EDUCAÇÃO
V.13 • N.2 • 2026 • Publicação Contínua

ISSN Digital: 2316-3828
ISSN Impresso: 2316-333X
DOI: 10.17564/2316-3828.2026v13n2p337-355

INTERFACES CIENTÍFICAS

REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA POBRE: O FRACASSO ESCOLAR COMO CAUSA DA SUA CONDIÇÃO SOCIAL

POOR CHILDREN REPRESENTATIONS:
SCHOLAR FAILURE AS CAUSE OF THEIR SOCIAL CONDITION

REPRESENTACIONES DE NIÑOS POBRES:
EL FRACASO ESCOLAR COMO CAUSA DE SU CONDICIÓN SOCIAL

Beatriz Silva Santos[1]
Cíntia Borges de Almeida[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar historicamente a representação da criança pobre e a construção social do conceito de fracasso escolar, problematizando a responsabilidade do Estado na organização do ensino público na formação social brasileira. A história da educação em nosso país mostra o papel desempenhado pelas representações sociais acerca do analfabetismo e do "fracasso" na discussão sobre a função da escola pública, para além da democratização do acesso. Reconhecendo ser necessário compreender os processos por trás dessas representações construídas na sociedade acerca dos sujeitos das classes populares durante o projeto de expansão da escola pública como dispositivo civilizatório e frente às relações de poder, justifica-se a relevância do estudo apresentado neste artigo. Metodologicamente, consiste em uma pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em Almeida (2022), Patto (1992, 2022), Goodson (1995) e Chartier (1988). Conclui-se haver uma lacuna acerca da representação da criança da classe popular, no contexto do fracasso escolar, nas produções acadêmicas da História da Educação.

PALAVRAS-CHAVE

Escola pública; História da Educação; Insucesso; Representações sociais.

ABSTRACT

This paper aims to historically analyze the representation of the impoverished children and the social construction of the concept of scholar failure, problematizing the State's responsibility in the organization of public education within the Brazilian social formation. Our country history of education shows the role played by social representations of illiteracy and "failure" in the discussion about public school function beyond democratization of access. Recognizing the need to understand the processes behind those representations constructed in society regarding working-class subjects during the project of expanding public schooling as a civilizing apparatus and in the face of power relations, relevance of the study presented in this article is justified. Methodologically, it consists of a bibliographic research, with theoretical foundation in Almeida (2022), Patto (1992, 2022), Goodson (1995) and Chartier (1988). It is concluded that there is a gap regarding the representation of working-class children in the context of school failure within the academic production of the History of Education.

KEYWORDS

Public School; History of Education; failure; social representations.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar históricamente la representación del niño pobre y la construcción social del concepto de fracaso escolar, problematizando la responsabilidad del Estado en la organización de la enseñanza pública en la formación social brasileña. La historia de la educación en nuestro país muestra el papel que desempeñan las representaciones sociales del analfabetismo y el "fracaso" en la discusión sobre función de la escuela pública brasileña, más allá de la democratización del acceso. Reconociendo la necesidad de comprender los procesos detrás de las representaciones construidas en la sociedad acerca de los sujetos de las clases populares durante el proyecto de expansión de la escuela pública como dispositivo civilizatorio y frente a las relaciones de poder, la relevancia del estudio presentado en este artículo está justificada. Metodológicamente, consiste en una investigación bibliográfica, con fundamentación teórica en Almeida (2022), Patto (1992, 2022), Goodson (1995) y Chartier (1988). Se concluye que existe una brecha respecto a la representación de la infancia de clases populares en el contexto del fracaso escolar dentro de la producción académica en Historia de la Educación.

PALABRAS CLAVE

Escuela pública; Historia de la educación; Fracaso; Representaciones sociales.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão parte da análise do processo histórico de expansão da escola pública no Brasil. Na definição de Davilt de Paula e Vera Nogueira (2017, p. 126), a instituição escolar, pública e oficial, com sua prática e sua pedagogia, serviu para a manutenção de uma sociedade que se projetava, desde meados do século XVIII e durante o século XIX, caracterizada por indivíduos tornados "cidadãos ordeiros que respeitam a lei e vivem na fé".

Em uma perspectiva social, considerando a função desta instituição, a compreendemos como espaço de socialização e divulgação do conhecimento como parte do processo histórico e político da organização do ensino formal (Bueno, 2001), que se fortaleceu, historicamente, desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, na década de 1930 – impulsionada pelo crescimento da industrialização e pela necessidade de o Estado promover o ensino (Krawczyk, 2013).

Cunha (1975) e Krawczyk (2013) discutem a premissa de que a democratização do acesso à escola resolveria os problemas das classes trabalhadoras. Contudo, há diversos aspectos que devem ser considerados ao perceber e analisar o papel do Estado na organização do ensino público para a formação social brasileira. Entre eles, faz-se necessário observar as diferentes políticas educacionais e teorias do currículo, as quais podem estar alinhadas aos interesses sociais, em alguns momentos, e, em outros, reforçam a concepção positivista de formação para utilidade pública e para o fortalecimento de mecanismos capitalistas.

Atualmente, o perfil do aluno ideal das classes marginalizadas, dentro de uma política neoliberal, constrói-se dentro dessa estrutura dominada pela ideia de mercado, concorrência e individualismo, de modo que a criança se torne um sujeito neoliberal para o fortalecimento de mecanismos capitalistas (Archer, 2008; Bradbury, 2013; Walkerdine, 2003). Cabe indagar quais as rupturas e continuidades entre esta concepção de sujeito e as elaborações prático-discursivas de outros períodos. Para esse tipo de questão, as pesquisas histórico-educacionais podem ser de particular relevância.

Na História da Educação, estudou-se a imagem do brasileiro e da brasileira civilizados, projetando uma nação idealizada pelas elites econômicas. Nesse cenário, percebia-se que a falta de política educacional para os mais pobres resultava em um problema alastrado entre as classes populares do país: o analfabetismo, compreendido aqui como a ausência de um processo de letramento (Frago, 1993).

A subjetividade utilizada para moralizar esses sujeitos colocava em jogo a instrução a ser ministrada para sanar o analfabetismo e o papel do Estado como responsável e/ou vigilante dos métodos de distribuição dessa formação, cujo cerne era, para além do aprendizado, a dominação de hábitos e condutas para o controle dos corpos, com uso de signos sociais adequados provenientes de processos

civilizatórios ocidentais aceitos pela sociedade, processo que pode ser entendido como um dispositivo de governamentalidade (Foucault, 2004).

Neste artigo, buscamos reconhecer as representações sociais em torno das crianças pobres mediante uma pesquisa bibliográfica que, em diferentes contextos da sociedade, são representadas como sujeitos desprovidos de conhecimentos prévios e validados, tendo sido reforçado o ideário de que a escola, para este público, seria o espaço privilegiado de formação, capaz de civilizá-los segundo os interesses vigentes, reproduzidos por um grupo hegemônico a partir de mecanismos práticos e ideológicos (Bonfim, 2025).

O objetivo deste estudo, partindo do interesse anunciado, é analisar historicamente a representação da criança pobre e a construção social do conceito de "fracasso" na literatura especializada, problematizando a responsabilidade do Estado na organização do ensino público para a formação social brasileira. A justificativa se apoia, principalmente, em mostrar a discussão sobre o papel da escola pública brasileira nas construções sociais acerca do analfabetismo e do "fracasso", para além da democratização do acesso. A importância da pesquisa se dá por se reconhecer necessário compreender os processos por trás das representações construídas na sociedade acerca dos sujeitos das classes populares durante o projeto de expansão da escola pública como dispositivo civilizatório e frente às relações de poder.

O percurso metodológico se dará via revisão bibliográfica narrativa, isto é, levantamento que incide sobre a discussão panorâmica de um determinado tema, debatendo achados e inferindo possibilidades, "projetando um olhar crítico sobre o conhecimento estabelecido ao pautar lacunas [...] e confrontar concepções consagradas" (Ogassavara *et al.*, 2023, p. 18). Nos debruçamos, a partir desse procedimento, na produção do campo de História da Educação, para compreender as representações sociais da criança considerada "fracassada" ou o que as leva ao insucesso escolar, considerando a função da escola, vista ora como reprodutora de desigualdades e construtora de representações excludentes, ora como um espaço de transformação social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir de um levantamento bibliográfico, analisaremos os debates sobre o analfabetismo na sociedade brasileira e a construção social da ideia de "fracasso escolar" ao longo do processo histórico da expansão da escola pública, após notar-se uma lacuna acerca da representação da criança da classe popular nas produções de História da Educação. Para tanto, os estudos de Almeida (2022), Patto (2022), Goodson (1995) e Chartier (1988) são bases teóricas necessárias para a realização da proposta mencionada.

Enquanto Chartier (1988) contribui para reflexões críticas sobre a constituição cultural de representações sociais, Goodson (1995) traz problematizações em torno dos dispositivos curriculares, discussão que não pode ser separada das considerações sobre a produção da ideia de fracasso escolar. Patto (2022), por sua vez, aborda diretamente o objeto do fracasso escolar em uma perspectiva histórica, tema visado por este artigo.

Chartier (1988, p. 23), partindo das modalidades da relação com o mundo social, argumenta sobre concepções culturais que se tornam "representantes das formas institucionalizadas 'objectivadas' da existência do grupo, da classe ou da comunidade". Os processos educativos e seus esquemas valorativos podem ser vistos nessa modalidade de entendimento das formas sociais. Dessa maneira, são discutidas, ao longo da história, as diversas formas de uso e presença do currículo escolar, e se ele, como materialidade, é neutro às relações de poder, pois, junto à escolarização, os currículos são construções sociais.

Para tanto, ao debater os conflitos sociais presentes no currículo, revela-se a realidade interna das escolas e a sua autonomia, compreendendo a escola como algo mais complexo do que uma simples ferramenta a serviço das classes dominantes (Goodson, 1995). Debater representações sociais e a constituição dos sistemas educativos, incluindo o currículo, exige considerar, necessariamente, a relação desses dispositivos com o Estado e, especificamente, com a política educacional.

O Estado, segundo Coutinho (2006), é um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais e exército – que possibilitam a ação do governo. Nesse sentido, as políticas públicas podem ser entendidas como o "Estado em ação", ou seja, o Estado implanta um projeto de governo por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade, enquanto as políticas sociais, por sua vez, "determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado", visando a redistribuição dos benefícios sociais e a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Höfling, 2001, p. 31).

Mediante essa definição conceitual, segundo Höfling (2001), a educação é categorizada como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais e a educação, dessa maneira, situam-se no interior de um tipo particular de Estado, assumindo "feições diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado" (Höfling, 2001, p. 32). O Estado, ainda, pode ser apreendido como uma forma de interferência para a manutenção das relações sociais de determinada formação histórica (Coutinho, 2006). No entanto, se o Estado se ausenta dessa interferência na função pública da escola, ele impede que esta política leve à transformação social dos sujeitos e responsabiliza-se pela perda dos direitos desses sujeitos.

É nessa formação societária que a ideia de fracasso escolar se fabrica. Segundo Patto (2022), nos primeiros 70 anos do século XIX, a ideia de escolarização não fazia parte da realidade da classe trabalhadora. O acesso à educação nos anos de 1870 era instrumento para ascensão e prestígio social, logo, a burguesia e os filhos da elite tinham oportunidades mais alargadas e diversas.

Posteriormente ao contexto de Revolução Francesa e na vaga da influência dos valores liberais disseminados pelos acontecimentos revolucionários de Paris, o Brasil também passou por um processo de mudança durante os novecentos, onde o sistema político e econômico deixa de ser monárquico e passa a ser republicano, burguês, ou seja, as escolas e políticas educacionais surgem em meio a uma efervescência capitalista, na qual o foco que se tinha era o aumento na produção. Ainda que poucos países contassem com um sistema público de ensino, a educação foi utilizada como meio de controle, uma vez que só eram ensinados "rudimentos de leitura, aritmética e obediência moral" (Patto, 2022, p. 68) para unificar a língua, sendo o ensino das primeiras letras dedicado aos filhos da burguesia, enquanto grande parte da população permanecia analfabeta.

O fenômeno do fracasso escolar surgiu quando membros das classes trabalhadoras tiveram acesso à escola pública e gratuita, a partir do processo de organização do ensino público e da expansão de instituições escolares para a massa do povo. O fenômeno, logo, é um reflexo da sociedade capitalista, onde, a reprodução de preconceitos, teorias racistas e estruturas de poder hierarquicamente estabelecidas, perpassa por diferentes ideologias racistas e biologizantes (ou patológicas) para justificar a reprovação, baixo índice de aprendizagem e a evasão escolar (Patto, 2022).

Esse mecanismo se completa por uma relação estabelecida entre a concepção de sujeito moderno (escolarizado) e os direitos políticos. Um exemplo disso são as sanções impostas a esses sujeitos ao longo do tempo, baseadas na ausência de certos conhecimentos instrumentais, como é o caso da leitura e da escrita. Nesta direção, Souza e Carvalho (2019, p. 14) trazem sobre a proibição constitucional ao voto das pessoas não letradas:

> O regime federativo adotado pela República, e, em relação ao ensino, esse regime reflete-se na manutenção da dispersão da competência da educação espalhada entre os estados. Ainda nessa Constituição é conferido o caráter leigo à educação oficial e a proibição do voto à população analfabeta. A proibição do voto dessa população, que foi incorporada à Constituição, existia desde 1882.

Deve-se ponderar, portanto, que a educação para diferentes setores da sociedade surge em meio a uma divergência de interesses entre a classe dominante e a classe subalternizada. Nessa perspectiva, consideremos o conceito de governamentalidade e poder a partir de Foucault (1979). Ao pensar a governamentalidade problematizada por Foucault (1979)[3], percebemos certa recusa à forma universal do indivíduo, de modo que o sujeito não é uma substância, mas forma e experiência, necessitando considerar o "conjunto dos processos pelos quais o sujeito existe com seus diferentes problemas e obstáculos" (Foucault, 2004, p. 261).

Na relação entre sujeito e os jogos de verdade, marcados pelos discursos científicos disseminados no campo político via a legitimidade de um grupo hegemônico da sociedade, o sujeito torna-se objeto de conhecimento a ser normatizado a partir dos dispositivos de poder. Logo, a subjetividade passa a ser utilizada para moralizar os sujeitos, podendo ser pensada como dominação, mas principalmente como uma técnica de autogoverno, levando ao controle do próprio corpo, da conduta, do comportamento, dos sentimentos, do uso de signos sociais adequados e aceitos pela sociedade moldada pelos processos civilizatórios ocidentais (Foucault, 2004).

No caso da sociedade brasileira, partindo desta acepção, percebemos que, de um lado, as pessoas que obtinham poder defendiam a educação como forma de preparar mais eleitores, já que estavam em processo de Primeira República, um momento no qual os pequenos grupos de maior prestígio

3 A noção de governamentalidade, em uma acepção ampliada, perpassa variadas dimensões da vida institucional, coletiva e individual. Neste sentido, ao propor analisar o conceito de subjetividade – pelo viés político e ético –, compreendo, em diálogo com Michel Foucault (2004), a tensão entre o corpo docilizado pelas práticas coercitivas, mas ainda, a possibilidade de pensá-la como técnicas/práticas de si, uma tensão entre o sujeitamento e a resistência. Podemos pensar os modos da subjetivação como os modos em que o sujeito é objetivado a partir de uma determinada relação de conhecimento e de poder.

econômico (como as oligarquias regionais), principalmente em São Paulo e Minas Gerais, dependiam da classe popular para se elegerem.

Em contraponto, a classe subalternizada lutava por escolas para haver uma verdadeira democratização, já que a democracia neste século era de caráter liberal, ou seja, capitalista (Patto, 2022). Dito isso, entendemos a existência de uma tensão entre as intencionalidades e as estratégias utilizadas, dispositivos de poder e de controle social, a partir das experiências educativas e escolares para os múltiplos grupos da sociedade em processo de modernização e construção de uma identidade nacional.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo desenvolve-se por meio de um levantamento bibliográfico do tipo revisão narrativa de literatura, onde a intenção não é uma descrição exaustiva do campo sobre determinado objeto, como nas revisões sistemáticas, mas uma vista panorâmica dos estudos sobre um determinado tema, visando identificar achados e desenvolver inferências que levem a registrar lacunas, tanto quanto interrogar concepções enraizadas (Ogassavara *et al.*, 2023).

Assim, pensando o objeto representações sociais da criança pobre em relação com concepções de fracasso escolar, selecionamos artigos dentro do escopo investigativo do campo da História da Educação, em periódicos da grande área de Educação. A seleção teve como critério de inclusão a aderência temática ao objeto e, como critério de exclusão, a área do estudo, ou seja, foram excluídos estudos que não se encontravam no campo da História da Educação. A pesquisa se deu a partir das palavras-chave "fracasso escolar" e "criança pobre", mantendo-se o objetivo de produzir um diálogo entre os autores clássicos e contemporâneos. Com base nesses critérios, foram elencadas as publicações selecionadas, em ordem cronológica do ano de publicação, no Quadro 1.

Quadro 1 – Publicações selecionadas em periódicos da área de Educação

Enumeração	Referência
1	GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Arthur Ramos e a análise da criança-problema (Rio de Janeiro 1930-1940). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 1, n. 14, p. 59–72, 2006.
2	SILVA, Maria do Socorro Borges da. História e memória da educação em direitos humanos: uma prática socioeducativa recente e inovadora. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 15, n. 22, p. 149–172, 2010.
3	OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Famílias não convencionais na escola: a (in)eficiência das estratégias de (des)integração. **Revista Histedbr On-line**, Campinas-SP, v. 15, n. 63, p. 270–279, 2015.

Enumeração	Referência
4	CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 275-295, abr. 2016.
5	Autor (ano 1)
6	SOUZA, Mériti de; CARVALHO, Diana Carvalho de. Educação, Estado e ideologia no Brasil: da colônia (1549) à República (1889). **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 19, n. 3, p. 419-440, dez. 2019.
7	BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. A escola como fábrica de índices e as "novas" formas de exclusão: os "inclassificáveis". **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-21, 2022.
8	ALVES, Rosana Maria de Souza. A produção do fracasso escolar nos discursos das reformas educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. 1-21, 2024.
9	SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; SALGADO, Diego Dias Uma proposta de síntese sobre os aspectos liberalizantes nas reformas educacionais do século XIX (1827-1890). **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-24, 2024.

Fonte: Elaboração própria.

A partir das produções selecionadas, é possível dar continuidade à discussão percebendo-se que, na produção acadêmica do campo, o ano de 1827 é frequentemente referido como marco inicial para se pensar o processo de organização do ensino público. Este contexto de expansão das escolas isoladas, sob uma contingência orçamentária para a efetivação das políticas públicas educacionais, fator que demonstrou o desinteresse do Estado, a resultar na ineficiência e na desorganização da oferta de educação popular após a independência, sendo essas as principais responsáveis pelos desacertos e abandonos do ensino elementar (Souza; Carvalho, 2019).

4 RESULTADOS

Com base nas análises dos artigos selecionados, compreende-se que o final do século XIX e início do século XX marcará um movimento importante de racionalização e estrutura organizacional da instituição escolar, havendo certa permanência entre o modelo imperial e o republicano (Schueler; Magaldi, 2009). Mesmo com uma insuficiência dos recursos devido a uma má gerência governamental dos estados do início do período republicano, o sujeito analfabeto era culpabilizado pela sua condição. A infrequência atingia boa parte da população escolar, como discutem Almeida e Silva (2018, p. 329):

> A responsabilidade da infrequência não foi atribuída ao reduzido número de escolas que,

> possivelmente, não atendia à área rural habitada por essas crianças trabalhadoras. Ou ainda, não se mencionou o problema da fiscalização escolar, anunciada em outros momentos como um dos maiores agravantes para o não cumprimento da frequência.

A culpabilidade pela sua condição econômica também foi um fator para responsabilizar esses sujeitos por sua "ignorância", que, supostamente, prejudicaria a pátria pela falta de conhecimentos formais necessários. Apesar disso, o poder público não expandia a instrução primária naquele determinado momento.

> Considerando o indivíduo não letrado, a escolarização seria uma das medidas para o progresso da nação. Tal indivíduo foi excluído de forma ideológica, como se fosse alguém a ser "curado", para a pátria ter uma "salvação" para este mal que a assolava: [...] Uma vez demarcado o ponto de ação estratégica — obrigar o Estado a agir como reorganizador da esfera pública — [...] nasce no conjunto das falas que expressam uma preocupação com a "qualidade do povo a ser regenerado pela escola pública". (Freitas; Biccas, 2009, p. 43, grifos dos autores).

Considerando a repercussão dessas ideias na política educacional, é importante salientar que o currículo escolar, como espaço de poder, que reproduz culturalmente as estruturas sociais (Silva, 2016), tem sua história baseada em construções sociais, classificação e controle de grupos sociais vulneráveis, embora se possa considerar a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante.

> A escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre nenhum aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente por meio dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social. (Silva, 2016, p. 35).

Logo, a cultura propõe sistemas burocráticos que impedem os sujeitos de criarem sua própria história de acordo com suas próprias escolhas (Goodson, 1995). A criança pobre, inserida em um espaço de poder, adequa-se às roupagens que lhe são atribuídas pelas representações estruturais, hegemônicas. Já o currículo constitui um mecanismo pelo qual se evidencia a manutenção do *status quo*, operando a invisibilização de um grupo social em detrimento de outro, isto é, o capital cultural da classe dominante é o que passa a ser valorizado como conteúdo educativo.

Ao exigir um capital cultural que não transmite, a escola exerce uma violência simbólica sobre os alunos pobres, desvalorizando os seus saberes prévios, sua linguagem e sua cultura e transformando diferenças sociais em desigualdades escolares. Essa teoria da violência simbólica que a associa, estruturalmente, ao fracasso escolar fez parte de uma tendência dos estudos sobre esse objeto no Brasil, segundo Patto (2022), para quem, conquanto a importância das teses francesas de Bourdieu e Passeron que modificaram o entendimento desse tema a partir das ideias de reprodução do capital, suscitou-se, por meio do uso desses teóricos, uma apropriação brasileira que, muitas vezes, serviu para reforçar o estigma da carência, sugerindo que os pobres fracassaram porque não tinham capital cultural, transformando um conceito sociológico de denúncia em mais uma ferramenta de rotulação.

A cultura, qualificativo presente na categoria de Pierre Bourdieu e Passeron, é um fenômeno processual de humanização adquirida por consequência do processo evolutivo da socialização. Os seres humanos, a partir dos seus diferentes comportamentos – os quais são construções sociais – operam a partir de símbolos, dando início ao processo de libertação. Portanto, como um fenômeno historicamente situado, ele se constitui a partir da interação social e da produção simbólica dos indivíduos em sociedade (Laraia, 1999; Geertz, 2008).

Embora Geertz (2008) considere que a ideologia é parte integrante da cultura, no cenário recortado neste estudo, consideramos o conceito de ideologia como consciência falsa da realidade que impede a verdadeira compreensão das relações sociais e materiais, sendo produto das condições materiais e da posição de classe dos indivíduos (Marx; Engels, 1998). Sua relação com a cultura, portanto, não é uma relação de interação ou equivalência. Dessa forma, na ideologia, há uma necessidade de justificar e legitimar uma ordem social baseada na exploração.

Esse mecanismo, enquanto sistema, mascara os conflitos reais da sociedade e cria discursos que naturalizam a dominação, de modo que distorce a realidade social, fortalecendo a alienação e a passividade dos oprimidos (Whitaker, 2003). Tal entendimento é fundamental para pensarmos os processos educacionais, bem como os diferentes elementos estruturantes dentro de uma cultura escolar, capazes de criar representações que geram modelos, padrões, que podem levar a uma exclusão social a partir das experiências dos grupos desprovidos de poder.

Neste limiar, recorrendo a um olhar histórico, podemos recuar ao século XIX para entender algumas das raízes de certos valores entremeados com a escola pública brasileira. Nogueira (2022, p. 190-191) afirma que as políticas educacionais brasileiras oitocentistas têm uma vinculação com o longo processo pós-independentista de "formação e consolidação do Estado Nacional brasileiro", o que envolveu, em primeira mão, "os debates acerca da necessidade de se educar a mocidade", de acordo com padrões de reforma intelectual e moral que se adaptassem aos valores dominantes de sociabilidade.

Ou seja, se compreendermos o processo com base em pensamentos foucaultianos, é possível inferir que os interesses políticos e ideológicos direcionaram aspectos sócio-históricos para uma manutenção e reprodução das lógicas de poder e sujeição (Silva; Salgado, 2024, p. 11), para a formação de cidadãos "úteis" e afastados das condições de "ignorância" para o desenvolvimento da nação brasileira. Diante do exposto, a representação da criança passa a ser condicionada ao conhecimento formal. Já a ausência da escolarização, faz com que este sujeito vá se constituindo a partir da imagem de um ser incapaz de contribuir para o desenvolvimento da nação, logo, associado ao estereótipo de fracassado.

O currículo escolar contribuiu para reforçar a polaridade entre cultura e barbárie, escolarizado e ignorante. Em meados de 1850, percebe-se que este instrumento pedagógico, que também é dispositivo político, esteve, antes da formação propedêutica, direcionado para uma instrução moral e religiosa (Silva; Salgado, 2024), ao mesmo tempo que vinculado com a cultura escrita. Chartier (2016), nesse sentido, chama atenção para o modelo de textos, escrita e leitura impostos em cada época.

No século XVII, por exemplo, o modelo de "saber ler" era baseado na Igreja, demonstrando um elitismo aristocrático na alfabetização via catequização. No contexto brasileiro, Fé, Liberdade e Ordem, por exemplo, eram valores associados à iniciativa do visconde de Cairu, que traz em seus livros as suas intenções pedagógicas dentro de um determinado projeto civilizacional, como lembram Davilt de Paula e Vera Nogueira (2017, p. 92):

> A tríade Fé – "religiosa educação dos crioulos", Liberdade — o fim do tráfico — e Ordem — "trabalhadores subordinados e dóceis" — promovida por uma forte educação de negros, indígenas e brancos pobres, proporcionaria a essa nova civilização a Felicidade tão esperada por toda a Nação Brasileira. [...] A Religião serve à Educação na medida em que ambas vão se constituir na base pedagógica para a construção de uma nova civilização.

Essa herança histórica traz consequências duradouras, que alcançam o contexto contemporâneo. Alves (2024) argumenta que, devido à tardia incorporação do direito social à educação e à escolarização, as legislações brasileiras se ancoram em construções sociais vigentes que trazem consigo as marcas do passado colonial, perpetuando a formação de uma sociedade desigual e violações dos direitos humanos a partir de um Estado construído hoje sob ideologias patrimonialistas e neoliberais (Silva, 2010).

5 DISCUSSÃO

Para Arthur Bernardes, assim como para outros intelectuais do início do século XX, havia uma necessidade de inserção dos sujeitos da classe popular na escola como "salvação" da pátria, ou como uma solução para este problema. Esta inserção permitiria torná-los dignos, portadores da conduta e da moralidade exigidas pela sociedade. Um "ser social" envolto em um controle e vigilância dos seus corpos e comportamentos, para que a sua representação na "boa sociedade" fosse mais ou menos "útil" para o progresso e desenvolvimento da República (Almeida, 2022).

A compreensão da infância no Brasil não pode ser desvinculada das marcas profundas deixadas pela desigualdade social e pelas formas como o Estado historicamente lidou com a pobreza. Ao analisarmos a história social da educação, conforme apontam Freitas e Biccas (2009), nota-se que o Estado percebe a criança pobre como sujeito em uma infância desvalida, ou seja, o "menor", objeto de intervenção assistencialista e repressiva.

> Esses diferentes níveis de percepção social da segurança eram considerados permanentemente ameaçados pela presença "descontrolada" de crianças pobres nas ruas. São muitos

> os exemplos a indicar a circulação farta de representações do perigo associadas à delinquência infanto-juvenil. (Freitas; Biccas, 2009, p. 49, grifo dos autores).

Se recorrermos a uma visão de longa duração, é possível debater os modos pelos quais a criança pobre é alvo de queixas que revisitam até mesmo as visões biologizantes para explicar as causas das "dificuldades escolares", processo que pode torná-las invisíveis, visto que não sendo sequer avaliadas, são reprovadas ou permanecem não reconhecidas pelos docentes, reforçando desigualdades que existem também fora da escola. Nas lógicas dos índices educacionais atuais, por exemplo, "a classificação do aluno é dispensada. Como já assinalamos, eles desaparecem nas médias. Nessa lógica, quem passa a ser classificada é a escola" (Bassani; Pinel, 2022, p. 15).

> Uma nova categoria, a do aluno "inclassificável", "um aluno sem valor", aparece no cotidiano da escola pesquisada. Tão sem valor que não merece ser ensinado nem avaliado, tampouco classificado ou diagnosticado, somente deve seguir o fluxo, sem dar muito trabalho, e tornar-se, no fim do ano letivo, uma média, quando assim desaparecerá nas estatísticas: "inclassificável". A novidade da proposta atual seria anular todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser invisibilizado, inominável e inclassificável. (Bassani; Pinel, 2022, p. 3, grifos dos autores).

Por meio dessas reflexões, oportuniza-se questionar que, embora os resultados dos indicadores da educação básica sejam importantes, eles produzem efeitos em cadeia, sobretudo, por gerarem uma competição entre as escolas para obter maior pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), induzindo a certa concepção do fracasso escolar, onde o sujeito é visado por sua falha, por não alcançar determinados números. A criança "desvalida" dos séculos XIX e XX é transmutada nesse indivíduo "inclassificável" das avaliações de massa do século XXI.

Ou seja, afastam-se da solução do real problema e o foco passa a ser a busca por melhorias dos índices somente em números. Dessa forma, aqueles que precisam de atenção passam a ser responsabilizados, além de atingir também os professores, vítimas dos interesses do Estado capitalista, tendo seu trabalho desvalorizado; desvalorização essa refletida nas condições precárias de trabalho, como perda de autonomia e sobrecarga.

A respeito das classificações, como já mencionado, algumas instituições possuem um "modelo de sucesso", apresentando altos índices. Esses altos índices, contudo, muitas vezes envolvem e desconsideram características de vida do indivíduo submetendo-as aos dados quantitativos. Sob outra ótica, é importante salientar que o sucesso é uma construção social, histórica e conta com diversos fatores que podem ser externos à escola (Alves, 2024).

No contexto brasileiro, a expansão da obrigatoriedade escolar não foi um processo linear. Mas, a cultura escolar ancora-se em diferentes formas ao longo do tempo, como aponta Alves (2024, p. 5):

> Apesar da experiência do tempo caracterizar-se pela subjetividade, do ponto de vista institucional, o tempo escolar se mostra prescrito e uniforme. Essa organização que constrange os demais tempos sociais, especialmente os familiares, é baseada numa visão se-

> quencial e linear. Está pautada numa ideia de infância etapista e, por isto, segmentada, de forma que a vida se reparte em função das expectativas de aprender em cada idade.

Essa concepção, segundo a mesma autora, leva a naturalizar a ideia de progressão segundo a qual cada faixa etária deve corresponder a um volume de habilidades e conhecimentos, sem pesar a experiência, ritmos e maneiras de aprender próprias a cada um e cada uma (Alves, 2024). Na mesma direção e perspectiva, Patto (1992) argumenta que as crianças que não conseguiam atender ao mínimo de escolaridade previsto por lei faziam parte das camadas populares, situação que, para o darwinismo social, fortalecia a tese de que venceriam os "mais aptos", ou seja, as capacidades individuais justificavam as diferenças sociais, pois, cientificamente, as crianças das chamadas minorias não conseguiam ter bom desempenho escolar por conta de sua herança genética – isso é o que se pode chamar de concepção biologizante do fracasso.

Para destacar a representação da criança pobre na sociedade brasileira de acordo com esse imaginário, Patto (1992) traz uma afirmação de Ofélia Boisson Cardoso (1949, p. 82-83) que carrega a teoria da carência cultural:

> O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...]. Nos meios mais desafortunados, os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais [sic]. Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem [sic] em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes, ostentam auréola maior -algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinqüentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos [...]. A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais de polidez. Mas como no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar "com licença", "desculpe", "muito obrigado.

O intelectual brasileiro Arthur Ramos, aproximando-se das ideias de Rousseau de que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe, aponta que a criança problema ou as chamadas "anormais" por conta de dificuldades de aprendizagem ou adaptação à escola, constroem-se a partir do seu meio social ou familiar. Concepções desse teor responsabilizam a criança pelo seu comportamento inadequado e a família pela estruturação (Garcia, 2006). As famílias são avaliadas conforme os modelos de normatividade da sociedade, ou seja, no cotidiano escolar, que se apresenta "a maior involução das propostas de integração com a família", onde formas não convencionais de relação afetiva são desconsideradas e a constituição familiar é indicada como a causa por trás do sucesso ou do fracasso escolar (Oliveira Júnior; Libório, 2015, p. 275).

6 CONCLUSÃO

Historicamente, observa-se uma lacuna acerca da representação da criança da classe popular no contexto do fracasso escolar na História da Educação. A criança pobre, na escola pública, muitas vezes, não era vista justamente por conta da sua classe social, sendo invisibilizada pelo Estado, o qual, por sua vez, não se responsabilizava pela manutenção do direito à educação. Quando representada, estava associada à dispositivos coercitivos cujo objetivo era adequá-la ao meio social, dentro de um processo de modernização e desenvolvimento nacional, tendo a sua imagem reduzida à de um sujeito subalterno, fora dos padrões de civilidade e utilidade esperadas para a nação em construção segundo uma identidade modelar.

Por outro lado, há discussões também ainda em aberto sobre as relações entre escola e família, tensionando-se as atribuições acerca do fracasso ou sucesso escolar das crianças – principalmente as marginalizadas. Historicamente, pode-se dizer que a criança pobre é culpabilizada pelo Estado, pela sociedade e em alguns casos pela escola, pelo seu rendimento, e, consequentemente, atribui-se a ela própria a perpetuação da sua condição social: a pobreza como falha moral e individual.

Percebemos assim que, ao longo do tempo, diferentes aparatos escolares, entre eles, o currículo escolar, contribuíram para a manutenção do *status quo* da classe dominante ao apresentar como naturais as desigualdades e formas de exploração. Nesse processo, a opressão histórica torna-se intrínseca ao modo de produção capitalista, se configurando como um mecanismo de desumanização do proletariado, que acaba reduzido à condição de instrumento do sistema econômico a partir da sua força de trabalho, impedindo e dificultando a sua emancipação.

O rendimento escolar, nesse emaranhamento social, pode ser atrelado aos conceitos capitalistas de modos de produção. Neste direcionamento, o campo da História da Educação, a partir de um mergulho profundo na história da escola e dos sujeitos da educação, permite problematizarmos a organização e a função da escola pública, bem como da sua materialidade, dos seus códigos teóricos, das suas concepções metodológicas, entre outros desdobramentos necessários de serem compreendidos para se pensar a estrutura e a cultura escolar construídas nos últimos 200 anos de escolarização popular.

Desse modo, pensando-se o entrelaçamento entre as discussões dos autores clássicos e a produção dos pesquisadores atuais, compreende-se que ainda há uma necessidade de mais pesquisas desta natureza na temática, contribuindo para uma problematização das discussões entre as representações sociais e as relações de poder.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. de; SILVA, M. G. da. O analfabetismo em debate: o lugar do sujeito no processo de "construção da nação". **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 25, p. 325-349, 2018. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/2431. Acesso em: 5 dez. 2025.

ALMEIDA, C. B. de. "O mundo não foi feito em alfabeto": os usos da educação para os sentidos da independência. *In*: LIMEIRA, A. de M. (org.). **História da educação & projetos de Brasil no processo de independência**. Curitiba: Appris, 2022, p. 143-162.

ALVES, Rosana Maria de Souza. A produção do fracasso escolar nos discursos das reformas educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. 1-21, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/pvwGFp5pZQGRhvDhKm9GQTw/?format=html&lang=pt. Acesso em: 5 dez. 2025.

BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. A escola como fábrica de índices e as "novas" formas de exclusão: os "inclassificáveis". **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602022000100133&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 dez. 2025.

BONFIM, Raquel Freire. **Discursos e práticas sobre educação e civismo na Bahia:** uma análise histórico-educacional. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2025.

BRADBURY, Alice. Making little neo-liberals: The production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and 'growth mindsets'. **Power and Education**, v. 11, n. 3, p. 309-326, 2019. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1757743818816336. Acesso em: 2 jan. 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, jan. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?format=html&lang=pt. Acesso em: 5 dez. 2025.

CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 74-88, jan./abr. 1949.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 16, n. 1, p. 275-295, jan./abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942016000100275&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2025.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 173-200.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel A ética do cuidado de si como prática da liberdade. **In**: **Ditos & Escritos V:** ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história:** vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Conscientização. *In*: **Teoria e Prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980. p. 25-56.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Arthur Ramos e a análise da criança-problema (Rio de Janeiro 1930-1940). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 11, n. 14, p. 59-72, jan./jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1560. Acesso em: 12 dez. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estados e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jan. 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Famílias não convencionais na escola: a (in)eficiência das estratégias de (des)integração. **Revista Histedbr On-line**, Campinas-SP, v. 15, n. 63, p. 270-279, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641183. Acesso em: 5 jan. 2026.

KRAWCZYK, Nora Rut. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, ano 22, v. 1, n. 39, p. 35-42, jun. 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710005. Acesso em: 5 dez. 2025.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Um professor mútuo na administração provincial oitocentista. *In*: NOGUEIRA, Vera Lúcia (org.). **Estado, política e educação no contexto sociocultural oitocentista.** São Carlos: De Castro, 2022.

OGASSAVARA, Dante; SILVA-FERREIRA, Thais da; FERREIRA-COSTA, Jennifer; BARTHOLOMEU, Daniel; TERTULIANO, Ivan Wallan; MONTIEL, José Maria. Concepções e interlocuções das revisões de literatura narrativa: contribuições e aplicabilidade. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 8-21, ago./dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7646/5911. Acesso em: 28 jan. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 dez. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PAULA, Davilt Greiner de; NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Escola brasileira**: o projeto de educação moral para a mocidade brasileira em José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu (1756-1835). Belo Horizonte: EdUEMG, 2017.

SCHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; SALGADO, Diego Dias. Uma proposta de síntese sobre os aspectos liberalizantes nas reformas educacionais do século XIX (1827-1890). **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-24, 2024. Disponível em: https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/. Acesso em: 6 dez. 2025.

SILVA, Maria do Socorro Borges da. História e memória da educação em direitos humanos: uma prática socioeducativa recente e inovadora. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 15, n. 22, p. 149-172, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1481. Acesso em: 12 dez. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Mériti de; CARVALHO, Diana Carvalho de. Educação, Estado e ideologia no Brasil: da colônia (1549) à República (1889). **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 19, n. 3, p. 419-440, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000300419&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 jan. 2026.

WALKERDINE, Valerie. Psychology, postmodernity and neo-liberalism. **Journal für Psychologie**, v. 11, n. 2, p. 126-148, 2003.

WHITAKER, Dulce. Ideologia X Cultura: Como harmonizar esses conceitos tão antagônicos? In: SOUZA, Eliana Maria de Melo; CHAQUIME, Luciana Penteado; LIMA, Paulo Gilberto de (org.). **Teoria e prática nas ciências sociais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003. p. 13-35.

Recebido em: 14 de Janeiro de 2026
Avaliado em: 16 de Março de 2026
Aceito em: 6 de Setembro de 2026

A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site https://periodicos.set.edu.br

Copyright (c) 2026 Revista Interfaces Científicas - Educação

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz - PPGE/UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. Bolsista FAPESB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8843-0276. E-mail: bssantos.ppge@uesc.br

2 Doutora em Educação (PROPEd/UERJ).Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz - PPGE/UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED e Coordenadora do Portal do Bicentenário – Região Nordeste. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8084-9888.E-mail: cbalmeida@uesc.br