

## OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR: O QUE JOVENS DE UMA TURMA DE REGIME DE PROGRESSÃO PARCIAL FAZEM PENSAR SOBRE A ESCOLA DE PERIFERIA

CLÁUDIA REGINA MOTA DOS SANTOS

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia, Brasil

MARCIA MACHADO DE LIMA

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia, Brasil

---

**RESUMO:** Neste trabalho, discute-se elementos trazidos de entrevistas com estudantes de uma turma de Regime de Progressão Parcial, moradores de um bairro considerado de risco na zona leste de Porto Velho, Rondônia, sobre a escola e o bairro onde estudam. A intenção foi reconhecer, nos enunciados produzidos pelos estudantes, certa materialidade da exclusão abordada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu no texto em colaboração com Patrick Champagne intitulado “Os Excluídos do Interior”. O estudo oportunizou identificar o Regime de Progressão Parcial como uma das ramificações produzidas para a escolarização contemporânea dedicada à correção de fluxo de estudantes com distorção idade-série. Nossos resultados demonstram a regularidade do perfil dos estudantes atendidos e a dificuldade deles deixar a condição de público-alvo. Sendo a miséria um fenômeno social nos/dos dias de hoje, articulado cotidianamente no interior das relações, a leitura compreensiva de Bourdieu ensejou verificar que o Regime de Progressão Parcial se torna um dispositivo de exclusão branda porque mantém os estudantes atendidos no interior dos percursos escolares, mas sem que superem as condições de público-alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola em Contexto Amazônico; Políticas de Correção de Fluxo; Exclusão Branda. *A Miséria do Mundo*; Pierre Bourdieu.

---

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa, especificamente os resultados da fase de aproximação junto a um grupo de estudantes que, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, frequenta classe de Regime de Progressão Parcial, segundo a política de correção de fluxo implantada em Rondônia (RONDÔNIA, 2003). A fase de aproximação realizada em 2019 trouxe a possibilidade de compreender os significados de estudar na escola no Bairro Lurdes<sup>1</sup>, periférico, considerado de risco, na zona leste de Porto Velho, Rondônia. A intenção deste artigo é reconhecer, nos enunciados produzidos pelos estudantes, certa materialidade da exclusão abordada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, no texto em colaboração com Patrick Champagne intitulado “Os Excluídos do Interior”.

É interessante notar que 30 anos separam o tempo presente da publicação de *A Miséria do Mundo* (BOURDIEU, 1999), no qual “Os Excluídos do Interior” abre a primeira de duas seções sobre a escola. É quase a mesma diferença de tempo entre este evento e a publicação da primeira edição de *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1975) que, em 1970, abordou as relações do sistema escolar com os processos de exclusão. Ambas as obras foram escritas com colaboradores e em um estilo de produção acadêmica, que explicitou o compromisso com o engajamento da produção teórica, por dever de ofício, em produzir uma posição reconhecidamente muito presente ao longo da trajetória de Pierre Bourdieu, com a compreensão dos mecanismos de reprodução das desigualdades e do sofrimento.

Ao mesmo tempo, ambas foram divisores de águas da recepção do pensamento bourdieusiano no contexto educacional, do mesmo modo que as duas, sob o espírito da época e momento da vida acadêmica de Bourdieu, abordaram seus objetos no corpo de reflexões e análises ampliadas da prática e da cultura em movimento, sem perder de vista o contexto social. Cabe destacar que a leitura de uma obra não substitui a leitura da outra, embora concordemos com a posição de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (1998) quando escrevem acerca de “Os Excluídos do Interior”: “[...] talvez seja esse artigo [originalmente] de 1992, escrito em colaboração com Patrick Champagne, o texto que melhor deixa ver a renovação do pensamento de Bourdieu no que se refere ao papel da escola” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 13).

Não sendo um sociólogo da educação, mas da cultura e da prática, Bourdieu elegeu o sistema de ensino como um objeto. Suas pesquisas produziram elementos para pensar relacionalmente a escola, a escolarização e os processos complexos da produção da desigualdade social e da dominação. A complexidade dos fenômenos sociais não permitem que investigações levem a certezas estáticas e a verdades que não possam ser novamente colocadas em questão. Todavia, os elementos teóricos aportados em trabalhos de Bourdieu desde a década de 70 apoiam a pensar um certo princípio de inteligibilidade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004) “[...] das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 11).

A publicação de *A Miséria do Mundo* demonstra que Bourdieu não se perde desse princípio de inteligibilidade, mas o enfatiza. Aproxima-se de agentes em seus grupos sociais desprestigiados, econômica e culturalmente, e de seus contextos – nos bairros periféricos, onde situam-se nas habitações, nos locais de trabalho e nas escolas. Mulheres, homens, profissionais precarizados e jovens, que parecem ignorar as condições objetivas de sua existência e possibilidades de futuro, relataram como desenvolvem suas atividades – suas vidas – ou aguardam poder fazê-lo, com maior ou menor esperança. A aproximação, que permite gradualmente, ao longo das entrevistas, oferta à pesquisa sociológica de Bourdieu e seus colaboradores na obra de 1993, os elementos para a compreensão do espaço social e do que significa habitar, trabalhar e estudar na periferia em pleno capitalismo neoliberal.

Dentre os agentes escolares diversos, especificamente, os estudantes ocupam lugar de interesse para este trabalho. Cada um dos estudantes do 9º ano do Bairro Lurdes

ofereceu-se à pesquisa educacional, em uma relação de confiança, um pouco da sua posição sobre o que significa para eles transitarem em condições desprivilegiadas no corpo do sistema de ensino, desde o contexto reconhecidamente desvalorizado das periferias urbanas.

## UM ROTEIRO CIRCULAR

Diferentes aspectos da problemática sobre a educação ocuparam Bourdieu. É possível estabelecer um certo roteiro circular (NOGUEIRA; CATANI, 2004; LIMA, 2000) dos enfoques sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais, sua relação com os saberes que circulam socialmente e a escola. Ao demonstrar que a educação escolar relaciona-se com a existência dos agentes nos campos, as respostas originais de Bourdieu se estabeleceram em torno das disputas complexas sobre o que e como um objeto se torna legítimo ou em condições de sê-lo. Dito de outro modo, nos espaços específicos de ação dos agentes sociais, mas sem consciência efetiva, eles assumem posições distintivas e movimentam uma hierarquia dos objetos culturais legítimos, legitimáveis ou que apenas mereçam ser colocados de lado.

Então, quando Bourdieu trata sobre a relação entre a escola e as estratégias de reprodução cultural e de conservação social, ele aborda as condições em que os sistemas de ensino participam das lutas pela definição dos objetos legítimos e legitimáveis. Um dos debates instigantes produzidos por Bourdieu se refere a sua crítica ao mito do dom. Bourdieu desvenda as condições sociais e culturais que permitiram a construção desse mito, demonstrando os mecanismos através dos quais se julga que o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais – resultado da transmissão familiar da herança cultural – em desigualdades de destino escolar de modo a naturalizá-las (BOURDIEU, 1998). Um traço fundamental desse processo de naturalização é estabelecer a cultura de um grupo social como legítima arbitrariamente.

Como citam Nogueira e Nogueira (2004), tal definição de legitimidade escapa à inteligibilidade, “passa despercebida”. Ao dedicar atenção à constituição do arbitrário cultural, Bourdieu propõe o estudo de como o saber pleno e legítimo de um grupo é, sem que a escola compreenda isso, acoplado como aspecto escolar legítimo universalmente em detrimento do saber em si mesmo; ou seja, que aquilo que constitui o saber de um grupo se torne o aceitável em termos de categorias e definições.

Bourdieu, desde suas primeiras obras, sendo *A Reprodução* uma delas, não defende que alguma cultura de qualquer grupo tenha as condições de ser superior ou inferior a quaisquer outras de outros grupos, mas reconhece processos pelos quais há disputa em torno dessa significação. A escola avalia o desempenho dos alunos pelo saber demonstrado, pelo que reconhece como saber. Nesse processo avaliativo, qualifica, sobretudo, o modo de aquisição, uso e a relação do aluno com o saber escolar. O sistema escolar participa de modo abrangente e com grande relevância dos processos de produção da hierarquização social.

Trata-se, neste momento, da formulação do conceito de capital para dar conta das relações entre os grupos sociais e os saberes que fazem circular, como um mercado de bens

simbólicos, que em alguma medida segue ratificado, em termos de quem tem maior ou menor poder, pela desigualdade de desempenho escolar de estudantes oriundos de diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1999). Para além das próprias desigualdades sociais, legitimadas pelo sistema escolar, Bourdieu argumenta em seus trabalhos sobre a necessidade de relacionar o sucesso ou o fracasso escolar com a distribuição do capital cultural específico valorizado e legitimado entre as classes ou frações de classe. Esta escolha metodológica permite abrir a pesquisa à compreensão dos processos de naturalização das hierarquizações sociais, que, em última medida, está na base da naturalização da produção e manutenção das desigualdades.

Tal movimento do mercado dos bens simbólicos, sub-reptício ao próprio movimento dos agentes em suas relações sociais, enseja a formulação da ideia de que as práticas dos agentes sociais dependem das possibilidades objetivas com que asseguram seu capital, em um dado momento, contexto e em uma classe específica de agentes. Ocorre, porém, que a trajetória social dos agentes participa desse movimento. Entra em jogo, no mercado de bens simbólicos, o que o agente incorporou *ser possível a ele realizar* – uma contribuição relevante do pensamento de Bourdieu para as pesquisas. Na tentativa de melhorar ou, ao menos, manter sua posição na estrutura social, investimentos como estudar em uma escola reconhecida pela excelência vai confrontar-se com o que o agente define suas chances de sucesso.

Nesta perspectiva, do sistema de estratégias de reprodução, em muito aquelas adquiridas ou ratificadas ao longo do percurso do agente estão as práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo. O agente aprecia e avalia o que acontece, e avalia suas chances, segundo um jogo entre as situações e as disposições construídas na trajetória social singular do agente a partir de experiências sucessivas. As significações são passíveis de reconstrução mas interferem na apreciação das suas perspectivas de futuro (BOURDIEU, 1998).

A escola participa intrinsecamente. Parte do capital cultural adquirido e negociado estrategicamente pelo agente é constituído pelos indicadores institucionais que efetivamente têm esse capital, quais sejam, os diplomas e títulos. Bourdieu demonstra, ao citar os diplomas e títulos, que funcionam como materialidade pelo interior do sistema de ensino. Podemos acrescentar a conclusão do Ensino Médio ou a entrada na universidade pública no Brasil da segunda década do século XXI ao rol de situações que vão ganhar materialidade relevante, principalmente se na idade indicada.

Torna-se importante entender quais são as estratégias empregadas pelos diferentes agentes nos seus grupos sociais para obter o maior rendimento possível de seus investimentos educativos e capital escolar. Ampliando posteriormente a análise, Bourdieu oferece, em suas pesquisas, elementos para entender o jogo de poder travado pelos diferentes grupos sociais em torno de colocações na hierarquia social e ocupacional, no qual a posse do diploma, dos títulos ou mesmo a entrada no nível superior de ensino, joga como peça importante, seja para ampliar as chances daqueles que têm outras espécies de capital

SANTOS, C. R. M. dos; LIMA, M. M. de.

valorizado e legitimado, ou para tornar mais conflituosa a escolha de estratégias por aqueles que possuem apenas o certificado escolar sem o estofo de outros rendimentos culturais considerados valorizados e legítimos.

## OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR DA ESCOLA

Em *A Miséria do Mundo*, segundo a leitura de Nogueira e Catani (1998), nota-se perspectiva mais próxima da intimidade dos sujeitos. As reformas que atualizaram os sistemas de ensino e os processos de organização escolar no final do século XX promoveram maior chance de acesso e permanência<sup>2</sup>, porém, fez os sistemas de ensino, segundo Bourdieu (1999), atualizarem os processos de hierarquização e segregação, tornando-os internos ao próprio sistema. Aqui, não se perde o princípio de inteligibilidade anunciado desde *A Reprodução*. Quando consideramos o que Nogueira e Nogueira escrevem sobre a posição de Bourdieu acerca da exclusão na escola em *A Reprodução*, ajudam a perceber onde está a marca da atualização. Os autores brasileiros escrevem à propósito do livro de 1970, *A Reprodução*:

Bourdieu ressalva que as diferenças culturais entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos níveis mais elevados do sistema de ensino. Isso ocorreria porque os alunos das classes médias e populares que chegam a esses níveis do sistema já teriam passado por um processo de superseleção, no qual teriam sobrevivido apenas aqueles mais qualificados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 87).

Em 1993, Bourdieu vai demonstrar que atualiza sua posição em texto escrito com Patrick Champagne. Escrevem:

Seria preciso mostrar aqui como, mesmo com todas as mudanças que vimos, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999, p. 482).

O sistema escolar continua participando de processos de exclusão e de naturalização das condições objetivas geradoras da exclusão. Do mesmo modo, o resultado continuou sendo a separação dos estudantes segundo as condições que demonstram possuir, por uma série de motivos diferentes, nos momentos de julgamento escolar. Todavia, a escola tornou mais complexa e dissimulada a exclusão.

A mudança identificada é que se joga para mais adiante a eliminação dos excluídos ao mesmo tempo que se lhes reserva os setores escolares mais desvalorizados. O núcleo da

teoria bourdeusiana, anunciada em *A Reprodução*, não cai por causa dessa atualização: a escola permanece uma das instituições principais de manutenção de privilégios. No entanto, Bourdieu e Champagne propõem novas maneiras de abordar a relevância da instituição escolar na vida dos indivíduos, principalmente quanto à importância de seus veredictos para os processos de transmissão da herança familiar. Indicam, portanto, uma reestruturação interna nos sistemas de ensino, reflexo da mudança das disposições gerais da própria sociedade desde o final do século XX, cada vez mais pautando suas práticas no neoliberalismo.

Ao nosso ver, no caso específico deste trabalho, no que tange às aproximações aos estudantes de Regime de Progressão Parcial que frequentam escola periférica na segunda década do século XXI, na zona leste de Porto Velho, há uma rigorosa proposição de Bourdieu e Champagne. Ao relacionar as saídas que o sistema de ensino lança mão para manter os estudantes no interior da escola, problematizam as ramificações em que acabam por se constituir.

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999, p. 483).

As políticas de democratização realizadas depois de meados do século XX, no bojo da industrialização, produziram alternativas de escolarização e permanência que funcionam como ramificações que não logram romper a lógica da escola. Se comparadas ao fluxo regular dos sistemas de ensino, as ramificações conformam experiências educadoras formais, mas “[...] isso faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1999, p. 482). As ramificações diluem a lógica meritocrática da escola, naturalizam o fracasso escolar e destinam, dentre os grupos menos privilegiados em termos de capital cultural, aqueles estudantes que são o público-alvo para projetos que, em última análise, ampliam as hierarquizações sociais. Políticas de educação compensatória, como é o Regime de Progressão Parcial, mesmo que promovam o estudante para a série seguinte e ampliem a sua permanência, se configuram em ramificações dentro do sistema de ensino, devidamente aprovadas e justificadas, que não enfrentam a desigualdade e a exclusão das complexas hierarquizações sociais. Antes, a mantém.

#### UMA DAS RAMIFICAÇÕES DO SISTEMA ESCOLAR

O Regime de Progressão Parcial é uma das peças de política pública de um amplo e já reformulado *corpus* de estratégias de correção de fluxo e educação compensatória (FERRAZ; NEVES; NATA, 2018); ou seja, é uma de suas formas distintas em razão de

demandas sociais por ampliação do atendimento escolar e permanência, priorizadas ou alvo de interesse dos gestores das secretarias de educação. Em linhas gerais, a finalidade mais frequentemente apontada é a de possibilitar ao estudante, que, por algum motivo, perdeu a continuidade nos estudos, a retomada de seu percurso escolar e ter incrementados seus processos de instrução para que alcance terminalidade da educação básica. Justifica a composição de uma turma de Regime de Progressão Parcial, a oferta de complementação de lacunas de conteúdos curriculares que os estudantes apresentam em disciplinas do currículo, motivo pelo qual reprovaram.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no capítulo que trata da organização da educação básica, em seu artigo 24, admite formas de progressão parcial para os anos finais do Ensino Fundamental, no imediato ano seguinte à reprovação em componentes específicos. Os estados organizaram seus processos em termos próprios ao longo das décadas seguintes. O Estado de São Paulo lançou sua política em 1998; outros estados da federação o fizeram nos anos subsequentes.

As turmas em Regime de Progressão Parcial não são uma realidade recente em outros estados brasileiros, mas em Rondônia ainda é algo novo. O Sistema de Ensino Público em Progressão Parcial foi instituído pela secretaria estadual de educação em Rondônia pela Portaria nº 52, de 25 de fevereiro de 2003. No entanto, a oferta de turmas em Regime de Progressão Parcial não era obrigatória e poucas escolas aderiram. Em 2018, tornou-se um programa de política pública obrigatória para a rede estadual, pela Portaria nº 940, de 6 de março. A Escola do Bairro Lurdes, nossa escola-campo, havia aderido ainda em 2017 e, nos três anos até a data da produção dos dados, em 2019, 235 estudantes haviam passado por estas classes. Ressalta-se que, em 2019, abrangeu 7,8% das matrículas de um universo total de 1028 matrículas da escola.

A constituição das classes de Regime de Progressão Parcial na Escola do Bairro Lurdes permite ponderações. Denota a preocupação da gestão escolar em encontrar saídas para implementar os processos de correção de fluxo, tendo em vista que adere à política, mesmo antes da fase em que se tornou obrigatória. Além disso, apresenta-se como uma escola atingida pelo enfrentamento da distorção idade-série em um contexto de alta reprovação entre os jovens estudantes. Todavia, julgando-se amparada pelas orientações das políticas educacionais, a escola demonstrou alta mobilização para assumir o diagrama complexo de turmas e horários de trocas de aulas entre vários professores de disciplinas diferentes.

Em 2019, já no período da obrigatoriedade da oferta das turmas de Regime de Progressão Parcial, quando fizemos a fase de aproximação ao campo de pesquisa, a escola contava com 25 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Sem classes no período noturno, os 1.028 estudantes compunham turmas nos períodos matutino e vespertino. Três das turmas se desdobravam e se organizavam em Regime de Progressão Parcial: a primeira atendia o 6º ano/RPP; a segunda atendia o 7º ano/RPP; e a terceira multissérie, 8º e 9º anos/RPP – esta última, uma resposta própria da escola para encerrar o percurso em Regime de Progressão Parcial ao final do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que o posicionamento de um estudante em uma turma RPP não era como um espelhamento da turma regular, mas

caberia considerar o perfil de cada estudante individualmente. A proposição era de acompanhamento contínuo por parte de professores de disciplinas nas quais os estudantes demonstrassem defasagem.

A análise documental ofereceu mais dois achados que denotam as condições de existência e convivência dos estudantes na Escola do Bairro Lurdes. A distorção série-idade apresentou média de idade maior em comparação com as turmas regulares. Neste ponto, chamou a atenção que os alunos do 6º ano/RPP estavam com, no mínimo, 2 e, no máximo, 7 anos de vida escolar em atraso. A maioria deles estava na faixa de 16-18 anos, ou seja, apresentava idade para a conclusão do ensino médio ou para ingresso no ensino superior. O mesmo ocorreu com os 29 alunos do 7º/RPP e 8º e 9º anos/RPP.

Nessa direção, outra situação chamou a atenção sobre a turma 8º e 9º anos/RPP quanto às trajetórias escolares dos estudantes: 12 dos 29 alunos já haviam vivido a experiência de estudar em turmas dentro deste mesmo programa de correção de fluxo em anos anteriores, nesta escola; e em outras, quase a metade deles. Isto demonstra que as ramificações não são apenas aquelas do momento em que se observa um recorte do sistema de ensino, mas envolvem instituições diferentes, experiências escolares anteriores e trajetórias singulares muito diversas. Mais do que isso, dão materialidade para o longo tempo de permanência de estudantes que têm perfil para evasão.

Reconhecemos a *exclusão branda* que Bourdieu e Champagne discutiram em “Os Excluídos do Interior”. Como elemento do fenômeno social de exclusão do interior da escola, muito cedo estes estudantes da periferia, desprovidos do capital cultural que a escola valoriza, são reconhecidos, destacados de seu percurso regular e passam a ser alvo de orientação e currículos diferenciados. A ação da sistema escolar mantém a sua lógica meritocrática. Sutil e gradualmente, já instalados dentro da ramificação no sistema escolar construída para eles, mantêm-se na escola por mais tempo, mas sem conseguir livrar-se da condição de público-alvo destas políticas.

É um modelo de formação escolar para a escolarização de estudantes com percurso precário e perfil de evasão. Por isso, o Regime de Progressão Parcial não prevê a reprovação ao final do ano letivo. Para aqueles que não alcançarem o escore desejado pelos sistemas avaliativos, prevê o acompanhamento contínuo de professores, paralelamente às aulas regulares no ano em curso ou no subsequente.

A suposição presente na letra da legislação, então, é a flexibilização para a garantia da permanência. A ausência da reprovação diminuiria o abandono escolar tendo em vista permitir à escola enquanto tal organizar um traçado próprio, segundo a legislação em vigor, articular-se institucionalmente. Os resultados animadores seriam constatados ao final do Ensino Fundamental. Contudo, sobre o caso brasileiro, cujas primeiras turmas de Regime de Progressão Parcial já existem há duas décadas, segundo análise publicada no Relatório do UNICEF de 2021, que cita dados do Censo Escolar 2019<sup>3</sup>, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados, 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões encontravam-se em distorção idade-série naquele ano.

SANTOS, C. R. M. dos; LIMA, M. M. de.

Ainda foi possível mais um achado na análise dos documentos da escola, especificamente na ata do final do ano letivo de 2019, que rompe com a expectativa de resultados animadores pela mera aplicação do Regime de Progressão Parcial. Na ata, consta a situação geral de todas as turmas da escola, e os números de transferência chamaram a atenção por serem maiores nas turmas em Regime de Progressão Parcial. Na turma do 6º ano/RPP, ocorreram 10 transferências, e no 9º ano, no corpo da turma multissérie com alunos de 8º ano, foram 12 transferências. Diferentemente disso, nas demais turmas regulares, a média de transferidos apresentada na escola inteira ficou entre 2 a 5 transferências por turma. A escola informou ainda, que, dos transferidos, a maioria deles justificou a solicitação porque precisaram estudar à noite, na Educação de Jovens e Adultos, para trabalhar durante o dia.

#### APROXIMAÇÕES: OS ESTUDANTES DO 9º ANO/RPP

Em “Compreender”, Bourdieu (1999) discute a metodologia de escuta ativa e metódica, diferente da entrevista não dirigida e dos questionários (BOURDIEU, 1999), que oferece as entrevistas de *A Miséria do Mundo*. Contudo, adverte, não ser tão simples de se colocar em prática este estilo de escuta. Em uma entrevista, o agir espontaneamente por parte do pesquisador não é o suficiente para retirar o traço de intrusão (BOURDIEU, 1999), mas pode preparar o encontro, a sua posição nele, mas com uma condição: se o pesquisador “[...] possuir um conhecimento aprofundado das condições de existência” (BOURDIEU, 1999, p. 708) do entrevistado. A entrevista e o processo de pesquisa de *A Miséria do Mundo* guardam atenção aos momentos em que objetivar sua própria posição escapa ao controle do pesquisador – em que cancela a escuta. A conversa entre ambos os agentes precisa dedicar atenção às sutilezas dos agentes sociais, (BOURDIEU, 1999) como, por exemplo, dizer o que o entrevistador parece querer escutar. A propositura das entrevistas com os estudantes do Regime de Progressão Parcial da escola do Bairro Lurdes em 2019 foi um exercício de compreensão dos problemas dos estudantes que aceitaram falar de suas necessidades, sem julgá-los.

Transcrever é necessariamente um outro problema a enfrentar e ato político e poético (BRANDÃO, 1994). Então, cabe a ressalva sobre interpolações e intervenções que foram feitas nas citações das falas dos estudantes que concederam entrevistas. O pesquisador não deve tornar a fala do entrevistado “[...] completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original”. (BOURDIEU, 1999, p. 712) mas por outro lado, “não tem o direito de retirar sua possibilidade de comover e as demais condições da compreensão” (BOURDIEU, 1999, p. 711). Então, a decisão na fase das transcrições, as partes quase inaudíveis foram retiradas, porém, não houve alteração do discurso informal. A categorização dos dados de campo contou com as peculiaridades da prosódia e da pronúncia. Seis estudantes com idades entre 15 e 17 anos, dentre os 12 da turma multissérie/RPP, todos do 9º ano, permitiram gravar entrevista, que teve a duração entre quinze a trinta minutos. As entrevistas ocorreram entre os dias 15 a 19 de abril de 2019 em uma sala da escola.

## UM BAIRRO VIOLENTO

A pergunta sobre por onde começar as aproximações com o campo de estudos colocou alguns desafios, dado que as turmas de Regime de Progressão Parcial da Escola do Bairro Lurdes são articuladas a partir dos resultados anteriores de cada estudante que reprova. Mediante atas de nota finais, planilhas de falta e diagramas da organização das turmas, foi possível identificar quem e onde poderiam ser localizados os matriculados na turma multissérie 8º e 9º anos/RPP e checar o posicionamento de cada estudante à vista do sistema escolar.

A seguir, as entrevistas nos colocaram em xeque. As referências que utilizamos para abordar o Regime de Progressão Parcial como uma ramificação dentro do sistema de ensino nos obrigou a aproximar muito mais dos contextos dos agentes.

A zona leste de Porto Velho aparece delineada em uma certa representação bastante aceita como um lugar violento. Esta marca é transferida para os enunciados dos estudantes, incluindo-se as formas nem sempre sutis pelas quais expressam sua posição sobre o julgamento da Escola do Bairro Lurdes e sobre o ensino oferecido. Outra surpresa foi a violência vivida por eles em escolas de áreas centrais – ou seja, que não têm fama de violentas.

Quatro entre os entrevistados disseram não ter conhecido a zona leste antes de se mudarem, porém, dois deles admitiram ter um pré-julgamento. *Silva* e *Nascimento 1* referiram-se à zona leste como um “espaço de violência”.

“Não conhecia... ouvia falar. Eu achava que era violento... Acho [que] por causa de muita coisa que a gente vê na televisão. [cita algo que dizia] ‘Aí, cara, essa zona leste é muito perigosa! Quero morar para lá, não!’” *Silva*

A respeito disso, *Nascimento 1* também compartilhou o julgamento de *Silva*:

“Quando eu vim pra cá, eu não queria porque eu assistia, não tem, aqueles programas policiais? Fiquei com medo, todo dia aparecia assassinato na zona leste. Aí todo mundo falando que na zona leste tinha assassinato. Aí fiquei com medo.” *Nascimento 1*

Na entrevista realizada com *Lima*, não apareceram marcas de medo em relação à zona leste ou a crença de ser uma área perigosa, para além de outras da cidade. Mesmo assim, *Lima* não recebeu bem a notícia de que viria a mudar para a zona leste. Justificou pelo fato de o local onde moraria – o mesmo em que mora atualmente – ser distante:

“Aí, eu não queria, não! Não! A primeira vez que nós chegamos lá eu não queria morar lá não... Aquela rua lá, não tem? É muito deserta... Depois acostumei.” *Lima*

Outro estudante, *Xavier*, mudou-se para a zona leste com cinco anos de idade e, talvez por esta razão, não se recorde de que forma recebeu a notícia da mudança da família para lá. Por sua vez, *Assunção*, nascido e criado no Bairro Lurdes, no decorrer de toda a conversa, fez apontamentos relacionados às diferenças das normas existentes entre a antiga e a escola atual. Diferentemente dos demais estudantes entrevistados, que anteriormente residiram em outra parte de Porto Velho, em nenhum momento de sua fala *Assunção* fez menção ao bairro atual como perigoso ou violento.

A resposta de Lima, embora informe sobre certo desconforto ao receber a notícia sobre a mudança de bairro, interpola sua fala com pausas, silêncios. Lima não confirma quais sentimentos a acometeram – se indignação ou vergonha – embora os silêncios tenham sido eloquentes.

*Nascimento 1* escolhe um estilo diferente para relatar a sua representação prévia sobre ter que mudar para a zona leste.

“Um dia desses encontrei uma colega da zona sul no Facebook. Aí eu falei com ela. Perguntou como que eu estava, onde eu estava morando. Eu falei: ‘Na zona leste’. Aí ela: ‘Cara, tu ainda está vivo?’. Eu falei que estava..., estava tudo bem. Para você ver como as pessoas têm o olhar pra zona leste.” *Nascimento 1*

A temática da violência apareceu na entrevistas, porém, contrariando as expectativas que admitimos ter antes desses encontros, os estudantes sempre se referiram a outras escolas, outros bairros. Lembraram sobre a representação que tinham do Bairro Lurdes e “da leste” antes de mudarem para lá, refeita com a convivência. Para nós, ficou evidenciada a suposição de uma trajetória singular desses estudantes, marcada pela experiência com a violência, mas principalmente, com estratégias para enfrentá-la. A mudança de bairro e de escola – mencionamos dados de evasão na seção anterior – mesmo com a insegurança e o conflito que essa decisão traz, é mais uma dessas estratégias de enfrentamento da violência levada adiante pelas famílias, não sem riscos de perdas em termos de capital simbólico.

## ESCOLA DE PERIFERIA

Nas falas dos entrevistados, a violência dentro das escolas é relatada, mas o que chamou a atenção foi terem mencionado escolas nas quais estudaram anteriormente, localizadas no centro e zona sul da cidade. A fala que mais chamou a atenção foi de *Silva*. Ele morava e estudava na zona sul de Porto Velho antes de mudar para a zona leste em 2016. *Silva*, quando inquirido sobre a violência na escola, referiu-se à experiência que viveu na escola anterior:

“Tinha briga direto, quase todo dia tinha briga... Uma vez um moleque foi esfaqueado lá, só que eu tinha faltado no dia, fiquei sabendo no outro, foi dentro da escola, dentro da sala... Eles estavam brigando, um

puxou o canivete e meteu no peito dele. Já vi muito aluno com canivete, com faca lá... Tinha uma esquina assim, tinha um monte de moleque que ficava usando maconha, fumando droga lá." *Silva*

O retrato de violência que se desenha na sociedade não é uma realidade apenas das escolas "da leste". Ao comparar o comportamento dos colegas de escola onde anteriormente estudara aos apresentados pelos colegas da Escola do Bairro Lurdes, *Xavier* afirmou não considerar o antigo bairro violento, mas, sim, os colegas da ex-escola:

"Lá é mais calmo, muito mais calmo... até hoje! Mas dentro da escola não era. Os alunos daqui são mais calmos do que lá." *Xavier*

Em seguida, observou situações presenciadas na outra escola que nunca presenciou na atual:

"Aluno querer bater em professor! Exemplo: O aluno que reprovou, reprovou e ficou na mesma série, tipo assim, estava no sexto ano e querer bater em professor. Isso eu nunca vi aqui." *Xavier*

Outro aluno, *Reis*, quando indagado se havia presenciado cenas de violência na escola onde estudara, localizada no centro da cidade, respondeu afirmativamente:

"Ó, se tinha! Na minha sala que tinha mesmo, dentro de sala. Se não separa..." *Reis*

A Escola do Bairro Lurdes está localizada na periferia da cidade e, por esse motivo, o aprendizado oferecido pela instituição não seria reconhecido pelos estudantes entrevistados? Se comparada a escolas localizadas fora dos limites da área periférica leste, o ensino é igualmente considerado inferior, culminando, dessa forma, na demonstração de investimentos de muitos pais para matricular seus filhos em escolas situadas em áreas próximas ao centro da cidade. Talvez isso explique o real motivo que tenha levado os pais de *Reis* – que sempre estudou em escolas localizadas na zona leste – a matricularem o filho por quase dois anos em uma escola no centro da cidade. Como justificativa para tal mudança, *Reis* relatou:

"Tinha uns primos que estudavam lá e a mãe deles disse que a escola era muito boa. E a minha mãe me pegou e me colocou para lá." *Reis*

Quanto à diferença observada por *Lima* em relação a já ter estudado em uma escola situada no centro da cidade antes e escola do Bairro Lurdes atualmente, relatou:

SANTOS, C. R. M. dos; LIMA, M. M. de.

"Aqui tem mais regras do que lá, lá nós podíamos fazer o que nós quiséssemos, aqui não. Aqui todo mundo pega no nosso pé para a gente estudar, lá não... Ninguém estava nem aí para nós." *Lima*

Houve outra pergunta sobre as faltas na antiga escola, e se conseguiam perceber alguma diferença entre a antiga e a atual quanto a isso. *Nascimento 1* disse:

"Para dizer a verdade, acho que a única coisa que eu sinto falta daquela escola é a quadra. Tinha uma cesta de basquete e eu gostava de jogar basquete e também tinha a biblioteca, tinha muita variação de gibi. Eu gosto de ler gibi." *Nascimento 1*

Acrescenta, referindo-se à Escola do Bairro Lurdes:

"Eu achava, eu tinha um pensamento diferente daqui, mas quando eu cheguei aqui..., eu achava que aqui ia ser mais violento do que é lá em relação à briga, história que eu ouvia falar daqui, só que não é, acho que aqui é melhor do que lá." *Nascimento 1*

O preconceito aparece na fala de *Silva* acerca do que seja a escola de periferia. A pergunta foi dirigida para o que ele ouvia a respeito da Escola do Bairro Lurdes:

"Muitas vezes, em todos os sentidos, [escuto que] 'nossa escola não presta', 'só tem aluno vagabundo', 'aluno que vai sair e não prestar para nada'. Ouvi falar isso na rua e dos próprios alunos aqui da escola." *Silva*

O conhecimento escolar tem especificidades que o diferenciam de outros sistemas de conhecimento. Sendo a escola responsável por sua transmissão, é socialmente reconhecido. Porém, o aluno já traz consigo outras formas de reconhecimento ao lado de aprendizados advindas de suas práticas sociais. No decorrer das entrevistas, a fala de *Assunção* deixou transparecer conhecimento além daquele da esfera de conhecimentos escolares. Ele conta que é residente em conjunto habitacional popular na zona leste, perto do Bairro Lurdes, local reconhecido pela mídia por altos índices de violência. Quando indagado se considerava o lugar onde mora violento, declarou:

"Não. Antes era. Nenhum vagabundo conhecia o outro. Tipo assim, se eles roubarem lá, eles morrem. Noutro dia lá, um cara conhecido como xxx foi roubar lá e os caras de lá foram e deram um tiro nele, no ombro. Aí ele foi correndo para quadra dele, que é onde eu moro. Mas eu conheço todo mundo, num tem." *Assunção*

Ao dizer das suas estratégias em lidar com o cenário em que vive, *Assunção* deixa subentendido a insegurança para enfrentar os fatos ali ocorridos. A sua fala demonstra um saber contextual, além da escola, socialmente considerado inferior, dentro do contexto

educativo. Entender o jogo das posições sociais em bairros periféricos é importante, mesmo sendo visto como de “menor prestígio”.

*Nascimento 1*, quando a conversa passou a versar sobre há quanto tempo estudava na escola do Bairro Lurdes, respondeu sobre a reprovação no ano anterior, coincidente com sua mudança para a zona leste. Indagado se a mudança de local poderia ser um dos fatores de sua reprovação no 8º ano, deu a seguinte justificativa:

“A questão na verdade não foi nem pela mudança. Na verdade, naquela época eu estava começando a entender o que que estava rolando comigo, porque eu ia muito na onda das outras pessoas que me levavam pela influência delas. Às vezes, eu gazetava aula, e quando eu parei para pensar nisso [que se aproximava do final do ano letivo] eu achei que era só ficar na sala e pronto, passava. E na verdade não era assim. Na verdade você tinha que estudar e prestar atenção. Eu só fui aprender isso quando eu fiz a progressão e voltei para o oitavo. Aí que me toquei disso. Aí eu disse ‘não, não dá mais’ ‘não, Tenho que estudar agora.’” *Nascimento 1*

Por outro lado, é possível perceber que, para *Nascimento 1*, a alteração no conceito de estudar é uma tomada de decisão sobre não apenas ir à escola e passar a compor de algum esforço pessoal. Há uma aparente carga de individualidade e consciência na percepção de *Nascimento 1* vinda da experiência da reprovação, devido a falhas pessoais, como um resultado natural. Em que pese quaisquer ponderações sobre a responsabilidade que a noção de estudar possa exigir, o tom utilizado na fala para nós indicou resignação quanto à punição e à culpa por não ter se comportado. De novo, reconhecimento e legitimação. Ao desejar adequar-se, a estratégia ratifica o preconceito porque não é baseada na reflexão sobre o contexto de exclusão e desigualdade, mas na valorização do julgamento feito dentro dos parâmetros escolares.

Os dados da escola pesquisada revelam turmas em Regime de Progressão Parcial com acentuada distorção série-idade e com história escolar pregressa, que conta com experiências em programas de correção de fluxo. As conversas com os jovens do 9º ano colocam em questão experiências de inclusão dos sistemas escolares pelos programas de correção de fluxo escolar, como também evidenciam como não se trata de um momento ou um episódio na vida do estudante, mas uma marca que o acompanhará em sua trajetória dentro da escola. O critério principal para estabelecer os estudantes destinados à política Regime de Progressão Parcial é a reprovação, porém, a distorção idade-série, produto direto da exclusão e da desigualdade social, é o problema que se pretende responder.

## NÓS, A PERIFERIA E OS EXCLUÍDOS DO INTERIOR

Enfim, é importante constatar o quanto os estudantes entrevistados estão

caracterizados em posição de desprestígio, embora em pleno movimento em torno dos investimentos que podem fazer para ampliar seu capital cultural, seja ao mudar de uma escola para outra ou adequando seu comportamento após uma reprovação. Estudar na turma regular e ainda na turma de Regime de Progressão Parcial depois do julgamento da escola pareceu a alguns a confirmação sobre o lugar social que ocupam.

O lugar que os estudantes entrevistados ocupam nas representações que construíram sobre as relações escolares e sociais que vivem guarda homologia com a posição que parece ocupar a própria zona leste de Porto Velho no espaço social. Em relação às demais áreas da cidade, a zona leste é representada, desde quem avalia de fora, como lugar de violência e miséria. Tais “atributos” apareceram nas entrevistas e constituem socialmente a representação dos estudantes entrevistados.

Moradores de um bairro da área urbana periférica, sem prestígio, são marcados pelo preconceito e, no que concerne ao cotidiano escolar, ocupam lugar de exclusão no interior da escola. Embora estejam inseridos no percurso escolar, encontram-se em uma das ramificações do sistema que, parece, os acompanhará até a terminalidade ao menos do ensino fundamental.

Ouvir os estudantes do 9º ano da turma multissérie/RPP da Escola do Bairro Lurdes permitiu enxergar a periferia de Porto Velho pela sua ótica e perceber o efeito do julgamento unilateral e dicotômico do sistema escolar. Há, também, a notação sobre a polarização entre periferia/centro, mas principalmente, esses elementos – julgamento escolar e a hierarquização social – puderam apresentar-se a oferecer materialidade à exclusão branda. A exclusão branda se mostra no fenômeno da exclusão no interior do percurso escolar, com uma continuidade nos estudos sob suposta igualdade com grande contribuição, das políticas públicas de correção de fluxo. Apontamos para o Regime de Progressão Parcial como um dispositivo de exclusão porque faz permanecer ou retornar certo perfil de estudantes aos bancos escolares, oferecendo-lhes a continuidade nos estudos, mas mantendo-os, sob expedientes diversos, excluídos.

Cabe ressaltar que, para Bourdieu, o pesquisador não está alheio, distanciado, a salvo de processos que reiteram a legitimação das hierarquizações sociais. A consciência dos processos de constituição e reconhecimento de determinada cultura como legítima e da produção da exclusão, não oferece chance ao pesquisador para admitir verdades estáticas, tanto porque suas análises sobre as disputas sociais que geram as hierarquizações vão se atualizando, tanto porque o pesquisador está inserido nelas ao fazer parte do – jogo de (des)legitimação – espaço social. Este trabalho foi importante para pensar a escola de periferia de Porto Velho como um dos lugares difíceis de descrever porque se conhece pouco do que compõe o cotidiano da periferia urbana na Amazônia e do modo como o veem aqueles que circulam por ali. Em outras palavras, os estudantes, quando encontram acolhimento de sua voz, têm a potência de contribuir para criar espaços de reflexividade no qual a escola e os pesquisadores podem colocar-se criticamente em cheque.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação denotam que políticas educacionais ainda se encontram atreladas e articuladas nas mesmas bases de todas as políticas compensatórias produzidas depois da década de 1960 e da necessidade da atualização do sistema capitalista. No entanto, o que foi possível constatar aponta para que quaisquer alternativas a serem constituídas, vindas das políticas públicas ou por parte das pesquisas em educação, precisam pautar-se em profundo interesse em compreender. Criticamente, torna-se relevante que as condições relacionadas ao contexto social, marcado atualmente pelo neoliberalismo, sejam vistas em suas relações com a atualização da educação escolar.

Do mesmo modo, a pesquisa educacional pode contribuir para a compreensão crítica sobre a exclusão branda quando se aproxima dos agentes em seu contexto escolar e social. Analisar uma experiência dentre as centenas de milhares, desta vez aquela em uma escola estadual de Rondônia, que implantou o seu modelo de Regime de Progressão Parcial, devido “à necessidade e a possibilidade de redução dos índices de repetência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (RONDÔNIA, 2003, p. 01), permitiu compreender as suas implicações. Primeiro, estudar sobre o que se constitui o Regime de Progressão Parcial ensejou a identificação de uma das ramificações que qualificam a escola de periferia contemporânea na Amazônia. Por outro lado, constatamos que a exclusão branda não é nada novo, pois se trata de uma atualização de tese apresentada ainda nos anos 70 por Bourdieu e Passeron. Oferecer discussões para a compreensão da escola e suas relações com as condições de existência em sociedade, a partir dos contextos locais periféricos, parece ser uma das contribuições de Bourdieu à pesquisa em educação, também no contexto da Amazônia.

Para finalizar neste ponto, talvez possamos reconhecer certo lugar de precursor de *A Reprodução*, de 1970, em colaboração com Passeron,

Com os olhos de hoje, se constata que os 30 anos de *A Miséria do Mundo*, e mesmo as seis décadas que separaram *A Reprodução* do tempo presente, não retiraram a vitalidade da investigação de Bourdieu e colaboradores. Investigação sobre o mundo social, produzida intrinsecamente a ele, na rua e na escola do bairro periférico, dentre outros lugares; no encontro com jovens cujas perspectivas de futuro estão determinadas por significações relacionais tomadas como prováveis. Sendo a miséria um fenômeno social nos/dos dias de hoje, articulado cotidianamente, no interior das relações, que a leitura compreensiva de Bourdieu traga novos olhares e percursos investigativos para o combate às condições de exclusão na sociedade capitalista neoliberal.

Artigo recebido em: 02/03/2023

Aprovado para publicação em: 29/06/2023

SANTOS, C. R. M. dos; LIMA, M. M. de.

THE EXCLUDED FROM THE INTERIOR: WHAT YOUNG PEOPLE FROM A PARTIAL PROGRESSION REGIME CLASS MAKE THEM THINK ABOUT SCHOOL IN THE PERIPHERY

**ABSTRACT:** This work discusses elements of interviews with students from a Partial Progression Regime class, residents of a neighborhood considered at risk, in the east zone of Porto Velho, Rondônia, about the school and the neighborhood where they study. The intention was to recognize in the statements produced a certain materiality of exclusion addressed by the French sociologist Pierre Bourdieu in the text in collaboration with Patrick Champagne entitled "The Excluded from the Interior". The study made it possible to identify the Partial Progression Regime as one of the branches produced for contemporary schooling dedicated to correcting the flow of students with age-grade distortion. Our results demonstrate the regularity of the profile of the students served and the difficulty for them to stop being public of these policies. As poverty is a social phenomenon in/of today, articulated daily within relationships, a comprehensive reading of Bourdieu allowed us to verify that the Partial Progression Regime becomes a soft exclusion device because it keeps the students served within schooling, but without leaving the conditions to be object of these policies.

**KEYWORDS:** School in the Amazon Context; Flow Correction Policies; Soft Exclusion; *The Misery of the World*; Pierre Bourdieu.

---

LOS EXCLUIDOS DEL INTERIOR: LO QUE LOS JÓVENES DE UNA CLASE DE RÉGIMEN DE PROGRESIÓN PARCIAL LES HACEN PENSAR SOBRE LA ESCUELA EN LA PERIFERIA

**RESUMEN:** Este artículo discute elementos de entrevistas con estudiantes de una clase de Régimen de Progresión Parcial, residentes de un barrio considerado en riesgo, en la zona este de Porto Velho, Rondônia, sobre la escuela y el barrio donde estudian. La intención era reconocer en los enunciados producidos una cierta materialidad de exclusión abordada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en el texto en colaboración con Patrick Champagne titulado "Los Excluidos del Interior". El estudio permitió identificar el Régimen de Progresión Parcial como una de las ramas producidas para la escolarización contemporánea dedicada a corregir el flujo de alumnos con distorsión edad-grado. Nuestros resultados demuestran la regularidad del perfil de los estudiantes atendidos y la dificultad para que estos dejen de ser públicos de estas políticas. Siendo la pobreza un fenómeno social en/de hoy, articulado cotidianamente en las relaciones, una lectura comprensiva de Bourdieu permitió constatar que el Régimen de Progresión Parcial se convierte en un dispositivo de exclusión blanda porque mantiene a los alumnos atendidos dentro de la escolarización, pero sin dejar las condiciones para ser objeto de estas políticas.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela en el Contexto Amazónico; Políticas de Corrección de Flujo; Exclusión Blanda; *La Miseria del Mundo*; Pierre Bourdieu.

## NOTAS

1 - O nome do bairro como também de todos os entrevistados são fictícios a fim de preservar a integridade dos participantes.

2 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, homologada em 1996, traz em seu rol de princípios a ampliação do acesso e permanência na escola.

3 - Cabe ressaltar que o Censo Escolar 2020 sofreu impactos do fechamento das escolas e do ensino remoto em atendimento aos protocolos de segurança sanitária do Ministério da Saúde para o enfrentamento pandemia de COVID-19 e não foram considerados para uma comparação com o ano de 2019. Todavia, a publicação dos dados do Censo Geral da População Brasileira do IBGE em julho de 2023, oferece a possibilidade de triangulação para novas pesquisas se debruçarem sobre os dados de reprovação e evasão nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente, em escolas de bairros periféricos.

---

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática de Educação Popular**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAZ, Hélder; NEVES, Tiago; NATA, Gil. A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 52, Porto, 2018, p. 83-103. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=en/publication/journal-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/journal-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-52>. Acesso em 18 Fev. 22.

LIMA, Marcia Machado de. **A Educação na Perspectiva Crítica e Dialética de Pierre Bourdieu**. 100 f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio

SANTOS, C. R. M. dos; LIMA, M. M. de.

de Mesquita Filho – UNESP. Marília, 2000.

MESTRE, Simone; LEITE, Taís; ASSIS, Márcia, M. “Olha, é de menor”: a mídia na construção e difusão de estigmas sociais em torno dos adolescentes em conflito com a lei e suas famílias em Porto Velho-RO. **ARACÊ** – Direitos Humanos em Revista, n. 1, p. 127-144, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma Sociologia da Produção do Mundo Cultural e Escolar. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Adriano. **Pierre Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RONDÔNIA. **Portaria nº 52, de 25 de fevereiro de 2003**. Porto Velho: Secretaria Estadual de Educação, 2003. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTGABSEDOC0052\\_2003.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTGABSEDOC0052_2003.pdf). Acesso em: 01 Dez. 2019.

RONDÔNIA. **Portaria nº 940, de 06 de março de 2018**. Porto Velho: Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em: [https://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/Portaria\\_n\\_940\\_2018.pdf](https://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/Portaria_n_940_2018.pdf). Acesso em: 10 Dez. 2019.

SOUZA, Reginaldo Martins da Silva de. **Vulnerabilidade socioambiental na cidade de Porto Velho/RO: uma análise da estruturação de lugares interurbanos e a formação de áreas de risco**. 2019. 179 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Porto Velho, 2019.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do Fracasso Escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em 10 Fev. 2021.

---

CLÁUDIA REGINA MOTA DOS SANTOS: Graduada em Letras e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho. Professora de Língua Portuguesa em escola de educação básica da rede pública estadual de Rondônia. Grupo de Pesquisa em Educação Escolar em Contexto Amazônico.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7891-4265>  
Email: [profclaudia33@gmail.com](mailto:profclaudia33@gmail.com)

---

---

MARCIA MACHADO DE LIMA: Doutora em Letras e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília. Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Amazonas. Docente do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora FAPERO coordena estudos sobre contexto escolar amazônico pós-pandemia (PAP – Universal/FAPERO – Áreas Prioritárias). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Escolar em Contexto Amazônico.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2872-8066>

Email: [marcia.lima@unir.br](mailto:marcia.lima@unir.br)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).