

O QUE ELAS DIZEM SOBRE MIM, O QUE EU DIGO SOBRE ELAS: A CONSTITUIÇÃO DA BIBLIOTECA PESSOAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

■ RENATA CÂNDIDO

<https://orcid.org/0000-0002-8032-881X>

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

Ao rememorar meus títulos inesquecíveis, aqueles que constituem minha *biblioteca vivida*, retomo em grande parte leituras acadêmicas e não acadêmicas realizadas a partir da minha graduação e cujo potencial formativo se faz presente ainda nos dias atuais na minha prática profissional, pesquisas e produções. Percebo que o fio que une as tramas das obras rememoradas relaciona-se ao aprendizado de algo que considero muito caro: a “desnaturalização” do conceito *instituição escolar*. São leituras que me permitiram perceber a escola e a profissão docente de modos diferentes dos considerados recomendados e oficiais, compreender o cotidiano e as vicissitudes do sistema público de ensino, especialmente para as crianças das classes populares, de forma mais acurada, como por exemplo, no livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Patto (1991), de forma complementar e oposta à obra o “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” de Bernard Lahire (2008) ou ainda “O calvário de uma professora” de Violeta Leme Fonseca (1928) para tratar da profissão docente. Tais títulos somam-se aos escritos de Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 2004), que comparados a um grande tear para a trama tecida me permitem compreender de maneira mais arguta o funcionamento do campo educacional.

Palavras-chave: Relatos de vida. Sucesso e fracasso escolar. História da escola. Profissão docente.

ABSTRACT

WHAT THEY SAY ABOUT ME, WHAT I SAY ABOUT THEM: THE CONSTITUTION OF THE PERSONAL LIBRARY AND TEACHER TRAINING

In recalling my unforgettable titles, those that make up my lived library, I largely return to academic and non-academic readings tak-

en from my graduation and whose training potential is still present today in my professional practice, research and production. I realize that the thread that links the plots of the recalled works is related to the learning of something that I consider very expensive: the “de-naturalization” of the school institution concept. These are readings that allowed me to perceive the school and the teaching profession in different ways from those considered to be official and official, to understand the daily life and the vicissitudes of the public education system, especially for children from the lower classes, in a more accurate way, such as, for example, in the book “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” by Maria Helena Patto (1991), in a complementary and opposite way to the work “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” by Bernard Lahire (2008) or still Violeta Leme Fonseca's “O calvário de uma professora”(1928) to deal with the teaching profession. Such titles are added to the writings of Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 2004), which, compared to a large loom for the woven weave, allow me to understand more sharply the functioning of the educational field.

Keywords: Reports of school life. School's success and failure. History of the school. Teaching profession.

RESUMEN

LO QUE DICEN DE MÍ, LO QUE DIGO DE ELLOS: LA CONSTITUCIÓN DE LA BIBLIOTECA PERSONAL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO

Al recordar mis títulos inolvidables, los que componen mi biblioteca vivida, vuelvo en gran parte a lecturas académicas y no académicas extraídas de mi graduación y cuyo potencial formativo sigue presente hoy en mi práctica profesional, investigación y producción. Me doy cuenta de que el hilo que enlaza las tramas de las obras recordadas está relacionado con el aprendizaje de algo que considero muy caro: la “desnaturalización” del concepto de institución escolar. Son lecturas que me permitieron percibir la escuela y la profesión docente de formas distintas a las consideradas oficiales y oficiales, comprender la vida cotidiana y las vicisitudes del sistema educativo público, especialmente para los niños de las clases bajas, de una manera más certera, como por ejemplo, en el libro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Patto (1991), de forma complementaria y opuesta a la obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” de Bernard Lahire (2008) o todavía “O calvário de uma professora” de Violeta Lima Fonseca (1928) para ocuparse de la profesión docente. Tales títulos se agre-

gan a los escritos de Pierre Bourdieu (1998a, 1998b, 2004), que, comparados con un gran telar para el tejido, me permiten comprender con mayor nitidez el funcionamiento del campo educativo.

Palabras clave: Relatos de vida escolar. Éxitos y fracasos escolar. Historia de la escuela. Profesión docente.

Primeiras palavras...

[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e que por isso persiste... mesmo onde predomina a atualidade mais incompreensível. (CALVINO, 1993, p. 11-15)

Como se constituem os clássicos em uma determinada área do saber? Ou, de forma mais modesta, como se tornaram clássicos os livros aqui apresentados e que configuram a minha biblioteca pessoal? É inegável que a constituição da minha biblioteca pessoal ganha ímpeto significativo a partir da minha entrada no Curso de Pedagogia da FEUSP e, particularmente, com a minha inserção no campo das investigações históricas educacionais para tratar de temas como a *cultura escolar*, a profissão e a carreira docente. Se antes, em períodos da minha escolarização básica as leituras possuíam características de obrigação, enfado e pouca fruição, com a escolha do curso em nível superior, pude me dedicar efetivamente aos textos, debates e produções de uma área que tinha e tenho muito interesse. E, devo tal engajamento, à universidade pública que nos permite esse tipo de dedicação, assim como uma profusão de experiências e atividades relacionadas ao campo educacional, nos indicando possibilidades múltiplas de pesquisas e aperfeiçoamento dos nossos estudos.

Desse modo, os textos selecionados e sobre os quais escreverei remontam aos meus tempos de estudante e pesquisadora, e depois como docente em universidades particulares, em um primeiro momento e, agora em uma universidade pública. Inicialmente as leituras

que mais me seduziram foram as relacionadas a constituição do campo historiográfico educacional e decorrem de investigação desenvolvida por mim em minha primeira iniciação científica que incidia sobre um período histórico bastante controverso: o contexto educacional paulistano no final do século XIX e início do XX. Considerado por alguns como de pouca expressividade na história da educação e da pedagogia para depois ser revisto por outros, em outras pesquisas, como um período importante para a compreensão da delimitação das principais questões que se destacariam nas discussões vindouras na área educacional, o estudo das primeiras décadas do século XX nos permitem conceber a *genealogia*, tal como propõe Foucault (2005), de questões relacionadas ao trabalho, a carreira e as formas de organização do sistema de ensino e do contexto escolar que ainda hoje são importantes para a compreensão do campo, tal como o define Bourdieu (1998b, 2004).

Sendo assim, posso dizer que o primeiro grande conjunto de textos, obras e autores que compõem a minha biblioteca pessoal foram os estudados por mim na minha primeira iniciação científica e que participaram das escritas da minha dissertação e tese de doutorado e estão presentes desde a minha formação em nível inicial até os dias de hoje. Assim como destaca Calvino (1993) sobre os clássicos, perscruto aqui os meus, buscando o que eles ainda não me disseram, recuperando-os de acordo com a ordem a qual tive contato com eles e que, curiosamente, obedecem a ordem cronológica

de suas publicações, a saber “O calvário de uma professora” de Violeta Leme Fonseca (1928), “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena Patto (1991) e de forma complementar e oposta à obra o “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” de Bernard Lahire (2008).

As lições de Dora Lice sobre a escola, o trabalho e a carreira docente no início do século XX

A primeira obra que retomo e que se tornou clássica na minha biblioteca é “O calvário de uma professora” escrito por Violeta Leme Fonseca sob o pseudônimo de Dora Lice (1928). O romance de caráter autobiográfico é bastante conhecido no meio acadêmico, objeto de teses e dissertações, utilizado como fonte e objeto de estudo, constituindo-se leitura recomendada, quase obrigatória, aos pesquisadores da área da história da educação, que buscam conhecer melhor a organização do sistema público de ensino e da carreira docente no primeiro período republicano (1889 – 1930) de um ponto de vista extraoficial. O uso das histórias de vida tal como conhecemos a partir do texto de Violeta Leme Fonseca (1928) aparece como recurso para pensar de outro modo sobre a instituição de ensino, a profissão e a carreira docente, seja a partir de relatos orais ou escritos incitando-nos a: “refletir sobre a instituição escolar enquanto lugar de homogeneização dos comportamentos e sobre o espaço aberto para as diferenças nas relações entre os indivíduos” (CATANI, 1997, p. 16).

Neste sentido, as questões que se configuram e que pretendem nortear a retomada dessa obra no artigo em tela relacionam-se ao modo como a história de vida de Hermengarda problematiza temas a respeito não somente da formação de professores, carreira, práticas docentes, escolas primárias e sistemas esta-

tais de ensino de forma original e em alguns momentos contraditórias ao discurso oficial disseminado no contexto indicado, mas também pelo fato de que conhecendo a história da professora Hermengarda posso conhecer a minha própria e a de tantos outros professores e professores dos tempos atuais e de outrora.

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p. 414)

Logo no início do romance, Hermengarda toma o cuidado de advertir aos leitores, assim como Bourdieu em seu texto “A ilusão biográfica”¹ de que “[...] Os fatos aqui narrados são autênticos, apenas para o bom andamento da narrativa, não obedecem a ordem cronológica” (DORA LICE, 1928, p. 03). Porém, é possível perceber a reconstrução dos primeiros passos da professora na carreira e, a sensação de que os fatos autobiográficos se fundem aos ficcionais é permanente durante toda a leitura do título,

1 Bourdieu em seu texto “A ilusão autobiográfica” (2005) apresenta a narrativa de vida submetida a uma seleção de acontecimentos pode não se constituir num documento que corresponda ao que, de fato, ocorreu na realidade. Trata-se de um texto ficcional, de uma reconstrução literária sobre um conjunto de fatos que pode se aproximar ou não da realidade vivida, que pode reproduzir episódios imaginários ou reais, uma história idealizada ou concreta, mas que de todo modo não invalida seus usos como fonte e objeto de pesquisa. Tendo em vista o processo complexo de elaboração das memórias individuais e coletivas, cabe dizer que os destaques feitos ao livro e comentados por mim nesse momento estão condicionados tão somente às relações afetivas e intelectuais que mantenho com o mesmo e, muito pouco com a busca de uma pretensa verdade da obra.

relacionando-se à biografia da autora. Violeta Leme Fonseca atuou como professora do ensino primário em várias escolas do interior de São Paulo e da capital entre os anos de 1905 e 1935. De sua biografia destacam-se os fatos de que ela teve sete irmãs, dentre as quais quatro delas atuaram como professoras, foi Vice-Presidente da Cruz Vermelha de Itatiba, e em 1918 participou ativamente do atendimento às vítimas da gripe espanhola. Seu livro, primeiramente publicado sob pseudônimo de Dora Lice (1928) é reeditado em 1952 momento no qual se revela a verdadeira autoria do romance (MORAES, 2019).

Dos passos iniciais da protagonista na carreira destaca-se em primeiro a escolha da profissão. Dora Lice não queria ser professora e crescendo “[...] Entre os folguedos da meninice e os desvelados carinhos dos paes, desabrochara a creança cheia de frescura e crescera em graça e vigor” (DORA LICE, 1928, p. 14), logo teve que lidar com as revezes do destino: “[...] Trazendo o rosto angustiado, entrara seu pae, em casa, um dia. Estava arruinado! A libertação dos escravos lhe havia desorganizado a lavoura. A baixa do café, a par de transações infelizes, lhe levavam a esperança de salvar sua bella e rica propriedade” (*idem*, p. 18). E, nesse contexto, Hermengarda “[...] Procurando amenizar a rudeza do golpe que ferira o pae, tomou a seu cargo a educação dos irmãos pequenos, trocando, resignada, difícil ofício a si mesma imposto, o sonho que estivera prestes a realizar” (DORA LICE, 1928, p. 18). Como preceptora, “[...] dirigindo tudo com muito método, disciplinara os irmãos como em collegio. As horas das refeições, as do estudo, e do recreio, tudo estava regulado. Quando queriam revoltar-se contra a sua autoridade, sabendo Ella que a sciencia de educar é a ‘sciencia da razão e do coração’, alçava a ternura de irmã e, os pequenos rebeldes se tornavam submissos” (*idem*, p. 19-20). Reproduzir o que era conhe-

cido das escolas as quais frequentou torna-se, desse modo, a forma segura de conduzir a instrução dos irmãos menores, não sem atentar para a importância dos laços sentimentais neste processo.

A reprodução do que era conhecido das práticas de professores, especialmente daqueles com os quais teve contato no seu processo de escolarização, constitui característica importante dos saberes profissionais docentes engendrados nas primeiras Escolas Normais instaladas nos séculos XIX em São Paulo e Rio de Janeiro denominados como “saberes artesanais” (Villela, 2005) oposto aos saberes técnicos dos *experts* em educação. É no decorrer do século XIX e por meio das constantes reformas educacionais e da disseminação de periódicos especializados em ensino que os saberes das normalistas perdem sua característica mais “artesanal” tornando-se “profissional”.

[...] no primeiro modelo o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no ‘ofício’, no segundo, a formação obedece a critérios racionais com um conteúdo definido, local e material apropriados (VILLELA, 2005, p. 83)

Relevante perceber que apesar de Violeta Leme Fonseca recuperar as experiências de escolarização e de práticas docentes de Hermengarda nas escolas republicanas do início do século XX, nas quais os saberes profissionais forjados no âmbito das Escolas Normais no decorrer do século XIX estariam supostamente mais consolidados e reconhecidos no campo educacional paulista (cenário do enredo da obra) e da efervescência que se vivenciava no campo e que culminaria com a publicação do *Manifesto da Escola Nova* em 1932, ainda há a prevalência da autora pelos saberes constituídos por ela, na sua experiência diária, em contato com as suas alunas. De acordo com Dora Lice (1928), a protagonista:

Tendo um sistema de ensino todo seu, organizava Hermengarda planos de aula que davam ótimos resultados. Lia autores estrangeiros (nada possuíamos em vernáculo, sobre pedagogia e psicologia) e aprendia nelles o que os dirigentes ignoravam. Esforçada, como era, sabia por em prática, com muito proveito para as alunas o que a teoria lhe ensinava. (DORA LICE, 1928, p. 46-47)

E os pais das alunas, “satisfeitíssimos com o rápido progresso das filhas, iam pessoalmente, levar-lhe os seus aplausos, e testemunhar-lhe a mais sincera gratidão” (*idem*, p. 52) a comprometida mestra das meninas, que muita resistência teve para enveredar pelo caminho da docência. Naquele momento,

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000, p. 62)

A protagonista compreendia as dificuldades relacionadas ao trabalho docente nas primeiras instituições republicanas públicas de ensino e utiliza o seu texto para assinalar algumas situações que para ela seriam inconcebíveis para a constituição de uma digna representação de trabalho e de carreira docente. Dentre as denúncias, cabe retomar as relacionadas às distinções sociais e de gênero existentes na carreira e profissão. Aos homens formados pela Escola Normal caberia ocupar cargos superiores na hierarquia do ensino e com melhores salários, tal como a autora descreve no encontro que teve com um antigo colega na situação de escolha da escola, que recém-formado já ocupava o cargo de inspetor na Diretoria de Instrução Pública.

No diálogo estabelecido entre o Sr. Alúcio e Hermengarda, destaca-se a fala do professor: “- O magistério é uma nobilíssima carreira,

mas de todas, a menos independente. Obrigamos a trazer curvada a frente” (DORA LICE, 1928, p. 33). Ao que respondeu prontamente a jovem professora: “- Pois a minha eu a conservarei sempre erguida!” (*idem*), atitude que mantém durante todo a trama e apesar das condições adversas de vida e de ofício. As primeiras denúncias estavam aí feitas e relacionavam-se as injustiças sociais percebidas nas melhores classificações escolares e postos de trabalho aos jovens provenientes das famílias mais abastadas.

Diferente das colegas de turma que possuíam seus “padrinhos”, ou seja, pessoas influentes para indicar as recém-formadas professoras para instituições mais bem localizadas, Hermengarda não teve essa sorte e inicia sua carreira em uma escola rural de difícil localização no interior de São Paulo. É importante elucidar que a progressão “comum” na carreira docente naquele período, para as professoras de frágil capital social, era atuar por alguns anos em escolas isoladas para depois pleitear uma vaga nas escolas reunidas e/ou grupos escolares, considerado o símbolo da forma mais moderna e organizada de ensino.²

Essa modalidade de escola primária foi implantada, pela primeira vez no Brasil, no Estado de São Paulo em 1893 e correspondeu, na época, a um novo modelo de organização

2 Os grupos escolares paulistas, caracterizados pelas escolas graduadas cujo método de ensino é o simultâneo, foram criados em 1893 e marcaram a organização dos sistemas públicos e estatais de ensino, especialmente por estabelecerem alterações relevantes para a organização administrativa e pedagógica da escola primária. Não obstante os grupos terem assumido um caráter modelar, deve-se considerar a diversidade dos estabelecimentos de ensino primário existentes até 1930: escolas-modelo (criadas pela reforma de 1890 para a realização da prática de ensino dos estudantes normalistas), escolas reunidas (cujo número de alunos não era suficiente para se formar um grupo escolar) e escolas isoladas (com um único professor e alunos de diferentes idades e níveis de ensino no mesmo espaço). Além dessas distinções, existem aquelas percebidas entre os estabelecimentos localizados na zona urbana e na zona rural (SOUZA, 1998; GALLEGU, 2003).

administrativo-pedagógica da escola primária com base na graduação escolar –classificação dos alunos por grau de adiantamento –, no estabelecimento de programas de ensino e da jornada escolar, na reunião de vários professores e várias salas de aula em um mesmo edifício-escola para atender a um grande número de crianças, na divisão do trabalho e em critérios de racionalização, uniformidade e padronização do ensino. Este tipo de escola foi considerado o mais adequado para a escolarização em massa e tornou-se, em pouco tempo, o modelo predominante de escola primária em São Paulo e no país. (SOUZA, 2001, p. 76)

Na espera por sua tão almejada promoção para atuar no grupo escolar, Hermengarda narra em diferentes momentos do texto as dificuldades de trajeto até as escolas isoladas e para a acomodação da professora em localidades desconhecidas, a falta de recursos e materiais próprios ao ato de ensinar, a escassez de manuais e periódicos especializados aos quais pudesse inspirar suas práticas, além dos embates travados entre a jovem professora e os diretores e os inspetores de ensino, que possuíam, nas palavras da autora, pouca e ineficiente formação, muitas vezes mais atrapalhando o bom andamento das aulas e o aprendizado das crianças do que auxiliando. Lecionar em uma escola longínqua e com liberdade ou em um grupo reconhecido e sob a dura fiscalização dos diretores e inspetores de ensino? Tal dúvida acompanhou a protagonista que durante toda a trama transita entre os dois modelos propostos de organização escolar.

Por meio da reconstituição da história de vida e profissional de Dora Lice, em um texto produzido inicialmente como uma denúncia das condições aviltantes de vida e de trabalho da professora, aprendemos lições importantes sobre as vicissitudes da organização do sistema público de educação, especialmente, as escolas primárias e as Escolas Normais do

período republicano. O livro possibilita uma compreensão mais acurada e problematizadora do que foi o campo educacional nas primeiras décadas do século XX denotando um ponto de vista original e destoante dos discursos e publicações consideradas oficiais.

As lições sobre o fracasso escolar e as contribuições do sistema educacional para a sua manutenção

Inicialmente publicado em 1990, o livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” é fruto da tese de livre-doutorado de Maria Helena de Souza Patto, considerada por especialistas do campo uma das “mais valiosas referências da psicologia escolar e da psicologia brasileira” (KOHATSU, 2015), cujas análises não se restringem ao campo da psicologia, mas constitui-se referência fundamental no campo da formação de professores e de especialistas de ensino. O sucesso e pertinência da obra podem ser atestados pelas suas sucessivas reimpressões até a publicação da sua quarta edição, considerada comemorativa dos 25 anos da tese em 2015, acrescida de um significativo complemento: entrevistas com as crianças, já adultas, 25 anos após a pesquisa inicial em um texto assinado por Denise Trento Rebello de Souza e Daniele Kohmoto Amaral e fruto da dissertação de mestrado da segunda autora, além de um posfácio escrito por Patto (2015).

Considerada não somente uma crítica ao sistema de ensino, mas também das formas pelas quais a psicologia seleciona seus objetos de estudos e debruça-se sobre a investigação das diferenças individuais, traduzindo-as como inaptidão, incapacidade, inferioridade, especialmente em relação às crianças das classes populares, o livro, que possui 454 páginas na sua 4ª edição, discute temáticas como:

as raízes históricas sobre o fracasso escolar – a era das revoluções e do capital, os sistemas nacionais de ensino, as teorias raciais e a psicologia diferencial; as formas capitalistas de pensar a escolaridade no contexto brasileiro – primeira república no Brasil, as teorias raciais, o mito do Jeca Tatu e o lugar da medicina na constituição da psicologia educacional; o discurso oficial sobre o fracasso escolar divulgado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e em outras publicações; a escola e a sua racionalidade burocrática: a instituição investigada e uma incursão pelos seus bastidores por meio das histórias de Ângela, Humberto, Nailton, Augusto e da professora Neide.

No posfácio e a propósito da pesquisa realizada há 30 anos, a autora relembra como as explicações sobre o fracasso escolar de crianças pobres, negras e mestiças baseadas na teoria da carência cultural a incomodavam, chegando mesmo a percebê-las como um racismo disfarçado. Suas inquietações a faz retomar a expressão “dificuldades de aprendizagem”, bastante comum em documentos oficiais do sistema educacional paulista, em falas de diretores e professores, assim como em laudos emitidos por especialistas da saúde (médicos, psicólogos e psicopedagogos) trocando-a por outra: “dificuldades de escolarização” indicando, desse modo e pela primeira vez na literatura da área, a possibilidade de que os problemas escolares sentidos por crianças moradoras de bairros pobres e favelas poderiam ter como fonte a escola e suas práticas. Sobre os usos distintos das expressões, retoma a autora:

Durante muitos anos, vali-me dessas duas expressões em aulas, palestras e conferências para assinalar duas concepções diversas das causas do fracasso escolar. Mais que isso, em 1982 já estava em gestação a ideia de um projeto de pesquisa que possibilitasse a compreensão do processo de produção do fracasso escolar na vida diária de uma escola. (PATTO, 2015, p. 435)

Teorias e teses formuladas nos campos da sociologia, da filosofia e da psicologia, com maior ênfase, são retomadas para discutir as matrizes explicativas de diferentes formas de compreender o fracasso e o baixo rendimento/desempenho escolar de crianças provenientes das camadas sociais menos privilegiadas, além de elementos históricos que encadearam tais teorias. Assim como o texto de Violeta Leme Fonseca, o livro de Maria Helena Patto (2015) possui passagens duras, difíceis de ler, relatos de denúncias dos maus tratos físicos e psicológicos sofridos pelas crianças consideradas “problemas” – que não aprendiam ou não se comportavam de acordo com as normas da instituição.

A dureza das descrições da vida escolar das crianças, as dificuldades e os preconceitos sofridos são nuançados pela retomada das histórias de vida e de escolarização das crianças e da professora responsável pela classe, nos permitindo conhecer as crianças de outros modos e em outros contextos diferentes da sala de aula, suas habilidades e potenciais de aprendizado. Organizado dessa forma, cenário e personagens, a questão da produção do fracasso escolar é apresentada de forma questionadora e reflexiva, tensionando teses que sempre confirmavam a certeza da incapacidade e na inaptidão intelectual das crianças provenientes de famílias pobres, classificadas como desestruturadas e frutos de ambientes culturalmente carentes. Nas palavras da autora,

Como conseguir uma ‘descrição da escola como instituição articulada organicamente à estrutura de determinada formação social? Seria preciso reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. (PATTO, 2015, p. 437)

Com o objetivo de desvelar as formações familiares e sociais historicamente determinadas de forma relacionada à produção do fra-

casso pela escola, Maria Helena Patto (2015) utiliza as histórias de vida das crianças e das professoras por meio de inúmeras entrevistas com os diferentes atores envolvidos no processo: pais, professores(as), crianças e especialistas, além de observações das crianças no contexto da sala de aula e fora dele. A leitura das histórias de vida nos possibilita ter uma visão orgânica e articulada de elementos relacionados ao sistema, as ideologias que os sustentam, assim como de práticas e representações dos professores que passam, na maior parte das vezes, despercebidas favorecendo a produção do fracasso no contexto escolar como acontecem nas histórias de crianças como Ângela e Nailton, que foram localizados e novamente entrevistados 25 anos após a pesquisa inicial. Humberto e Augusto não foram localizados e deles só temos referências dos seus períodos de escolarização primária e do que dizem os colegas a respeito das suas trajetórias 25 anos depois (AMARAL, SOUZA, 2015). Por este motivo, voltamos aos relatos de Ângela e Nailton cotejando as versões das crianças e dos adultos.

Ângela deseja “ser inteligente”, considera tal característica importante para uma mulher, e diz isso reiteradas vezes no reencontro com as pesquisadoras. Como filha mais velha de um casal de migrantes nordestinos, Ângela assume para si desde cedo as tarefas relacionadas aos cuidados com a casa e com os irmãos mais novos, preferindo, em algumas situações, ficar em casa ao invés de ir para a escola, o que poderia ter resultado na sua primeira reprovação, segundo a sua mãe. Sua entrada na escola no ano de 1982 é marcada pelo contexto de excesso de responsabilidades domésticas e pouca atenção individualizada dos adultos, o que acarretaria na percepção de Patto (2015) sobre Ângela certa confusão “quanto ao seu lugar no grupo familiar e foi com essas carências e essa confusão [...]” (PATTO, 2015, p. 310) que iniciou

sua experiência na escola primária no ano de 1982. Na percepção de Cícera, mãe de Ângela, a filha não tinha “amor na escola” e “não gosta de estudar”, porém a mãe não estava completamente convencida disso, demonstrava ansiedade e dúvidas sobre o destino escolar da filha, parecia ter-se apropriado de um discurso alheio, indicando em alguns momentos “perplexidade” diante do fracasso da filha e elaborando várias hipóteses sobre o fato:

‘Não sei porque repetiu’. Ora aponta o desgosto pela escola e o gosto pelos trabalhos domésticos, ora refere-se à constituição física de Ângela (*‘Ela é pequena para a idade mas é esperta, a família do pai é toda baixinha’*), ora suspeita que sua memória pode estar fraca porque ela se recusa a comer antes de ir para a escola, ora imagina que seus desentendimentos com o marido podem preocupá-la. (PATTO, 2015, p. 312 – grifos da autora)

De acordo com Patto (2015), “[...] não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com a sua subjetividade” (idem, p. 313). Na sala de aula, segundo a professora Neide, Ângela gostava de brincar de bonecas e não acompanhava a turma, por este motivo logo foi categorizada pela professora e especialistas como uma criança “imatura”, “deficiente mental” cujo “desinteresse dos pais” pela vida escolar da criança e a “paranoia da mãe” justificaria o seu fracasso. Rotulada precocemente teve sua vida escolar transformada em assunto de “domínio público”, tornando-se objeto de incontáveis “profeccias autorrealizadoras” sobre o fracasso das crianças provenientes das camadas populares. Por outro lado, na percepção da investigadora:

Seu comportamento em sala de aula não sugere qualquer tipo de deficiência mental; seu desempenho não difere do da maioria de seus colegas, muitos dos quais foram aprovados: responde como pode a solicitações que carecem de significado, não entende muitas vezes ex-

plicações incompreensíveis, revela capacidade num curto período no qual é objeto de atenção e da simpatia da professora, para voltar a procurar a janela como possibilidade de 'fuga' de uma situação mortificante, radicalizando, assim, o próprio comportamento valorizado pelas educadoras: a passividade. (Patto, 2015, p. 312)

No relato organizado 25 anos depois, Ângela conta que concluiu o Ensino Médio no período noturno aos 30 anos de idade demonstrando dificuldade em se desvencilhar dos estigmas dos seus primeiros anos de escolarização, somando-se a isso as dificuldades para conciliar a vida de mãe trabalhadora com os estudos, necessitando interromper cursos por diversas vezes. Diz do seu desejo em cursar a universidade, possui o sonho de tornar-se veterinária ou administradora e explica que para alcançar tal intento realizou o Exame Nacional do Ensino Médio, mas não obteve sucesso. Os estudos constituem parte importante na vida de Ângela, apesar de todas as dificuldades vivenciadas desde a infância, ela percebe no acesso aos níveis superiores de ensino maiores probabilidades de conseguir melhores empregos e salários. Porém, de acordo com as pesquisadoras,

Na realidade, tem poucas chances de conseguir ingressar numa faculdade e continua a vivenciar processos de marginalização que certamente tem relação com uma trajetória escolar impactada por pesadas marcas de sua experiência de escolarização: os rótulos de que foi alvo e a má qualidade do ensino inicial observada em sala de aula, registrados em A produção do fracasso escolar, e os sérios problemas que afetam o ensino médio noturno, como mostram tantas pesquisas. (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 419)

Colega de turma de Ângela, a história de Nailton tem início em 1984, quando cursava pela terceira vez a primeira série aos nove anos de idade. Ele era o segundo de cinco filhos de Glória e Pedro, dois migrantes nordestinos de pouca escolaridade e estava entre as crianças

consideradas problema da classe da professora Neide, mas, no seu caso, o comportamento e aprendizado insatisfatórios são explicados em termos médicos. Assim como Ângela, fora classificado como "deficiente mental" e a rotulação elaborada no ambiente escolar é referendada por especialistas do campo da medicina. Na primeira consulta, em 1982, Nailton é diagnosticado pelo psiquiatra como oligofrênico, mas de caso leve, solicita vários testes e exames e acaba por encaminhá-lo para um grupo de "estimulação social e psicopedagógica", além de receitar um remédio (ansiolítico). Em 1983, retorna ao ambiente médico em várias situações, recebendo para cada consulta um novo medicamento (de forma geral, ansiolíticos e antidepressivos) e por fim o encaminhamento médico para a classe especial. Entretanto, quando observado e entrevistado em sua casa, longe do ambiente escolar, Nailton demonstra afeição pelas brincadeiras de rua e pelos colegas, habilidade para a construção de pipas, além de outros artefatos para suas brincadeiras (Patto, 2015).

Além de habilidoso, persistente e ativo em seu cotidiano, Nailton revela capacidade cognitiva ao realizar suas atividades lúdicas. A produção de pipas com pedaços exíguos de papel requer noção de espaço e superfície, e capacidade de planejar e antecipar resultados. Da mesma forma, sua aptidão para avaliar situações indica a realização de operações mentais que em nada sugerem a presença de oligofrenia, mesmo que "leve". (*idem*, p. 341)

Nailton deixou a escola na 5ª série, em 1991 quando completaria 16 anos, sendo que "[...] A vivência de processos de violência (sutíl ou não) certamente contribuiu para que o desfecho de sua trajetória de escolarização se desse na 5ª série" (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 422) "Havia mais obstáculos do que incentivo à aprendizagem" (*idem*) de Nailton. Quanto entrevistado, na fase adulta de vida, Nailton procura

se furtar às lembranças do passado, dizendo que “eram coisas do passado”. Tal resistência “[...] pode ser indicativa de quanto a instituição escolar deixou marcas negativas. Ele parecia querer silenciar as angústias de suas experiências escolares” (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 421). Ao contrário da sua colega de classe Ângela, Nailton não apresenta desejo em frequentar o ensino superior, fez um curso de mecânica e “ensina ao filho de quatro anos as letras do alfabeto, iniciativa que parece querer assegurar ao filho um bom começo de vida escolar.” (*idem*, p. 426) denotando a valorização do aprendizado e o anseio de que o filho não tenha o mesmo destino que o seu.

Ao retomar as histórias de vida e de escolarização das crianças consideradas “fracassadas” escolares por meio de entrevistas e observações em campo é possível não somente questionar as explicações médicas, psicológicas, sociológicas e históricas sobre o tema do fracasso nas escolas de periferia e entre as crianças das camadas populares, mas reafirmar a relevância dos estudos que usam os relatos de vida, (re) constituídos neste trabalho por meio das entrevistas, como fontes e objetos de estudo. É por meio dessa metodologia de pesquisa que fica comprovada a insuficiência da escola laica, pública, gratuita e pretensamente para todos na condução dos aprendizados e desenvolvimentos múltiplos dos indivíduos, tornando-se, desse modo, em espaços da construção de histórias de submissão e rebeldia.

Será tão improvável assim?: sucesso escolar nos meios populares e as lições de Lahire

Apropriando-se dos conceitos formulados por Pierre Bourdieu, tais como *campo*, *habitus* e *capital*, Bernard Lahire (2008) discute em seu texto o sucesso escolar e as condições de sua

concretização nos meios populares, desvelando o que ele denomina como “as razões do improvável”. Em sua obra, organizada em 367 páginas e publicada pela Editora Ática no ano de 2008, Lahire (2008) afirma que os estilos de “sucesso” são múltiplos e para compreendê-los faz-se necessário um estudo relacionado de várias categorias analíticas que o compõe, como por exemplo: “As formas familiares da cultura escrita”, “Condições e disposições econômicas”, “A ordem moral doméstica”, “As formas de autoridade familiar” e “As formas familiares de investimento pedagógico”. De acordo com Lahire (2008):

Para sermos mais precisos, o objeto central de nosso trabalho são os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar que registramos através do desempenho e comportamentos escolares de uma criança de cerca de 8 anos de idade. (LAHIRE, 2008, p. 12)

As famílias investigadas por Lahire (2008), apesar de pertencerem a outros tempos e espaços sociais (contexto educacional francês na década de 90 do século XX) apresentam configurações bastante semelhantes aos perfis das crianças e das famílias investigadas por Maria Helena de Souza Patto (escola pública brasileira na década de 80 do século XX). Na sua grande maioria são constituídas por pais migrantes, analfabetos, que vivem com dificuldades materiais e possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar, seus valores e suas normas. A questão que o sociólogo se coloca diante de um quadro como esse é: “[...] como, pode-se questionar, uma família que acumula tantas ‘deficiências’ poderia levar uma criança a ter ‘sucesso’ na escola? – pergunta o sociólogo em busca de maiores informações” (LAHIRE, 2008, p. 11) ou ainda, como na ausência de um capital cultural

estruturado, os conhecimentos escolares podiam/podem ser apropriados pelas crianças?

Com relação aos conceitos de sucesso e fracasso escolar, Lahire (2008) pondera que, como categorias produzidas pela própria instituição, os termos não são nunca totalmente explícitos e são sempre suscetíveis de variações. Como produtos discursivos históricos de uma configuração escolar e econômica singular, seus sentidos e consequências variam em função do tempo e dos graus de exigência de escolarização, assim como do mercado de trabalho, que estabelece novas ou maiores qualificações dependendo do contexto histórico e social. Especificamente sobre o termo fracasso, afirma:

De certo modo, podemos dizer que os casos de 'fracassos' escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar [...]. (LAHIRE, 2008, p. 19)

Assim como alerta Maria Helena Patto (2015) sobre a necessidade de compreender o comportamento escolar de uma criança de forma articulada ao modo como a instituição se relaciona com a sua subjetividade, Lahire (2008) afirma que a personalidade da criança, sua forma de pensar e seus comportamentos, ações e reações não podem ser compreendidas fora das relações sociais nas quais são tecidas, em um primeiro momento, entre ela e os seus membros familiares e em meio a um universo de objetos ligados as "relações sociais intrafamiliares". A criança não reproduz de forma direta as formas de agir de sua família, mas encontra uma forma própria de se comportar em função das relações de "interdependência" no meio que está inserida.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares das crianças se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela cons-

titiu seus esquemas de percepção, julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem 'reagir' quando 'funcionam' em formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 2008, p. 19)

Com o propósito de desvelar as razões do sucesso nos meios populares, Lahire (2008) investiga crianças da 2ª série do 1º grau de quatro grupos escolares situados em zonas de educação prioritária³ na periferia de Lyon, França. O grupo de crianças foi constituído após algumas etapas e comportou 14 crianças em situação de "fracasso" (5 meninas e 9 meninos) e 13 crianças em situação de "sucesso" (8 meninas e 5 meninos). O autor e sua equipe realizam entrevistas com 26 famílias em suas casas, elaboram notas etnográficas sobre cada um dos contextos das entrevistas, analisam as fichas com informações escolares, os cadernos de avaliação, realizam entrevistas nas escolas com cada uma das 27 crianças e com os sete professores envolvidos e quatro diretores, no começo e no final do ano letivo, buscando, desse modo, cruzar os dados relacionados às informações sobre as crianças, suas famílias e seus desempenhos nas salas de aulas.

As entrevistas e análises dos documentos estão organizados em perfis, que o autor intitula no livro como "configurações e variações sobre o mesmo tema". A discussão dos casos de sucesso ou insucesso levados à efeito por Lahire (2008) são apresentados e analisados sob os seguintes subtítulos: "O elo impossível", "A herança difícil", "Da indisciplina à autodisciplina", "Sentimento de inferioridade, sentimento de superioridade" "Configurações familiares heterogêneas", "A criança no centro da família", "Investimento familiar positivo

3 As zonas de educação prioritária (ZEPs) da França designam políticas educativas destinadas a certas categorias da população com o propósito de reduzir as desigualdades de escolarização por meio de um tratamento preferencial que consiste em "dar mais (ou melhor, ou de outra maneira) aos que possuem menos." (Rochex, 2011)

ou negativo” e “Os brilhantes sucessos”. Para cada subtítulo estão agrupados de três a quatro perfis de estudantes, suas famílias e contexto escolar e desses 26 perfis construídos selecionamos dois para tratar neste artigo, um que trata de um caso de fracasso e outro de sucesso escolar.

O primeiro perfil trata da trajetória de Ryad, que apesar da pouca idade já possui um ano de atraso escolar e é apresentado pelos professores como uma criança “inadaptada” e pouco afeita ao contexto da sala de aula:

Ryad, que entrou na escola maternal quando tinha 4 anos e 2 meses, foi rapidamente considerado como uma criança ‘inadaptada’ em relação às exigências escolares. ‘Criança medrosa, pouco à vontade na classe’, que ‘fica sozinho’, ‘muito pouco maduro para aprender a ler’, se mostrava ‘superprotegido’ pelos pais, ‘o queridinho’, ‘começou a saber ler em voz alta aos 7 anos e 10 meses’. Ryad é a única criança de nossa amostragem que foi indicada para seguir aulas de recuperação no final da 2ª série’. Seus dois professores o consideram difícil de ser ‘entendido’, com ‘enormes problemas de compreensão, mesmo na comunicação coloquial’, e ‘que se deixa levar pelas brincadeiras dos outros’. (LAHIRE, 2008, p. 107-108)

Ryad tem pais argelinos, de origem agricultora e analfabetos tanto em francês quanto em árabe, eles nunca foram à escola. O pai fez cursos e opera com máquinas eletrônicas de concreto e no momento da entrevista estava desempregado. A mãe nunca trabalhou e se arrepende de não ter aprendido a ler e escrever. Ryad é o filho mais novo de cinco irmãos. Da família, destaca-se a desenvoltura de Nora, filha mais velha, “quem responde a nossas perguntas em uma família na qual é a responsável pela gestão administrativa e pelo acompanhamento escolar de Ryad” (LAHIRE, 2008, p. 108). Nora pode ser considerado um caso de sucesso, ela obtém melhor desempenho dentre todos os irmãos e conclui com certa facilidade o

2º grau, só teve uma reprovação. Nas palavras do autor, “Tudo repousa sobre ela, o que pode explicar em grande parte a dificuldade escolar de Ryad” (*idem*, p. 108).

Ryad vive, portanto, rodeado de membros de sua família que leem, de uma irmã que organiza a vida familiar como uma segunda mãe de família, mas escolarizada e racional que sua própria mãe. No entanto, não basta estar ‘rodeado’ ou ‘cercado’ para conseguir construir concretamente suas competências culturais.” (LAHIRE, 2008, p. 109)

Nora representa o polo mais instruído da família de imigrantes argelinos analfabetos. Ela compra o jornal de duas a três vezes por semana, foi assinante de revistas e empresta livros regularmente da Biblioteca Municipal de Lyon ou das amigas. É Nora quem acompanha a vida escolar do irmão mais novo, verifica suas notas, realiza as tarefas de casa conjuntamente, vai às reuniões de pais e atesta a dificuldade do irmão para realizar as tarefas escolares: “A hora da lição de casa parece ser muito desgastante para Ryad, que chora cada vez que tem que aprender uma lição [...]” (*idem*, p. 110). Segundo a irmã, o baixo desempenho ou as dificuldades escolares do irmão podem ser explicados pelo fato de que, como filho caçula, é “muito superprotegido e que nunca é colocado diante das suas obrigações” (LAHIRE, 2008, p. 110).

Há na configuração social e familiar de Ryad dois exemplos que indicam o sucesso, no caso da irmã e o insucesso, atribuído à Ryad em uma mesma organização familiar. Entretanto, mesmo em meio às descrições e especulações sobre as causas do fracasso de Ryad, existe um momento da sua ainda curta vida escolar no qual ele consegue estabelecer sentido para o trabalho, especificamente para a leitura, quando passa a se relacionar com uma “senhora da cantina” que fazia com ele leituras de textos em seu tempo ocioso na escola:

A figura da 'senhora da cantina' que deu atenção a Ryad, consagrando-lhe um pouco de tempo, é o exemplo de uma situação, excepcional e não durável, na qual ele pôde constituir através de uma relação socioafetiva privilegiada, um princípio de motivação ou de interesse pela leitura e pelas coisas escolares ('Chegava todo contente, falava disso com a gente à noite') (LAHIRE, 2008, p. 113)

O segundo perfil elaborado pelo autor e que será retomado aqui como exemplo de um caso de sucesso escolar intitulado pelo mesmo como "Um caso ideal" é o da estudante Nadia D., nascida em Oullins e sem nenhuma repetência. Nadia é órfã de mãe, que possuía diploma em nível de 2º grau na área de matemática e ciências físicas, além de uma licenciatura em russo. Já seu pai, pouco culto na percepção da avó de Nadia, é motorista-entregador e visita a filha todos os domingos. Por conta da morte da mãe, Nadia vive com os avós paternos, em uma configuração familiar homogênea, na qual as incitações culturais são incessantes e onipresentes, mora em um amplo apartamento "impecável: arrumado, limpo, claro e espaçoso" (LAHIRE, 2008, p. 303) e do seu quarto destacam-se artefatos escolares "principalmente livros e uma lousa" (idem, p. 304). Da perspectiva escolar:

Nadia é vista como uma criança que se adapta bem escolarmente, embora 'tenha dificuldades para se desenvolver, às vezes'. O professor da 2ª série do 1º grau observa que ela sempre 'progredir', que 'vem à escola contente', que 'sabe bem as lições' e que se sente 'que ela vem a escola para ter sucesso. (LAHIRE, 2008, p. 305)

O perfil de Nadia é excepcional de uma criança que "vive uma socialização estável, sistemática e não contraditória que a leva a um 'sucesso' escolar 'brilhante'" (idem). É leitora assídua, escreve e se expressa bem e nos momentos de lazer simula situações de sala de aula com os primos nas quais assume o papel da professora. Entretanto, seu êxito não é ex-

plicado como apresenta Bourdieu (1998b) em algumas de suas investigações compiladas no livro "Escritos de Educação" pelos diplomas ou pelo tipo de profissão exercida pelos avós. A avó de Nadia é responsável pela casa e cursou durante dois anos uma escola na França, seu avô é aposentado e trabalhou como montador em metalúrgica e frequentou escola na Argélia até o fim do curso primário, mas a figura que se destaca da configuração familiar de Nadia é a da avó materna.

Ela é a responsável por toda a organização da vida doméstica e escolar da neta, cuida de todos os papéis relacionados a vida administrativa e burocrática da família, determina as "atividades dos diferentes dias, os horários das refeições, os horários de deitar [...] são de grande precisão ('É pontual, é exato), e estão calcados nas exigências escolares" (LAHIRE, 2008, p. 307). Descrita pelo autor como portadora de uma "bulimia cultural" dotada de uma "curiosidade enciclopédica" respeita demasiadamente o saber e a "alta cultura". A avó de Nadia lê vorazmente e denota em suas falas uma "enorme vontade de saber que sente dentro de si". Orgulha-se, sobremaneira, dos "sucessos" escolares e sociais dos filhos, foram pais que se sacrificaram para apoiar os percursos de escolarização dos filhos e "esperam fazer o mesmo pela neta, a quem dedicam um verdadeiro culto" (idem, p. 308). Nadia percebe o investimento dos avós e também se empenha na obtenção das boas notas:

O amor dos avós para com a neta se manifesta pelo 'sucesso' escolar de Nadia, que sente que terá tanto mais amor por parte dos avós quanto mais progredir na escola. Nessa economia afetiva especial que se instaurou, qualquer sucesso escolar se converte em amor. (LAHIRE, 2008, p. 310)

Ao tratar do tema sucesso, Lahire (2008) não pode furtar-se de tratar do seu oposto, o insucesso escolar. Nos diferentes perfis apre-

sentados em seu livro é possível perceber que as causas e justificativas para o sucesso ou o insucesso dependem de um conjunto de elementos não somente relacionados às configurações familiares dos estudantes, Ryad, por exemplo, vive em um contexto familiar que permitiu o sucesso da sua irmã, mas não o seu, mas também a outros elementos que extrapolam o contexto escolar e o da sala de aula. Ryad elabora vínculos bastante férteis com a leitura não a partir da insistência da irmã, mas do auxílio de uma funcionária da cantina, denotando, desse modo, que o seu fracasso não é inexorável, mas dependente das relações socioafetivas que estabelece. No caso de Nadia, há uma configuração semelhante, a menina se esforça e dedica-se ao estudo compreendendo o seu sucesso como prova do amor para com os seus avós.

Considerações Finais

[...] a essas crianças não faltava inteligência, mas numa escola onde predominava o preconceito contra as famílias pobres, seu rendimento escolar dificultado pela má qualidade do ensino, pela agressividade de algumas professoras e em desacordo com os critérios de avaliação vigentes, resultava em rótulos que desqualificavam sua capacidade intelectual. (AMARAL, SOUZA, 2015, p. 428)

“A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” de Maria Helena de Souza Patto e “O calvário de uma professora” de Dora Lice, duas obras distantes no tempo, nas pretensões e em seus formatos, são retomadas aqui de forma relacionada por fazerem parte da minha biblioteca pessoal e constituírem referências reiteradas nos meus estudos. O primeiro é resultado de uma investigação acadêmica, datada e formatada pelos cânones da academia e de seus ditames, a segunda, um romance, de escrita mais livre, apesar do compromisso assumido pela autora logo nas

primeiras páginas do escrito em realizar uma denúncia das condições péssimas de vida e de trabalho das professoras das primeiras escolas republicanas. A aproximação das duas obras e a sua retomada neste artigo se dá especialmente por dois motivos: o primeiro relaciona-se as formas pelas quais as autoras perscrutam o cotidiano escolar, tematizando sua *cultura e forma escolar*⁴ para tratar das suas fragilidades, lacunas, falhas, desnaturalizando práticas e representações comuns sobre contexto escolar e, a segunda, relaciona-se a forma pelas quais as autoras fazem isso, Violeta Leme Fonseca recriando a história de vida de Hermengarda através de aspectos reais e ficcionais da vida da professora e Maria Helena Patto recuperando elementos reais das histórias de vida e de escolarização das crianças Ângela, Humberto, Nailton e Augusto e de sua professora, Neide.

O livro de Lahire (2008) é apresentado de forma complementar e diametralmente oposto à discussão realizada por Maria Helena de Souza Patto (2015), mas assim como as autoras citadas, contribui para desvelar aspectos relevantes das práticas escolares, mas não somente. Lahire (2008), ao propor o estudo do tema sucesso escolar nos meios populares, não conseguiu furtar-se da discussão do seu oposto, o fracasso. Um conjunto considerável dos perfis de crianças e famílias analisado pelo autor indica como é difícil para determinadas famílias cujo capital cultural não se coaduna ao esco-

⁴ A *cultura escolar* (JULIA, 2001) pode alterar-se de acordo com os contextos históricos, o nível de instrução (ensino primário, superior, técnico), as sociedades, os projetos políticos e econômicos para a educação. O estudo destas permanências e rupturas permite compreender os princípios de engendramento e de inteligibilidade inerente a unidade da *forma escolar*, específica de uma configuração histórica particular e elaborada em determinadas formações sociais em certa época (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Concebida em um contexto específico que é a escola, a *forma escolar* pode também tender a estruturar outros espaços, do mesmo modo que toda relação social pode ser pedagogizada aproximando-se desse modo da formulação do conceito *cultura escolar*.

lar, favorecer o êxito de suas crianças, obtendo, por vezes, sucessos parciais, para alguns filhos e não para todos e mesmo em condições ideais de vida, a herança, muitas vezes, pode não ser apropriada. A leitura das histórias de vida das crianças e das suas famílias permitem interpretações férteis e não deterministas sobre o tema em tela. Ryad possui dificuldades escolares, mas ao se relacionar com outro adulto diferente do seu contexto escolar e familiar, consegue elaborar por um curto espaço de tempo, somente enquanto se relacionou com a profissional, significados positivos para a leitura. Por outro lado, apesar de ser considerada uma estudante exemplar, os professores de Nadia reconhecem que, por vezes, a estudante apresenta dificuldades para “se desenvolver”, demonstrando que o sucesso e o insucesso podem ser variáveis constituintes da trajetória escolar de um mesmo indivíduo em diferentes momentos e para distintos saberes.

As questões assinaladas por Dora Lice (1928) acerca da precariedade das escolas primárias republicanas, seu caráter elitista e meritocrático para o caso das Escolas Normais ressurgem nos textos de Patto (2015) e Lahire (2008) como questões constituintes do campo educacional, que mais de cem anos depois da sistematização do projeto republicano da escola pública, gratuita e para todos (no Brasil e em França), ainda denota dificuldades para lidar com a diversidade de culturas, ritmos e características de aprendizagem daqueles que a frequentam. Temáticas relacionadas à profissão e a carreira docente destacam-se nas obras analisadas, de maneira mais contundente na história de vida da professora Hermengarda e de maneira mais tangencial na retomada da história da professora Neide no caso do título “A produção do fracasso escolar”, já na obra de Lahire (2008) a reflexão sobre a prática do professor pode ser engendrada por meio dos

perfis de estudantes apresentados pelo autor. A riqueza das análises forjadas nas três obras reside não somente na escolha dos temas que podem ser considerados fundantes do campo educacional, objetos de debates vigorosos e reiterados, mas pela forma como são feitas, por meio dos relatos de vida como fonte e objeto de investigação.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do conhecimento científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998a. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de Educação.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998b. p. 41-69.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Amélia Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, Maria Cecilia Cortez (orgs.) **Docência, Memória e Gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LICE, Dora (pseudônimo de Violeta Leme). **O calvário de uma professora.** São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2005. p. 12-24.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929).** 220 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. FEUSP, São Paulo, 2003.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a par-

- tir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, set./dez. de 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 12 set. 2020.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 09-43, jan./jun. de 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acesso em: 12 set. 2020.
- KOHATSU, Lineu N. Prefácio à quarta edição. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 21-27.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- LICE, Dora. **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.
- MORAES, Dislane Zerbinatti. Violeta Leme Fonseca (Dora Lice): a biografia de uma professora a contrapelo do seu legado literário. In: VIDAL, Diana Gonçalves; VICENTINI, Paula Perin. **Mulheres inovadoras no ensino: São Paulo nos séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 259-274.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 871-881, dez/2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400013. Acesso em: 12 set. 2020.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em revista**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 75-101, jul./dez. de 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602001000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2020.
- SOUZA, Denise T.; AMARAL, Daniele K. Quatro histórias de (re)provação escolar – Notas sobre o rumo das vidas de Ângela, Nailton, Augusto e Humberto. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 413-429.
- TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, no. 14, p. 61-88, maio/ago/ 2000, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em: 112 set. 2020.
- VILLELA, Heloísa. de O.S. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: A escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, M.E.B.; CORRÊA, R.L.T (org.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-101.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, no. 33, p. 7 – 47, jun/2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102469820010001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2020.

Recebido em: 15/10/2020

Aprovado em: 20/03/2021

Renata Marcílio Cândido é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atualmente integra o Grupo de Pesquisa 'História da Educação: Intelectuais, Instituições, Impressos' (Unifesp) e é vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas históricas sobre a escola e docência (Unifesp).
E-mail: renata.candido@unifesp.br