

PROGRAMA BOLSA-FAMÍLIA: REFLEXÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Juliana Roldão Bittencourt
Márcia Helena Sawaia Guimarães Rostas

O presente artigo destina-se a uma reflexão sobre o Programa Bolsa Família (PBF) no que diz respeito à sua influência, ou não, sobre a permanência e o êxito dos estudantes beneficiários, relacionando as questões teóricas aos principais aspectos legais referenciados pela legislação que ampara o PBF.

Cabe ressaltar que essa escrita se deu a partir de uma investigação realizada junto aos beneficiários desse programa no *Campus* Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), fruto de pesquisa realizada ao longo do Curso de Mestrado em Educação da referida Instituição. Durante o estudo, nos deparamos com questões alusivas ao baixo rendimento escolar dentro desse grupo de alunos. Verificamos uma relação de correspondência entre o aluno beneficiário do PBF; a permanência no curso e o êxito na trajetória acadêmica.

Sendo assim, para compreendermos os componentes desta relação, fundamentamos teoricamente as condicionalidades que levam o indivíduo a ser ou não um beneficiário, os fatores que determinam a permanência ou evasão e possíveis indicadores de desempenho que incidem no êxito ou fracasso escolar. Compreendemos que estas não são questões que podem ser traduzidas em simples determinismo empírico, mas na diversidade que estão implicadas caso a caso.

Ser ou não beneficiário

Como mencionamos anteriormente, para fundamentar as questões relativas ao PBF, recorreremos à legislação como aporte teórico principal, de onde extraímos os subsídios necessários para alicerçar o entendimento acerca desse programa e seu funcionamento. A criação do PBF se deu a partir da lei Nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004, e sua regulamentação; por meio do Decreto nº 5.209 de 17 de setembro do mesmo ano. Portanto, foi a partir desses textos legais que buscamos caracterizar, em um primeiro momento, quem pode ou não, em consonância com a lei, ser um beneficiário.

De acordo com o artigo de 18º, do Decreto nº 5.209/2004, são atendidas as “[...] famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, caracterizadas pela renda familiar mensal per capita de até R\$ 170,00 (cento e setenta reais) e de R\$ 85,00 (oitenta e cinco reais), respectivamente. “Cabe

lembrar que o parágrafo 3º desse artigo condiciona esse atendimento à disponibilidade orçamentária e financeira.

As demais condicionalidades previstas no artigo 3º da Lei nº 10.836/2004 e seu parágrafo único representam as condições que as famílias beneficiárias devem cumprir para sua permanência no programa:

A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento.

Parágrafo único. O acompanhamento da frequência escolar relacionada ao benefício previsto no inciso III do caput do art. 2º desta Lei considerará 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, em conformidade com o previsto no inciso VI do caput do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Percebemos, ao longo da leitura da lei, que as condicionalidades envolvem ainda, além do acompanhamento de saúde das mães de alunos beneficiários e dos irmãos menores que ainda não frequentam a escola.

De acordo com os parágrafos I e II do artigo de 27º do Decreto 5.209/2004, as condicionalidades previstas em lei têm por finalidade:

I - estimular as famílias beneficiárias a exercer seu direito de acesso às políticas públicas de saúde, educação e assistência social, promovendo a melhoria das condições de vida da população; e II - identificar as vulnerabilidades sociais que afetam ou impedem o acesso das famílias beneficiárias aos serviços públicos a que têm direito, por meio do monitoramento de seu cumprimento.

Ademais, o parágrafo único do referido artigo determina a garantia, por parte do Estado, do fornecimento de serviços públicos de saúde, educação e assistência social, para que os beneficiários possam, assim, ter pleno acesso a tais serviços.

Portanto, de acordo com a lei, os beneficiários são oriundos de famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, que recebem acompanhamento de saúde e nutricional, cujos filhos em idade escolar devem estar regulamente matriculados, cumprindo exigência de frequência escolar mínima de 75 a 85%, em consonância com cada caso. São estas as condicionantes para que o aluno seja beneficiário do programa.

Em nenhum artigo da lei é citada a questão do rendimento escolar. Desta forma nos questionamos se apenas a frequência é suficiente para o êxito do aluno na escola. Verificamos que, apesar da condicionalidade de frequência ser atendida em muitos casos estudados, há uma parcela significativa de beneficiários do *Campus* Pelotas que apresenta baixo rendimento e retenção.

A permanência ou a evasão

Para iniciarmos a discussão sobre estes dois itens, sentimos a necessidade de conceituá-los, utilizando como base, primeiramente, o Dicionário de Língua Portuguesa. O Dicionário escolhido para nossas pesquisas foi o UNESP do Português Contemporâneo, cujas definições consideramos claras e atuais.

O primeiro dos termos conceituados é o de permanência, que de acordo com o referido léxico significa: “[...] característica do que é permanente ou estável [...] persistência, prosseguimento [...] continuidade, manutenção [...] presença constante [...]” (2004, p. 1061). A seguir, buscamos conceituar a palavra evasão, cujo vocábulo nos reporta ao “[...] ato de evadir-se, fuga, escape [...] abandono, saída [...] desaparecimento, desvio [...]” (2004, p. 571).

Ao analisarmos os dois conceitos, percebemos que há uma oposição entre eles. Enquanto a permanência evoca o ato de permanecer, de estar em um determinado local e ali manter presença constante, a evasão, por sua vez, remete ao ato de fugir, de escapar, de abandonar um determinado lugar. Compreendemos que os termos são opositivos entre si no que diz respeito aos significados e, portanto, também o são no que se refere ao espaço escolar.

Para o termo evasão, apresentamos, também, o conceito disposto na Organização Didática (OD) do IFSul, que é o documento norteador dos procedimentos didático-pedagógicos e administrativos no âmbito da Instituição. No artigo 74º da OD, parágrafos I e II, será considerado evadido o estudante que se enquadrar nas seguintes situações:

- I. apresentar índice de frequência inferior a 50% do total da carga horária do período e nota zero (0) ou conceito equivalente em todas as disciplinas na última etapa de avaliação;
- II. não efetuar a renovação de matrícula nos prazos definidos no calendário acadêmico. (2012, p. 15)

Tomando por base a definição de evasão constante na OD, inferimos que o aluno que tenha índice de frequência acima dos 50%, que reprove com nota ou conceito superior a zero, ou conceito equivalente e efetue a rematrícula em período regular, não é considerado evadido, e segue com sua matrícula ativa na Instituição, independente do seu rendimento acadêmico.

Quando pensamos sobre o ato de permanecer, sobretudo no espaço escolar, compreendemos que apenas a permanência não é suficiente para garantir um bom rendimento acadêmico. O desafio não está apenas em viabilizar a permanência desses alunos na escola, mas contribuir para que eles realmente aprendam, e construam de fato, conhecimentos significativos.

A permanência, tomando como base as normas previstas no escopo do PBF, se dá pela frequência igual ou superior a 75%, para os jovens entre 16 e 17 anos e 85%, para crianças e adolescentes entre 0 a 15 anos. Contudo, se tomarmos como base a OD do IFSul, a permanência, de acordo com o referido documento, se dá para casos de frequência igual ou superior a 50%.

De forma complementar a estas questões tracejadas pela lei e pela OD nos deparamos com aspectos que envolvem o acesso, a permanência e a

própria evasão na escola, questões essas que se encontram diretamente ligadas a aspectos como o da democratização do ensino.

Luckesi (2002) aborda a problemática da democratização, e explica que ela vai mais além do que simplesmente permitir o acesso de todos à educação. Para o autor, nosso sistema educacional não é tão democrático quanto aparenta ser, uma vez que “[...] as estatísticas educacionais [...] demonstram que nem no que se refere à permanência nem à terminalidade há democratização do ensino.” (LUCKESI, 2002, p. 63).

O autor destaca, ainda, que essas questões implicam em graves prejuízos, uma vez que os “[...] poucos que ingressam na escola [...] não permanecem por vários fatores e os que permanecem por algum tempo adquirem uma terminalidade que pouco significa para a elevação do seu patamar cultural.” (2002, p. 64).

O baixo nível de qualidade do ensino ofertado é outro ponto que corrobora uma educação antidemocrática. O acesso e a permanência de nada servem se não estiverem “[...] recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem [...] pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar de compreensão dos alunos [...]” (LUCKESI, 2002, p. 65).

Porém, no aprofundamento deste estudo, que aborda a temática do acesso, da permanência, da evasão, do sucesso ou do fracasso escolar, da democratização do ensino, enfim, percebemos que existem outras questões perpassando os cotidianos e os currículos escolares. Questões que, muitas vezes, não estão ligadas à baixa qualidade de ensino ofertado.

Para melhor compreensão, a título de exemplo, podemos imaginar uma oferta de ensino de qualidade. Um espaço com profissionais bem preparados, infraestrutura adequada à disposição e laboratórios bem equipados. Porém, os conteúdos contemplados naquele ambiente encontram-se distantes do cotidiano de vida daquele aluno, oriundo de classe popular. Percebemos, então, que esse fator poderá interferir diretamente nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Bernard Charlot¹ explica que: “Se a escola propõe aos jovens sistemas de sentido que não tem nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para os jovens discursos vazios [...]” (CHARLOT, 2005, p. 137).

O autor é categórico ao alertar que os jovens:

[...] em sua vida cotidiana fora da escola, [...] têm práticas, representações, valores que a escola desconhece ou não reconhece [...] Consequentemente, a cultura que a escola lhes impõe não faz sentido para eles e, ao mesmo tempo, esses jovens não vão bem na escola [...] (CHARLOT, 2005, p. 136).

Explica que essa diferença cultural, imposta pela escola, faz com que o jovem não se sinta aceito no espaço escolar, o que acaba por aumentar o seu distanciamento em relação a esse espaço.

Além disso, explica a problemática da relação com o saber como sendo o centro das questões ligadas à evasão e, conseqüentemente, ao fracasso escolar. Esclarece que muitos jovens acabam não construindo uma

relação de sentido com o saber, e por isso não encontram motivos para estarem na escola: "A escola como espaço de saber e cultura desaparece aos poucos, dando lugar à escola como meio de inserção profissional e de acesso ao dinheiro. " (CHARLOT, 2005, p. 139).

Percebemos, ao longo desse estudo, que a evasão e a permanência no espaço escolar perpassam por outras esferas, que não podem ser expressas apenas pelos percentuais de frequência, estes são dados que podem dar robustez a análises deste âmbito, mas não são por si só indicadores finais. O fato de termos alunos frequentes, que permaneçam no espaço escolar, não nos garante que se apropriem de conhecimentos significativos, ou que elevem seu patamar cultural, tampouco, garante um rendimento acadêmico satisfatório.

O êxito ou o fracasso escolar

Quando buscamos descobrir, historicamente, sobre a genealogia do fracasso escolar, percebemos que sua origem se deu a partir do momento em que a escolaridade passa a ser obrigatória, ao final do século XIX. Cordié (1996, p. 17) nos diz que o fracasso escolar é "[...] uma patologia recente [surgiu] com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou lugar considerável nas preocupações [da sociedade] em consequência de uma mudança radical [...]".

Bossa (2008, p. 18), por sua vez, destaca que embora o fracasso escolar venha sendo estudado e discutido, dentre os tantos problemas da educação brasileira, "[...] ainda se impõe de forma alarmante e persistente. " Enfatiza, ainda, que no Brasil "[...] a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária. " Em outras palavras a "[...] escola que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade [...] contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. " (2008, p. 19).

Diante desse cenário, nos questionamos por que a questão do fracasso escolar continua a ser um problema, ainda nos dias de hoje, persistente em nossas escolas? Quais fatores contribuem para os baixos resultados de muitos alunos e conseqüentemente, para o aumento dos índices de evasão e reprovação?

Encontramos algumas respostas por meio das concepções de Miguel Arroyo². Com base em suas pesquisas, o autor explica que historicamente, a escola que se abriu ao povo, não foi a escola que durante muitos anos serviu aos filhos das classes dirigentes e dos proprietários. Segundo ele, a escola que se abriu à classe popular foi uma "[...] rede escolar de segunda, ou terceira categoria" (2003, p. 16).

O autor se refere, ainda, ao abandono escolar e à evasão, questões intimamente ligadas ao êxito e fracasso escolar e que ressaltam alguns dos motivos que levam à população de baixa renda a deixar a escola. Para ele, as camadas populares acabam por ser:

[...] expulsas, obrigadas a sair para entrar precocemente no mercado de trabalho, por falta de condições materiais, psíquicas, motoras e outros condicionantes [saem] porque o lugar deles não era esse, seu destino é o de trabalhadores desqualificados. (ARROYO, 2003, p. 16)

Arroyo é contundente em afirmar que a “[...] escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes. Foi outra, qualitativamente diferente, feita de ensaios e experimentos. ” (2003, p.16) Uma educação que reafirma o caráter elitista presente em nosso sistema educacional: “Para os filhos dos ricos, as escolas ricas; para os filhos dos pobres, as escolas pobres” (2003, p.17).

Com base no que explana, aponta um caminho, propondo a constituição de uma escola que oportunize reais possibilidades de permanência e de construção de sentido, aos cidadãos oriundos das classes populares. Segundo ele, esse caminho inicia pela “[...] destruição do projeto educativo da burguesia [...] feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe” (ARROYO, 2003, p. 17-18).

Ratifica, ainda, a gravidade do fracasso escolar, sobretudo nas escolas populares, que segundo ele, se demonstra por meio das estatísticas. Destaca que os conceitos utilizados no dia-a-dia dos educadores e no cotidiano escolar acabam por reforçar a ideia de insucesso dos alunos, e eximem a escola de suas possíveis culpas. Cita a expressão “fracasso escolar” e explica que ela nos reporta unicamente ao fracasso do aluno, e por sua vez, oculta uma possível escola fracassada, que poderia ser o cerne da questão.

Os conceitos são importantes no ocultamento do real. Nos cursos normais e de pedagogia fala-se de alunos evadidos, nunca de alunos excluídos, do fracasso do aluno e não da escola fracassada [...] Falar de evasão sugere que o aluno se evade, deixa um espaço e uma oportunidade que lhe era oferecida por motivos pessoais ou familiares. Ele é o responsável pela evasão e, conseqüentemente, pela ignorância e pelos efeitos sociais que lhe acarretará essa sua ignorância ao longo da luta pela sobrevivência. (ARROYO, 2003, p. 21-22)

Sobre isso, Magda Soares também explica que “[...] a escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo [...] estamos longe de ter escola para todos [e] a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo [...]” (SOARES, 1994, p. 5). A autora reforça que as altas taxas de retenção e repetência dos estudantes demonstram a ineficácia do modelo de escola ofertado à classe popular: “[...] os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar” (1994, p. 9).

Para ela, uma das possíveis explicações, segundo Bernstein³, estaria nas relações com a linguagem, que se desenvolvem por meio das relações sociais e, portanto, “[...] diferentes formas de relações sociais geram diferentes ‘códigos’ linguísticos que [...] criam para o falante diferentes ordens [...] de

organização da realidade” (SOARES, 1994, p. 23). Esclarece que, em seus estudos, Bernstein se refere a apenas duas classes sociais, que seriam a classe média e a classe trabalhadora, e dois tipos de códigos linguísticos, ou seja, um código elaborado e um código restrito.

Diante disso, a autora explica que: “[...] o processo de socialização das crianças da classe média levaria à aquisição dos dois códigos, o elaborado e o restrito, enquanto o processo de socialização das crianças da classe trabalhadora daria acesso apenas ao código restrito” (SOARES, 1994, p. 25). As formas de utilização da linguagem no espaço escolar acabam por privilegiar os alunos que utilizam o código elaborado, mais do que aqueles que se utilizam do código restrito.

Ressalta que essa seria uma das possíveis explicações para o fracasso escolar entre os alunos da classe trabalhadora, e isso “[...] seria *culturalmente* produzido, através [...] do processo linguístico que [...] teriam vivenciado em sua socialização. ” (SOARES, 1994, p. 30). Essa inadequação por parte do aluno muitas vezes se dá pelo fato de que a escola utiliza o código elaborado e espera que os alunos façam o mesmo, que estejam preparados para compreender e utilizar esse código, o que muitas vezes se encontra distante da realidade de muitos estudantes.

Soares adverte que a escola muitas vezes procura suprir as *carências* e *deficiências culturais* dos alunos através de uma educação compensatória, e esse não seria o caminho, pois as falhas não estariam nos alunos, antes:

[...] *na própria escola*, que repudia os estilos cognitivos e linguísticos das crianças das camadas populares, porque os julga erroneamente, em função de uma *norma*, que é o comportamento das classes socioeconomicamente privilegiadas. (SOARES, 1994, p. 35)

Quando tratamos questões de fracasso escolar sob o ponto de vista de uma possível exclusão, nos aprofundamos de outra forma, na temática do problema. Mudamos a ótica de toda a situação, pois tiramos o foco do aluno e voltamos nossa atenção para a escola, que pode, muitas vezes, estar contribuindo para a sua exclusão.

Charlot (2005) estuda as relações do saber com a escola, sobretudo dos alunos das classes populares, com o intuito de entender o que os leva ao sucesso ou ao fracasso escolar. Destaca que esta problemática:

[...] remete, antes de tudo a questão da desigualdade social e às consequências institucionais dela: reprovação, defasagem idade/série, abandono ou evasão de alunos de meios que, decerto, tem acesso ao ensino fundamental, mas nele ‘fracassam’, isto é, não passam de ano da mesma forma que os alunos socialmente ‘favorecidos’. Charlot (2009, p. 17)

Os conceitos de *habitus* e de capital cultural, apontados pelo autor, inspirado pelas concepções de Bordieu, se configuram em importante suporte na análise de temas que envolvem a classe popular. Segundo Charlot (2005, p.39) *habitus*:

[...] é um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo. Ora, o sucesso escolar supõe representações e práticas que correspondem ao *habitus* dos dominantes, e não dos dominados.

Já com relação ao capital cultural e simbólico, infere que a criança herda de sua família um capital cultural “[...] que a permitiria reproduzir essa mesma posição [de classe] através da escola e da hierarquia dos diplomas” (CHARLOT, 2005, p.40).

Contudo, o autor adverte que essa herança não se dá da mesma forma como a transferência de bens ou de capital material, uma vez que construir a relação da criança com a cultura é algo que implica em muito empenho por parte dos pais e familiares. Bordieu, autor das teorias em questão, elucida em sua concepção que “[...] o sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural herdado [...]” (BORDIEU, 2007, p. 112).

Por isso, Charlot retoma esses conceitos e sua importância, mas observa que “[...] não se pode contar apenas com uma análise da sociedade em termos de posições sociais, é preciso analisar [...] as atividades que os indivíduos desenvolvem nela para conquistar, [...] manter [e] transmitir essas posições [...]” (CHARLOT, 2005, p. 40).

Entretanto, devemos levar em consideração o fato de que diferentes posições sociais acabam por produzir diferentes disposições psíquicas, que influenciam, de certa forma, as atitudes dos sujeitos. Verificamos, portanto, que o insucesso não se configura em uma determinante, pois há pessoas oriundas da classe popular que alcançam o sucesso escolar, e também, filhos de classe alta que fracassam na escola⁴.

Esses conceitos nos remetem a questões profundas, que estão implicadas na formação dos sujeitos e reforçam o entendimento de que sua formação vai mais além do que simplesmente a permanência na escola. O homem é um ser social, que se forma em suas interações com o outro e com o ambiente que o cerca. “A cria da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade [...]” (CHARLOT, 2005, p.56).

Portanto, compreendemos que cada indivíduo nasce e se habitua dentro de um determinado contexto histórico e cultural, que influencia diretamente na sua formação (construção) social, uma vez que a marca entre gerações imprime, de certa forma, traços comportamentais e ideológicos. Para Marx (1997, p.21):

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade [ou] sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Ao analisar as questões que estão envolvidas no sucesso ou fracasso escolar, faz-se necessário levar em conta os aspectos que constituem os sujeitos e sua historicidade⁵. Entendemos, contudo, que esses aspectos não são

determinantes em sua constituição, mas produzem efeitos indiretos. Charlot (2005, p. 50) adverte que:

[...] a posição que uma criança ocupa na sociedade ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam não determina diretamente seu sucesso ou fracasso escolar. Ela produz efeitos indiretos, e não determinantes, através da história do sujeito.

Diante de todas as questões pontuadas ao longo desse estudo, compreendemos que há diversas outras limitações que atravessam o cotidiano dos estudantes e professores dentro do espaço escolar, além daquelas geralmente abordadas. Há muito mais processos que se interligam no tocante às questões de rendimento acadêmico do que simplesmente o sucesso ou o fracasso escolar, ou ainda, as questões socioeconômicas.

Entendemos, como menciona Charlot, que o “[...] que produz o sucesso ou o fracasso escolar é o fato do aluno ter ou não uma atividade intelectual [...] Se um aluno fracassa na escola, não é [...] porque pertence a uma família popular, é porque não estuda [...]” (CHARLOT, 2005, p. 54). E ainda:

Por ser a educação, indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor [...] (CHARLOT, 2013, p.178)

Concluimos que a condicionante imposta pelo programa não exerce influência significativa no tocante ao rendimento acadêmico desses alunos, bem como não influencia as questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem, quais sejam, aprovação, reprovação e/ou dependência escolar. Antes, notamos múltiplos aspectos que tangenciam tanto as questões de sucesso quanto as de fracasso escolar.

Observamos que a exigência da frequência é um motivador externo para a presença dos alunos no ambiente escolar, mas que, de fato, o que os faz frequentar o espaço acadêmico são as razões intrínsecas que cada um traz em sua fala, o que os mobiliza e faz com que encontrem uma real significação em estar na escola.

Cada sujeito constitui-se pela somatória de inúmeros fatores que atravessam suas vidas, e assim, de mesma forma, suas trajetórias acadêmicas são constituídas por resultados distintos, de acordo com cada história construída ao longo das diferentes vivências. Portanto, compreendemos que questões isoladas, como por exemplo, a obrigatoriedade da frequência escolar, ou pura e simplesmente a questão socioeconômica, não são suficientes a ponto de resultar em fracasso ou sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. (Org). *Da escola carente à escola possível*. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BORBA, Francisco S. e Colaboradores. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo, UNESP: 2004.

BORDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo/SP: Edusp; Porto Alegre/RS: Zouk, 2007.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm> Acesso em 08 de março de 2016.

_____. *Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm> Acesso em 08 de março de 2016.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa*. In: ARROYO, MIGUEL G; ABRAMOWICZ, ANETE (Org). *A reconfiguração da escola: Entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem – psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Diretoria de Ensino. *Organização didática da educação básica, profissional e superior de graduação*. Pelotas, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002

MARX, Karl. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Reduc, 1989.

¹Pesquisador francês radicado no Brasil, atualmente professor da Universidade Federal do Sergipe (UFS). Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4704005T2>> Acesso em 15 ago. 2016.

² Doutor em Educação pela Stanford University nos Estados Unidos (1976), e professor Titular Emérito na Faculdade de Educação da UFMG. Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787299P4>> Acesso em 15 ago. 2016.

³ Bernstein, sociólogo inglês e um dos principais teóricos da deficiência linguística. (SOARES, 1994, p. 29).

⁴ Sociologia da reprodução. Charlot (2005)

⁵ Caráter de tudo aquilo que é reconhecido como tendo acontecido no passado. Conjunto dos fatores que constituem a história de uma pessoa e que condicionam seu comportamento em uma dada situação. (JAPIASSÚ, MARCONDES. 2008, p.133).