

Recuperação Paralela e o Fracasso Escolar em Matemática¹

Alessandro Marcelino de Campos²

Adair Mendes Nacarato³

Resumo

Esta pesquisa parte da hipótese de que o fracasso escolar é produzido na/ pela escola e de que a forma como os processos de recuperação paralela vêm sendo implantados nas escolas pouco tem contribuído para a aprendizagem matemática dos alunos. Tem como questão: “Como o fracasso escolar em matemática é visto por professores e alunos que são encaminhados para os projetos de recuperação paralela?”. Traz como objetivos: analisar como os documentos legais, produzidos por dois sistemas de ensino – Secretaria Municipal de Educação de Itatiba (Projeto Integração em Matemática) e Secretaria do Estado de São Paulo (Aulas de Reforço) –, idealizam os projetos de recuperação aos alunos com lacunas conceituais; identificar como o fracasso escolar em matemática vem sendo produzido em sala de aula sob a ótica dos alunos; e conhecer, sob a ótica dos professores de matemática que atuam nesses projetos, as condições de implementação desses projetos.

Palavras-chave: fracasso escolar, recuperação paralela, reforço em matemática.

Introdução

Em nosso país, há tempos, o fracasso escolar vem sendo discutido, quer pela mídia, quer pelos espaços educacionais. No entanto, o foco, na maioria das vezes, volta-se para o aluno ou para a construção histórica desse “objeto”, do ponto de vista da pesquisa. Assim, pretendemos trazer a discussão centrada nas contribuições do sistema educacional para a emergência do fracasso escolar.

Toda pesquisa está relacionada aos interesses e inquietações do pesquisador. No presente caso, a mobilização para esta pesquisa decorreu das experiências do pesquisador com projetos de recuperação paralela – ou atuando como professor de classes de reforço/recuperação paralela, ou atuando como formador de professores que atuavam em turmas de recuperação paralela. Como professor de matemática em turmas de reforço, atuou em escolas públicas estaduais – Estado de São Paulo⁴ – e municipais – município de Itatiba/SP. Como formador, atuou no Projeto Integração de Matemática, vinculado à Secretaria de Educação do município de Itatiba, durante o ano de 2009. Tanto em uma quanto em outra experiência, pode conviver com as dificuldades dos

¹ Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *campus* Itatiba – SP

² aleacamp@hotmail.com.br

³ adamn@terra.com.br

⁴ Atuou como professor OFA (Ocupante de Função Atividade), sem vínculo empregatício.

professores que atuam em salas de recuperação paralela, também conhecidas como salas de reforço, uma vez que as aulas são ministradas em período contrário ao regular dos alunos.

As inquietações vividas nos mobilizaram para uma pesquisa voltada à questão do fracasso escolar em matemática, até como forma de entendê-lo enquanto fenômeno educacional. Buscamos compreender quais os fatores que podem produzi-lo. Partimos da hipótese de que os alunos com dificuldades e que estão sendo enviados para a recuperação paralela – da forma como a mesma vem sendo realizada na maioria das escolas – dificilmente irão aprender matemática e serem, de fato, incluídos na sala regular.

O fracasso escolar: uma produção histórica na e pela escola

Desde o século XVIII a escola tem sido apontada como a instituição mais apropriada para educar as crianças, o que favoreceu a criação e consolidação dos sistemas de ensino em diversas partes do mundo desde então (NÓVOA, 1995). No Brasil, essa rede passou a se expandir efetivamente sobretudo após a década de 1930, ou seja, ainda temos uma história recente no país da escola se configurar entre nós como uma instituição indispensável para a formação das crianças.

Mas, se o seu reconhecimento foi tardio, a sua valorização se intensificou nas últimas décadas, levando o país a legislar e normatizar o processo de democratização e universalização da educação básica para todos.

Esse processo de democratização, também conhecido como massificação da educação, trouxe algumas consequências sérias para os sistemas de ensino.

Charlot (2005) aponta alguns paradoxos que a escola está vivendo.

1. Solicitou-se à escola que se abrisse suas portas ao meio, ou seja, houve um discurso contundente, acompanhado de legislações, garantindo a abertura da escola às camadas populares. Mas, ao mesmo tempo em que a escola se abre, ela vive em constantes buscas para se proteger das agressões. Como diz o autor: “afinal, deve-se abrir ou proteger nossas escolas?”.

2. À escola é solicitada que se leve em consideração a diferença entre as crianças. No entanto, é também solicitado que promova a integração de todos os jovens à nação. Como atender a essas solicitações contraditórias?

3. A escola deve garantir aprendizagens e valores fundamentais, mas, ao mesmo tempo, lhe é solicitada a formação profissional para todos. Como isso pode ser possível?

A essas contradições que a escola vive há ainda que se considerar que a escola tal como foi criada, na modernidade, com objetivos explícitos de normatização e disciplinamento, não atende às necessidades das crianças e jovens atuais, principalmente os das camadas populares. Vive-se, sem dúvida, a crise da escola.

As crianças e adolescentes vão à escola porque, de um lado, há a obrigatoriedade legal; de outro, os pais das classes menos favorecidas ainda acreditam na educação como meio de ascensão social. Acontece que muitos alunos já têm consciência de que a escolarização não lhes garantirá um futuro melhor; no mundo globalizado não há emprego para todos e, diferentemente de outros tempos, anos de estudo talvez pouco represente para a busca de um status social.

Evidentemente, o assunto não é simples e são vários os fatores que se interrelacionam e precisam ser analisados conjuntamente. No entanto, acredita-se que a formação docente é um elemento chave nesse processo. Os cursos de licenciatura em matemática não conseguem dar conta de formar um professor que seja capaz de lidar com essa diversidade de público e de tempos de aprendizagem. Muitos professores são muito bem intencionados, mas pouco conseguem fazer em termos de ajudar os alunos a avançarem no conhecimento matemático. A lógica da padronização e da homogeneidade de currículos e práticas, movida principalmente pelas avaliações externas, tem levado cada vez mais um maior número de alunos a ficarem excluídos da aprendizagem matemática.

Quais fatores interferem nesse processo? Há relações entre o fracasso escolar e a história de vida dos alunos com estigma de ‘portadores de dificuldades em matemática’? É possível pensar em outras práticas mais inclusivas para esses alunos?

Essas são questões que nos acompanham durante a trajetória desta pesquisa. Parte-se da hipótese de que o fracasso escolar é produzido na e pela escola e de que a forma como os processos de recuperação paralela vêm sendo implantados nas escolas pouco tem contribuído para a aprendizagem matemática dos alunos.

Esta pesquisa se centrará nos seguintes eixos teóricos: fracasso escolar; culturas escolares; cultura de aula de matemática; lógicas escolares X lógica das camadas populares e políticas públicas.

Segundo Arroyo e Abramowicz (2009, p. 12), é momento de um novo pensar sobre a questão, pois esta afeta todos envolvidos na educação:

Um momento novo no pensar e intervir na relação política, que pode ajudar a ressituar uma preocupação que toca tão de perto os educadores dos coletivos populares e que condiciona o direito à educação de tantos milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos pobres, negros, das periferias e dos campos. As vítimas reagem a mais essa inferiorização.

Um das dificuldades enfrentadas na escola consiste no como lidar com a diversidade cultural. Isso porque, embora a diferença seja uma constante em qualquer tipo de ambiente escolar, nas escolas públicas existem outros elementos a considerar, como a desigualdade socioeconômica e o fracasso escolar, decorrente da desigualdade intelectual dos mesmos em relação aos indivíduos aculturados pela elite – processo que pode ser denominado de “inferiorização” para as camadas populares. O fenômeno do fracasso escolar representa:

Um novo momento de pensar e intervir na relação política, que pode ajudar a ressituar uma preocupação que toca tão de perto os educadores dos coletivos populares e que condiciona o direito à educação de tantos milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos pobres, negros, das periferias e dos campos. As vítimas reagem a mais essa inferiorização. (ARROYO; ABRAMOWICZ, 2009, p. 12)

Outro fator característico de algumas escolas públicas é a associação destas à ocorrência de violência. Para Charlot (2005), a escola não sabe se deve abrir a porta ou se se proteger contra as agressões, ou seja, se a questão da violência deve ser amplamente abordada e discutida no ambiente escolar ou simplesmente coibida. Sobre isso, o autor reitera “que seja abertura ou fechamento, o problema não é esse, o problema é saber de que está se falando, de qual tipo de abertura é passível de produzir quais efeitos e para resolver quais problemas” (p.111).

Desse modo, convém ressaltar que, dadas as condições sob as quais está submetida à escola, torna-se recorrente fatos de violência, seja dentro dela ou em seu exterior. Tal questão está associada à diversidade cultural e socioeconômica que os indivíduos nela atuantes partilham já que, a própria diferença entre eles acaba por ser uma geradora de conflitos. Nesse sentido, convém também à escola a realização de um trabalho que possa amenizar os conflitos geradores de violência, não que seja possível – e nem se pretende – extinguir as diferenças, mas sim que o respeito às diferenças seja um saber a ser desenvolvido nesse ambiente escolar. Por fim, cabe ao grupo de profissionais “levar em conta a diferenças ou tentar acertar no que é comum a estes jovens”. (CHARLOT, 2005, p. 102). Sobre esse conflito, o autor afirma que “O espaço público não suporta a diferença” (p. 105).

O sucesso escolar no meio da problematização do fracasso escolar

Estamos vivendo em uma era onde a escola conservadora não consegue atingir os objetivos do saber/fazer no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, rotulando os alunos como fracassados dentro de um sistema arcaico. Porém, a família é responsável pelo (in)sucesso das crianças inseridas nas instituições escolares, onde o mecanismo mais esperado é o “aprender” com competência e formação cidadã.

A escola contemporânea vive mais um dilema, a problematização vivida através da grande parcela de “fracassados” dentro das escolas; assim, acaba por esquecer os sucessos existentes neste meio tão esquecido, ou seja, os sucessos acabam escondidos atrás dos insucessos, mas não podemos desconsiderar os sucessos.

A capacidade e o sucesso dentro das camadas populares são discutidas por Lahire (2008). Ele salienta que o sucesso e a família interligam-se, mesmo que os membros familiares dos alunos não sejam alfabetizados:

A personalidade da criança, seus raciocínios e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre elas e outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. (IBIDEM, p. 17)

Se a família tem participação no sucesso de um estudante, o fracasso e o sucesso dependem da afetividade proporcionada pelo mesmo e não algo hereditário, considerando que há sucesso nas camadas populares. A afetividade pode ser o ponto central para o sucesso; as famílias com um grau de cultura maior pode proporcionar um avanço à aprendizagem de seus descendentes, mas este não é o único e primordial instrumento para sucesso escolar, pois as histórias contadas por pais, muitas vezes oralmente, têm o poder de modificar e estruturar a vida de qualquer pessoa.

Lahire (2008, p. 28) salienta que filhos de camadas populares têm sucesso na escola, pois os pais “aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para “trabalharem” bem na escola” (grifos do autor). Este por ser considerado um gesto de afetividade, que também contribui para o sucesso escolar.

Por trás da afetividade e o sucesso nas escolas, fica “a ordem moral doméstica”, subtítulo criado por Lahire (2008) para explicitar que as famílias que não conseguem ajudar seus filhos com capital escolar, utilizam de sua autoridade a fim de que o mesmo valorize a instituição na qual se insere, com isto prevalecendo o sucesso escolar.

Quando isto acontece percebe-se a união da família para a construção do conhecimento e o comprometimento constante na vida escolar do filho.

Dada a possibilidade de sucesso pelos alunos de camadas populares, pode-se questionar o quanto o capital cultural contribui para o fracasso escolar. Muitas vezes o fracasso ocorre porque as escolas conservadoras mantêm seu papel de internalização do insucesso na camada popular, deixando de lado as histórias de sucessos: “Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual” (BOURDIEU, 1989, p.5). Bourdieu (1989) com o conceito de “capital cultural” e Lahire (2008) com o de “herança difícil”, evidenciam que nem sempre pais portadores de capital cultural ou não, deixam efetivamente esta herança para seus filhos.

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (LAHIRE, 2008, p. 19-20).

Pensar em sucesso escolar nas camadas populares é ter um dinamismo para relacionar família, afetividade e escola. Afinal, o insucesso predomina sobre o sucesso, mas não há negar a existência de sucesso e, neste micro, pode estar a resposta para a pergunta: o que fazer para garantir o sucesso dos alunos das camadas populares?

Para Charlot (2000, p. 16):

O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses Alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado Fracasso escolar. (grifos do autor).

Acreditamos que o fracasso escolar esteja relacionado à aculturação que acontece nas escolas. Nas escolas públicas, a aculturação dominante se torna mais explícita, já que as culturas escolares nelas presentes são aquelas pautadas em conhecimentos científicos e valores morais de uma classe social hegemônica, o que não converge com a bagagem cultural que muitos alunos trazem consigo ou consideram importante. Assim, nos deparamos com uma tensão constante no interior das escolas, pois a resistência à cultura escolar gera conflitos que, muitas vezes, manifestam-se de forma violenta e repressiva, seja entre alunos e professores ou entre alunos e alunos,

contribuindo para o aparecimento de alunos em situações de fracasso, ou pior ainda, de escolas em situações de fracasso.

Nestes embates vividos no interior da escola, o processo de aculturação passa a ser um grande fator para proporcionar que os sujeitos ali inseridos fiquem em situação de fracasso e a escola perca seu papel formador e os jovens, seu mundo de sociabilidade juvenil. Onde está a relevância nos grupos sociais? Afinal “O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1110). Para muitos adolescentes e jovens das camadas populares a escola se constitui nesse espaço de socialização, de constituição das identidades juvenis.

Os adolescentes e jovens vivem em constantes tensões entre as múltiplas culturas com as quais convive: a cultura familiar de referência, a cultura própria dos grupos de adolescentes e jovens, a cultura profissional – no caso daqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho – e a cultura escolar. Dado o processo de aculturação que existe na escola, o aluno rotulado como fracassado muitas vezes não encontra saída. A escola, ao manter uma cultura aparentemente imutável, nem sempre acolhe esses adolescentes e jovens e consegue trabalhar com os conhecimentos científicos e formar cidadãos críticos, capazes de fazer suas próprias escolhas.

Para Charlot (2005, 2009), o fracasso escolar é uma questão social. Para proporcionar uma educação escolar a todos, primeiramente seria necessário combater a desigualdade social. Como garantir uma educação igualitária diante de tantas desigualdades sociais? Este paradoxo não pertence às escolas e sim ao sistema político, pois “o fracasso escolar é um objeto sociológico mais do que um objeto pedagógico” (CHARLOT, 2009, p. 17).

Os alunos buscam nas escolas uma inserção socioprofissional. A crença de que a escola é um caminho para conseguir um bom emprego, é um vírus que está nas pessoas e estas, ao chegarem às escolas, relegam a aquisição de conhecimento para segundo plano, colocando como essencial a aquisição do “diploma”, pois ele sim irá fortalecer a vida profissional.

Como salienta Charlot (2009), o fracasso escolar se tornou filho da democratização da escola.

É no entrelaçamento das questões aqui expostas que pretendemos conhecer e analisar as formas como o fracasso escolar tem sido considerado atualmente, tomando como referência os projetos de recuperação paralela ou reforço.

O contexto da pesquisa

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e tem como central: “Como o fracasso escolar em matemática é visto por professores e alunos que são encaminhados para os projetos de recuperação paralela?”. Por recuperação paralela entendemos o atendimento dado aos alunos que apresentam dificuldades em matemática e são encaminhados para aulas em período contrário ao de aulas regulares.

Seus objetivos são:

- Analisar como os documentos legais, produzidos por dois sistemas de ensino – Secretaria Municipal de Educação de Itatiba (Projeto Integração em Matemática) e Secretaria do Estado de São Paulo (Aulas de Reforço) –, idealizam os projetos de recuperação aos alunos com lacunas conceituais.
- Identificar como o fracasso escolar em matemática vem sendo produzido em sala de aula sob a ótica dos alunos.
- Conhecer, sob a ótica dos professores de matemática que atuam nesses projetos, as condições de implementação desses projetos.

A pesquisa de campo foi realizada na rede municipal de educação de Itatiba, no âmbito do Projeto Integração e na rede estadual de São Paulo – no âmbito do Projeto Aulas de Reforço, na cidade de Jarinu.

A documentação da pesquisa é constituída de:

1. Documentos oficiais dos dois projetos. O Projeto Integração em Matemática foi obtido junto à assessoria de Educação e Cultura, na Secretaria de Educação de Itatiba. O Projeto Aulas de reforço, segundo a coordenadora da escola onde a pesquisa de campo foi realizada, segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96).
2. Entrevista reflexiva com três professoras que atuam nesses projetos, sendo que duas delas atuam na rede municipal de Itatiba e outra, na rede estadual, na cidade de Jarinu/SP, numa escola que atende aos ensinos Fundamental e Médio. Essa entrevista foi realizada coletivamente no espaço da USF. Elas serão aqui denominadas: Ana, Karina e Nívea – nomes fictícios. Ana era professora de recuperação paralela da rede estadual de ensino, onde ministrava aulas de reforço para o ensino médio. A turma era constituída de 20 alunos, mas apenas dois frequentavam o projeto. Karina e Nívea trabalhavam na rede municipal de Itatiba. Cada uma tinha duas turmas, com média de 15 alunos por sala.

3. Entrevista com alunos participantes desses projetos. Foram entrevistas coletivas em duas salas de aula – uma de cada município – com os alunos presentes no dia. Na sala de aula de Karina havia 14 alunos; na de Ana, 2 alunos no dia da entrevista.

4. Diário de campo do pesquisador produzido durante as observações de aulas das professoras Ana e Karina.

As entrevistas com as professoras e os alunos foram audiogravadas e transcritas.

A recuperação paralela na rede estadual acontece no período contrário das aulas regulares. A escola divide as aulas durante os períodos, num total de 20 (se a escola tiver dois períodos de aulas) ou 30 aulas (se a escola tiver os três períodos), distribuídas para um, dois ou três professores – o número de professores para essas turmas dependia da atribuição de aulas que acontecia no início do ano. Como essas aulas são atribuídas no período regular de organização das cargas docentes, elas são disponibilizadas para professor efetivo ou não da rede. No caso do professor efetivo, ele pode assumir essas aulas como carga suplementar. Mas, geralmente, essas aulas ficam para o professor contratado na condição de OFA. Esses professores passam por processos de formação continuada, junto à Diretoria Regional de Ensino – no caso desta pesquisa, a cidade de Jarinu pertence à Diretoria Regional de Ensino de Jundiaí. Essa formação é constituída de encontros bimestrais nos quais se discute o material produzido pelo Estado, com a finalidade de atender aos projetos de recuperação. Os alunos das aulas de reforço são agrupados por ano/série, ficando em cada turma alunos de mesma série.

Na rede municipal de ensino de Itatiba, o Projeto Integração de Matemática também acontecia em período contrário ao das aulas, mas dividido por ciclo e cada ciclo contava com quatro aulas. No caso do Ensino Fundamental II (anos finais) há dois ciclos: ciclo III (6º e 7º anos) e ciclo IV (8º e 9º anos). Assim, numa mesma turma há alunos de dois anos/séries diferentes. Os professores que atuam nesse projeto são contratados por meio de processo seletivo específico; no entanto, só pode se inscrever para esse processo o professor não-efetivo que foi aprovado no processo seletivo que acontece todo final de ano, com vistas a preencher as vagas existentes no ano seguinte. Vale destacar que a rede municipal conta com um alto índice de professores não efetivos. Os professores são contratados por um período de seis meses, com prorrogação para outros seis. Eles participam de formação específica que, oficialmente, ocorre quinzenalmente. No entanto, isso nem sempre ocorre. Em 2010, por exemplo, quando realizamos a pesquisa de campo, até o mês de setembro, não havia acontecido nenhum encontro de formação.

No momento estamos em fase de escritura do referencial teórico da pesquisa. Os dados já estão organizados para serem analisados. Pretende-se realizar a análise pautando nos referenciais da análise do conteúdo (FRANCO, 2003). Essa modalidade de análise pressupõe inicialmente uma pré-análise, ou seja, após reiteradas leituras do material, já organizado, procede-se a um levantamento de categorias emergentes do material. Num momento posterior, procede-se a novas releituras verificando a consistência ou não das categorias elencadas na fase anterior. Assim, a análise do material documentado para esta pesquisa será por meio de categorias.

Podemos afirmar, com base nessa pré-análise já em andamento, que uma das categorias evidente no material diz respeito às condições de implementação do projeto X condições de trabalho docente dos professores que atuam nesses projetos. Outra categoria diz respeito ao tipo de aluno que é encaminhado para os projetos – nem sempre o que tem dificuldades em matemática, mas aquele que tem posturas em sala de aula que fogem aos padrões esperados pelos professores.

Como os dados ainda não foram analisados, trazemos na próxima seção algumas constatações decorrentes do processo de documentação.

Algumas constatações

Um elemento bastante evidente durante a coleta de dados diz respeito à forma como esses projetos são implementados. Falta apoio institucional e a maioria dos alunos não entende porque são encaminhados a essas aulas. Isso dificulta o trabalho do professor responsável pelos projetos. Além disso, nem sempre há diálogos entre o professor responsável pelas aulas regulares e o professor da sala de reforço. Assim, este nem ao menos tem conhecimento de quais são as reais dificuldades dos alunos que chegam até ele. A dificuldade se torna maior quando na escola não existe um controle e um incentivo para os alunos comparecerem a essas aulas, o que gera grande rotatividade de alunos que comparecem às aulas, impossibilitando ao professor um trabalho de continuidade.

Aos olhos dos alunos falta clareza nos critérios para o envio para a sala de reforço, sendo assim, eles veem o reforço como punição, gerando: desmotivação para participar do projeto; descaso e indisciplina; conflitos gerados no ambiente em que o projeto acontece; e desinteresse pela matemática.

Acrescente-se ainda o fato de que falta espaço adequado nas escolas para que as aulas de reforço aconteçam. Numa das escolas em que Karina atuava, as aulas

aconteciam no porão da escola, no meio de um arquivo morto, sem uma lousa para o trabalho.

Finalmente, a forma como a contratação desses docentes vem acontecendo tem gerado a divisão da categoria profissional. Esses docentes são vistos pelos colegas das classes regulares como profissionais de segunda categoria.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. e ABRAMOWIZ, Anete. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas/SP: Papirus, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Educ. Rev., Belo Horizonte (10), dez. 1989, p. 3-15.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____. **A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa** In: ARROYO, M. G. e ABRAMOWIZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas/SP: Papirus, 2009, p.13-34.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100, out.2007, p. 1105-1128.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, volume 6).

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.