



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ALINE GONÇALVES RAMOS TEIXEIRA
LAÉRCIO ANDERSON JOSÉ DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NO BRASIL: CRÍTICAS ESTRUTURAIS A
PARTIR DA OBRA “TRATADO DA MÁ EDUCAÇÃO”**

DIAMANTINA – MG 2025

**ALINE GONÇALVES RAMOS TEIXEIRA
LAÉRCIO ANDERSON JOSÉ DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NO BRASIL: CRÍTICAS ESTRUTURAIS A
PARTIR DA OBRA “TRATADO DA MÁ EDUCAÇÃO”**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para obtenção do Diploma
de Graduação em Licenciatura em
Pedagogia, à Universidade Federal dos
Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Ciro Andrade da Silva

**ALINE GONÇALVES RAMOS TEIXEIRA
LAÉRCIO ANDERSON JOSÉ DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NO BRASIL: CRÍTICAS ESTRUTURAIS A
PARTIR DA OBRA “TRATADO DA MÁ EDUCAÇÃO”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Ciro Andrade da Silva (Orientador)

Prof. Felipe Moura Rodrigues - IFPB

Profª. Aline de Jesus Oliveira – UEMG

Diamantina – MG, Julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus pela conquista, aos meus pais in memoriam a minha mãe Sidemi Gonçalves que sempre acreditou e orou por mim, a minha família que construí, meu esposo Thiago e meus dois filhos João Calebe e José Tito, sem essa força que é ser mãe e na fé de acreditar que a educação transforma qualquer vida, não teria conseguido percorrer esse longo caminho que é a graduação. Quero agradecer também a todos os colaboradores da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, por ajudar a construir que tudo sai como o conforme, mas principalmente as professoras Simone Grace e Mara Lúcia pela dedicação, exemplo como pessoas, apoio, incentivo, foram fundamentais para formação como futura educadora. Agradeço, com imensa gratidão ao Professor Ciro Andrade, nosso orientador por sua dedicação, paciência e valiosas orientações, além da tutora presencial Mariela que de forma incansável sempre buscou atender todas nossas demandas, sua dedicação e paciência foram fundamentais ao longo dessa caminhada. E por fim agradeço a todos os colegas de curso com quem compartilhei aprendizados, Ao colega Laércio que juntos trabalhamos nesse projeto e que durante a graduação superamos desafios e conquistas, que foram essenciais para tornar esse momento mais leve. São estes os agradecimentos da autora deste trabalho.

Quero agradecer a Deus pela oportunidade de estar em uma universidade Federal, em um curso público de qualidade e com professores dedicados e empenhados como temos na UFVJM, agradecer a minha esposa Gisele pela paciência e pela compreensão das horas em que eu não pude ajuda-la com as obrigações de casa pois tinha aula, ou que precisava estudar para as provas ou pra realizar as atividades curriculares, agradecer também a minha pequena Alice por me promover a professor bem antes de iniciar meu curso e isso deu ainda mais sentido a minha escolha. Agradeço a professora Viviane pelos ensinamentos e aprendizagens imensuráveis durante meu estágio na escola Municipal Dona Cota, moldou muito quem sou e fará muito efeito em quem me tornarei no futuro. Faço também minhas as palavras de agradecimentos acima citados pela colega Aline

sobre os agradecimentos ao corpo docente e colaboradores da UFVJM, e finalizo agradecendo a única pessoa que podia me atrapalhar, mas que foi guerreiro até o fim, pois foram muitas noites de três horas de sono, muitas brigas por ter que estudar e não ajudar em casa e mesmo assim eu venci, o autor deste trabalho que aqui agradece.

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NO BRASIL: CRÍTICAS ESTRUTURAIS A PARTIR DA OBRA “TRATADO DA MÁ EDUCAÇÃO”

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como a má educação no Brasil atua como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, a partir de um referencial teórico crítico. Como objetivos específicos, busca-se identificar as concepções de fracasso escolar presentes na literatura educacional crítica; compreender como a escola contribui para a naturalização das desigualdades, por meio da seleção e exclusão de determinados grupos sociais; e analisar as práticas de culpabilização individual e medicalização do fracasso escolar. A pesquisa se fundamenta teoricamente nas contribuições de autores como Renato Bulcão, Maria Helena Souza Patto, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michel Foucault e Paulo Freire, cujos aportes ajudam a compreender o fracasso escolar como fenômeno estrutural e historicamente produzido. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com enfoque crítico-analítico. A análise evidencia que o fracasso escolar, longe de representar um desvio pontual ou falha técnica, se configura como parte de um projeto social excludente que nega a milhões de estudantes, sobretudo os mais pobres, negros e periféricos, o direito à aprendizagem plena. A escola, nesse contexto, opera como instância de legitimação das desigualdades, por meio de currículos descontextualizados, avaliações excludentes, práticas de disciplinamento e narrativas psicologizantes que culpabilizam o indivíduo. A pedagogia Freireana, por sua vez, é apresentada como alternativa possível para a superação dessa lógica, ao propor uma educação dialógica, humanizadora e politicamente comprometida com a transformação social. Entre as limitações do estudo, destaca-se a ausência de dados empíricos de campo e o recorte teórico centrado em autores específicos, embora representativos. Sugere-se, para futuras pesquisas, a realização de investigações empíricas em escolas públicas, com foco nas práticas de exclusão simbólica e institucional, bem como o aprofundamento da articulação entre pedagogias críticas, decoloniais e antirracistas. Conclui-se que repensar a escola brasileira passa por reconhecer suas contradições estruturais e por afirmar seu potencial como espaço de resistência e emancipação.

Palavras Chave: Desigualdade Social, Fracasso Escolar, Exclusão, Pedagogia Crítica.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
NBR	Norma Brasileira
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
INTRODUÇÃO	4
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1.1 Uma breve contextualização histórica da educação brasileira sob os aspectos socioeconômicos.	9
1.2 A má educação no Brasil: um problema histórico e estrutural	12
1.3 Compreensão do conceito de má educação no brasil.	14
1.4 Fracasso escolar segundo Renato Bulcão: um retrato da desigualdade social.....	16
1.5 A Má educação no cenário socioeconômico da educação brasileira	18
1.6 Paulo Freire e a pedagogia da esperança: um contraponto à má educação... ..	20
1.7 A escola como instrumento de reprodução social: contribuições de Bourdieu e Foucault.....	23
1.8 A culpabilização do indivíduo e a psychologização do fracasso: reflexões de Maria Helena Souza Patto	25
1.9 Desvalorização docente e políticas públicas ineficazes: entraves à qualidade da educação.....	27
1.10 Convergências e divergências entre os autores: caminhos possíveis para a superação da má educação.....	30
2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	32
2.1 Concepções de fracasso escolar na literatura	33
2.2 A reprodução das desigualdades pela escola: leituras convergentes.....	36
2.3 A culpabilização do sujeito e os limites da psychologização.....	38
2.4 A pedagogia como resistência: Freire e a aposta na transformação	40
3. METODOLOGIA	43
4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	49
REFERÊNCIAS.....	51

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, historicamente, tem sido marcada por desigualdades estruturais que atravessam dimensões sociais, econômicas, raciais e regionais. Longe de representar um espaço neutro de aprendizagem e promoção da equidade, a escola pública brasileira, em muitos contextos, opera como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, legitimando exclusões sob o véu da meritocracia e da neutralidade institucional. O fenômeno do fracasso escolar, nesse sentido, não pode ser entendido apenas como uma falha individual dos estudantes ou uma ineficiência pontual do sistema, mas como parte de um projeto social mais amplo, que tem por base a marginalização dos sujeitos historicamente oprimidos, especialmente os pobres, negros e periféricos.

O presente trabalho parte da seguinte questão-problema: de que forma a má educação no Brasil expressa e reproduz as desigualdades sociais, e quais são os caminhos possíveis para superação a partir de uma leitura crítica do sistema escolar? Para tal, procurar-se-á entender as múltiplas faces do fracasso escolar no país e os mecanismos pelo qual a escola finge que luta por superar as hierarquias, mas o fazendo apenas para manter. A escola, ao pretender ser neutra, reproduz na verdade as estruturas sociais existentes" (Bourdieu, 1998, p. 45). O debate não se limita à denúncia dos baixos índices de desempenho ou da evasão escolar, mas investiga as bases simbólicas, institucionais e políticas que sustentam o modelo excludente da educação pública brasileira.

A complexidade do problema se revela quando percebemos que a própria linguagem utilizada para descrever o fracasso escolar já carrega um viés. Termos como "déficit", "carência" ou "desajuste" tendem a individualizar uma questão que é, em sua essência, estrutural. É como se a sociedade, através da escola, dissesse ao aluno: "o problema é você, não o sistema que o cerca". Desconstruir essa narrativa é um dos pilares deste estudo, pois, como Patto (2010, p. 161) alertou, "a escola parte de um modelo abstrato de criança, que corresponde à classe burguesa". E todos os que se afastam desse padrão são automaticamente rotulados como deficientes ou inadequados".

Assim, a justificativa para a realização deste trabalho é a necessidade de desnaturalizar o fracasso escolar, visto como inerente ao aluno ou oriundo de seu

suposto pouco interesse em aprender. Para Paulo Freire, "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 33). Em outras palavras, o discurso hegemônico, ao culpabilizar o sujeito por sua exclusão escolar, esconde os fatores estruturais da desigualdade educacional e impossibilita avanços concretos em termos de políticas públicas e práticas pedagógicas libertárias. É urgente, portanto, retomar o debate crítico sobre a função social da escola e propor alternativas que rompam com a lógica tecnicista e meritocracia que ainda prevalece nas instituições educacionais.

A escolha por uma abordagem crítica não é um mero academicismo, mas uma postura ética. Acredito que, ao expor as raízes históricas e sociais da má educação, podemos contribuir para um debate mais honesto e para a formulação de políticas públicas que realmente transformem a realidade de milhões de crianças e jovens. Não se trata de apontar culpados, mas de iluminar as engrenagens de um sistema que precisa ser urgentemente revisto. Nesse sentido, "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (Freire, 1996, p. 101).

O objetivo geral deste trabalho é analisar como a má educação no Brasil atua como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, a partir do referencial teórico crítico. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as concepções de fracasso escolar presentes na literatura educacional crítica; compreender como a escola contribui para a naturalização das desigualdades, por meio da seleção e exclusão de determinados grupos sociais; e analisar as práticas de culpabilização individual e medicalização do fracasso escolar.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se nos aportes de autores como Renato Bulcão (2023), que denuncia a má educação como um projeto político de exclusão; Maria Helena Souza Patto (1997; 2022), que critica a psicologização do fracasso; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), cujas contribuições revelam os mecanismos de reprodução social operados pela escola; Michel Foucault (1975), com sua análise da escola como espaço de disciplinamento e controle; e Paulo Freire (1996; 2007), que propõe uma educação libertadora, baseada na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes populares.

A escolha desses autores representa vozes poderosas, que convergem de horizontes distantes para criticar um modelo de educação que tornou a contar equidades e, ainda assim, descumpriu da promessa. A leitura da obra de cada um deles me permitiu não só enriquecer a compreensão do plano teórico, mas, também,

sentir a necessidade concreta de fazer o trabalho que seja capaz de traduzir teoria numa análise do real brasileiro, de suas características e desafios. Como Bourdieu e Passeron (1975, p. 11) afirmam, "o sistema de ensino tende a reproduzir a estrutura das relações de classe, contribuindo para a legitimação da ordem estabelecida".

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, com enfoque crítico-analítico, cujo corpus é composto por obras clássicas e contemporâneas que discutem a relação entre educação e desigualdade social. A análise dos dados é compreendida aqui como categorias conceituais e discursivas será realizada à luz dos referenciais selecionados, buscando estabelecer articulações entre as críticas formuladas na literatura e o contexto educacional brasileiro atual.

A metodologia escolhida, embora não inclua pesquisa de campo direta, permitiu uma imersão profunda nas discussões acadêmicas e nos relatos de experiências já documentados. Foi como montar um grande quebra-cabeça, onde cada artigo, livro ou depoimento se encaixava para formar uma imagem mais completa e complexa da má educação. Essa abordagem me proporcionou uma visão panorâmica e, ao mesmo tempo, detalhada das nuances do problema. Nesse sentido, "a pesquisa é um ato de curiosidade, de busca, de descoberta" (Freire, 1996, p. 32).

A estrutura do trabalho está organizada em três capítulos. O Capítulo 1, apresenta o referencial teórico que embasa a análise, reunindo os principais autores e categorias analíticas da pesquisa. O Capítulo 2 diz respeito à análise e interpretação de dados", posto que articula os referenciais discutidos com a leitura crítica da realidade educacional brasileira, explorando temas como o fracasso escolar, a função reprodutora da escola e as possibilidades de resistência. O Capítulo 3, por sua vez, demonstra a metodologia científica do trabalho acadêmico.

Este trabalho pretende, assim, contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia comprometida com a justiça social, capaz de enfrentar as contradições do sistema educacional brasileiro nas palavras de Freire "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p.58). Ao recusar explicações reducionistas e individualizantes do fracasso escolar, reafirma-se aqui o papel da escola como

espaço de disputa e transformação e não como instância de conformismo e exclusão.

Como apresentado, é evidente que a educação no Brasil precisa de uma avaliação cuidadosa e de um pensamento crítico. Não se trata apenas de mudar os números ou novas políticas, mas de transformar a escola em um local de resistência e libertação. Como o próprio Freire (1996) nos lembra, a educação é um ato de amor e coragem, e é essa coragem que precisaremos para lutar contra as desigualdades que ainda subsistem em nosso sistema educacional. Afinal, Ao desconstruir a ideia de fracasso escolar e examinar suas raízes estruturais, podemos abrir espaço para uma educação que realmente promova a equidade e a justiça social, contribuindo para um futuro mais justo e inclusivo para todos.

Para concluir, é muito importante que a educação no Brasil realmente mude, indo além de reformas que sejam apenas superficiais. A ideia de uma educação que liberta, como defende Paulo Freire (1996), deve orientar a criação de um sistema que valorize a diversidade e busque a justiça social. Isso significa que precisamos olhar não apenas para o currículo, mas também para as relações de poder dentro da escola, criando um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e tenham a chance de contribuir para a sociedade.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira, palco de exclusões, reproduções de privilégios e promessas não cumpridas, forma-se como um dos campos mais complexos e desafiadores das políticas públicas em nossos tempos. A escola, muito longe de ser um território neutro e universal, tem sido, para milhões de brasileiros, um ambiente de frustração, fracasso e exclusão sistemática. Essa realidade, porém, não pode se restringir a indicadores e cálculos numéricos ou a planos de reforma administrativa. Esses fatores apenas serão compreendidos em toda sua extensão à luz da história e das estruturas que sustentam a própria má educação como um fenômeno histórico social, político e ideológico.

Neste capítulo, foi elaborado o marco teórico, que se caracteriza por uma análise crítica de alguns dos principais autores e estudos acerca do tópico em questão aqui, o fracasso escolar brasileiro. Conquanto não se trate, portanto, de descrever a totalidade do que já foi dito sobre o assunto, mas de promover um diálogo entre diferentes áreas dedicadas ao debate políticas, permeando a sociologia à pedagogia crítica, da psicologia à filosofia política, a fim de sintetizar uma leitura mais complexa e interseccional sobre o assunto em questão. Portanto, os autores enfatizam não só a crítica, um diagnóstico da suposta pobreza da escola pública, mas aqueles autores, francamente, dedicam-se oferecem interpretações sólidas sobre suas causas estruturais e possíveis caminhos de superação.

Essas reflexões aqui reunidas estão respaldadas em um corpo teórico que se baseia em autores como Renato Bulcão, Maria Helena Souza Patto, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michel Foucault e outros pesquisadores contemporâneos que aprofundam suas pesquisas sobre exclusões escolares, desigualdade e crise na política educacional. Como fornecedores que não só ilumina ou ao deferimento da educação brasileira, esses autores também serão essenciais para a interpretação dos dados deste estudo, bem qual lentes interpretativas como base para a problematização crítica dos resultados.

Neste capítulo, exploraremos os principais aspectos que ajudam a entender a questão da má educação no Brasil. Começaremos analisando suas raízes históricas, para ver como chegamos até aqui. Em seguida, discutiremos como o fracasso escolar se tornou uma característica social, afetando tantas vidas. Também vamos olhar para as políticas públicas que, apesar de bem intencionadas, muitas vezes não

trazem os resultados esperados. Outro ponto importante é a desvalorização dos professores, que são fundamentais nesse processo, mas muitas vezes não recebem o reconhecimento que merecem. Vamos criticar a ideia de meritocracia, que muitas vezes ignoramos as desigualdades que existem no sistema educacional. Por fim, abordaremos a necessidade de perspectivas alternativas que busquem uma educação mais emancipadora e transformadora, capaz de realmente fazer a diferença na vida dos alunos. Ao final deste capítulo, espero que o leitor consiga entender melhor os conceitos que fundamentam esta pesquisa e perceba que o fracasso educacional não é um destino inevitável, mas sim um problema que pode e deve ser enfrentado

A intenção é que, ao final do capítulo, o leitor tenha uma compreensão aprofundada dos fundamentos teóricos que orientam a pesquisa e que ajudam a desnaturalizar o fracasso educacional como destino inevitável.

1.1 Uma breve contextualização histórica da educação brasileira sob os aspectos socioeconômicos.

A educação no Brasil carrega marcas profundas de um passado excludente, elitista e desigual, que se estende desde o período colonial até os dias atuais. Com a chegada dos jesuítas em 1549, a educação foi inicialmente direcionada à catequese dos povos indígenas, sem qualquer preocupação com a formação crítica desses sujeitos. Seu principal objetivo era a imposição cultural e a submissão à lógica do colonizador. Durante o período colonial, portanto, a educação foi utilizada como uma ferramenta de controle social e incorporação cultural. Como afirma Dermeval Saviani (2007), “Eis como se concretizou a catequese pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nos costumes do colonizador”. Como refere Casimiro:

Na Europa, a função religiosa da Companhia de Jesus foi, sobretudo, o combate aos hereges. A função educativa manteve-se voltada para a formação dos seus próprios quadros e para a educação dos filhos da elite. Nos territórios colonizados, a ação evangelizadora dos jesuítas tomou outro rumo, por causa dos interesses da política econômica sobre as colônias e da existência da escravidão. (Casimiro, 2007, p. 90).

Durante o período imperial, o ingresso na carreira docente era marcado por grandes dificuldades. Devido à escassez de professores qualificados, o Estado

passou a admitir profissionais sem formação específica, oferecendo-lhes, no entanto, salários reduzidos em comparação àqueles com habilitação adequada. Apesar das limitações, a nomeação para o cargo vinha acompanhada da garantia de estabilidade vitalícia, ainda que a remuneração fosse insatisfatória frente à responsabilidade atribuída à função. Somente a partir de 1835 foram criadas as primeiras instituições voltadas à formação de professores. Nesse contexto, priorizavam-se valores morais e religiosos, considerados mais relevantes que o domínio do conhecimento teórico e prático necessário à docência. No entanto a sociedade brasileira da época ainda não valorizava plenamente a educação escolar. Muitos pais não matriculavam seus filhos aos cinco anos, como recomendava a reforma educacional vigente, e, quando o faziam, frequentemente os retiravam da escola logo após o processo de alfabetização, demonstrando uma visão limitada sobre a continuidade da formação educacional.

Segundo Teodoro (1973, p. 17), a desvalorização do magistério não pode ser atribuída unicamente à ampliação do acesso ao ensino por novas camadas sociais, "salvo para quem ainda concebia o direito à educação como um privilégio de classe". Essa reflexão evidencia como a desigualdade social e a elitização da educação contribuíram historicamente para a marginalização da profissão docente.

Com a proclamação da República, em 1889, o Brasil passou a buscar novas diretrizes para a organização do ensino, distanciando-se gradualmente dos modelos educacionais herdados do Império e da influência religiosa predominante. Nesse contexto, uma das figuras de destaque foi Benjamin Constant, responsável por uma das primeiras reformas significativas no sistema educacional republicano. Sua proposta previa a organização da educação por meio da divisão em séries e conforme as faixas etárias dos estudantes, o que representou um importante avanço na estruturação do ensino. Além disso, foi nesse período que surgiu oficialmente a figura do diretor escolar, função atribuída, à época, exclusivamente a homens, refletindo o perfil social patriarcal que dominava as instituições.

A nova organização do sistema educacional trouxe consigo um maior controle por parte do Estado sobre a prática docente. Os professores passaram a ser pressionados para cumprir rigorosamente o conteúdo previsto nos programas escolares e, ao mesmo tempo, eram desestimulados a reprovar alunos. A justificativa oficial era a de evitar gastos desnecessários com repetência, mas, na prática, isso gerou efeitos negativos, como o aumento da evasão escolar e o

comprometimento da qualidade do aprendizado, já que o foco se deslocava do desenvolvimento real dos estudantes para o simples cumprimento de metas administrativas. Para Pereira (2003), o estudo da evasão está associado à discursão da qualidade de ensino, pois ela provoca em alguns casos a perda definitiva do aluno.

Paralelamente a esse processo, surgiram movimentos de renovação pedagógica que questionavam a rigidez do modelo educacional vigente. Um dos nomes mais influentes nesse debate foi Anísio Teixeira, defensor de uma escola pública democrática, orientada pelos princípios da Escola Nova. Seu pensamento rompeu com a tradição elitista e confessional da educação brasileira, propondo um ensino voltado para a formação cidadã e para o atendimento às necessidades reais da sociedade, em especial das camadas populares historicamente excluídas do acesso ao saber. Segundo Anísio “Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância”.

Atualmente, é possível perceber como a precariedade da educação está diretamente ligada aos diversos problemas sociais que enfrentamos no Brasil. Essa realidade tem afetado profundamente o desenvolvimento do nosso país, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade. As consequências são visíveis: muitas crianças têm menos oportunidades de crescimento e inserção social. Entre os desafios enfrentados estão a superlotação das salas de aula, a evasão escolar e a desvalorização dos profissionais da educação, refletida em salários baixos. Tudo isso revela um cenário socioeconômico preocupante, que influencia diretamente o presente e o futuro da nossa sociedade. Como aponta Candau:

Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização (Candau, 2008, p. 50).

Entender que “igualdade de oportunidades” na educação ainda está longe de ser uma realidade no Brasil. Na prática, o que se observa é um sistema educacional que, em muitos aspectos, mantém um caráter excludente e discriminatório. Esse cenário fere diretamente o que está garantido pela Constituição Federal de 1988,

que em seu Artigo 205 afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil,1988).

Portanto, quando o acesso à educação é negado ou oferecido de forma desigual, o direito garantido pela Constituição se torna apenas palavras no papel. A ausência de oportunidades concretas aprofunda as desigualdades históricas e empurra ainda mais os excluídos para as margens da sociedade. Cabe ao Estado e a todos nós, enquanto sociedade, garantir que a educação cumpra seu verdadeiro papel: ser um caminho de inclusão, transformação e construção de justiça social, e não apenas mais um espaço onde as injustiças são mantidas e reproduzidas.

1.2 A má educação no Brasil: um problema histórico e estrutural

A educação brasileira carrega, desde sua origem, marcas profundas de desigualdade social, regional e racial que atravessam a história do país e moldam, até os dias de hoje, os contornos do que se entende por má educação. Falar de educação no Brasil implica encarar um passado marcado por políticas excludentes e por uma estrutura social que impediu, sistematicamente, a universalização do direito ao ensino com qualidade. Segundo Goldemberg (1992), as deficiências do sistema educacional brasileiro não são apenas reflexo de má gestão ou falta de investimento, mas expressão de uma herança histórica que se inicia com a escravidão e se prolonga pela ausência de um projeto nacional comprometido com a democratização do conhecimento. Para o autor, “durante todo o século XIX, quando se ampliava a cidadania e universalizava-se a educação básica nos países desenvolvidos, o Brasil permanecia uma sociedade escravocrata”, o que impediu que o ensino se tornasse prioridade na agenda pública (Goldemberg, 1992, p. 5).

Essa herança se manifesta em múltiplas dimensões. A persistência de altas taxas de analfabetismo funcional, a reprovação e a evasão escolar, a desigualdade de acesso à educação superior e o subfinanciamento das escolas públicas revelam um quadro estruturante que naturaliza a exclusão educacional como se fosse consequência da falta de empenho individual dos estudantes. Araujo (2011) observa que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino básico, o país não conseguiu construir um sistema nacional de educação de fato inclusivo. A autora destaca que “as

regiões mais pobres do país, Norte e Nordeste, concentram mais de 70% dos casos de abandono escolar no ensino fundamental”, evidenciando o fracasso do Estado em assegurar o direito à educação de forma equitativa (Araujo, 2011, p. 281). As desigualdades não se restringem a aspectos regionais, mas se estendem ao nível socioeconômico e racial, afetando mais duramente os estudantes negros, pobres e das zonas rurais.

Essa realidade é reforçada por Castro (2009), ao evidenciar que a desigualdade educacional brasileira é um dos principais fatores de reprodução das desigualdades sociais. O autor aponta que o tempo médio de estudo da população ainda é insuficiente, com variações significativas entre diferentes regiões e grupos sociais. Por exemplo, enquanto indivíduos pertencentes aos 20% mais ricos do país apresentam uma média de 10,3 anos de estudo, os 20% mais pobres mal atingem cinco anos (Castro, 2009). Essa distância reflete o abismo que separa as condições de aprendizado entre as camadas sociais e denuncia o caráter seletivo e excludente do sistema educacional.

No plano conceitual, a noção de “qualidade da educação” também tem sido objeto de disputa e redefinição ao longo do tempo. Dourado e Oliveira (2009) apontam que, no Brasil, a noção de escola de qualidade, muitas vezes, é usada de forma retórica nas políticas públicas, sem a devida conexão com os determinantes sociais que influenciam a aprendizagem. Para os autores, é fundamental compreender a qualidade da educação como um conceito historicamente situado, vinculado a um projeto de nação e à efetivação do direito à educação. Eles defendem uma concepção socialmente referenciada de qualidade, que articule dimensões intra e extraescolares, incluindo condições de trabalho docente, gestão democrática, valorização do currículo e enfrentamento das desigualdades (Dourado; Oliveira, 2009).

Esse entendimento é essencial para romper com a tradição tecnicista que descontextualiza os problemas da escola. A má educação não pode ser analisada isoladamente dentro dos muros escolares; ela deve ser compreendida como produto das estruturas sociais que mantêm milhões de brasileiros fora do processo educacional digno. O fracasso escolar, neste sentido, não é fruto de incapacidade dos alunos, mas da ausência de políticas públicas consistentes e do desinteresse histórico das elites em promover um sistema educacional verdadeiramente democrático. Como reforça Araujo (2011), “a educação para todos só passou a ser

vista como importante quando a formação da cidadania se tornou uma demanda política”, o que ocorreu tardiamente no Brasil, em razão do legado autoritário e desigual que moldou o Estado brasileiro.

Assim, o problema da má educação no Brasil não reside apenas na ausência de escolas ou na escassez de recursos, mas na manutenção de um modelo social excludente que encontra na educação um instrumento de reprodução das desigualdades. A universalização do acesso, por si só, não garante a superação desses entraves. É preciso enfrentar as contradições do sistema, investir em políticas estruturantes e valorizar a escola como espaço de emancipação coletiva. A má educação é um fenômeno que deve ser enfrentado com ações integradas entre as esferas social, econômica e política, pois somente com um projeto educacional comprometido com a justiça social será possível reverter o histórico quadro de exclusão e construir uma educação que verdadeiramente transforme.

1.3 Compreensão do conceito de má educação no Brasil.

Os problemas educacionais no Brasil não se limitam à carência de infraestrutura nas escolas ou ao baixo desempenho dos alunos. Trata-se de um quadro enraizado em processos históricos e estruturais, profundamente entrelaçados com as desigualdades sociais, a fragilidade das políticas públicas e métodos de ensino que, muitas vezes, desconsideram a vivência concreta dos estudantes. Essa realidade tem sido amplamente analisada por estudiosos de diversas áreas, que apontam como os entraves da educação brasileira são, em grande medida, resultado de escolhas políticas e econômicas que mantêm a exclusão e fortalecem mecanismos de dominação social. Ao longo da história, a escola tem sido frequentemente utilizada pelas elites como instrumento de conformação, moldando os indivíduos para se adequarem às estruturas sociais vigentes. Diante disso, torna-se evidente que:

A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (Saviani, 2003, p. 30).

Entre os intelectuais que mais contribuíram para essa análise está Paulo Freire, um dos principais nomes da pedagogia crítica no Brasil. Para ele, o modelo educacional tradicional, baseado na simples transferência de conteúdo do professor

para o aluno, atua como uma ferramenta de dominação. Freire nomeia essa abordagem como “educação bancária”, na qual o estudante é tratado como um receptor passivo, privado de reflexão e participação ativa no processo de aprendizagem. Em contrapartida, defende uma prática pedagógica dialógica e libertadora, que reconheça o educando como sujeito histórico capaz de transformar sua própria realidade. Como destaca o autor: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire 1979, p.84).

Nessa visão, Paulo Freire entende a má educação como aquela que cala, que impede o indivíduo de despertar sua consciência crítica e de se reconhecer como agente de transformação em busca de uma sociedade mais justa. Enfrentar a má educação, portanto, vai além de investir em prédios ou materiais; exige um compromisso verdadeiro com uma pedagogia libertadora, que valorize a realidade social e cultural de quem aprende e ensine a partir dela.

Darcy Ribeiro foi um dos intelectuais que mais criticou a precariedade do sistema educacional brasileiro, argumentando que essa realidade não decorre de falhas pontuais ou de mera ineficiência administrativa, mas sim de um projeto político intencional. Para o autor, a manutenção de uma educação de baixa qualidade serve aos interesses das elites, ao manter grande parte da população em uma condição de ignorância funcional. Em suas palavras: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto” (Ribeiro, 1995, p. 67). Essa afirmação expressa a compreensão de que o sistema educacional foi historicamente estruturado para excluir, dificultando o acesso ao conhecimento para as camadas mais vulneráveis da sociedade.

No cotidiano escolar, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação vão muito além da simples aplicação de conteúdos curriculares. Trata-se de uma realidade marcada por carências estruturais, falta de valorização profissional e desumanização das relações dentro do ambiente escolar. Nesse contexto, Miguel Arroyo (2000) oferece uma análise sensível e profunda sobre a precariedade do trabalho docente e os impactos disso não apenas no ensino, mas na própria experiência de ser humano dentro da escola. Ele afirma:

A categoria tem colocado todos os seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas (...) para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não

apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente.

A precariedade no ensino e a desvalorização dos professores tornam esse cenário ainda mais preocupante. Em muitas escolas das periferias, onde a maioria dos alunos é negra ou parda, a realidade é marcada por estruturas físicas inadequadas, escassez de materiais pedagógicos e grande troca de profissionais. Tudo isso acaba afetando diretamente a qualidade da educação oferecida.

Assim, entende-se que a má educação no Brasil é resultado de um conjunto de práticas, omissões e escolhas políticas que negam às pessoas a oportunidade de desenvolver uma formação crítica, reflexiva e libertadora. Ao sustentar estruturas que alimentam a exclusão social, essa lógica bloqueia o pleno crescimento humano e reforça desigualdades que atravessam gerações. As reflexões trazidas por esses autores mostram que transformar a educação passa não só por mudanças dentro das salas de aula, mas também pela necessidade de romper com modelos sociais que alimentam a injustiça e a marginalização.

1.4 Fracasso escolar segundo Renato Bulcão: um retrato da desigualdade social

A obra *Tratado da Má Educação*, de Renato Bulcão (2023), oferece uma análise crítica sobre o fracasso escolar no Brasil, compreendendo-o como uma consequência direta das desigualdades sociais historicamente consolidadas. Para o autor, a escola pública, em vez de funcionar como um espaço de transformação e mobilidade social, reforça os mecanismos de exclusão que estruturam a sociedade brasileira desde o período colonial. A má educação, portanto, é pensada não como um problema técnico ou pontual, mas como parte de um projeto que perpetua a desigualdade. Segundo Bulcão (2023), o fracasso educacional tem raízes no racismo estrutural, na marginalização econômica das periferias e na reprodução de uma lógica elitista dentro das instituições escolares.

Dados apresentados pelo autor ilustram com clareza esse cenário. Cerca de 10,1 milhões de jovens entre 14 e 29 anos abandonaram a educação básica ou sequer a iniciaram. Desse número, 71,7% são pessoas pretas ou pardas, evidenciando como o fracasso escolar atinge de maneira desproporcional a juventude negra (Bulcão, 2023). A escola, nesse sentido, deixa de ser um espaço de oportunidades igualitárias para se tornar uma barreira institucional à emancipação

desses sujeitos. A lógica meritocrática, tão comum nos discursos educacionais contemporâneos, é duramente criticada por Bulcão (2023), que a vê como uma narrativa que mascara as desigualdades de origem e responsabiliza o indivíduo por um fracasso que é, essencialmente, coletivo e estrutural.

Para além dos números, Bulcão (2023) discute as condições materiais e simbólicas que inviabilizam a permanência dos estudantes nas escolas públicas. O autor destaca a precariedade das estruturas físicas das unidades escolares, a superlotação das salas, a escassez de profissionais bem remunerados e a ausência de uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade dos alunos. Ao afirmar que “o Estado obriga crianças pobres a estudarem como se fossem ricas”, Bulcão (2023) denuncia a imposição de um modelo de ensino padronizado, pensado para uma elite, que ignora os contextos sociais dos estudantes das classes populares.

Outro ponto essencial abordado na obra é a forma como o fracasso escolar está diretamente relacionado à exclusão econômica. Jovens que abandonam a escola frequentemente são empurrados para o subemprego, para o trabalho informal ou para a marginalidade. A evasão escolar, portanto, não representa apenas um problema pedagógico, mas revela um processo de exclusão social contínua. Bulcão (2023) afirma que “permanecer na pobreza é como insistir em uma escravidão”, apontando para a permanência de um sistema que mantém os mais vulneráveis em posições historicamente subalternizadas.

Essa compreensão do fracasso escolar aproxima-se da crítica feita por Patto (1991), que argumenta que a escola brasileira é organizada de modo a selecionar e excluir, e não de incluir e democratizar o conhecimento. Para a autora, a tendência de culpabilizar o aluno pelo fracasso é uma forma de mascarar as responsabilidades institucionais e políticas. Bulcão (2023) compartilha dessa visão ao afirmar que a escola contribui para a exclusão ao desconsiderar os aspectos culturais, emocionais e econômicos que marcam a vida dos estudantes das periferias urbanas e zonas rurais.

Além disso, o autor denuncia a atribuição das políticas públicas mal direcionadas e da corrupção no agravamento da crise educacional. Em sua análise, parte significativa dos recursos destinados à educação são desviados ou aplicados em soluções paliativas, como distribuição de tablets, reformas cosméticas e programas de avaliação padronizada. Tais medidas, segundo Bulcão (2023), não

enfrentam os problemas estruturais e servem apenas para alimentar discursos institucionais de progresso, descolados da realidade concreta da sala de aula.

Ao relacionar o fracasso escolar às políticas de controle social, Bulcão (2023) também dialoga com o pensamento de Foucault (1975), ao sugerir que a escola pública no Brasil, em muitos casos, funciona como uma extensão das estruturas de punição e vigilância impostas às classes subalternas. O autor estabelece uma conexão direta entre a evasão escolar, o encarceramento e os altos índices de homicídios entre jovens negros, reforçando que o fracasso escolar deve ser compreendido dentro de uma lógica maior de exclusão social e violência institucionalizada.

Bulcão (2023) apresenta o fracasso escolar como parte de um projeto de sociedade desigual, que se reflete diretamente nas estruturas educacionais. A escola brasileira, em vez de atuar como espaço de ruptura com a lógica da exclusão, acaba por reproduzi-la ao impor uma estrutura pedagógica e institucional que não considera as singularidades dos sujeitos que nela estão inseridos. Dessa forma, a crítica de Bulcão vai além do sistema educacional: ela questiona o próprio modelo de sociedade que naturaliza o fracasso como destino de uma maioria historicamente oprimida.

1.5 A Má educação no cenário socioeconômico da educação brasileira

A relação entre a baixa qualidade da educação e as condições socioeconômicas no Brasil é fruto de um longo processo histórico de exclusão social. A educação pública, frequentemente afetada por problemas estruturais e pela falta de investimentos consistentes, atinge com mais força aqueles que já vivem em situação de vulnerabilidade. Esse cenário acaba perpetuando desigualdades, limitando o acesso a oportunidades, dificultando a mobilidade social e restringindo o exercício pleno da cidadania.

Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, foi um dos pioneiros ao apontar como o sistema educacional do Brasil, em muitos casos, acaba funcionando como um meio de perpetuar as desigualdades sociais existentes. Em sua análise, ele critica a educação no país, observando que, em vez de promover a transformação e a inclusão social, ela tende a reforçar as barreiras que separam os diferentes grupos sociais. Em sua visão, o sistema educacional não consegue atender de forma

adequada às necessidades urgentes da população, seja pela falta de qualidade, seja pela escassez de recursos, e essa falha se manifesta de maneira desigual em diferentes regiões do Brasil. Como ele afirma:

"[...] a intervenção do Estado, com propósito definido de ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional, poderia alcançar dois efeitos presumíveis. Primeiro, criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente constituída (...). Segundo concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras [...]" (Fernandes 1954).

No entanto, Saviani aborda temas semelhantes em sua obra, discutindo como a educação pode perpetuar desigualdades sociais. Por exemplo, ele analisa as teorias da educação e o problema da marginalidade, destacando que: "De acordo com estimativas relativas a 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina." (Saviani, 1979, p. 13). Isso demonstra como o sistema educacional pode contribuir para a exclusão social, especialmente entre as populações mais vulneráveis.

Considerando os desafios econômicos enfrentados por muitas famílias, que contribuem significativamente para altas taxas de evasão escolar, especialmente em áreas periféricas urbanas. A convivência diária com a violência, a escassez de recursos alimentares e a falta de suporte familiar adequado tornam o ambiente educacional ainda mais complexo. Darcy Ribeiro, em sua análise da realidade educacional brasileira, critica a severidade das elites ao manter as massas à margem do conhecimento, negando-lhes acesso a uma educação de qualidade. Segundo o autor, as escolas não estão cumprindo eficazmente seu papel formativo, o que contribui diretamente para a perpetuação da ignorância e da violência. Como Ribeiro afirmou em 1982, "As elites brasileiras são implacáveis, ao manterem as massas na escuridão da ignorância. As escolas não estão conseguindo educar e preparar adequadamente os jovens do Brasil. Somente resolveremos a questão da violência quando enfrentarmos os desafios educacionais."

Nessa mesma linha de pensamento podemos destacar um cenário em que uma criança é obrigada a trabalhar desde muito cedo, muitas das vezes, precisa abandonar seus estudos, trocando os cadernos, livros e brincadeiras por jornadas de trabalho exaustivas, a fome vem, e não sabendo ela cria um cenário de

vulnerabilidade encontrando risco em toda sua caminhada de vida, comprometendo não apenas seu corpo mais também seu desenvolvimento psicológico, como destaca Castro (1984 p.305) “A fome não é mais do que uma expressão — a mais negra e a mais trágica expressão do subdesenvolvimento econômico.”

Dessa forma, os autores citados convergem ao apontar que a baixa qualidade da educação no Brasil está diretamente ligada a desigualdades estruturais profundas. O problema vai além do campo educacional trata-se de uma questão social e econômica mais ampla, alimentada por políticas públicas frágeis e por um modelo de sociedade que preserva privilégios. Enfrentar esse cenário exige transformações significativas, com ênfase na valorização dos profissionais da educação, na ampliação do acesso ao saber e na consolidação de um sistema de ensino comprometido com a equidade e a justiça social.

1.6 Paulo Freire e a pedagogia da esperança: um contraponto à má educação

Ao longo da história da educação brasileira, poucas vozes foram tão contundentes, respeitadas e internacionalmente reconhecidas quanto a de Paulo Freire. Sua proposta pedagógica, fundamentada no diálogo, na escuta ativa e na problematização da realidade, configura-se como uma das mais coerentes respostas à lógica da exclusão que marca o sistema educacional brasileiro. Diante da crítica social apresentada por Bulcão (2023), em que se denuncia uma escola pública que reproduz as desigualdades e nega possibilidades de emancipação à juventude negra e periférica, a pedagogia freireana aparece como contraponto teórico e prático, oferecendo não apenas uma denúncia, mas um caminho de reconstrução a partir da esperança ativa e do compromisso ético-político com os sujeitos historicamente oprimidos.

Bulcão (2023) aponta com firmeza os mecanismos estruturais da má educação no Brasil, mostrando como a escola se organiza para excluir, ao invés de incluir. Jovens pobres, negros e periféricos são os mais atingidos pela evasão, pela reprovação e pela falta de perspectivas, dentro de um modelo de ensino que exige desempenho de excelência, mas ignora as condições objetivas de existência desses sujeitos. É nesse cenário que a pedagogia de Paulo Freire oferece um horizonte alternativo: ao romper com a lógica da “educação bancária”, o autor propõe uma

educação fundamentada na humanização, na escuta e no reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento. Em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) critica o modelo tradicional de ensino que transforma o aluno em um mero receptáculo de conteúdos prontos, tornando a aprendizagem um processo autoritário e desmobilizador. Em oposição a isso, ele defende a construção do conhecimento como um ato coletivo, no qual o educador também aprende e se transforma ao escutar e dialogar com os educandos.

A pedagogia freireana não se restringe a métodos; ela representa uma epistemologia baseada na transformação da realidade. Ensinar, para Freire (1996), é um ato de coragem e compromisso ético. É reconhecer no educando um ser incompleto, mas em constante construção, capaz de intervir no mundo e de atuar como agente de mudança. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), o autor propõe uma ruptura radical com o modelo transmissivo e hierárquico de ensino. Essa visão é particularmente potente quando contrastada com a realidade denunciada por Bulcão (2023), que evidencia uma escola que exige rendimento, mas nega afeto, acolhimento e sentido. Ao contrário do sistema que opera pela padronização e pelo silêncio, Freire propõe o diálogo, o reconhecimento dos saberes populares e a valorização da experiência vivida como elementos centrais do processo formativo.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) amplia sua crítica à educação opressora e reafirma a importância do sonho e da utopia como motores da transformação. A esperança, para o autor, não é passiva ou ingênua, mas ativa e insurgente. É a esperança que move o educador a acreditar na possibilidade de mudança, mesmo diante de estruturas historicamente opressoras. Zuin e Mello (2021) reforçam essa dimensão ao afirmar que Freire oferece uma pedagogia que vai além da denúncia da exclusão: ele oferece o “anúncio” de um novo modo de se relacionar com o saber, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, a pedagogia da esperança se torna especialmente relevante frente à desesperança promovida pela má educação que se institucionalizou no Brasil. Enquanto Bulcão evidencia os efeitos devastadores da ausência de políticas públicas coerentes, Freire ensina que a resistência e a transformação só são possíveis a partir da crença na capacidade humana de sonhar e agir.

Freire também valoriza a formação docente como um processo contínuo e dialógico. A prática do educador não deve ser baseada na reprodução de conteúdo, mas na problematização da realidade e na escuta ativa de seus alunos. Freitas e Forster (2016) ressaltam que o legado Freireano contribui para o desenvolvimento de práticas educativas crítico-reflexivas, fundamentais para a formação de professores comprometidos com a transformação social. Ao propor o educador como um “intelectual orgânico”, que aprende com a comunidade e devolve a ela conhecimento construído coletivamente, Freire se contrapõe à concepção tecnicista da docência, ainda presente em muitos cursos de licenciatura e práticas escolares. Isso se alinha com a denúncia feita por Bulcão (2023), que evidencia a precarização da profissão docente e a ausência de políticas de valorização e formação crítica.

Outro conceito central na pedagogia de Freire é o da autonomia. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor defende que a relação pedagógica deve ser pautada no respeito à autonomia do educando, sem abrir mão da autoridade ética do professor. Para ele, a construção da autonomia está diretamente relacionada à valorização da cultura do estudante, à escuta das suas vivências e à possibilidade de se reconhecer como sujeito histórico. Nesse sentido, o modelo educacional denunciado por Bulcão (2023), que silencia, exclui e desumaniza, encontra no pensamento de Freire um chamado à subversão pedagógica, que busca, em última instância, a construção de uma escola democrática, crítica e inclusiva.

Portanto, a pedagogia de Paulo Freire se apresenta como um horizonte teórico-prático potente frente à realidade da má educação brasileira. Mais do que uma crítica, ela oferece caminhos concretos para a transformação da escola e da sociedade, por meio do diálogo, da escuta, do respeito às culturas oprimidas e da valorização do saber popular. Quando associamos essa perspectiva ao diagnóstico crítico de Bulcão (2023), percebemos que o enfrentamento da má educação exige mais do que reformas administrativas: exige uma nova concepção de ser humano, de sociedade e de escola. A pedagogia da esperança, nesse contexto, não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma ética de vida, que aposta na potência dos sujeitos e na construção de uma educação realmente libertadora.

1.7 A escola como instrumento de reprodução social: contribuições de Bourdieu e Foucault

A escola, longe de ser uma instituição neutra e igualitária, tem se constituído, historicamente, como um dos principais instrumentos de reprodução das desigualdades sociais. A partir da segunda metade do século XX, autores como Pierre Bourdieu e Michel Foucault passaram a questionar de forma contundente a utilidade social da educação, sobretudo nas sociedades capitalistas ocidentais. Suas reflexões marcaram uma virada teórica importante na sociologia da educação, ao deslocar o foco da escola como espaço de promoção de mobilidade social para sua função de reforço e legitimação das estruturas de dominação. As análises desses autores, embora distintas em seus fundamentos teóricos, convergem na crítica à função social da escola e revelam como os sistemas educacionais atuam na naturalização de privilégios e na produção simbólica de desigualdades (Bourdieu; Passeron, 1975; Foucault, 1975).

Bourdieu argumenta que a escola contribui ativamente para a manutenção da ordem social vigente ao transformar desigualdades culturais herdadas em diferenças escolares legitimadas. Em *A reprodução*, escrito em parceria com Jean-Claude Passeron, os autores demonstram como a escola funciona como um espaço que legitima o capital cultural das classes dominantes, ao mesmo tempo em que penaliza os estudantes das camadas populares, transformando heranças culturais distintas em desigualdades de mérito (Bourdieu; Passeron, 1975). Ao considerar que os alunos não chegam à escola em condições iguais, pois trazem consigo disposições (*habitus*) e capitais desiguais, Bourdieu desconstrói a ideia de igualdade de oportunidades promovida pelo discurso meritocrático (Bourdieu, 1998). O que parece ser uma seleção por mérito é, na verdade, uma seleção por origem social, disfarçada por uma lógica pedagógica que finge neutralidade.

No campo educacional brasileiro, a teoria da reprodução desenvolvida por Bourdieu e Passeron encontrou eco em estudos críticos que revelam como o sistema educacional legitima privilégios e dificulta a ascensão social das camadas populares (Nogueira; Nogueira, 2002). A escola valoriza códigos culturais, linguagens e comportamentos associados às classes médias e altas, penalizando estudantes que não compartilham desses referenciais. Dessa forma, o fracasso escolar de muitos alunos das periferias urbanas e zonas rurais não é efeito de uma suposta incapacidade individual, mas da lógica estrutural de exclusão que atravessa

os mecanismos pedagógicos, curriculares e avaliativos da instituição escolar (Catani; Catani; Pereira, 2001).

Essa leitura reforça o diagnóstico de Renato Bulcão (2023), que denuncia o fracasso escolar como parte de um projeto de manutenção da desigualdade. Ao afirmar que “a escola ensina as crianças pobres como se fossem ricas”, Bulcão (2023) ecoa as críticas de Bourdieu ao sistema escolar, que universaliza formas culturais específicas (as da elite) e penaliza todas as demais. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de aprendizagem, mas um instrumento de violência simbólica — conceito fundamental na obra de Bourdieu — que atua na imposição de significados, valores e normas dos grupos dominantes, mascarando-os como universais (Bourdieu, 1998).

Michel Foucault, por sua vez, oferece outra chave de leitura para pensar a escola como aparelho de controle e disciplina. Em *Vigiar e punir*, o autor propõe uma genealogia das instituições modernas, revelando como elas operam mecanismos de vigilância e normatização dos corpos e das condutas. A escola, nesse modelo, é vista como uma extensão do aparato de poder disciplinar, ao lado de instituições como prisões, quartéis e hospitais (Foucault, 1975). Para Foucault, o poder moderno não se impõe apenas pela coerção física, mas por dispositivos sutis de vigilância, controle e normalização. Nesse sentido, a sala de aula, o currículo, a avaliação e a rotina escolar são elementos de um sistema mais amplo de produção de subjetividades dóceis e produtivas.

A escola, portanto, opera como um espaço de disciplinamento, em que se aprende não apenas o conteúdo curricular, mas também o comportamento esperado, os horários, os silêncios, os gestos e a obediência (Foucault, 1975). Tal perspectiva contribui para ampliar a crítica de Bulcão (2023) ao fracasso escolar, ao mostrar que a exclusão promovida pela escola não é apenas material ou pedagógica, mas também simbólica e subjetiva. A juventude negra e periférica, que mais sofre com a evasão escolar e o encarceramento, encontra na escola não um lugar de acolhimento, mas uma estrutura que muitas vezes antecipa a lógica do castigo e do controle.

As contribuições de Bourdieu e Foucault também podem ser articuladas com a proposta de Paulo Freire, apresentada no subcapítulo anterior. Enquanto Bourdieu denuncia a função reprodutora da escola e Foucault revela seus mecanismos disciplinares, Freire propõe uma pedagogia que rompe com ambas as lógicas ao

afirmar o educando como sujeito histórico e transformador (Freire, 1996). Nesse sentido, a pedagogia da esperança freireana apresenta-se como uma proposta concreta de resistência à reprodução e ao controle, ao valorizar o diálogo, a escuta e a consciência crítica.

A partir dessa tríade teórica Bourdieu, Foucault e Freire é possível compreender de forma mais complexa a função social da escola na contemporaneidade. A crítica à escola não deve recair apenas sobre a má gestão ou sobre os baixos resultados em avaliações externas. Trata-se de uma crítica, que questiona o próprio projeto de sociedade que sustenta essa escola. Se quisermos transformar a educação em um espaço real de emancipação, é preciso repensar suas finalidades, suas práticas e seus compromissos. A escola, enquanto instituição central da vida social, precisa deixar de ser um lugar de conformismo e passar a ser um espaço de invenção, resistência e esperança.

1.8 A culpabilização do indivíduo e a psicologização do fracasso: reflexões de Maria Helena Souza Patto

A obra de Maria Helena Souza Patto tornou-se um marco incontornável para compreender as formas pelas quais o sistema educacional brasileiro produz, legitima e naturaliza o fracasso escolar. Em *A Produção do Fracasso Escolar* (Patto, 2022), a autora critica frontalmente a tendência histórica da Psicologia e da Educação de explicarem os baixos rendimentos escolares por meio de fatores individuais e psicologizantes. Tal perspectiva ignora deliberadamente as condições sociais, econômicas e institucionais em que os processos de escolarização ocorrem, deslocando a responsabilidade do fracasso para o próprio aluno ou para sua família, especialmente quando pertencem às classes populares. Essa forma de interpretação não é apenas equivocada, mas cumpre a função ideológica de preservar o status quo das desigualdades sociais (Patto, 2022).

Desde os anos 1970, Patto (1981) vem denunciando o uso de explicações reducionistas — como déficit cognitivo, desorganização familiar ou traços de personalidade — para justificar o insucesso escolar. Segundo ela, a psicologia escolar dominante, sobretudo aquela atrelada às práticas de diagnóstico clínico, historicamente contribuiu para classificar alunos oriundos de camadas populares como "problemáticos", "carentes" ou "inaptos", baseando-se em testes psicométricos fora de contexto, observações categorizadas de forma arbitrária e uma compreensão

abstrata de infância. Em vez de reconhecer o aluno como um sujeito social e histórico, com saberes próprios e experiências legítimas, tais abordagens contribuem para rotulá-lo e excluí-lo (Patto, 1981).

Essa crítica é reforçada por estudos contemporâneos que analisam o impacto da medicalização na educação. Isfran, Ladeira e Faria (2023) mostram que o fracasso escolar, ainda hoje, é frequentemente interpretado a partir de uma lógica patologizante, em que a dificuldade de aprendizagem é vista como um problema interno do aluno. Tal visão, fortemente enraizada nas práticas escolares e nas formações docentes, desconsidera os fatores estruturais como a precariedade das escolas, o currículo descontextualizado, a desigualdade de acesso à cultura letrada e a ausência de políticas educacionais inclusivas que, de fato, dificultam o sucesso escolar de milhões de estudantes (Isfran; Ladeira; Faria, 2023).

Na leitura de Patto (2010), essa tendência histórica de culpabilizar o indivíduo pelo fracasso escolar assumiu diferentes roupagens ao longo do tempo. Inicialmente, no século XIX, predominavam teorias eugenistas e racistas, que associavam fracasso a inferioridade biológica. Mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, emergiu a teoria da carência cultural, que atribuía os problemas de aprendizagem à suposta pobreza cultural das famílias trabalhadoras. Ainda que com linguagens distintas, o efeito era o mesmo: deslocar o foco da análise das estruturas sociais para os indivíduos, responsabilizando-os por uma desigualdade que é sistêmica e construída historicamente (Patto, 2010).

Essa crítica também aparece na pesquisa de Bassani e Pinel (2011), ao relatarem a experiência de formação docente com base na obra de Patto. Os autores identificaram como o fracasso escolar continua sendo lido, inclusive por professores em formação, como um problema do aluno um traço da sua personalidade, da sua família ou da sua condição emocional e não como uma expressão das desigualdades estruturais que atravessam a escola pública. Para os autores, retomar a leitura crítica da obra de Patto é essencial para romper com a lógica individualizante que ainda predomina na formação de educadores (Bassani; Pinel, 2011).

Essa culpabilização individual não apenas encobre as reais causas do fracasso escolar como também legitima a exclusão. Alunos que não se ajustam às exigências da escola — exigências estas construídas com base na experiência da classe média urbana — passam a ser vistos como fracassados, inaptos ou

desinteressados. A escola, em vez de adaptar suas práticas para acolher a diversidade, reitera a normalização de comportamentos e o ideal de aluno padrão. Como lembra Patto (2010), “a escola parte de um modelo abstrato de criança, que corresponde à classe burguesa”, e todos os que se afastam desse padrão são automaticamente rotulados como deficientes ou inadequados (Patto, 2010, p. 161).

As reflexões de Patto também dialogam diretamente com a crítica feita por Renato Bulcão (2023), que denuncia a maneira como a escola pública reproduz o fracasso escolar e culpabiliza os estudantes pobres, negros e periféricos por não se adaptarem a um modelo escolar elitista. O autor observa que “o fracasso escolar no Brasil não é exceção, é regra” e que essa regra opera sob o disfarce de um discurso meritocrático, que responsabiliza o indivíduo por uma estrutura que foi desenhada para excluí-lo (Bulcão, 2023).

Diante disso, é urgente resgatar a perspectiva de Patto e de outros autores críticos para repensar as práticas escolares e a formação docente. A superação do fracasso escolar não se dará por meio de diagnósticos individualizantes ou intervenções técnicas, mas por um movimento de análise e transformação das estruturas sociais que sustentam a desigualdade. Isso inclui rever o currículo, democratizar os espaços de participação, promover a valorização das culturas populares e investir em uma educação verdadeiramente emancipadora. Como afirmou a própria Patto (2022), “quanto mais insistimos em entender o subjetivo no contexto escolar, mais nos aproximamos das relações materiais de produção e da política”, sendo essa a chave para desnaturalizar o fracasso e construir uma escola realmente pública, democrática e inclusiva.

1.9 Desvalorização docente e políticas públicas ineficazes: entraves à qualidade da educação

A desvalorização histórica da docência no Brasil é um dos pilares centrais da crise estrutural da educação pública. Esta realidade, longe de ser apenas uma consequência do baixo investimento estatal, está vinculada a um projeto político mais amplo de negligência às classes populares e de precarização do trabalho educacional. A formação precária, os salários insuficientes, a ausência de condições materiais e a falta de reconhecimento social constituem um cenário que compromete não apenas o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade das relações

pedagógicas que se estabelecem nas escolas. Como observa Bulcão (2023), os professores da rede pública brasileira, sobretudo os que atuam nas periferias urbanas e áreas rurais, são constantemente empurrados para jornadas exaustivas, com múltiplos vínculos empregatícios e sem apoio institucional efetivo.

Ao denunciar esse estado de coisas, Bulcão (2023) associa a má qualidade da educação à falência das políticas públicas, que são, em grande parte, formuladas sem considerar as necessidades concretas da comunidade escolar. Segundo o autor, o discurso sobre educação de qualidade é muitas vezes instrumentalizado por interesses políticos, que produzem reformas superficiais voltadas à estética institucional — como a introdução de novas tecnologias ou programas de avaliação em larga escala — sem tocar nas questões estruturais que afetam o cotidiano das escolas públicas. Os professores, nesse contexto, são responsabilizados por resultados que não conseguem alcançar, não por incompetência, mas pela ausência de condições básicas para o exercício pleno de sua função.

Essa crítica é compartilhada por Freire (1996), que já alertava para os riscos de uma prática pedagógica despolitizada, incapaz de reconhecer os educadores como sujeitos históricos e intelectuais. Para ele, a valorização do professor não pode ser reduzida a incentivos salariais ou bonificações por desempenho, mas deve passar pelo reconhecimento da docência como uma prática ética, crítica e transformadora. Freire (1996) sustenta que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, mas também exige que o educador seja respeitado em sua dignidade, em sua formação contínua e em sua função na construção de uma sociedade mais justa.

A obra de Patto (2010) também contribui para compreender a forma como a desvalorização docente é atravessada por mecanismos institucionais de exclusão e violência simbólica. Ao investigar a psicologização do fracasso escolar, a autora revela que muitos professores, sem o devido suporte pedagógico, acabam reproduzindo estigmas sobre os estudantes, assumindo posturas de distanciamento e desistência diante dos desafios da sala de aula. Tal fenômeno não decorre de má-fé, mas do adoecimento da prática docente, produzida por um sistema que cobra resultados, mas não oferece subsídios reais para alcançá-los. Patto (2010) observa que o educador também se torna vítima da lógica excludente da escola, sentindo-se fracassado em meio a uma estrutura que o impede de exercer plenamente sua função educativa.

Nesse sentido, é possível articular as reflexões de Bourdieu (1998) sobre a reprodução social para pensar a condição docente. O autor afirma que a escola contribui para a legitimação das hierarquias sociais ao naturalizar a desigualdade como resultado de mérito individual. Essa lógica meritocrática atravessa também a avaliação do trabalho docente, com políticas de bonificação baseadas em desempenho padronizado e descontextualizado, que desconsideram as especificidades socioculturais das comunidades escolares. Ao invés de apoiar o professor, o Estado se utiliza de indicadores superficiais para reforçar a lógica do controle, alimentando um sistema que pune ao invés de construir (Bourdieu, 1998).

O cenário de precarização docente é agravado por políticas públicas que, embora carreguem o discurso da inovação e da inclusão, operam na prática como mecanismos de manutenção do status quo. Muitas reformas educacionais recentes privilegiam resultados mensuráveis, mas negligenciam o investimento em formação continuada, infraestrutura adequada e autonomia pedagógica. Como destacam Bassani e Pinel (2011), há um autoritarismo crescente na gestão escolar, com imposições de projetos e diretrizes sem consulta prévia aos professores, esvaziando a democracia escolar e intensificando o sentimento de impotência entre os profissionais da educação.

Outro aspecto que merece atenção refere-se às condições precárias em que muitos docentes desempenham suas atividades profissionais. Diferentemente de outras categorias, é comum que o professor arque, com recursos próprios, com a aquisição de materiais didáticos necessários à prática pedagógica. No início de cada ano letivo, observa-se uma mobilização recorrente entre educadores em busca de alternativas financeiramente viáveis para a obtenção desses insumos, muitas vezes recorrendo ao intercâmbio de ideias e estratégias entre colegas, com o objetivo de minimizar os custos. Ressalte-se ainda que, em razão da variabilidade dos conteúdos e das especificidades de cada turma, os materiais utilizados em um período frequentemente tornam-se inadequados para os anos subsequentes.

Ademais, constata-se uma completa ausência de suporte logístico por parte de diversas redes de ensino. A concessão de auxílio-transporte, quando existente, revela-se insuficiente, e, em muitos casos, o deslocamento entre unidades escolares ou comunidades distintas sequer é considerado nas políticas institucionais. Essa conjuntura evidencia o descomprometimento das instâncias governamentais com a valorização da docência. Poucas são as profissões que impõem ao trabalhador a

responsabilidade pelo custeio de ferramentas de trabalho e de transporte de forma tão sistemática. Tal cenário contribui significativamente para o desgaste físico e emocional dos profissionais da educação, configurando-se como um problema urgente que demanda atenção por parte de gestores públicos e legisladores.

Além disso, há uma clara desigualdade no tratamento dado aos profissionais da educação pública e privada, bem como entre as diferentes regiões do país. Professores da rede pública das regiões Norte e Nordeste, por exemplo, enfrentam os piores salários, as piores condições de trabalho e a maior carga de responsabilidades sociais (Isfran; Ladeira; Faria, 2023). Ao mesmo tempo, são eles que lidam com os contextos escolares mais desafiadores, em que a vulnerabilidade social dos estudantes é mais aguda. É nesse quadro que se entende a denúncia de Bulcão (2023), para quem a má educação é, antes de tudo, um sintoma da desigualdade estrutural e da negligência governamental com a formação crítica do povo.

Portanto, a desvalorização docente e a ineficácia das políticas públicas educacionais não são problemas isolados, mas partes de uma engrenagem que mantém o sistema educacional excludente e desigual. A superação desse cenário exige uma reconfiguração das políticas de valorização profissional, que contemplem salários dignos, condições de trabalho adequadas, formação continuada crítica e participação democrática dos professores na construção das propostas pedagógicas. É preciso abandonar a lógica tecnicista e gerencialista e recuperar o sentido ético e político da docência como ato de compromisso com a emancipação humana.

1.10 Convergências e divergências entre os autores: caminhos possíveis para a superação da má educação

Um dos pontos de convergência mais evidentes entre os autores é a recusa em aceitar explicações individualizantes para o fracasso escolar. Patto (2010), com base em sua extensa pesquisa sobre a psicologização da educação, denuncia a tendência da escola de atribuir ao aluno — ou à sua família — a culpa por seu insucesso, ignorando os condicionantes sociais, institucionais e políticos. Essa crítica dialoga diretamente com os estudos de Bourdieu (1998), que apontam a escola como um aparelho ideológico responsável por converter desigualdades

sociais em desigualdades escolares naturalizadas. Ambos, embora por vias distintas, desconstróem a ideia de que o fracasso é uma falha do sujeito, e propõem que ele seja compreendido como uma produção social, vinculada à reprodução das relações de poder.

Bulcão (2023) contribui com essa mesma linha de raciocínio ao demonstrar, com dados concretos, como a evasão escolar, a reprovação e a baixa aprendizagem afetam principalmente jovens negros e pobres. Ele denuncia o abandono estatal e a falência de políticas públicas como elementos estruturantes da má educação. O autor articula sua crítica com a ideia de que a escola é uma das ferramentas centrais da reprodução das desigualdades, funcionando como mecanismo de exclusão sob o disfarce de neutralidade. Aqui também se aproxima de Foucault (1975), cuja concepção da escola como instituição disciplinar ajuda a compreender como o espaço escolar se torna um lugar de normatização de condutas e de controle de corpos, reforçando práticas de silenciamento e submissão.

Nesse ponto, a divergência aparece não como contradição, mas como ênfase teórica. Enquanto Bourdieu (1998) privilegia a análise das estruturas simbólicas e do capital cultural que regula o funcionamento da escola, Foucault (1975) foca na dimensão microfísica do poder e nos dispositivos que operam a normalização do comportamento escolar. Já Patto (2010) constrói sua crítica com base na psicologia e na educação, revelando como as práticas diagnósticas e os discursos clínicos atuam para legitimar o fracasso como algo inerente ao aluno. Ainda que suas abordagens sejam distintas, os três autores ajudam a desmascarar o discurso meritocrático e tecnicista que orienta boa parte das políticas educacionais atuais.

Em contraste com essas análises predominantemente críticas e diagnósticas, Paulo Freire (1996, 2007) oferece uma contribuição propositiva ao debate. Sua pedagogia da autonomia e da esperança constitui-se como um contraponto direto à escola excludente, hierárquica e despolitizada descrita pelos demais autores. Para Freire (2007), a superação do fracasso escolar passa por uma reinvenção da prática docente, centrada no diálogo, na escuta ativa e na valorização dos saberes populares. Ele reconhece os limites impostos pelas estruturas sociais, mas aposta na transformação possível a partir da ação pedagógica consciente e comprometida com a justiça social. Em outras palavras, enquanto Bourdieu e Foucault tendem a enfatizar os limites e a reprodução, Freire insiste na potência da escola como espaço de resistência e emancipação.

Essa diferença de ênfase não representa, contudo, uma oposição. Pelo contrário, o pensamento Freireano pode ser lido como uma resposta prática e ética às denúncias feitas pelos demais autores. Se Bourdieu mostra como a escola transforma desigualdades sociais em desigualdades legitimadas pelo currículo, Freire propõe a construção de um currículo dialógico, conectado às experiências dos educandos. Se Foucault revela o poder disciplinar da escola, Freire sugere a pedagogia da liberdade, que reconhece o aluno como sujeito histórico. Se Patto denuncia a culpabilização do aluno, Freire propõe a reconstrução da relação pedagógica com base no respeito, na escuta e na humanização.

Os caminhos para a superação da má educação, portanto, não passam por soluções técnicas ou programas isolados, mas por uma reformulação da escola e do seu projeto político-pedagógico. É necessário reverter o processo de desvalorização docente (Bulcão, 2023), investir em formação crítica e contínua dos professores (Freire, 1996), abandonar práticas medicalizantes e excludentes (Patto, 2010), combater a lógica da meritocracia institucional (Bourdieu, 1998) e romper com os dispositivos de controle e silenciamento (Foucault, 1975). Trata-se de repensar a educação como direito social, como construção coletiva e como instrumento de transformação — não de adaptação à ordem vigente.

Por fim, o diálogo entre esses autores revela que compreender o fracasso escolar como fenômeno estrutural e histórico é o primeiro passo para combatê-lo. Ao contrário do que apregoa o senso comum, não é a pobreza cultural das famílias que explica o insucesso escolar, mas a cultura escolar que insiste em ignorar a realidade dos seus alunos. A escola não precisa ser o lugar da conformidade e da repetição. Pode e deve ser um espaço de invenção, acolhimento e potência. Essa é a tarefa coletiva de todos os que se recusam a aceitar a má educação como destino inevitável.

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Este capítulo realiza uma leitura crítica e interpretativa dos dados produzidos ao longo da pesquisa, articulando-os com os referenciais teóricos previamente discutidos. A análise que se segue não se limita à descrição dos fenômenos observados no campo educacional, mas busca compreender os sentidos mais

profundos do fracasso escolar, abordando-o como expressão de desigualdades históricas, raciais, econômicas e institucionais.

Em vez de adotar uma abordagem tecnicista ou meramente quantitativa, opta-se aqui por uma análise qualitativa, sustentada por uma matriz teórico-crítica. O fracasso escolar será examinado como fenômeno socialmente construído, que ultrapassa a esfera individual do desempenho e se inscreve nas estruturas mais amplas da sociedade. Nesse sentido, a interpretação dos dados se baseia em autores que problematizam a função reprodutora da escola (Bourdieu; Passeron, 1975), os mecanismos disciplinares e de controle presentes no ambiente escolar (Foucault, 1975), a psicologização e culpabilização dos sujeitos (Patto, 2022), bem como as propostas de superação emancipatórias (Freire, 1996; Bulcão, 2023).

A análise está organizada em quatro eixos principais: as diferentes concepções de fracasso escolar presentes na literatura; a escola como espaço de reprodução das desigualdades; a culpabilização do sujeito e a patologização das dificuldades escolares; e as possibilidades de resistência pedagógica a partir do pensamento de Paulo Freire.

A partir desses eixos, pretende-se evidenciar como os dados empíricos dialogam (ou tensionam) os referenciais teóricos, e em que medida confirmam a tese de que o fracasso escolar no Brasil é menos um acidente e mais um produto sistemático da exclusão educacional e social. A análise aqui empreendida busca, portanto, reconhecer a escola como campo de disputas e contradições, mas também como espaço possível de transformação, desde que se rompa com o paradigma dominante que naturaliza a desigualdade como destino.

2.1 Concepções de fracasso escolar na literatura

O fracasso escolar, embora amplamente discutido na literatura acadêmica, permanece um fenômeno marcado por disputas teóricas e ideológicas quanto às suas causas e significados. Longe de constituir um problema meramente pedagógico ou psicológico, o fracasso no contexto educacional brasileiro se revela, nas obras analisadas, como expressão de contradições sociais. As leituras presentes na produção bibliográfica utilizada neste trabalho evidenciam que o insucesso escolar de milhões de crianças e jovens não é fruto do acaso, mas resultado de um projeto histórico de marginalização de determinados grupos sociais,

principalmente os mais pobres, negros e periféricos. A partir dessa constatação, os autores revisados convergem na rejeição das explicações individualizantes e naturalizadas do fracasso, apontando para a necessidade de uma leitura estrutural, crítica e política do fenômeno.

Bulcão (2023) é contundente ao afirmar que a má educação e o fracasso escolar no Brasil não são efeitos colaterais do sistema, mas componentes essenciais de um projeto que visa perpetuar a desigualdade. Para o autor, o fracasso educacional não pode ser reduzido à ideia de desempenho insatisfatório ou evasão, pois está ligado a uma lógica excludente que estrutura a escola pública. Crianças e jovens de baixa renda, frequentemente negros, são empurrados para um sistema que os obriga a se adaptar a padrões escolares distantes de sua realidade sociocultural. O fracasso, portanto, surge como o resultado de uma escola que, ao invés de reconhecer e acolher a diversidade, impõe uma lógica elitista e padronizadora (Bulcão, 2023).

Essa concepção encontra eco nos estudos de Patto (2022), que desde os anos 1980 denuncia a tendência da psicologia e da pedagogia escolar de explicarem o fracasso com base em déficits individuais. Segundo a autora, o discurso da carência cultural, da desorganização familiar ou de déficits cognitivos tem servido historicamente para mascarar a responsabilidade das instituições e das políticas públicas. Patto (1997; 2010) afirma que o fracasso é uma produção social, vinculada às condições de oferta da escola pública, à formação docente deficiente e ao despreparo estrutural do sistema educacional. Ela alerta ainda para a prática recorrente de psicologização e medicalização das dificuldades escolares, que rotulam os estudantes com transtornos e desviam o foco das reais causas da exclusão.

Nesse mesmo campo crítico se inserem os aportes de Bourdieu e Passeron (1975), que, ao analisar os sistemas escolares nas sociedades capitalistas, demonstram que a escola funciona como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Para os autores, o fracasso escolar é socialmente produzido pela discrepância entre o capital cultural exigido pela escola e aquele efetivamente possuído pelas camadas populares. O discurso da meritocracia, nesse contexto, serve apenas para legitimar a exclusão, ao transformar heranças sociais em méritos individuais. A escola, portanto, em vez de corrigir desigualdades, tende a reforçá-las, oferecendo vantagens simbólicas àqueles que já detêm privilégios.

Foucault (1975), por outro lado, amplia a análise ao tratar da escola como uma instituição disciplinar. Para ele, o fracasso escolar também deve ser compreendido como resultado dos mecanismos de vigilância, normalização e controle operados pelas instituições modernas. A avaliação constante, a hierarquização de comportamentos e o enquadramento dos corpos são técnicas que não apenas classificam, mas também excluem os sujeitos que não se conformam às normas. Nesse sentido, o fracasso escolar se associa à produção de sujeitos considerados “indisciplinados”, “lentos” ou “desviantes”, que são afastados dos percursos considerados normais dentro do sistema educacional.

Por fim, Freire (1996; 2007) oferece uma interpretação radicalmente distinta do fracasso escolar. Para o autor, a escola tradicional fracassa porque não dialoga com a realidade dos educandos. Ela impõe conteúdos descontextualizados, ignora os saberes populares e desconsidera o aluno como sujeito do processo educativo.

O fracasso, nesse sentido, é a consequência de uma prática bancária da educação, que deposita informações sem gerar reflexão, criticidade ou envolvimento. Em contrapartida, Freire propõe uma pedagogia do diálogo, da escuta e da esperança, que valorize a experiência concreta dos estudantes e promova sua autonomia intelectual e política. O fracasso, para Freire, só pode ser superado quando a escola se reconectar com a vida e com os projetos coletivos de emancipação social.

Dessa forma, a análise da produção bibliográfica revela não apenas diferentes concepções sobre o fracasso escolar, mas também distintas compreensões sobre a função da escola. Enquanto abordagens psicologizantes responsabilizam o indivíduo e sua suposta carência por sua não adaptação ao modelo escolar vigente, as leituras críticas apontam para a necessidade de reformular a própria estrutura educacional. Essa reformulação exige o rompimento com o paradigma meritocrático, com a medicalização da infância, com a burocratização das políticas públicas e com a lógica de controle e submissão que ainda marca a vida escolar. O fracasso escolar, portanto, não é um problema técnico, mas um fenômeno político, e sua superação passa pelo reconhecimento da escola como espaço de disputa, de conflito e, sobretudo, de possibilidade.

2.2 A reprodução das desigualdades pela escola: leituras convergentes

A escola pública brasileira, historicamente constituída a partir de uma lógica excludente e hierarquizadora, tem sido apontada por diversos autores como um dos espaços institucionais mais potentes na reprodução das desigualdades sociais. A produção bibliográfica analisada neste trabalho converge ao reconhecer que, longe de funcionar como promotora de equidade e justiça social, a escola tende a reforçar os privilégios das elites e a marginalizar os sujeitos oriundos das classes populares. Essa crítica, presente em perspectivas como a de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Renato Bulcão, Maria Helena Souza Patto e Paulo Freire, evidencia que o fracasso escolar não pode ser compreendido isoladamente, mas como parte de um processo mais amplo de manutenção da ordem social.

A obra de Bourdieu e Passeron (1975) é uma das mais influentes nesse campo de análise. Ao afirmar que a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais, os autores argumentam que o sistema educacional exige dos alunos um conjunto de disposições, habilidades linguísticas e culturais que apenas os filhos das classes médias e altas possuem desde a infância. Assim, o desempenho escolar acaba refletindo as desigualdades já existentes fora da escola, mas é interpretado como resultado de mérito ou esforço individual. A escola, portanto, legitima as desigualdades ao naturalizá-las como diferenças de capacidade ou vocação, ocultando as condições sociais desiguais que produzem tais resultados (Bourdieu; Passeron, 1975).

Bulcão (2023) retoma essa crítica em um contexto mais contemporâneo e nacional. Em *Tratado da má educação*, o autor apresenta dados que evidenciam o fracasso das políticas públicas educacionais em garantir equidade. Ele denuncia que a escola pública funciona como um espaço de exclusão para as crianças pobres e negras, que frequentemente abandonam os estudos por não se verem representadas no currículo, por não encontrarem apoio institucional ou simplesmente por enfrentarem condições materiais insustentáveis para a permanência. Para Bulcão (2023), a educação pública brasileira está estruturada para manter os pobres em seu lugar, reforçando a lógica da servidão moderna, em que o acesso desigual ao conhecimento serve para perpetuar uma divisão de classes.

Essa crítica se articula às reflexões de Foucault (1975), que não analisa a escola diretamente sob o prisma da desigualdade social, mas como uma instituição

disciplinar. A partir da noção de poder difuso, Foucault (1975) interpreta a escola como um espaço de normatização de comportamentos, de controle de corpos e de produção de subjetividades dóceis e obedientes.

O fracasso escolar, nessa direção, seria a finalidade daqueles que não encaixam nas normalidades ditadas pela instituição. Os estudantes que resistem, questionam ou que não conseguem o acompanhamento do ritmo regularizado do ensino são calados, punidos ou atirados fora do sistema. Deste modo, a escola opera como peça do biopoder, que classifica, hierarquiza e exclui os corpos.

Patto (2022) contribui com esse debate ao mostrar como a escola transforma desigualdade social em inferioridade individual. Sua crítica à psicologização do fracasso escolar se insere em uma perspectiva estrutural: a autora demonstra como os discursos clínicos e pedagógicos, ao responsabilizarem os alunos por seu fracasso, contribuem para mascarar as condições precárias das instituições, a formação insuficiente dos professores e a ausência de políticas educacionais consistentes. Patto (2010) afirma que a escola se tornou um espaço de produção de fracassados, sobretudo entre os estudantes pobres, que são frequentemente diagnosticados com transtornos de aprendizagem ou comportamento quando, na verdade, enfrentam barreiras sistêmicas para sua escolarização.

Mesmo Freire (1996), embora com uma proposta pedagógica distinta, reconhece a função reprodutora da escola. Para o autor, o sistema tradicional de ensino baseado na “educação bancária” — limita o aluno à condição de recipiente passivo, negando-lhe o direito à palavra, ao pensamento crítico e à construção do conhecimento.

Freire (2007) argumenta que essa forma de ensino está a serviço da manutenção da ordem social vigente, pois impede que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade e, assim, permaneçam subalternizados. A proposta freireana rompe com esse modelo ao afirmar que a educação deve ser um ato político e libertador, centrado no diálogo e na escuta dos saberes populares.

Portanto, os autores aqui analisados, ainda que com ênfases e percursos teóricos diferentes, convergem ao diagnosticar a escola como instituição marcada por práticas que, em vez de combater a desigualdade, a reproduzem e legitimam. Seja pela imposição de um currículo descolado da realidade dos estudantes (Freire, 1996), pela exigência de capitais culturais desiguais (Bourdieu; Passeron, 1975), pelo controle dos corpos e das condutas (Foucault, 1975), ou pela culpabilização

individual do fracasso (Patto, 2022), a escola atua como espaço de confirmação da estrutura social. Ao evidenciar essa função reprodutora da escola, a literatura analisada nos convoca à urgência de repensar os fundamentos da educação pública e de formular práticas pedagógicas que, ao invés de excluir, incluam, acolham e transformem.

2.3 A culpabilização do sujeito e os limites da psicologização

A culpabilização individual pelo fracasso escolar é uma das estratégias mais sutis e persistentes de manutenção da desigualdade educacional. Trata-se de um processo que desloca para o aluno e, por vezes, para sua família – a responsabilidade por seu insucesso, desconsiderando os aspectos estruturais e institucionais que condicionam sua trajetória escolar. Esse fenômeno é fortemente criticado por Maria Helena Souza Patto (2022), para quem o fracasso escolar não é uma realidade natural ou inevitável, mas uma produção social articulada ao funcionamento excludente das instituições escolares.

A psicologização do fracasso, conceito central na obra de Patto, refere-se à prática de interpretar as dificuldades escolares dos alunos com base em categorias diagnósticas oriundas da psicologia clínica, como déficit de atenção, distúrbio de aprendizagem ou desmotivação individual.

Segundo Patto (1997), essa prática se institucionalizou nas escolas brasileiras a partir do momento em que se tornou comum recorrer ao discurso psicológico para justificar comportamentos e resultados escolares, muitas vezes sem o devido rigor científico e sem considerar o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes. Em vez de questionar a estrutura pedagógica, as condições de ensino, o currículo excludente ou a precariedade das políticas públicas, a escola frequentemente atribui ao aluno um “problema” interno, o que conduz à sua patologização.

Essa lógica encontra respaldo também na literatura crítica de Bulcão (2023), que denuncia a tendência da escola em funcionar como um mecanismo de exclusão seletiva. Para o autor, os alunos oriundos de famílias pobres e negras são os mais afetados por essa dinâmica: diante de sua dificuldade de acompanhar o ritmo da escola, não por desinteresse, mas por falta de apoio material e simbólico, acabam sendo rotulados como “indisciplinados”, “preguiçosos” ou “problemas de comportamento”. Como resultado, são encaminhados para psicólogos, afastados de

certas atividades ou excluídos informalmente do processo de ensino, o que, ao longo do tempo, reforça sua condição de fracasso institucionalizado (Bulcão, 2023).

Paulo Freire (1996) oferece um contraponto poderoso a essa lógica ao afirmar que a educação precisa partir da realidade concreta dos educandos e reconhecer os saberes que eles trazem de suas experiências de vida. O autor critica o modelo bancário de ensino, segundo o qual o professor deposita conhecimento em alunos considerados vazios, passivos ou “deficitários”. Essa postura, segundo Freire, não apenas nega a potência dos sujeitos, mas contribui para a internalização da culpa e da inferioridade.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) destaca que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo” (p. 28), reforçando que o processo educativo deve ser construído com os alunos, e não sobre eles. Ao rotular os estudantes, a escola não apenas os exclui, mas também os desumaniza.

A medicalização da educação, consequência direta dessa culpabilização individual, é uma prática crescente e alarmante. Como mostram Isfran, Ladeira e Faria (2023), há um aumento de diagnósticos psiquiátricos e uso de medicamentos entre crianças em idade escolar. Esses diagnósticos muitas vezes ocorrem sem um processo clínico rigoroso, servindo mais para normatizar comportamentos do que para oferecer apoio real aos estudantes. A patologização do fracasso, nesse caso, é um desdobramento da recusa institucional em repensar a escola e suas práticas: o problema é sempre o aluno, nunca o sistema.

A crítica à culpabilização individual também está presente na obra de Patto (2010), que afirma que essa lógica produz sujeitos marcados pela vergonha e pela desistência. Ao serem reiteradamente classificados como “fracassados”, muitos estudantes desenvolvem um sentimento de inadequação que os afasta da escola e compromete sua autoestima. Trata-se de um ciclo vicioso: o aluno que não aprende é responsabilizado, rotulado e, por isso mesmo, cada vez mais excluído dos processos educativos. Nesse sentido, o fracasso escolar não é apenas um resultado, mas um processo de exclusão contínua legitimado por discursos técnicos e pseudocientíficos.

Portanto, a revisão bibliográfica indica que a culpabilização do indivíduo e a psicologização do fracasso não apenas distorcem a compreensão dos problemas educacionais, como também contribuem para sua perpetuação. A responsabilização subjetiva funciona como uma cortina de fumaça que impede a crítica ao sistema e à

estrutura da escola. Ao transformar dificuldades sociais em patologias individuais, a escola deixa de ser espaço de acolhimento e passa a operar como instrumento de exclusão. A superação dessa lógica exige, conforme propõem Freire (1996) e Patto (2022), uma transformação das práticas pedagógicas, com base no respeito à diversidade, na escuta ativa e na construção de relações educativas que reconheçam os sujeitos em sua complexidade.

2.4 A pedagogia como resistência: Freire e a aposta na transformação

Diante das diversas formas de exclusão, opressão simbólica, medicalização e reprodução de desigualdades identificadas na produção bibliográfica analisada, a pedagogia proposta por Paulo Freire se destaca como uma alternativa teórica, ética e política para resistir ao modelo escolar hegemônico. Enquanto autores como Bourdieu e Foucault contribuem para a denúncia da função da escola na legitimação da ordem social desigual, Freire avança ao propor um projeto educativo que rompe com essa lógica e aposta na possibilidade de transformação por meio da conscientização e da ação coletiva.

Paulo Freire parte do princípio de que todo ato educativo é, antes de tudo, um ato político. Em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), ele afirma que ensinar exige respeito à autonomia do educando, compromisso com a justiça social e recusa à neutralidade. Para o autor, a educação não é um processo técnico de transmissão de conteúdo, mas uma prática dialógica que se dá no encontro entre sujeitos que constroem juntos o conhecimento. É nesse sentido que Freire (1996) se opõe frontalmente à chamada “educação bancária”, caracterizada por uma relação vertical entre professor e aluno, em que o saber é depositado em sujeitos considerados vazios. Essa lógica, além de desumanizadora, contribui para a manutenção da subalternidade das classes populares.

Ao contrário dessa perspectiva opressora, a pedagogia freireana se propõe a promover a libertação dos oprimidos por meio de uma educação problematizadora, baseada na escuta, na palavra e na ação. Freire (2007), em *Educação como prática da liberdade*, defende que os educandos devem ser estimulados a refletir criticamente sobre sua realidade para que possam transformá-la. Tal concepção se contrapõe diretamente à psicologização do fracasso escolar, criticada por Patto (1997; 2022), que atribui ao sujeito a responsabilidade pelo insucesso, ocultando os

determinantes históricos, sociais e institucionais. Para Freire, a dificuldade de aprendizagem não é resultado de déficit individual, mas da negação sistemática do direito à educação libertadora.

Essa dimensão emancipatória do pensamento freireano também dialoga com a crítica de Bulcão (2023) ao projeto de má educação vigente no Brasil. O autor argumenta que o sistema educacional atual serve à manutenção da desigualdade e exclui, de forma sistemática, os sujeitos que mais precisariam da escola como ferramenta de mobilidade e consciência social. A pedagogia da esperança proposta por Freire, nesse sentido, surge como uma resposta necessária: trata-se de uma prática educativa que aposta na potência dos sujeitos oprimidos, valoriza seus saberes e constrói com eles uma leitura crítica do mundo (Freire, 1992). A escola, sob essa perspectiva, deixa de ser um instrumento de adestramento e passa a ser espaço de diálogo, escuta e ação transformadora.

Além disso, Freire concebe o professor como um intelectual orgânico, comprometido com a emancipação dos seus alunos e com a superação das injustiças sociais. Em sua concepção, o educador precisa ser um militante da esperança, alguém que reconhece as contradições da realidade, mas não se resigna diante delas. Para ele, a esperança não é ingenuidade ou passividade, mas um motor para a ação pedagógica crítica. Como explica Zuin e Mello (2021), a pedagogia da esperança propõe uma ruptura com a lógica tecnocrática e individualizante da escola moderna, construindo uma prática educativa que não separa conteúdo e contexto, teoria e vida, conhecimento e justiça.

Esta proposta passa necessariamente pela modificação de como se entende currículo, avaliação, gestão escolar e formação docente. A educação libertadora não pode se submeter a metas de cunho exclusivamente quantitativo, a lógica das avaliações em larga escala ou à obrigatoriedade de um aprendizado alheio à realidade dos estudantes. Ela pressupõe a escuta ativa, diálogo constante, respeito ao saber popular e construção coletiva de conhecimento. Como devidamente lembrado por Freitas e Forster Como lembra Freitas e Forster (2016), o legado freireano não se resume a métodos didáticos, mas constitui uma concepção de mundo, uma ética do cuidado, da justiça e da dignidade humana. Diante disso, inserido em um cenário de execração do sujeito, perpetuação das desigualdades e desprofissionalização docente, o projeto freireano de pedagogia se manifesta como uma alternativa pedagógica, radical e urgente. Ela chama os professores e seus

alunos para se tornarem sujeitos históricos, para refletirem sobre o seu lugar no mundo e agirem sobre ele. Mais do que um projeto educacional, a obra educativa de Paulo Freire é um projeto de humanização, e assim um gesto poderoso de resistência.

Portanto, em meio a um cenário marcado pela culpabilização do sujeito, pela reprodução das desigualdades e pela desvalorização docente, a pedagogia freireana se apresenta como um projeto pedagógico alternativo, radical e urgente. Ela convida professores e estudantes a assumirem-se como sujeitos históricos, conscientes de seu lugar no mundo e capazes de atuar sobre ele. Mais do que uma proposta educacional, a pedagogia de Paulo Freire é uma proposta de humanidade — e, por isso mesmo, uma poderosa forma de resistência frente à má educação.

3. METODOLOGIA

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com abordagem teórico-documental e bibliográfica, centrada na análise crítica de obras acadêmicas e documentos oficiais que abordam o fenômeno da má educação no Brasil. Essa configuração metodológica foi escolhida a partir da necessidade de compreender de maneira contextualizada e crítica os múltiplos fatores que estruturam o fracasso educacional em nível sistêmico, ultrapassando análises superficiais ou meramente técnicas sobre o desempenho escolar.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa se orienta pela busca da compreensão do significado dos fenômenos sociais, valorizando os aspectos simbólicos, culturais e estruturais presentes nos discursos, práticas e representações. Assim, mais do que quantificar o problema, este trabalho visa interpretar os sentidos que emergem da produção científica sobre a crise educacional brasileira, considerando suas raízes históricas, econômicas e ideológicas.

A opção pela natureza exploratória está alinhada ao caráter investigativo do trabalho, cujo objetivo é levantar, sistematizar e interpretar criticamente diferentes perspectivas teóricas sobre o tema.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória é apropriada quando o objetivo é “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). Embora o fenômeno da má educação seja amplamente reconhecido, ele ainda carece de abordagens integradoras e críticas que articulem suas múltiplas dimensões pedagógicas, políticas, sociais e subjetivas o que justifica o caráter exploratório desta proposta.

No que se refere à dimensão descritiva, esta se manifesta na intenção de sistematizar e classificar criticamente os elementos que compõem a crise educacional brasileira. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa descritiva tem por finalidade “observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (p. 186). Isso implica uma postura de leitura atenta, mapeamento conceitual e categorização teórica dos temas recorrentes nos textos analisados, tais como: fracasso escolar, medicalização da pobreza, culpabilização individual, desvalorização docente e práticas de resistência pedagógica.

O presente estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória de cunho documental e bibliográfico em uma abordagem qualitativa. A diferença entre ambos os procedimentos reside apenas no tipo de fonte analisada; enquanto a pesquisa bibliográfica refere-se a livros, artigos científicos e teses previamente publicados, a pesquisa documental dirige-se a relatórios, pareceres técnicos e legislações, dimensões, tal qual orientações político-educacionais. Assim, Ambas convergem no intuito de identificar, interpretar e confrontar diferentes discursos e proposições teóricas e institucionais sobre a educação (Severino, 2007).

Essa escolha metodológica é também coerente com a proposta teórico-crítica do trabalho. De acordo com Aragão e Mendes Neta (2021), a pesquisa teórico-documental é particularmente eficaz “quando se pretende analisar discursos e práticas já institucionalizados e confrontá-los com aportes teóricos que problematizam os sentidos dominantes”.

Nesse sentido, a presente investigação se propõe a tensionar o discurso oficial das políticas públicas com a crítica acadêmica produzida por autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Maria Helena Souza Patto, Michel Foucault, entre outros, cujas contribuições são fundamentais para compreender os mecanismos de exclusão, opressão e resistência que perpassam a escola pública brasileira.

Nessa linha de intelecção, A abordagem metodológica desta pesquisa apoia-se em dois pilares epistemológicos complementares: o método indutivo e o método dialético. A escolha desses métodos decorre da necessidade de articular uma leitura analítica e crítica do fenômeno da má educação no Brasil, compreendido não como evento isolado ou circunstancial, mas como expressão de contradições históricas, sociais e ideológicas estruturais.

O método indutivo é caracterizado pela construção do conhecimento a partir da observação e análise de elementos particulares, com vistas à formulação de generalizações teóricas. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a indução parte de dados empíricos e concretos para a elaboração de leis, princípios ou interpretações mais amplas.

No contexto desta pesquisa, a aplicação do método indutivo consiste na leitura, interpretação e categorização de textos acadêmicos, documentos oficiais e materiais teóricos diversos, que, examinados, permitiram a identificação de padrões recorrentes e temas estruturantes da crise educacional brasileira, tais como:

culpabilização individual do fracasso escolar, desvalorização do magistério, medicalização da pobreza, e negligência das políticas públicas.

Esse percurso indutivo não visa estabelecer leis universais ou nomotéticas, mas sim elaborar interpretações teóricas consistentes e socialmente contextualizadas, de modo a iluminar os processos de reprodução da desigualdade educacional por meio de uma análise fundamentada em dados textuais. Trata-se, portanto, de uma indução crítica, que visa mais à construção de sentido do que à formulação de modelos explicativos fechados.

Paralelamente, adota-se o método dialético, cuja origem remonta à tradição filosófica hegeliano-marxista, e que se mostra particularmente fecundo para estudos voltados à análise de realidades sociais complexas, contraditórias e dinâmicas. Como salienta Kosik (1976), a dialética permite apreender a realidade “em sua totalidade concreta, na sua processualidade, e na sua contradição interna”.

Na prática, isso significa que o objeto de estudo — a má educação no Brasil — não é analisado de forma fragmentada, mas como um fenômeno historicamente determinado, ideologicamente mediado e socialmente construído, inserido em uma totalidade mais ampla: o modo de produção capitalista e sua lógica neoliberal.

A aplicação do método dialético neste trabalho permitiu desvelar as contradições imanentes ao discurso educacional contemporâneo, como, por exemplo, a tensão entre a promessa de uma escola democrática e os mecanismos excludentes que persistem no cotidiano escolar. O discurso oficial, que proclama igualdade de oportunidades, é confrontado com práticas que perpetuam a exclusão, naturalizam o fracasso e patologizam a pobreza (Patto, 1990; Foulcault, 2008). É nesse contexto que se evidencia a função ideológica da escola como espaço de reprodução da ordem social vigente, conforme analisado por Bourdieu e Passeron (1975), ao demonstrarem como os sistemas de ensino operam a legitimação simbólica da desigualdade.

Assim, o uso combinado dos métodos indutivo e dialético permitiu que a investigação se desenvolvesse em dois movimentos interdependentes: do particular ao geral, por meio da análise minuciosa de textos, detectaram-se padrões, conceitos e estruturas interpretativas que possibilitaram a formulação de uma leitura global sobre o fenômeno; e da aparência à essência diante a dialética possibilitou ir além das manifestações superficiais dos problemas educacionais, buscando compreender os seus fundamentos econômicos, culturais e ideológicos.

Essa opção metodológica é plenamente coerente com o referencial teórico crítico que sustenta a pesquisa, composto, entre outros, pelos aportes de Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Michel Foucault. A leitura freireana sustenta a concepção da educação como prática de liberdade e ação transformadora, o que implica uma abordagem metodológica dialógica e problematizadora (Freire, 1996). A contribuição de Bourdieu é fundamental para entender a naturalização da desigualdade por meio da “violência simbólica” e dos “habitus escolares” impostos às classes populares, enquanto Foucault permite a análise das formas de controle, normatização e medicalização que atravessam a vida escolar (Foucault, 2008).

Esses referenciais exigem uma metodologia que não apenas registre e descreva os fatos, mas que seja capaz de interrogar os sentidos dominantes, desnaturalizar os discursos hegemônicos e abrir espaço para a construção de alternativas emancipatórias. Como observa Severino (2007), o rigor metodológico não está apenas na aplicação técnica de procedimentos, mas na coerência entre o caminho epistemológico adotado e os fins cognitivos e políticos da pesquisa.

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza teórico-documental e bibliográfica, este estudo não envolveu a participação direta de sujeitos humanos. No entanto, os textos e autores analisados foram considerados como sujeitos teóricos, na medida em que suas produções compõem o corpus empírico da investigação e, por meio de suas reflexões, fornecem elementos essenciais para a compreensão crítica do fenômeno da má educação no Brasil.

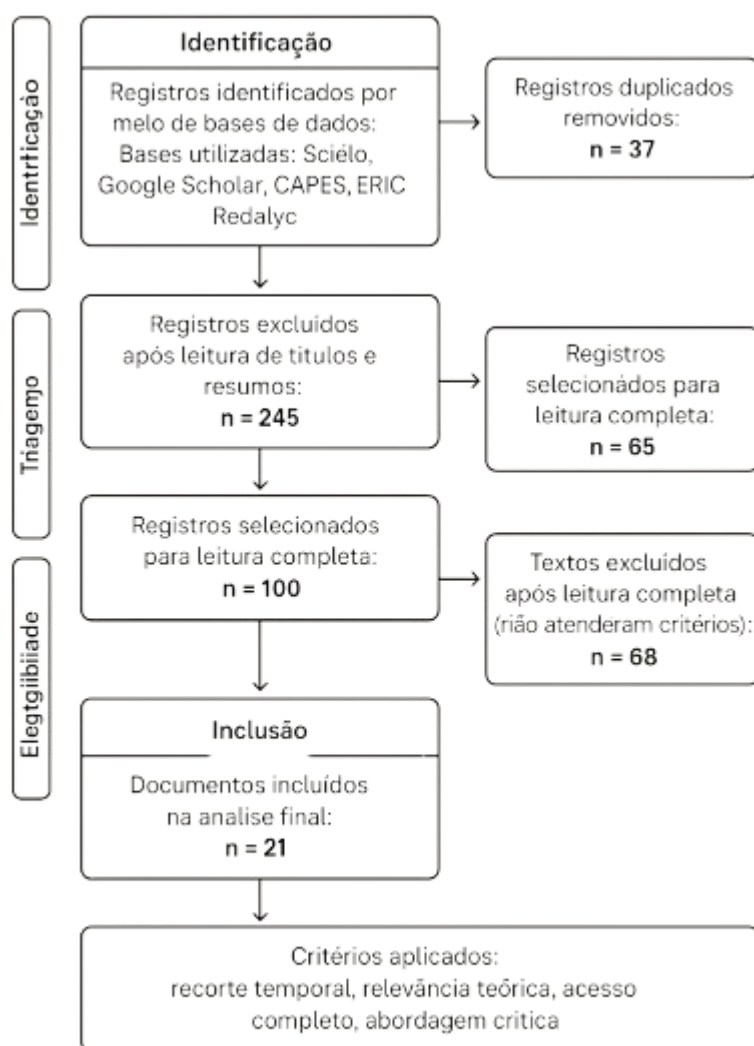
Conforme aponta Severino, nas pesquisas bibliográficas, os documentos assumem o papel de fontes vivas de sentido e não apenas de referência, o que exige do pesquisador um olhar hermenêutico e uma postura analítica rigorosa. Assim, os autores selecionados foram tratados como representantes de diferentes vertentes críticas no campo educacional, contribuindo com suas formulações para o desvelamento dos mecanismos de exclusão, reprodução e resistência presentes na realidade escolar brasileira.

A coleta dos dados teóricos ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2024, com base na busca sistemática em repositórios e bases acadêmicas consolidadas, como Scielo, Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES, Redalyc e ERIC. A pesquisa foi orientada por descritores como “educação brasileira”, “fracasso escolar”, “desvalorização docente”, “psicologização da pobreza” e “exclusão escolar”, associados por operadores booleanos que permitiram refinar

os resultados, tais como: ("educação brasileira" AND "fracasso escolar") OR ("política educacional" AND "desigualdade") OR ("medicalização" AND "educação").

Com base nessas estratégias, foram inicialmente identificados 382 documentos. Após a exclusão de 37 duplicatas e a leitura de títulos e resumos, 245 textos foram desconsiderados por não apresentarem relação direta com o escopo crítico da pesquisa. Em seguida, 68 documentos foram eliminados após leitura integral por apresentarem fragilidade teórica, falta de densidade analítica ou inadequação à perspectiva metodológica adotada. Ao final do processo de triagem e avaliação qualitativa, foram selecionados 21 documentos para compor o corpus da análise, conforme o fluxograma a seguir:

Fluxograma dos documentos



Esses textos, entre livros, artigos e documentos institucionais, foram escolhidos com base em critérios de relevância acadêmica, consistência teórica e representatividade no campo da crítica educacional. Dentre os autores que fundamentaram a análise, destacam-se Paulo Freire, Maria Helena Souza Patto, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Renato Bulcão, Jorge Abrahão de Castro, Luiz Fernandes Dourado, entre outros.

Esses autores contribuem, cada um à sua maneira e de maneira diferenciada, para uma leitura crítica e bem estruturada das contradições que afetam o sistema educacional brasileiro: o fracasso escolar sistematicamente produzido, a responsabilização dos alunos pobres, a medicalização das dificuldades, a precarização do trabalho docente e a normatização da desigualdade, para citar apenas alguns exemplos. Com base no levantamento exaustivo e leitura comparativa das obras selecionadas, pôde-se organizar categorias analíticas e os principais eixos temáticos de desvendamento dos dados, como será adiante detalhado na seção.

4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A presente pesquisa partiu da seguinte questão-problema: de que forma a má educação no Brasil expressa e reproduz as desigualdades sociais, e quais são os caminhos possíveis para sua superação a partir de uma leitura crítica do sistema escolar? Para respondê-la, foram mobilizados aportes teóricos que permitem compreender o fracasso escolar como fenômeno estrutural e não como responsabilidade exclusiva do indivíduo. Os objetivos propostos analisar como a má educação atua na reprodução das desigualdades sociais, identificar as concepções críticas sobre o fracasso escolar e discutir os mecanismos de culpabilização e medicalização presentes na escola foram contemplados ao longo do trabalho.

A análise permitiu reconhecer que o fracasso escolar, longe de representar uma exceção ou um “desvio” da norma, se configura como parte integrante de um projeto histórico de exclusão. Os referenciais teóricos de Bulcão (2023), Patto (2022), Bourdieu e Passeron (1975), Foucault (1975) e Freire (1996; 2007) convergem ao demonstrar que a escola brasileira, sobretudo a pública, opera muitas vezes como um mecanismo de seleção social. Ela legitima hierarquias previamente existentes, reproduzindo as desigualdades por meio de currículos padronizados, avaliações excludentes, práticas disciplinares e narrativas psicologizantes que individualizam o insucesso.

Dessa forma, o fracasso escolar não é um problema técnico, mas político e histórico. Ele se materializa na negação do direito à aprendizagem significativa, especialmente entre os estudantes das camadas populares, negras e periféricas. A escola, ao invés de ser espaço de emancipação, frequentemente se transforma em local de silenciamento e desumanização. No entanto, a pedagogia freireana surge como um horizonte ético-político possível, ao propor uma educação fundamentada no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento dos saberes populares.

Apesar das contribuições alcançadas, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Por tratar-se de um estudo teórico-bibliográfico, não foi possível realizar investigação empírica direta em contextos escolares, o que poderia ter enriquecido a análise com dados de campo. Além disso, o recorte de autores, embora consistente, deixou de fora outras vozes relevantes da pedagogia crítica e dos estudos decoloniais que também contribuem para o entendimento das desigualdades educacionais no Brasil.

Como sugestão para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos empíricos que investiguem, em escolas específicas, como se manifestam as práticas de exclusão e os discursos de culpabilização dos estudantes. Seria igualmente relevante aprofundar o debate sobre a formação docente crítica como estratégia de enfrentamento ao fracasso escolar, bem como analisar o papel das políticas públicas educacionais recentes na perpetuação ou superação das desigualdades. Além disso, estudos que articulem pedagogias decoloniais, feministas e antirracistas à análise do fracasso escolar podem ampliar ainda mais a compreensão sobre os múltiplos atravessamentos que operam no cotidiano das escolas.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade urgente de repensar o modelo educacional brasileiro, superando práticas que excluem e estigmatizam para construir, coletivamente, uma escola comprometida com a justiça social, a dignidade dos sujeitos e a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ALOISIO, Alessandra Moreira. **Projeto escola no legislativo por uma educação democrática School in the legislature for a democratic education Project**. Cap. 66. Sevenpublicacoes.pdf. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/download/520/516/1544>. Acesso em: 26/04/2025.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, I. A.; PAPARELLI, R. R.; PATTO, M. H. S. Estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 122, p. 55–78, 2004.

ARAGÃO, Eliene Maria; MENDES NETA, Antonia Ribeiro. Pesquisa documental e bibliográfica: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/tempo/article/view/22425>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ARAUJO, Maria Raquel Caetano de. Direito à educação básica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 279–301, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. **Notas sobre a contribuição da obra de Maria Helena Souza Patto em um Programa de Pós-Graduação em Educação**. Psicologia USP, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 551–567, 2011.

BEZERRA, J. **Educação no Brasil: história, situação atual, dados estatísticos**. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/educacao-no-brasil/#google_vignette. Acesso em: 22 abr. 2025.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. O estado da arte em história da educação colonial. **Navegando pela história da educação brasileira**, v. 1, p. 01-23, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Senado Federal Centro Gráfico**, 1988.

BULCÃO, Renato. **Tratado da má educação**. São Paulo: Gênio Criador, 2023.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan./abr. 2008. p.45-56.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista**, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: . Acesso em: 23 Abril.2025.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673–697, 2009.

CASTRO, Josué, 1908-1973. **C351g Geografia da fome : o dilema brasileiro : pão ou aço Josué de Castro**. — Rio de Janeiro : Edições Antares, 1984.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 63–66, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=i_T1zwEACAAJ. Acesso em: 2 jun. 2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Obb7zQEACAAJ>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE. P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. **Educação como prioridade - Livro - Grupo Editorial Global**. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=3691>. Acesso em: 23 abr. 2025

FREIRE. Paulo. **Educação como Prática da liberdade**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 25–69, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47206>.

GARCIA, Leonardo Guimarães. Ensino de inteligência competitiva no apoio à busca do sucesso profissional de graduandos em biblioteconomia e ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, p. 133-170, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pci/a/jGKyXt5Hm7HppmcvKsGhJ9b/?lang=pt>. Acesso em: 02/07/2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=J3IRrQEACAAJ>. Acesso em: 2 jun. 2025.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Folha de S. Paulo, Caderno Educação, São Paulo, 1992.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, p. 277-296, 2019.

ISFRAN, Fernanda; LADEIRA, Thalles Azevedo; FARIA, Samela Estéfany Francisco. Fracasso escolar e medicalização na educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. **Revista Movimento**, Niterói, v. 7, n. 15, p. 1–25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.43073>.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/79949994/Kosik-Karel-Dialetica-do-Concreto>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=G7OeDwAAQBAJ>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/desafio_conhecimento_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15–29, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2022. Disponível em: <https://www.casadopsicologo.com.br/a-producao-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A psicologia na educação: contribuições para o trabalho do psicólogo escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologização e medicalização do fracasso escolar: algumas observações críticas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 63–76, 1997.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de Ensino Superior:** uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003. 172f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PLANALTO (ed.). **Anísio Teixeira torna-se patrono da escola pública brasileira.** Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/10/anisio-teixeira-torna-se-patrono-da-escola-publica-brasileira>. Acesso em: 23 abr. 2025.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em revista**, v. 26, p. 57-87, 2010.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em revista**, v. 26, p. 57-87, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil: Autores Associados**, 2.ed, Campinas SP, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/76870521>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SOAREA, Eliana, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NA TRAJETÓRIA DE FLORESTAN FERNANDES. São Paulo: **Revista Focus Brasil**, 15 abr. 2006. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2006/04/15/educacao-e-democracia-na-trajetoria-de-florestan-fernandes/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro.** *Educação e Ciências Sociais*. v.3, n.8, 1958. p.139-141. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/decal.htm>.

TEODORO, A. Professores: que vencimentos? **Lisboa: Edição do Autor**, Distribuído por O Século 1973

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Metodologia científica: especialização em produção de mídias para educação online.** Salvador: EDUFBA, 2021.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital.** Pro-Posições, Campinas, v. 32, e20210110, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0110>.