

As (im)possibilidades estruturais da educação: narrativa autobiográfica de um jovem professor- pesquisador

The (Im)possibilities of Structural Education: An Autobiographical
Narrative of a Young Teacher-Researcher

Las (Im)posibilidades Estructurales de la Educación: Narrativa
Autobiográfica de un Joven Profesor-Investigador

Ismael Martins Boeira
Dinora Tereza Zucchetti

RESUMO

Este ensaio, construído sob a forma de uma narrativa autobiográfica, apresenta a trajetória de um professor-pesquisador oriundo das classes populares, cujas experiências pessoais e profissionais são entrelaçadas ao seu campo de estudos: as impossibilidades de sucesso escolar vivenciadas por jovens no Brasil. A partir de memórias, vivências e atravessamentos, o autor reflete sobre os desafios enfrentados desde o ensino médio até a pós-graduação, evidenciando os efeitos das desigualdades sociais na trajetória educacional. O texto propõe uma análise sensível e crítica sobre os percursos de exclusão, destacando a juventude como categoria social marcada por múltiplas vulnerabilidades. Ao revisar sua dissertação de mestrado o autor tensiona os limites da escola como espaço de garantia de direitos, apontando para a urgência de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão escolar. Na conclusão, compreende-se que as impossibilidades de sucesso escolar são estruturais, mantidas por um Estado que, historicamente, opera na lógica das desigualdades.

Palavras-chave: narrativa autobiográfica; políticas públicas; exclusão escolar.

ABSTRACT

This essay, written in the form of an autobiographical narrative, presents the journey of a teacher-researcher from the working class, whose personal and professional experiences are intertwined with his

field of study: the impossibilities of educational success experienced by young people in Brazil. Drawing on memories, lived experiences, and various intersections, the author reflects on the challenges faced from high school through graduate studies, highlighting the effects of social inequalities on educational trajectories. The text offers a sensitive and critical analysis of the paths of exclusion, emphasizing youth as a social category marked by multiple vulnerabilities. By revisiting his master's thesis, the author questions the limits of school as a space for guaranteeing rights, pointing to the urgency of public policies that ensure not only access to education but also school retention and completion. In conclusion, it is understood that the impossibilities of educational success are structural, sustained by a State that has historically operated within the logic of inequality.

Keywords: autobiographical narrative; public policies; school exclusion.

RESUMEN

Este ensayo, construido en forma de una narrativa autobiográfica, presenta la trayectoria de un profesor-investigador proveniente de las clases populares, cuyas experiencias personales y profesionales se entrelazan con su campo de estudio: las imposibilidades de éxito escolar vividas por jóvenes en Brasil. A partir de memorias, vivencias y atravesamientos, el autor reflexiona sobre los desafíos enfrentados desde la educación secundaria hasta los estudios de posgrado, evidenciando los efectos de las desigualdades sociales en el recorrido educativo. El texto propone un análisis sensible y crítico sobre los caminos de exclusión, destacando a la juventud como una categoría social marcada por múltiples vulnerabilidades. Al visitar su disertación de maestría, el autor tensiona los límites de la escuela como espacio de garantía de derechos, señalando la urgencia de políticas públicas que aseguren no solo el acceso, sino también la permanencia y finalización escolar. En la conclusión, se comprende que las imposibilidades de éxito escolar son estructurales, mantenidas por un Estado que, históricamente, opera bajo la lógica de las desigualdades.

Palabras clave: narrativa autobiográfica; políticas públicas; exclusión escolar.

Introdução

Este ensaio é um convite à reflexão sobre a educação brasileira a partir de uma narrativa autobiográfica. Trata-se do relato de um professor-pesquisador que transforma sua própria trajetória, marcada por vivências nas margens do sistema educacional, em objeto e método de pesquisa científica. Toma como base para a escrita o estudo realizado em nível de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em em Diversidade Cultural e Inclusão Social da

Universidade Feevale/RS, concluído no ano de 2024.

O ponto de partida é o fracasso escolar; ou melhor, as (im)possibilidades de sucesso escolar que atravessam as juventudes brasileiras, especialmente aquelas oriundas das classes populares. Fracasso que não é apenas observado nos outros, mas também vivido e sentido pelo próprio autor quando se propõe a discutir essas experiências como instrumento de análise, considerando os estudos da teoria crítica enquanto fundamento.

O objetivo deste ensaio é refletir, a partir de uma perspectiva autobiográfica, os impactos das (im)possibilidades de sucesso escolar na trajetória educacional de jovens das classes populares, assim como discutir criticamente o fracasso escolar e seus desdobramentos enquanto fenômenos estruturais vinculados a classe, raça e território.

A metodologia adotada é a da escrita autobiográfica (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011), compreendida como um exercício de autoconhecimento e crítica social. A partir da tessitura entre memória, teoria e política, busca-se construir um campo de sentido no qual uma trajetória não é apenas relato, mas instrumento de análise.

Para a construção da narrativa, foram selecionadas memórias e experiências consideradas significativas no percurso de escolarização, formação docente, ingresso na universidade e inserção na pós-graduação, tomando como critério sua relação com as desigualdades educacionais e com as (im)possibilidades de sucesso escolar que constituem o objeto de reflexão deste estudo.

Essas experiências foram organizadas a partir de diferentes momentos da trajetória formativa, o percurso escolar e o ingresso na universidade, a chegada à pós-graduação e a revisitação do fracasso escolar como fenômeno estrutural e interpretadas em diálogo com o referencial teórico e com dados educacionais. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica não é tomada como representação generalizável das trajetórias das classes populares, mas como experiência situada a partir da qual se estabelecem aproximações, tensionamentos e reflexões sobre desigualdades que atravessam diferentes percursos educacionais.

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 373), as escritas de si favorecem a compreensão das relações que se estabelecem entre a experiência

vivida, os processos de formação e a atuação docente. Esses estudos fundamentam-se nas histórias de vida como método de investigação qualitativo e como prática formativa. O objetivo, segundo os autores, é identificar, nas trajetórias dos docentes, aspectos relevantes para a pesquisa, destacando as motivações pelas escolhas profissionais, as experiências acadêmicas e as relações estabelecidas com as políticas nas quais esses sujeitos estão inseridos.

António Nóvoa (1988, 1992) reforça a relevância das pesquisas com narrativas autobiográfica quando essas se configuram como importantes ferramentas de escritas de si, tornando-se, assim, um campo fértil para reflexões sobre metodologias de ensino e um potencial formativo e investigativo. Afirma Nóvoa (1988):

[...] as histórias de vida e o método autobiográfico integram-se no movimento que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116).

Para o autor, as abordagens autobiográficas oferecem a oportunidade de “conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (Nóvoa, 1992, p. 20).

A ideia de fracasso escolar não se apresenta neste texto como resultado de insuficiências individuais, mas como fenômeno estrutural e recorrente. Por isso, a escrita aqui empreendida não é neutra nem distanciada; ela se constrói a partir da vivência de alguém que foi e ainda é impactado pelas engrenagens de um sistema excludente. Apostando na potência da escrita situada e engajada como forma legítima de produção de conhecimento, o texto é apresentado em três partes.

Na primeira, são apresentadas as narrativas pessoais do autor, evidenciando como a educação e as políticas públicas foram determinantes em sua trajetória. Na segunda parte, o texto trata da chegada do autor à pós-graduação, etapa que inaugura novos enfrentamentos e na qual as (im)possibilidades ressurgem sob as formas da rigidez de um currículo eurocentrado, do isolamento acadêmico e das barreiras simbólicas e institucionais. Na sequência, propõe-se uma reflexão sobre o fracasso escolar

enquanto projeto estrutural, que atua para manter determinados corpos e territórios distantes do direito pleno à educação. Evidenciando como essas (im)possibilidades continuam atravessando sua própria vida e a daqueles que foram sujeitos da investigação realizada. O texto se encerra com algumas considerações finais que retomam as ideias discutidas, reafirmando a centralidade das narrativas como forma de resistência e produção de saberes.

Entre (im)possibilidades: percursos de um jovem das classes populares até a universidade

As pesquisas narrativas constituem, de acordo com Cunha (2009), uma nova metodologia nas Ciências Humanas e Sociais, sendo utilizadas como perspectivas investigativas sobre a formação docente. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência (Cunha, 2009).

Falar sobre o fracasso escolar, tema recorrente nas minhas pesquisas, é também falar sobre mim e sobre minha a minha trajetória pessoal. Sou oriundo da escola pública, morador de vila, jovem negro pardo, filho de uma mulher negra e de um homem branco, ambos operários do setor calçadista.

A minha história se entrelaça com a realidade do território em que cresci, vivo e ensino e com as vivências de todos aqueles que sempre estiveram ao meu redor. O acesso à educação, ainda nos anos do Ensino Fundamental, representou para mim uma possibilidade concreta de transformação. Ao ingressar no curso de magistério, no Ensino Médio, esse caminho se consolidou como uma ruptura significativa com os paradigmas que até então marcavam a minha trajetória e a da minha comunidade.

O Ensino Médio foi um grande demarcador de insucessos em minha trajetória escolar. A minha entrada nessa etapa foi solitária, visto que muitos de meus colegas de Ensino Fundamental não seguiram seus estudos devido a diversos fatores que se assemelham à realidade coletiva, dentre eles a distância entre as escolas estaduais públicas e os seus locais de moradia, a necessidade de trabalhar, a gravidez na adolescência e o desinteresse oriundo da falta de perspectivas.

Conforme o relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), em 2023, mais de 9 milhões de jovens brasileiros, com idades entre 15 e 29 anos, abandonaram os bancos escolares antes de concluir a Educação Básica. O estudo indica, ainda, que 63,7% desses jovens não chegaram a completar o Ensino Médio.

Dentre os principais fatores que contribuíram para esse abandono, destacam-se as necessidades de trabalhar, sobretudo entre os homens (53,5%), e, no caso das mulheres, questões familiares, como gravidez e a obrigação de cuidar de crianças ou pessoas idosas (32,6%), o que reflete a realidade de muitos dos jovens do Brasil, especialmente daqueles em situação de maior vulnerabilidade (como pessoas negras, nordestinas, indígenas e estudantes com deficiências), segundo o IBGE (2024).

É notório, conforme mostram os indicadores (IBGE, 2024), que o ingresso de estudantes no primeiro ano do Ensino Médio tem apresentado números preocupantes que representam evasão, abandono e repetência. Sabemos, também, que os diferentes marcadores sociais de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros, são fatores que se interseccionam nas trajetórias desses estudantes.

Somado a isso, o desinvestimento pedagógico histórico do estado brasileiro com a educação pública se dá através da falta de professores, o que era frequente, da desvalorização salarial e do descaso com a escola, que produzia uma tensão diária e desmotivadora, ocasionando muita desistência e abandono. Segundo Moll e Garcia (2014, p. 8), a “ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar”, são fatores que contribuem para a crise atual do Ensino Médio.

Segundo os estudos de Krawczyk (2011), ao observarmos a realidade dos jovens oriundos das classes populares, torna-se evidente um processo de desencanto progressivo com a escola ao longo do Ensino Médio. No início, esses jovens sentem orgulho por terem superado a escolarização de seus pais, mas rapidamente perdem o entusiasmo pelos estudos, em parte pela forma como o processo pedagógico é conduzido, pouco conectado às suas expectativas e ritmos de vida.

Além disso, com o tempo, a escola vai cedendo espaço para outras dimensões da juventude, como as relações de sociabilidade, enquanto projetos como o ingresso na universidade ou a inserção qualificada no mundo do trabalho tornam-se metas distantes e, muitas vezes, inatingíveis (Krawczyk, 2011, p. 762).

A minha entrada na universidade foi um marco decisivo, viabilizado exclusivamente por meio das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, como o PROUNI e as cotas raciais. Essas políticas não apenas abriram as portas da universidade, mas também provocaram mudanças estruturais na forma como eu me percebo como sujeito e compreendo as possibilidades de futuro para mim e para os que me cercam. Foi uma mudança radical na configuração da minha vida e da forma como a minha família e a minha comunidade passaram a ver a educação e a universidade. Afinal, se não fossem essas políticas, eu jamais teria conseguido ingressar nesse espaço.

Contudo, essa conquista não veio desacompanhada de cobranças. Em minha experiência e na de outros jovens com trajetórias semelhantes que compunham meu círculo de convivência, percebia-se uma expectativa intensa sobre aqueles que rompiam determinados ciclos de exclusão escolar e acessavam espaços historicamente negados às suas famílias. Essa dimensão coletiva, aqui mobilizada a partir de uma experiência situada, permite refletir sobre pressões que podem acompanhar trajetórias de ingresso de sujeitos das classes populares na universidade.

Em mim e em meus amigos, que também atravessaram essas barreiras, projetaram-se sonhos coletivos. Muitas mães e muitas professoras viam na minha chegada à universidade uma esperança concreta de que outros jovens do bairro pudessem também ser tocados por essa luz e assim promover suas próprias mudanças.

Contudo, junto com essa conquista, também nos deparamos com os muros; ou melhor, com os inúmeros problemas que sempre nos mantiveram afastados do sonho universitário. Esses obstáculos possuem diversas camadas e enfrentamentos que envolvem as barreiras concretas impostas pela realidade que nos cerca e as desigualdades históricas.

Durante esse processo, a necessidade de trabalhar tornou-se um ponto central de tensão e de múltiplos questionamentos, especialmente para quem é

jovem e homem, pois tradicionalmente recai a expectativa de contribuir com o sustento familiar. Nessa lógica, a educação muitas vezes é relegada a um plano secundário, pois manter a estrutura econômica da família passa a ser entendido como prioridade inadiável.

Essa realidade dificulta, inclusive, a construção de uma base de apoio que nos permita continuar os estudos com estabilidade. Ainda assim, com muito esforço, o trabalho fez parte do meu percurso de formação universitária. Trabalhei em período integral durante o dia e estudei à noite, em uma rotina longa e exaustiva, conciliando as responsabilidades acadêmicas com o compromisso de ajudar a minha família. Mesmo diante das adversidades, reconheço nesse trajeto uma força conquistada a duras penas, uma resistência construída por mim e por tantos outros que, como eu, chegaram à universidade e vivenciaram essa sobreposição entre vida profissional e vida acadêmica.

A pós-graduação como um campo de disputas e de outras (im)possibilidades

Concluir a graduação representou, para mim, uma ruptura profunda com os ciclos que marcaram a minha trajetória, de sonhos limitados, de horizontes estreitos, em que determinadas possibilidades sequer eram vislumbradas. A chegada à pós-graduação, em nível de mestrado, ampliou ainda mais essa ruptura. Diferentemente da graduação, o mestrado não era sequer um sonho possível; era um espaço que, para muitos de nós, parecia inalcançável, distante e muitas vezes desacreditado por aqueles que nos cercam.

O ingresso na pós-graduação tornou-se viável graças às políticas públicas educacionais que, nos últimos anos, passaram a direcionar esforços específicos para a ampliação do acesso e da permanência. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC, 2024), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a pós-graduação *stricto sensu* ultrapassou, em 2023, a marca de 350 mil matrículas.

Nesse contexto, destaca-se também o reajuste de 40% no valor das bolsas ocorrido no período, medida relevante para as condições de permanência de estudantes na pós-graduação. Além disso, o contexto nacional tem evidenciado a “crescente demanda por formação de pessoal altamente

qualificado, e isso reforça o papel da pós-graduação como instrumento central para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (MEC, 2024).

Esse cenário está em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), que fixa como meta a formação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Tais iniciativas têm contribuído significativamente para o ingresso de novos perfis sociais, como o meu, nos programas de mestrado e doutorado, ampliando o caráter democrático do sistema de pós-graduação brasileiro.

Apesar das inúmeras desigualdades educacionais enfrentadas e de uma cultura do fracasso que historicamente nos envolve, foi possível ocupar esse espaço. Essa conquista carrega um outro significado: não é apenas a continuidade de uma trajetória acadêmica, mas a afirmação de que conseguimos, mesmo quando o sistema insiste em dizer que não.

Contudo, minha entrada nesse novo ciclo formativo não se deu da mesma forma que na graduação. Cheguei ao mestrado mais atento, mais consciente, com maior acúmulo de saberes e, sobretudo, mais questionador. Passei a interrogar o conhecimento, as epistemologias nas quais nem sempre reconhecia minhas experiências e o próprio ambiente formativo que, ao mesmo tempo em que acolhia, também produzia tensionamentos. É nesse lugar que minha crítica se fortalece e que passo a interrogar não apenas o que se ensina, mas também como e para quem se ensina.

Essa experiência, embora singular, encontra possibilidades de interpretação em debates que problematizam os processos de pertencimento e deslocamento em determinados espaços sociais. Essa vivência na pós-graduação me leva a estabelecer uma aproximação analítica com o conceito de “não-lugar”, problematizado por Marc Augé (2012). Embora formulado pelo autor em outro contexto, o conceito oferece uma chave interpretativa para pensar sentimentos de deslocamento, não pertencimento e ausência de identificação que atravessaram minha experiência nesse espaço. É nessa perspectiva que, neste ensaio, a pós-graduação pode ser pensada como um espaço no qual pertencimento e estranhamento coexistem.

Assim, ao ingressarem nesses espaços acadêmicos, jovens negros e pardos, como eu, muitas vezes se sentem compelidos a internalizar valores eurocêtricos, predominantes nas esferas da educação, da saúde e do trabalho.

Souza (1983), em sua obra, evidencia como a sociedade brasileira valoriza a branquitude e reforça continuamente a negação das identidades negras e periféricas.

Para a autora (Souza, 1983), esse processo desencadeia uma dissonância cognitiva: por um lado, há a necessidade de adequação a ideais hegemônicos como estratégia de reconhecimento; por outro, emerge o sentimento de estranhamento diante do apagamento de suas referências culturais e históricas. Essa lógica tende a desumanizar corpos que ocupam esses territórios de maneira dissidente, relegando-os à condição de "outros" dentro de um sistema racializado.

Como pesquisador proveniente das classes populares, por diversas vezes me deparei com conflitos epistemológicos e subjetivos diante das abordagens teóricas e metodológicas dominantes nesses espaços. Percebo, inclusive, que muitos dos próprios docentes também enfrentam essa contradição, pois foram formados e moldados dentro de uma lógica de conhecimento eurocêntrico que pouco dialoga com a diversidade de experiências e saberes presentes em nossa realidade.

Minha experiência não é tomada aqui como expressão homogênea das vivências de sujeitos negros, periféricos ou oriundos das classes populares. Contudo, quando colocada em diálogo com autores que problematizam a racialização e a produção hegemônica do conhecimento, permite reconhecer tensões que ultrapassam o plano estritamente individual.

Nossa presença representa uma ruptura significativa com os paradigmas estabelecidos nos espaços de produção do saber, exigindo uma reavaliação crítica desse modelo, pois revela as tensões entre um campo de conhecimento que se pretende universal e as experiências concretas de sujeitos marginalizados.

Esse novo olhar não apenas reconhece a complexidade de nossas identidades e culturas, mas também nos posiciona como protagonistas na formulação de um conhecimento que se alinha às realidades que vivemos. Nesse sentido, não apenas desafia o lugar que historicamente nos foi atribuído, o de sujeitos a serem estudados, mas redefine essa posição ao nos constituirmos como produtores de conhecimento comprometidos com transformações epistemológicas.

Entretanto, é necessário reconhecer que os desafios enfrentados em nossa trajetória escolar também evidenciam uma desconexão - ou melhor, uma tensão - com a lógica acadêmica predominante na pós-graduação. Ainda que não se negue a importância das metodologias e estruturas teóricas oferecidas por esse espaço, é preciso compreender que essas mesmas ferramentas, em muitos casos, impõem limites às nossas experiências e aprofundamentos enquanto pesquisadores que partem de outros lugares de enunciação.

Ao propormos perspectivas que transcendem a lógica estrutural e hegemônica da academia, marcada por uma epistemologia eurocêntrica, produto de um processo histórico colonial, nos deparamos com barreiras que não são apenas metodológicas, mas estruturais. Ao assumirmos uma visão epistemológica forjada nas nossas vivências, experiências comunitárias e práticas sociais, ainda não legitimadas como conhecimento acadêmico válido, enfrentamos o silenciamento e a invisibilização por parte de estruturas que pouco reconhecem essas formas de saber. Nessa dinâmica, muitas vezes nos vemos pressionados a nos adequar aos moldes previamente definidos, como se fosse necessário adaptar nossas vivências a uma linguagem e estrutura que não as contempla, mas à reprodução de um modelo acadêmico normativo, historicamente pautado pelas elites e pela branquitude.

Quando ousamos propor debates que rompem com essas formas estabelecidas de fazer ciência, frequentemente somos percebidos como inadequados, militantes ou pouco comprometidos com os chamados "rigores acadêmicos". Rigores, esses, que muitas vezes servem mais para manter estruturas de poder do que para garantir qualidade intelectual. Na perspectiva da filósofa Sueli Carneiro (2005), epistemicídio

[...] é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo(Carneiro, 2005, p.97).

Ainda que a universidade tenha avançado no que diz respeito às políticas de acesso, como as cotas e os programas de inclusão, muitas dessas discussões permanecem restritas ao âmbito institucional, não reconhecendo plenamente o papel das lutas sociais, das ruas, dos coletivos e das experiências insurgentes que tanto contribuíram para essas conquistas.

Essa desconexão entre o saber produzido na academia e os saberes construídos no cotidiano das comunidades evidencia um distanciamento da universidade em relação à sociedade. A produção acadêmica, quando não dialoga com as populações que deveriam ser suas interlocutoras, perde seu sentido transformador.

Dados do INEP (2024) mostram que o número de estudantes negros que ingressaram no ensino superior federal por meio das cotas saltou de 14.262 para 52.256 entre os anos de 2012 e 2023. Segundo Costa *et al.* (2019), à medida que essas políticas de ação afirmativa avançam também para a pós-graduação e para a docência, observa-se uma presença cada vez maior de negros e indígenas tanto como estudantes quanto como professores.

Com mestres desses grupos ensinando seus saberes não ocidentais, contribui-se para que a fisionomia colonizada das instituições, construída historicamente e mantida até recentemente, comece a ser transformada. Descolonizar, nesse contexto, “seria um duplo movimento. Primeiro, desvincular-se do mandato introjetado de repetir o padrão epistêmico ocidental como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico)” (Costa *et. al.* 2019, p.90).

Nossa presença, nesse sentido, ao mesmo tempo em que pode ser vista como uma contribuição potente, capaz de ampliar horizontes e provocar deslocamentos, também é percebida como ameaça por parte de setores que se sentem desacomodados diante de novos sujeitos que reivindicam voz e protagonismo.

As (im)possibilidades estruturais da educação

Narrar minha experiência como professor-pesquisador por meio de uma reflexão autoral é mais do que relatar uma trajetória didática ou prática de ensino; é existir. Conforme Josso (2008), a existencialidade é, assim, abordada na sua

textura completamente original, pois é singular, no seio de uma humanidade compartilhada. Por esse motivo, em nossas pesquisas com as narrativas de formação, usa-se, com frequência, a expressão de nossa existência singular e plural (Josso, 2008).

As lutas que venho travando nos movimentos populares da minha comunidade, no movimento estudantil, nos espaços sociais organizados e, também, na minha formação inicial como professor no curso de magistério sempre estiveram profundamente atravessadas pela questão do fracasso escolar. Essa temática, que por vezes aparece como problema estrutural e por outras como vivência concreta, marcou não apenas minha trajetória como estudante, mas também meu exercício profissional.

O exercício proposto neste ensaio, por meio de uma escrita de caráter narrativo, constitui um movimento de revisitação da minha dissertação de mestrado. Trata-se de lançar um novo olhar sobre as impossibilidades identificadas à época, agora a partir da perspectiva daquele que está imerso na pesquisa: um pesquisador que dialoga com as juventudes, mas que também é atravessado por elas.

Neste processo, busco evidenciar nuances que, por vezes, não encontram espaço nas estruturas rígidas de uma dissertação acadêmica, mas que são profundamente sentidos e acolhidos na vivência da pesquisa. São experiências marcadas por afetos, contradições e inquietações, as quais, em diálogo com as teorias que refletem a realidade estudada, fortalecem uma compreensão mais sensível e situada dos fenômenos investigados.

O fracasso escolar deve ser interpretado à luz das dinâmicas macrossociais que incidem sobre a escola, levando em conta as formas como os sujeitos se inserem e interagem nesse contexto. Conforme aponta Dayrell (2007), o ambiente escolar constitui-se como um espaço em permanente construção, permeado por conflitos, negociações e processos de aprendizagem.

Essa realidade se manifesta em duas dimensões interdependentes: a institucional, marcada por um conjunto de normas e regras que regulam e organizam as ações dos sujeitos, e a cotidiana, estruturada por uma rede complexa de relações sociais que envolvem tanto alianças quanto conflitos, estratégias de imposição e transgressão, individuais ou coletivas, bem como acordos tácitos. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de apropriação dos

espaços, das normas, das práticas e dos saberes que conformam a experiência escolar (Dayrell, 2007).

Como professor da rede pública de ensino e educador social atuante nas políticas públicas de assistência e educação, vivencio cotidianamente os efeitos concretos do fracasso escolar, especialmente por meio das ações de busca ativa junto a estudantes em situação de abandono ou evasão. Essa experiência evidencia que a estrutura escolar, em articulação com as desigualdades sociais, econômicas e estruturais que atravessam a vida dos sujeitos, contribui significativamente para a perpetuação desse fenômeno. É no espaço escolar que essas condições se materializam, refletindo-se em trajetórias interrompidas e em processos de exclusão que marcam profundamente a experiência educacional de muitos jovens.

Tal realidade acaba por aprofundar o fracasso educacional, assumindo, de forma paradoxal, um papel que se aproxima daquilo que Freire (1999) denominou como um processo de “expulsão escolar”, mais do que de mera exclusão. Isso ocorre porque as condições sociais necessárias à permanência dos estudantes na escola não são asseguradas, comprometendo sua trajetória educacional, sua mobilidade e sua participação no cotidiano escolar.

Kuenzer (2002) e Frigotto (2010) nos alertam que as (im)possibilidades enfrentadas pelos jovens no contexto educacional contemporâneo estão sendo abordadas pelo Estado e por meio de políticas públicas, contudo, de maneira precária e com lacunas em relação à qualidade. Como resultado dessas iniciativas, tem-se observado uma diminuição no índice de reprovação dos alunos desde a pandemia da COVID-19, devido às políticas reparatórias adotadas, contrastando com o cenário anterior.

Em outras palavras, trata-se de uma forma institucional de exclusão disfarçada de inclusão, uma lógica “inclusiva excludente”, que remove do espaço escolar aqueles que não conseguem se conformar às normas e às metas impostas pelo sistema educacional. Segundo Esteban (2009),

[...] o persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola pública democrática, favorável à ampliação do conhecimento de todos. Uma escola em que a aprendizagem valorizada não esteja vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes fazem através de suas diferentes experiências e interações cotidianas. Enfim, uma

escola em que o reconhecimento do direito à diferença não justifique a desigualdade, o silenciamento, o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar. (Esteban, 2009, p. 124-125).

A exclusão escolar não se restringe apenas à repetência, mas assume formas mais sutis e complexas no cotidiano escolar. Como destaca Palma (2007), os mecanismos excludentes se manifestam nas práticas e nas relações estabelecidas no interior da escola, sobretudo quando esta deixa de cumprir sua função formativa de estimular o pensamento crítico e a leitura reflexiva de si e do mundo. Essa exclusão simbólica se intensifica nas formas de interação entre educadores e estudantes, nos olhares, nos rótulos atribuídos e nos sentidos que permeiam essas relações, revelando uma dimensão relacional da exclusão que opera silenciosamente dentro da própria escola.

O fracasso escolar, portanto, não é apenas um objeto de estudo, mas uma experiência vívida e persistente. Foi a partir dessa vivência concreta que construí também a minha trajetória como pesquisador. E, como pesquisador oriundo das classes populares, percebo que o fracasso se reconfigura de acordo com o ambiente em que estamos inseridos. Percebo, que vivenciamos contextos atravessados pelas desigualdades, o fracasso escolar não desaparece ao longo da caminhada acadêmica; ao contrário, ele assume novas formas, se atualiza e continua nos afetando, ainda que sob outras expressões e exigências.

Essa realidade pode ser evidenciada nas pesquisas que desenvolvi sobre as “(Im)possibilidades de sucesso escolar de jovens no Ensino Médio”. Os dados apontam que tais impossibilidades estão associadas a múltiplos fatores, que vão desde a falta de adequação da escola às características sociais, culturais e territoriais das juventudes que nela estão inseridas até a ausência de efetividade das políticas públicas e das metas educacionais voltadas à permanência e ao acesso (Boeira *et al.*, 2024).

O fracasso, mesmo quando superado em etapas anteriores, ressurge como sentimento, como estrutura e como marca simbólica. Ele se apresenta novamente, não como repetição em seu sentido literal, mas como urgência que insiste em nos convocar à reflexão e à ação. Esses entraves, somados ao expressivo quadro de abandono e exclusão escolar, reforçam um cenário que

mantém e aprofunda as desigualdades históricas no sistema educacional, configurando o estado como mantenedor das desigualdades, conforme Boeira *et al.* (2024).

Reflexões finais

A escrita narrativa autobiográfica, ao revisitar experiências pessoais entrelaçadas à prática docente e à trajetória acadêmica, constituiu-se como um espaço potente de reflexão e denúncia. Ao trazer à tona memórias e vivências enquanto sujeito oriundo das classes populares, foi possível evidenciar as múltiplas camadas que conformam o percurso educacional de jovens que, como eu, enfrentam obstáculos muitas vezes invisibilizados pela rigidez dos discursos acadêmicos tradicionais.

Ao optar por uma abordagem que coloca o pessoal em diálogo com processos coletivos, reconheço nesta escrita não apenas uma reconstrução de minha própria história, mas uma possibilidade de aproximação com outras trajetórias também atravessadas por desigualdades e resistências.

Revisitar minha presença na universidade e, posteriormente, na pós-graduação, é também refletir criticamente sobre o lugar que a academia reserva a corpos e saberes historicamente marginalizados. A permanência nesses espaços, ainda que celebrada como conquista individual, não pode ser dissociada de um contexto mais amplo de exclusão estrutural. Assim, a universidade precisa reconhecer a urgência de novas epistemologias que partam da experiência concreta de sujeitos racializados e periféricos, ampliando os horizontes do que se entende por produção de conhecimento legítimo.

Neste estudo, abordo o fracasso educacional, referenciando-o como (im)possibilidades e destacando-o entre parênteses, para problematizar que as visões de fracasso não podem exclusivamente ser atribuídas ao sujeito, mas são resultado de um contexto em que as limitações e desafios enfrentados durante o percurso escolar contribuem para o desinteresse na aprendizagem e que deve ser compreendida a partir de um campo de disputas entre possibilidades reais e simbólicas.

Destaco que são atravessadas pelas realidades vividas por jovens, pelo território ao qual eles circulam e pelas condições de oportunidade a qual a eles

é oferecida e que são interseccionadas pelas relações de raça, gênero, sexualidade e etnia. Para alguns, como no meu caso, a emergência a partir desse emaranhado de desigualdades foi possível, mas não sem marcas. Para muitos outros, entretanto, as barreiras impostas pelo sistema continuam intransponíveis.

Referências

AUGE, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9.ed. Campinas: Papirus, 2012.

BOEIRA, I. M. *et al.* O Ensino Médio: do direito à universalização a impossibilidades das juventudes. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01-21, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades**. 23 fev. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>.

Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados.

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 325p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

COSTA, S.; TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

CUNHA, R. C. A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor. GT 2. **V Encontro de Pesquisa em Educação**. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI). 2009.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 13 n. 13, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, v. 11, n. 37, p. 417-442, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. **Agência de Notícias do IBGE**, 22 mar. 2024. Estatísticas Sociais.

JOSSO, M. C. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, 2008.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

MEC – Ministério da Educação. **Pós-graduação stricto sensu tem mais de 350 mil matriculados**. Brasília, 09 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados> . Acesso em: 20 jul. 2025.

MOLL, J.; GARCIA, S.R.O. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.p.7-9.

NÓVOA, A . A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, A . Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PALMA, R. C. de B. **Fracasso escolar**: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2007.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n.º 1, p. 369 –386, abr. 2011.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Agradecimentos e Financiamentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Editor(a) responsável: Sandro Faccin Bortolazzo

Recebido em: 10/10/25

Aceito em: 01/09/26

Ismael Martins Boeira

Pedagogo, Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale.

 ismaelmboeira@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8526174082288232>

 <https://orcid.org/0000-0002-3743-7164>

Dinora Tereza Zucchetti

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora no PPG em Teologia na Faculdades EST, São Leopoldo, RS. Pesquisadora visitante do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação da Faculdade de Educação/UFRGS. Líder do grupo de Estudos, pesquisas e práticas em Educação não Escolar na perspectiva da Educação Integral.

 dizucchetti@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5003571199553094>

 <https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>