Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.15, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA ANÁLISE DO OBJETO DE INTERVENÇÃO DO SOBPROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (M.A.E.)

CONTRIBUTIONS OF THE SOCIOLOGY OF EDUCATION TO THE ANALYSIS OF THE OBJECT OF INTERVENTION OF THE SUBPROJECT WOMEN SUPPORTING EDUCATION (M.A.E.)

Saionara Chaves de Souza
Mestranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF)
E-mail: saionarachaves@yahoo.com.br

Raquel Brum Fernandes da Silveira
Professora da Universidade Federal Fluminense – (UFF/PCG)
E-mail: raquelbrum@id.uff.br

Recebido: 01/08/2025 – Aceito: 11/08/2025

Resumo

Este estudo analisa o subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (M.A.E.), uma iniciativa do Projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO), desenvolvido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (Seeduc/RJ). Fundamentado na abordagem de Dermeval Saviani (2008), que entende a política educacional como um conjunto de ações do Estado para orientar a educação. O trabalho insere o M.A.E., no contexto das políticas educacionais do Rio de Janeiro, especialmente no período pós-pandemia da COVID-19. O subprojeto M.A.E., implementado entre dezembro de 2021 e dezembro de 2022, visava combater a evasão escolar e promover o retorno de estudantes às escolas. Contou com bolsistas (as M.A.E.s), que atuaram na articulação entre escola e comunidade, e com o suporte técnico de assistentes sociais. No entanto, apesar da importância da iniciativa, a análise crítica aponta suas limitações ao tratar a evasão escolar com foco estatístico e desconsiderar as particularidades das trajetórias individuais dos alunos. Para aprofundar essa discussão, o estudo se apoia na teoria de Bernard Lahire (2008), que propõe uma “sociologia psicológica”, integrando

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

dimensões micro e macro do social. Essa abordagem permite compreender como disposições individuais, construídas em diferentes contextos de socialização, interagem com as exigências das instituições escolares. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, baseada em bibliografia sobre política educacional brasileira e documentos oficiais, buscando articular os dados estatísticos do subprojeto com reflexões teóricas mais amplas. O trabalho destaca ainda que ações como o M.A.E., implementadas de forma rápida e sem diálogo com as comunidades escolares, refletem uma política educacional fragilizada e pouco democrática. Assim, defende-se uma abordagem mais integrada e participativa na formulação de políticas públicas para a educação.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Subprojeto M.A.E.; Política Educacional; Políticas Educacionais.

Abstract

This study analyzes the "Women Supporting Education" subproject (M.A.E.), an initiative under the Creative and Opportunity School Project (ECO), developed by the State University of Rio de Janeiro (Uerj) in partnership with the State Department of Education of Rio de Janeiro (Seeduc/RJ). Based on Dermeval Saviani's (2008) approach, which defines educational policy as a set of actions by the State to guide education, the work situates M.A.E. within the broader context of educational policies in Rio de Janeiro, particularly in the post-COVID-19 pandemic period. The M.A.E. subproject, implemented between December 2021 and December 2022, aimed to reduce school dropout rates and support students' return to school. It involved scholarship recipients (the M.A.E.s), who worked to strengthen the connection between schools and communities, along with technical support from social workers. However, despite its importance, the initiative is critically analyzed for its limitations in addressing dropout primarily through statistical data, without considering students' individual life paths. To deepen the analysis, the study draws on Bernard Lahire's (2008) theoretical contributions, particularly his concept of a "psychological sociology," which integrates micro and macro social dimensions. This perspective allows for a better understanding of how individual dispositions, shaped by multiple social contexts, interact with the institutional demands of the school system. The research adopts a qualitative methodology, based on literature related to Brazilian educational policy and official documents, aiming to connect statistical outcomes of the subproject with broader theoretical insights. It also highlights that initiatives like M.A.E., implemented hastily and without community engagement, reflect a fragile and undemocratic educational policy. Thus, the study advocates for more integrated and participatory approaches in the development of public education policies.

Keywords: Sociology of Education; M.A.E. Subproject; Educational Policy; Educational Policies.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.15, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

INTRODUÇÃO

Considerando a abordagem de Dermeval Saviani (2008) que destaca a política educacional como um conjunto de ações e diretrizes que orientam e guiam a educação em um país, estando relacionada com a forma como o Estado planeja e implementa ações educacionais e compreendendo como políticas educacionais as iniciativas, projetos, programas e medidas específicas para problemas pontuais no sistema educacional, este estudo analisa o subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (M.A.E.). Este foi uma iniciativa do Projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO), desenvolvido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ).

O subprojeto M.A.E. teve início em dezembro de 2021 e finalizou em dezembro de 2022, visando apoiar a educação pública com foco na diminuição da evasão escolar e no retorno dos alunos às escolas após a pandemia de COVID-19. Para contribuir com a busca ativa, contou com a participação de M.A.E.s, bolsistas que deveriam auxiliar na aproximação entre escola e comunidade, enquanto os assistentes sociais prestaram apoio técnico. Nesse sentido, o problema de pesquisa volta-se para o subprojeto M.A.E. no contexto das políticas educacionais implementadas no estado do Rio de Janeiro.

A evasão escolar é um fenômeno complexo, frequentemente abordado sob uma ótica simplificada, com foco em soluções emergenciais que desconsideram as dinâmicas sociais e culturais que moldam o comportamento e as escolhas dos estudantes.

O subprojeto M.A.E., é um exemplo de intervenção que, embora importante, limita-se ao tratamento estatístico da realidade escolar, negligenciando a necessidade de compreender as particularidades das trajetórias individuais e os contextos de socialização que influenciam o abandono escolar.

Nesse sentido, as contribuições teóricas de Bernard Lahire (2008), especialmente no campo da sociologia da educação, oferecem ferramentas essenciais para uma análise mais aprofundada desse fenômeno. Sua proposta

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

de uma "sociologia psicológica" proporciona uma abordagem que integra as dimensões micro e macro do social, permitindo atrair como as disposições individuais, forjadas em múltiplos contextos de socialização, interagem com as estruturas educacionais e suas demandas.

O presente estudo pretende explorar como a teoria de Lahire (2008) pode enriquecer a compreensão da evasão escolar, superando as limitações de abordagens puramente estatísticas e pontuais, como as adotadas pelo subprojeto M.A.E.

Além disso, busca-se destacar a relevância da sociologia da educação para refletir sobre os desafios estruturais do sistema educacional, propondo alternativas que considerem as desigualdades sociais e culturais implícitos à dinâmica escolar.

O estudo conta com uma pesquisa qualitativa, com base em bibliografias da política educacional brasileira e documentos oficiais e a discussão objetiva apresentar de forma breve o que esses documentos previam, além de uma análise dos resultados estatísticos do subprojeto M.A.E. Apresenta também uma breve discussão sobre a política educacional brasileira e traz dados sobre algumas políticas educacionais implementadas no estado do Rio de Janeiro.

A relevância da discussão é por considerar que o subprojeto M.A.E. se insere no contexto das políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro, que, ao longo de décadas, vem promovendo ações, projetos e programas que refletem diferentes interesses e revelam uma perspectiva de que a escola pública é uma instituição falha e em crise. Dessa forma, iniciativas de organização rápida, com pouca qualificação dos profissionais envolvidos e construídas sem um processo de discussão com as comunidades escolares são recorrentemente aplicadas (e descontinuadas) pelo governo estadual, não promovendo uma política educacional efetiva e voltada para a democratização da educação.

Em nossas considerações finais destacamos, com base em Bernard Lahire (2008), a defesa de uma sociologia empírica que ao sair do macro para o micro e retornar, permite uma melhor compreensão da realidade social. Para análise do contexto educacional do Rio de Janeiro é essencial o diálogo com a comunidade escolar, além dos dados estatísticos, possibilitando uma intervenção estatal mais

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.15, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

eficaz.

O SUBPROJETO MULHERES APOIANDO A EDUCAÇÃO (M.A.E.) E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DE LAHIRE

O subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (M.A.E.) foi um subprojeto que integrou o Projeto Escola Criativa e de Oportunidades (ECO) e foi implementado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) em parceria com a Secretaria Estadual Educação do Rio Janeiro (Seeduc/RJ).

Teve início com o Edital nº 01/2021 de Processo Seletivo Simplificado de Bolsas por meio de contrato temporário de bolsistas em dezembro de 2021 e posteriormente, em janeiro de 2022, foi lançado o Edital de Processo Seletivo Simplificado que objetivou a contratação temporária de assistentes sociais.

Como exposto em seu site na internet, o Projeto ECO teve sua estrutura dividida entre Coordenação composta pela Seeduc-RJ e Uerj. No que se refere à Uerj, o Projeto ECO destacou:

> As parceiras da Uerj com outros órgãos da administração pública, bem como com a iniciativa privada, destinadas a transferir à sociedade conhecimento gerado e/ou instalado na Universidade, de pesquisa, de desenvolvimento científico e/ou tecnológico, de inovação e de extensão, incluindo assessorias, consultorias, serviços técnicos e/ou laboratoriais especializados, cursos e treinamentos, são reguladas pelo Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA) nº 013/ 2021. As atividades do Projeto ECO são desenvolvidas de forma integrada com o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais atividades têm financiamento decorrente do convênio e descentralizações de créditos orçamentários para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro efetivadas de acordo com o Decreto nº 42.436/2010 e a Instrução Normativa AGE nº 24, de 10 de setembro de 2013. São órgãos supervisores as Pró-Reitorias, no âmbito das suas respectivas atribuições, e o Centro de Estudos Estratégicos e Desenvolvimento-CEED (Projeto ECO, 2021).

Em relação à Seeduc/RJ, o site do projeto afirma que:

> A Seeduc conduzirá a implementação das ECOs de forma a integrar suas diferentes áreas, tendo em vista proposta de desenvolvimento dos diferentes eixos estratégicos do Projeto (Projeto ECO, 2021). Os quatro eixos estratégicos foram representados por hashtags, sendo temáticas centrais que articulam e aglutinam projetos, produtos acadêmicos e serviços previstos, o que facilitaria não apenas a sua integração, mas também o monitoramento e a avaliação destes aspectos importantes na excelência das políticas públicas. São eles: #ValorizaEducação, que incluiu o que pode ser chamar de “apoio pedagógico”; #GestãoEstratégica para atualização e a capacitação da rede de ensino; #EmpreendedorCidadão, com foco na Educação Ambiental; #ConservaEscola, que considera as necessidades permanentes de

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

manutenção da rede escolar (Projeto ECO, 2021).

Assim, o subprojeto M.A.E. emerge da temática e dos objetivos do Eixo estratégico 3 representado pela hashtag #EmpreendedorCidadão, que contava com 5 atributos, sendo eles: “Agenda 2030”, “Engajamento e Qualificação”, “Formação de Gestores e Educadores”, “Sensibilização e Educação” e “Desenvolvimento Sustentável”. Todos os atributos sendo base para o plano de trabalho #EmpreendedorCidadão firmado entre a Uerj e Seeduc-RJ. Esse plano de trabalho elencou a participação de mulheres bolsistas e assistentes sociais por meio de contrato temporário, pretendendo aproximar as famílias das escolas, ao mesmo tempo em que tinha o objetivo de minimizar os efeitos da crise econômica e evasão escolar que ocorreram no período da Pandemia de COVID-19.

Com base no site do Projeto ECO, o subprojeto M.A.E. surge em um contexto que, segundo dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015), apontava que 3 (três) milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estavam fora da escola no Brasil. Em 2019, de acordo com o UNICEF, apesar dos avanços nas políticas públicas, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil, chamando a atenção para a faixa etária entre 15 e 17 anos.

Dentro das informações gerais do painel de gestão do subprojeto M.A.E. destacado no site, aparecem seu Marco Normativo, objetivos e atribuições. As bases foram a Lei Estadual (Rio de Janeiro) nº 6.901 de 02 de outubro de 2014, que dispões sobre a contratação de pessoal por prazo determinado para atender à necessidade temporária, a Lei Federal nº 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e os Editais nº 01/2021 (contratação das mulheres bolsistas) e nº 01/2022 (contratação dos assistentes sociais). Os objetivos e atribuições destacados são:

> Capacitar mulheres responsáveis pelos alunos para a atuação em ações de busca ativa, visando diminuir os altos índices de infrequência e abandono escolar; contribuir com a segurança e bem estar dos alunos das escolas estaduais no retorno às aulas presenciais, envolvendo a participação das mulheres e da comunidade e promover a aproximação da Unidade Escolar às famílias e à comunidade visando o aumento do rendimento escolar dos alunos e o engajamento da sociedade na promoção e valorização da educação no âmbito do Estado do Rio de

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

Janeiro (Projeto ECO, 2021).

Assim, o Edital nº 01/2021, de 04 de dezembro de 2021, oferecia 9.390 vagas para mulheres responsáveis por estudantes da rede pública estadual, que eram distribuídas de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola participante. O referido edital previa formação inicial e formação continuada para as bolsistas. Selecionadas pela Seeduc/RJ, elas deveriam auxiliar a equipe técnico pedagógica no desenvolvimento de atividades nas unidades escolares em que fossem alocadas (nas próprias localidades em que residem), a fim de participar do processo de busca ativa, contribuindo para aproximação entre a escola e a comunidade.

Com relação às assistentes sociais, a contratação ocorreu com base no Edital nº 01/2022, de 14 de janeiro de 2022. De acordo com o documento, a contratação desses profissionais visava:

> A contratação de assistentes sociais, por prazo determinado, visa atender, temporariamente, excepcional interesse público, consistente no desenvolvimento do Subprojeto "Mulheres que Apoiam a Educação - M.A.E", ligado ao Projeto Escola Criativa de Oportunidades - ECO". Esses profissionais, dentre outras atividades, irão atuar localmente, em apoio às equipes técnicas da SEEDUC e da UERJ, na capacitação e treinamento de mulheres, responsáveis pelos alunos, coordenando e participando da busca ativa, visando diminuir os altos índices de infrequência e evasão escolar, atuando, ainda, no enfrentamento dos impactos do período pandêmico e no fomento à aproximação da unidade escolar às famílias e à comunidade na qual ela se encontra inserida, visando o aumento do rendimento escolar dos alunos, e o engajamento da sociedade na promoção e valorização da educação no âmbito do Estado do Rio de Janeiro (Projeto ECO, 2021).

O Edital nº 01/2022 previa 1555 vagas para assistentes sociais, com critérios definidos para atuarem de duas formas: a primeira, como responsáveis tecnicamente pelo apoio às atividades previstas, especialmente a busca ativa, que se caracteriza por visitas domiciliares a famílias de alunos com problemas de frequência, aproveitamento e evasão escolar; a segunda, como supervisão técnica, uma vez que havia uma coordenação de supervisão técnica para cada uma das regionais da secretaria de educação.

Os assistentes sociais foram alocados nas respectivas regionais de acordo com a escolha e iniciaram a atuação nas unidades escolares no mês de abril de 2022, contando com a supervisão do serviço social em cada regional.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

Para as bolsistas e para os assistentes sociais, foi realizada uma capacitação por meio da coordenação executiva do subprojeto M.A.E. em parceria com o Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT/Uerj), a partir de setembro de 2022, por meio de ambiente virtual com módulos com temáticas pertinentes aos objetivos do subprojeto. As capacitações apontavam, de acordo com o site do Projeto ECO, para a articulação com a equipe técnico pedagógica, na identificação e acompanhamento de alunos infrequentes ou em risco de abandono, na elaboração de projetos e atividades socioeducativas e na identificação e acompanhamento dos casos de suspeita e/ou de denúncias de violações de direitos.

O subprojeto M.A.E. finalizou suas ações em 31 de dezembro de 2022 sendo destacado do site do Projeto ECO que 1.547 mil alunos foram atendidos, o que correspondeu a um total de 40,51%, e 2.273 mil não foram atendidos, o que corresponde a um total de 59,49%. O site do Projeto ECO destacou ainda que de 38199 alunos evadidos após a intervenção do referido subprojeto 5.490 alunos, que correspondeu a um total de 14,37%, retornam para a escola, e 3.271 mil alunos, que correspondeu a um total de 85,63%, não retornaram para a escola.

De acordo com Dermeval Saviani (2008), a política educacional deve ser compreendida como um conjunto de ações e diretrizes que orientam e guiam a educação em um país ou sistema educacional. Nesse sentido, ela está relacionada à forma como o Estado se organiza para planejar e implementar as ações educacionais com base em uma visão global de desenvolvimento social, cultural e econômico, como destaca o autor:

> A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (Saviani, 2008, p. 7).

No que se refere às políticas educacionais, de acordo com o autor, estas referem-se a iniciativas, projetos, programas e medidas específicas, geralmente mais direcionadas a problemas pontuais dentro do sistema educacional, podendo surgir em resposta a demandas ou necessidades emergentes e por vezes moldadas por diferentes governos.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

O autor percebe que a trajetória da política educacional brasileira é historicamente marcada pelo poder decisório do Estado, que, por sua vez, opta por implementar ou não determinadas medidas, como reformas e ações descontinuadas, que caracterizam e influenciam a política educacional do país.

De acordo com o autor, as reformas descontinuadas, que moldam a educação brasileira, vêm sendo implementadas desde a colonização do Brasil até a atual fase da República, apresentando avanços e retrocessos. Frequentemente, essas reformas são acompanhadas por discursos progressistas e salvacionistas, com objetivos e metas que, devido a inúmeros limites, não são alcançados, refletindo as dificuldades que caracterizam a política educacional brasileira.

Nesse sentido, Saviani (2008) analisa dois aspectos históricos fundamentais relacionados aos limites da política educacional brasileira. O primeiro é a resistência das elites dirigentes e do poder público em manter a educação pública, agravada pela tradicional escassez de recursos financeiros destinados à área. O segundo aspecto é a descontinuidade das ações estatais, que se traduz em reformas constantes e temporárias.

Quanto ao primeiro aspecto, a manutenção da educação pública, Saviani (2008) destaca que, desde a República, vêm sendo implementadas medidas envolvendo destinações orçamentárias que muitas vezes são posteriormente revogadas por reformas. Um exemplo disso, segundo o autor, ocorreu na década de 1930, quando pequenos investimentos federais para a escolarização foram retirados pela Constituição de 1937 e retomados pela Constituição de 1946, a qual estabeleceu vinculações orçamentárias mínimas para a União, estados e municípios.

Essas obrigações, de acordo com o autor, foram novamente retiradas durante o período das Constituições do regime militar e somente em 1988, com a promulgação da nova Constituição, voltaram a ser estabelecidas, determinando uma parcela mínima do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento da educação, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesse sentido, o segundo aspecto destacado pelo autor é a descontinuidade das políticas educacionais. Saviani (2008, p. 11) considera que a descontinuidade "se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plêiade de

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

reformas que povoam a história da educação brasileira". Para Saviani (2008), desde a primeira fase do Brasil independente, as reformas se sucedem e esse movimento prossegue no período republicano, "com caráter pendular", uma vez que "se uma reforma promove a centralização, a outra descentraliza".

Segundo Saviani (2008, p. 11-12):

> Opera como óbice ao adequado encaminhamento das questões da área. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Como exposto, observa-se que a política educacional brasileira também é marcada por uma sequência de reformas influenciadas por ideologias partidárias, frequentemente acompanhadas por discursos salvacionistas e que, assim, não conseguem atingir as metas estabelecidas em documentos como os Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De acordo com Saviani (2008), a descontinuidade na política educacional é igualmente evidente no adiamento de metas, como a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, destacando que, “apesar da previsão constitucional de 1988, que determina que os governos destinassem, pelos dez anos seguintes, 50% do orçamento educacional a essas finalidades, tal meta não foi cumprida. Isso não foi feito”. (Saviani, 2008, p. 12).

Para responder a essa demanda, com base no autor Saviani (2008), novos prazos foram estabelecidos por meio de novos documentos e programas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

As representações das pastas da política educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal realizam avaliações, estabelecem metas e requerem competências para alcançar qualidade nas ações. Essas ações, no entanto, são “sucessórias, com tendências não resolutivas, apresentando resultados de

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

qualidade variável, de acordo com a conjuntura política, moldando a educação", como destaca Saviani (2008, p. 12).

No que se refere à discussão sobre as reformas educacionais, Eneida Oto Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2006) examinam a trajetória da política educacional brasileira desde o período colonial até os dias atuais, destacando as principais reformas e diretrizes educacionais que moldaram o sistema educacional ao longo dos séculos.

A primeira reforma educacional destacada pelas autoras ocorreu na década de 1930, quando a educação era vista como uma ferramenta salvacionista para o país. Como apontam as autoras: "Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006). As autoras ainda destacam que, neste período:

> Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma "harmoniosa" da nação brasileira (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 26).

Essa valorização da educação, com o objetivo de promover uma ordenação moral e cívica, é discutida pelas autoras a partir da Assembleia Constituinte de 1933. No entanto, essa expectativa foi frustrada após a promulgação da Constituição de 1934, que resultou em forte repressão do Estado às tentativas de mobilização e organização dos setores mais politizados da sociedade.

De acordo com as autoras, posteriormente, com a Constituição de 1937, houve uma dedicação à educação, mas com medidas "insuficientes" para resolver a questão social, destacando a educação como um dever do Estado a ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos.

A segunda reforma educacional brasileira, segundo elas, ocorreu na década de 1940, com a implementação de leis que "flexibilizavam e ampliavam as reformas anteriores, o que possibilitaram estabelecer diretrizes sobre todos os níveis de educação nacional" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 27). No

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

entanto, essas medidas não foram suficientes para desenvolver o sistema educacional idealizado para todos os níveis de ensino.

As autoras destacam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) com a vitória das "forças conservadoras e privatistas, resultando em prejuízos quanto à distribuição de recursos e à ampliação das oportunidades educacionais" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 29). Ou seja, uma lei submissa aos interesses privatistas, com a participação da Igreja Católica, objetivando uma "filosofia integral de vida".

Neste período, houve também a atuação de movimentos de educação popular preocupados com a educação, destacando que o Estado apresentava dois objetivos políticos: o primeiro era alfabetizar para contribuir com "a conscientização política, colaborando para minorar a indigência e a marginalidade" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 31); o segundo, alfabetizar com "finalidade eleitoral imediata", ou seja, para aumentar o número de eleitores.

A terceira reforma destacada pelas autoras ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, quando foram implementados decretos, pareceres e leis que garantissem o controle político e ideológico. Posteriormente, foi promulgada a Constituição de 1967, sem previsão de obrigatoriedade quanto aos recursos oriundos do poder público para a educação.

De acordo com as autoras, nos anos de 1970, com a crise econômica e a crise do capitalismo internacional, houve uma forte pressão sobre o regime militar. Esse fator levou o regime a realizar mudanças na condução das políticas sociais, sobretudo na educação, passando a "atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2006, p. 41), o que resultou em projetos sob o "controle centralizado das fontes de financiamento e efetivava uma descentralização fatalmente clientelista na alocação dos recursos" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 41), cabendo essa descentralização ao executivo federal.

A partir desse cenário, as autoras destacam algumas mudanças, como a "anistia decretada em 1979 e o retorno de muitos exilados brasileiros, reforçando os movimentos oposicionistas e as preocupações com o sentido social e político

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

da educação" (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2006, p. 42), ressaltam que esse cenário permitiu um consenso sobre um novo projeto educacional, com bandeiras dos educadores para a década seguinte.

Com base no trabalho das autoras, pode-se destacar que a Constituição de 1988 representou uma grande mudança no cenário educacional, estabelecendo a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. No entanto, de acordo com as autoras, as reformas nas décadas de 1990 e 2000, com as novas políticas educacionais mais voltadas para a democratização do acesso à educação, assim como a ampliação do ensino fundamental e a criação de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ainda não conseguiram superar as desigualdades históricas e estruturais na política educacional brasileira.

Além disso, observa-se que as legislações estão sendo reformuladas com frequência, defendendo uma educação com acesso e permanência, de qualidade e também como uma preparação para o mercado de trabalho. Ou seja, um discurso ilusório, visto que milhares de alunos estão excluídos do sistema educacional.

Nesse sentido, a educação é permeada por ações e medidas fundamentadas em documentos oficiais da política educacional e legislações federais, estaduais e municipais que alteram com frequência a oferta do direito à educação, dadas as orientações políticas estatais, que sempre apresentam um discurso salvacionista a partir de um cenário crítico identificado por suas avaliações, que muitas vezes não representam a realidade social.

A análise de Saviani (2008) sobre as reformas educacionais no Brasil também é relevante para entender os programas, projetos implementados pelo estado do Rio de Janeiro que muitas vezes são baseadas em ideologias políticas que buscam soluções rápidas e de curto prazo e acabam criando um ciclo de expectativas frustradas.

Além disso, a falta de continuidade nas políticas educacionais não só afeta os alunos, mas também prejudica os profissionais da educação, que se veem constantemente obrigados a se adaptar a novas diretrizes e estratégias, muitas vezes sem o tempo necessário para implementá-las adequadamente.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

Nesse sentido, podemos destacar de forma breve como exemplos de Programas implementados pelo estado do Rio de Janeiro, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) e o Programa Patrulha na Escola, ambos com o objetivo de contribuir para a melhoria do ambiente escolar.

De acordo com o site da Secretaria do Estado da Polícia Militar do Rio de Janeiro (SEPM/RJ), o Proerd chegou ao Brasil em 1992, com o objetivo de valorizar a vida. Dez anos mais tarde, em 2002, o Proerd já estava presente em todos os estados brasileiros. A principal missão do programa é transmitir a importância de manter-se longe das drogas e combater a violência, sendo estruturado pedagogicamente por lições ministradas por policiais militares fardados, que atuam como educadores sociais.

Além do Proerd, o estado do Rio de Janeiro implementou o Programa Patrulha na Escola, desenvolvido pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). De acordo com o site da Secretaria do Estado da Polícia Militar do Rio de Janeiro (SEPM/RJ), a Patrulha na Escola foi uma iniciativa destinada a garantir a segurança e o bem-estar dos estudantes, professores e funcionários das instituições de ensino públicas e privadas do estado. Essa patrulha seria composta por policiais especialmente treinados para atuar no contexto educacional.

Ambos os projetos, conforme destacado, buscavam contribuir com o contexto escolar, enfrentando situações conflituosas ou “ausências” identificadas na escola pelo governo estadual, promoveram a entrada de novos profissionais na instituição escolar, a fim de que pudessem atuar na resolução dos problemas, no auxílio à comunidade escolar.

Segundo Dalila Oliveira (2013) a expansão da escola como instituição, assim como a ampliação de sua função evidenciaram a fragilidade de suas funções primordiais, reduzindo a possibilidade de cumprir sua função social. Dessa forma, a autora destaca que existe uma crise, a qual precisa ser “compreendida para além dos sistemas escolares, pois é uma crise estrutural, e essa crise não pode ter respostas exclusivamente pedagógicas”. Esse contexto demandaria:

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.15, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

> [...] que sejam consideradas na análise da crise da escola e as políticas educacionais, suas formas de gestão local e global, articulando-as às novas contradições surgidas com a ampliação do reconhecimento do direito à educação e o seu contraponto vivido nas condições da modernidade tardia e da globalização (Oliveira, 2013, p. 19).

Sendo assim, entre outros fatores, a crise estrutural tem sido um dos principais fundamentos para as reformas educacionais no Brasil, especialmente no estado do Rio de Janeiro, onde projetos e programas são implementados na educação com o objetivo de resolver demandas que vão além dos muros das escolas, muitas vezes com discursos salvacionistas, mas que, em diversas ocasiões, não apresentam a fundamentação, o diálogo com a comunidade escolar e a continuidade necessários.

Essas intervenções por meio de projetos e programas educacionais temporários podem estar relacionadas à existência de um aparente consenso no que se refere ao fato de que a educação é de má qualidade e de que a escola é uma instituição falha. Segundo Nílson José Machado (2007):

> Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril. Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são inadequados, os recursos disponibilizados não são suficientes, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos estudantes etc (Machado, 2007, p. 277).

Para o autor, essa suposta evidência da má qualidade da educação brasileira consiste em “examinar o fenômeno sem utilizar os óculos consensuais anteriormente referidos” (Machado, 2007, p. 279), que desconsideram os cinco lembretes necessários para pensar em ações concretas que poderiam permitir “escapar do eterno recomeçar que costuma pautar as políticas educacionais” (Machado, 2007, p. 279). O autor destaca, então, os cinco lembretes:

> • ainda que os resultados gerais da Educação Básica sejam sofríveis, existe, no Brasil, educação de qualidade, não sendo aceitável a pressuposição subjacente às políticas públicas de que as ações educacionais realizam-se sobre uma "terra arrasada";
>
> • os instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares;

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

> • nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior;
>
> • a escola, e não os professores ou os alunos, deve constituir a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino;
>
> • é imprescindível que as condições de trabalho dos professores da Educação Básica melhorem substancialmente, uma vez que eles são os elementos decisivos para a fecundação de qualquer política educacional (Machado, 2007, p. 279).

Esses cinco lembretes são frequentemente desconsiderados ao desenvolver planos de ação governamentais, sendo substituídos por demandas emergentes oriundas de diversos poderes e camadas sociais, que sempre apresentam um discurso salvacionista e ilusório. Tais iniciativas começam e, posteriormente, são substituídas a cada nova demanda ou problema identificado. Além das avaliações governamentais e internacionais, a sociedade, a mídia, entre outros, reforçam a concepção de má qualidade da educação, fundamentando ainda mais as intervenções estatais desqualificadas.

De acordo com Dalila Oliveira (2015) “as avaliações da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendidas como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade”, e “constituem um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores, orientando metas de gestão e influenciando financiamentos" (Oliveira, 2015, p. 639-640).

Em meio à busca por resultados, as representações das pastas da política educacional querem “deixar suas marcas”, agindo com base em concepções diversas e buscando números ou evidências de curto prazo, sem implicar necessariamente em mudanças estruturais. Isso proporciona uma certa legitimação das ações descontinuadas, que, ao longo de décadas, têm caracterizado a política educacional brasileira. A autora destaca que:

> As políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social. Tal noção se evidencia nas políticas educativas adotadas em nível internacional, em diferentes países e continentes, atribuindo à escola novas funções sociais, muitas vezes um caráter assistencial (Oliveira, 2013, p. 17).

Essa promoção da justiça social, de acordo com a autora, não seria possível, já que a escola não poderia dar conta de todas essas demandas,

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

especialmente sem o respaldo social e governamental. Com o desenvolvimento de programas e ações temporárias, o estado contribuiria com a crise da escola, ao destacar a necessidade de intervenções de forma intempestiva, introduzindo profissionais externos para atuar em questões escolares, como a prevenção da violência e o acesso e permanência dos estudantes.

A partir desta breve discussão, pode-se concluir de forma sucinta que, dada a crise da escola por não atender à ampliação de suas funções, o que se torna a justificativa para que os representantes políticos desenvolvam ações rápidas e temporárias, que não necessariamente são bem planejadas, não refletem as demandas reais da comunidade escolar, mas produzem números que indicam, a curto prazo, melhorias no contexto.

Entretanto, essas ações, programas e projetos, por serem criados de forma temporária, sem planejamento adequado e diálogo com as comunidades escolares, com pouca ou nenhuma qualificação dos profissionais que entrarão na escola (e das escolas em relação aos projetos), baseados em avaliações quantitativas acabam não tendo efeitos duradouros e não produzem uma transformação estrutural, mas apenas efeitos a curto prazo, não valorizando processos educativos e sim resultados obtidos.

Entende-se que a evasão escolar é frequentemente tratada como um problema administrativo, com soluções que priorizam ações pontuais, como as implementadas pelo subprojeto M.A.E., que desconsideram processos sociais, nesse sentido é preciso considerar os contextos sociais e culturais dos indivíduos para compreender os processos que levam ao abandono escolar.

No que se refere as desigualdades na escola e os processos de socialização, Lahire (2008) argumenta que a escola reproduz desigualdades sociais porque os alunos chegam ao ambiente escolar com diferentes bagagens culturais, adquiridas nos contextos familiares e sociais e que requer nesse sentido uma pesquisa empírica considerando as disposições particulares de cada indivíduo.

Essa perspectiva é relevante para refletir sobre o subprojeto M.A.E., que buscou reverter a evasão escolar, mas enfrentou limitações por não considerar os contextos sociais que moldam a permanência ou abandono escolar, uma vez que,

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

considerou apenas dados estatísticos da realidade social e não considerou os processos de socialização prévios dos estudantes.

Entende-se que essa análise estatística que justificou a intervenção oriunda do subprojeto M.A.E., pode ser justificada dada ações emergenciais e temporais que vem sendo conduzida a política educacional brasileira, que de acordo com Saviani (2008), trata-se de política educacional marcada pela característica da descontinuidade das ações dada a resistência e escassez de recurso para mantê-la, logo requer análises estatísticas que permitam intervenções rápidas e temporárias.

Ainda considera Machado (2007) que existe um consenso de que a educação é de má-qualidade, porém, a partir desse consenso é desconsiderado que existe no sistema educacional brasileiro, escolas de qualidade e excluem ainda os contextos históricos que destacam as mazelas (por exemplo, não identificada pelo subprojeto M.A.E.) que poderiam ser usados para se pensar ações concretas para “escapar do eterno recomeçar que costuma pautar as políticas educacionais”.

Para além dessas considerações que podem justificar a ausência de uma análise empírica da realidade social, o trato dado a evasão escolar a partir do subprojeto M.A.E., exclui os contextos sociais que poderiam contribuir para o processo de inclusão dos alunos evadidos e esses contextos sociais podem responder a questão da evasão, se considera-los a partir da sociologia psicológica.

De acordo com Lahire (2008, p. 373) a sociologia psicológica pretende dotar a sociologia de ferramentas (conceituais e metodológicas) adequadas à apreensão das marcas mais singulares do social “a partir da constituição das disposições sociais, as formas de interiorização e de exteriorização dos hábitos e os efeitos mentais e identitários da incorporação de disposições heterogêneas e as vezes contraditórias”.

Com base Lahire (2008) é relevante destacar que as desigualdades educacionais estão relacionadas às diferenças nos contextos familiares, que influenciam a capacidade dos alunos de se adaptar às normas e expectativas da escola, uma vez que famílias com maior capital cultural podem apoiar os filhos de

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

forma mais eficaz no enfrentamento das exigências escolares, enquanto famílias em contextos de vulnerabilidade enfrentam maiores desafios.

Lahire (2008) explora as disposições incorporadas pelos indivíduos em diferentes contextos e essa perspectiva pode enriquecer a análise do subprojeto M.A.E., ao considerar como os estudantes desenvolvem diferentes relações com a escola, baseadas em suas histórias de vida e experiências pessoais, possibilitando que a evasão escolar seja analisada como resultado da tensão entre disposições que valorizam a escolarização e aquelas que priorizam outros projetos de vida, muitas vezes associados às condições socioeconômicas e culturais dos alunos.

Tendo em vista que o autor também aponta que uma sociologia da educação deve ser reflexiva, podemos também examinar criticamente como as políticas educacionais moldam as desigualdades sociais, e nesse sentido, podemos refletir como o subprojeto MAE, pode ter apresentado uma abordagem limitada resultando assim em uma incapacidade de ir além de ações emergenciais.

Considera-se que a evasão escolar é um reflexo das desigualdades sociais, culturais, econômicas entre outras, e ao focar na busca ativa sem aprofundar-se nas dinâmicas sociais e culturais dos estudantes, o subprojeto M.A.E., limita seu impacto, reproduzindo as desigualdades que tenta combater.

Nesse sentido, observa-se que a análise estatística que fundamenta a implementação do subprojeto M.A.E., é uma análise geral que não permite uma apreensão da realidade social, ou seja, não explica de forma clara os reais contextos sociais capazes contribuir para a intervenção do Estado para diminuir ou resolver a questão social posta, ou seja, a evasão escolar que se perpetua ao longo de anos no sistema educacional do Estado do Rio de Janeiro.

Logo, essa análise geral não é capaz de explicar e minimizar/resolver a questão evasão escolar, uma vez que trata-se uma análise a partir de uma metodologia pautada na dimensão macrossocial que por si só não apreende as marcas mais singulares do social.

Assim, considera pertinente a proposta de Lahire (2008) para analisar as questões particulares, por meio de dados empíricos para obter dados mais

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

singulares da realidade social a partir de uma sociologia psicológica que de acordo com Lahire (2008, p. 373) trata-se de:

> Realizar uma análise sociológica na escala do indivíduo socializado é, entre outros, estudar muito precisamente a constituição das disposições sociais, as formas de interiorização e de exteriorização dos hábitos, os efeitos mentais e identitários da incorporação de disposições heterogêneas e, às vezes, contraditórias... Essa sociologia psicológica, que responde a uma dupla necessidade (histórica e científica), não é contrária aos métodos estatísticos e generalizantes, mas pretende somente dotar a sociologia de ferramentas (conceituais e metodológicas) adequadas à apreensão das marcas mais singulares do social (Lahire, 2008, p. 373).

Com base no exposto, entende-se que as famílias possuem capacidades distintas de apoiar os alunos e as ações pontuais do subprojeto M.A.E, não foram capazes de alterar significativamente os contextos familiares que contribuem para a evasão e esse processo poderia ter sido conduzido por uma análise mais eficaz envolvendo a comunidade e oferecendo suporte direto às famílias.

O abandono escolar pode ser entendido como uma expressão de conflitos entre disposições formadas em diferentes contextos, o subprojeto M.A.E., quando não parte da realidade empírica, por exemplo, desconsidera que alunos possuem necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar, não considera essas contradições ao tentar reintegrar os alunos sem oferecer suporte que dialogue com suas condições de vida, nesse sentido podemos considerar a intervenção do subprojeto M.A.E., como uma medida paliativa que não enfrenta as raízes da evasão.

Essas disposições possuem caráter diversos que são adquiridas ao longo de suas vidas, em diferentes contextos de socialização, como família, escola, trabalho e comunidade e não são homogêneas e podem entrar em conflito, especialmente em situações de vulnerabilidade, e no contexto escolar, elas explicam as diferentes formas como os alunos respondem às exigências da escola.

Para Lahire (2008), a escola opera como um espaço que favorece aqueles cujas disposições são mais alinhadas às expectativas do sistema educacional, muitas vezes ignorando as diferenças culturais e sociais dos estudantes de classes populares.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

O autor aprofunda a discussão sobre as desigualdades educacionais iniciada por Pierre Bourdieu, que argumenta que a escola privilegia o capital cultural das classes dominantes, e amplia essa análise, mostrando que os contextos familiares e sociais dos alunos são determinantes na forma como eles vivenciam a escolarização.

Estudantes de famílias com menor capital cultural enfrentam dificuldades maiores, pois não possuem as ferramentas culturais necessárias para atender às demandas escolares. Essa lacuna não é apenas técnica, mas também simbólica, afetando a autoestima e o engajamento dos alunos.

Para tanto, Lahire (2008) ao apresentar um esboço de uma sociologia psicológica, oferece uma abordagem inovadora para compreender a relação entre disposições individuais e contextos sociais, permitindo assim analisar como processos psicológicos individuais estão intrinsecamente conectados às estruturas sociais, proporcionando uma leitura profunda de fenômenos como a evasão escolar.

Aplicando essa abordagem ao subprojeto M.A.E., considera que é possível explorar a complexidade das interações entre os sujeitos, suas histórias de vida e o ambiente escolar, uma vez que os indivíduos vivenciam tensões internas quando suas disposições entram em conflito manifestando na forma de resistência, desmotivação ou abandono.

Podemos pensar assim no caso dos estudantes vulneráveis, esses podem experimentar sentimentos de inadequação e fracasso devido às diferenças entre suas disposições familiares e as exigências escolares, resultando em impacto psicológico, como a repetição de fracassos escolares ou a percepção de rejeição pode levar à internalização de uma disposição que desvaloriza a escola.

Isso pode ser reforçado se consideramos as ações do subprojeto M.A.E., ao ignorarem as dimensões psicológicas dos conflitos vivenciados pelos estudantes, que impediu abordar as causas profundas da evasão escolar, que poderia incluir iniciativas de acolhimento emocional e psicológico, capazes de trabalhar essas tensões de maneira mais efetiva.

Lahire (2008) trabalha na perspectiva da educação e defende a necessidade de uma sociologia empírica que possa considerar não apenas o coletivo, mas

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

também do individual, indo ao cotidiano para contemplar o que diverge do padrão apreendendo as marcas mais singulares do social, uma vez que o social se faz realidade na vida dos atores sociais, e nesse sentido requer sair do macro e ir ao micro e voltar ao macro para apreender a realidade social.

O autor (2008, p. 374) destaca que mesmo sem se dar conta, a sociologia analisou o social individualizado, visto que se mostrou interessada tanto pelos indivíduos socializados como tais, como também se interessou pelos grupos, categorias, estruturas, instituições ou situações.

Através desse contexto, entende-se que, não excluindo a análise estatísticas do subprojeto M.A.E., mas há uma necessidade de analisar empiricamente os dados estatísticos que deram origem ao subprojeto M.A.E., uma vez que, o macro por si só não dá conta do micro, é preciso ir mais perto do cotidiano para ver o que diverge do padrão e posteriormente analisa-lo relacionando ao macrossociológico, para assim apreender as marcas mais singulares do social tendo em vista que o social se faz realidade na vida das pessoas.

No que se refere a entender o que é o social, Lahrie (2008, p. 375-376) destaca que há uma tendência de pensar o social com base nas diferenças entre grupos ou classes de indivíduos, o que exclui pensar nas diferenças socialmente construídas e que:

> Entretanto, quase nunca surge espontaneamente a ideia de que a sociologia possa se interessar pelas diferenças mentais e/ou comportamentais entre dois indivíduos singulares, oriundos do mesmo meio social ou da mesma família. No entanto, tais diferenças interindividuais são o produto mesmo das relações sociais, das experiências sociais (socializadoras). Do mesmo modo, é muito raro entender o social por meio do estudo de casos estatisticamente atípicos, excepcionais, ou do ponto de vista da variedade de diferentes situações sociais às quais um mesmo indivíduo está permanentemente vinculado ao longo do mais cotidiano de sua vida (Lahrie, 2008, p. 375-376)

Dado o exposto, entende-se que não se deve desfazer ou excluir as contribuições dos resultados estatísticos do subprojeto M.A.E., porém, há de considerar que para maior apreensão do real seria necessário também, por meio da sociologia psicológica proposta por Lahrie (2008), analisar os contextos sociais que os alunos evadidos estão inseridos a partir das diferenças socialmente construídas.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

Para Lahrie (2008, p. 376), “os indivíduos são aquilo que suas múltiplas experiências sociais fazem deles. Assim, longe de ser a unidade mais elementar, o indivíduo é, sem sombra de dúvida, a realidade social mais complexa a ser apreendida”, sendo ele o fruto de todas as experiências vividas nesses múltiplos contextos.

Ao propor uma sociologia focada na pluralidade das disposições individuais, Lahire (2008) parte de uma crítica à visão de Bourdieu, que abordava o conceito de habitus como um conjunto de disposições homogêneas, formadas pela interação entre posição social e trajetória individual.

Nesse sentido, Lahire (2008) destaca que na sociedade contemporânea, os sujeitos são atravessados por diversas influências sociais que resultam em disposições heterogêneas e às vezes contraditórias.

E isso seria possível segundo, o autor, através de um programa científico de uma sociologia psicológica que preencheria o vazio deixado por todas as teorias da socialização, que resultou numa teoria do conhecimento e dos modos de socialização vazia, uma vez que negligenciou “o que se reproduziu” e o “como, segundo quais modalidades, isso se reproduziu” (Lahire, 2008, p. 378).

Partindo desse entendimento, como já destacado anteriormente, a análise estatística do subprojeto M.A.E., precisa ser melhor examinada trazendo informações a partir dos atores sociais envolvidos, reflexões sobre o que leva a evasão escolar de forma particular objetivando assim apresentar dados empíricos capazes de complementar os dados estatísticos e assim apresentar contribuições mais completas do alcance das ações interventivas.

É preciso destacar que a obra de Lahire (2008) estabelece um diálogo com a Sociologia de Bourdieu, porém, se insere claramente nos limites da teoria da prática inaugurada por Bourdieu a partir de sua crítica ao subjetivismo e ao objetivismo. Para Lahire, a Sociologia, em geral, e Bourdieu, em particular, tendem a tomar de maneira abstrata os processos de incorporação do passado pelos atores e de uso desse passado em situações práticas de ação, sem investigá-los empiricamente em toda sua complexidade.

Os autores Nogueira e Nogueira (2009) destacam que Bourdieu ao apresentar uma resposta ao problema das desigualdades escolares, e que apesar

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

de ser um marco para a Sociologia da Educação bem como para o pensamento e para a prática educacional em todo o mundo, suas teses não deixaram de apresentar limitações e requerem discussões para o avanço no campo da Sociologia da Educação e para o sistema de ensino.

As contribuições de Bourdieu, segundo os autores, partem da substituição de uma visão otimista sobre a escola e sobre o sistema de ensino na sociedade – que abordava uma concepção de escola justa, moderna e democrática capaz de garantir a igualdade de oportunidades no sistema de ensino e que levaria os alunos por meio de dons individuais à posições superiores na hierarquia social –, por uma visão pessimista a partir das frustrações dos alunos que permitiu uma transformação do olhar sobre a concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade.

Nesse contexto, segundo os autores, Bourdieu contribuiu com um novo modo de interpretar a escola e a educação com base em dados que apontam as frustações dos jovens diante das falsas promessas do sistema de ensino, deixando de lado concepção de uma escola transformadora e democratizadora das sociedades passando a compreende-la como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Sendo assim, podemos pensar o objetivo do subprojeto M.A.E., de incluir os evadidos do sistema escolar a partir dos dados estatísticos desconsiderou as desigualdades que perpassam a educação que está de acordo com a nova concepção de escola apresentada por Bourdieu, ou seja, a concepção de que a escola reproduz e legitima as desigualdades sociais, uma vez que privilegia os indivíduos que possuem maior capital cultural, valorizando o mérito, visto que o sucesso escolar está diretamente ligado ao contexto social e ao capital cultural herdado.

Nogueira e Nogueira (2009) elencam duas teses de Bourdieu, a primeira a herança familiar e suas implicações escolares e destacam que para a discussão da herança cultural familiar requer considerar certas preocupações teóricas que caracterizam a obra do autor como o dilema clássico do pensamento sociológico, a oposição entre subjetivismo e objetivismo.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.15, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

Os autores, Nogueira e Nogueira (2009, p. 19), Bourdieu apontam insuficiências e os riscos das abordagens subjetivistas não por seu escopo limitado, isto é, pelo fato de não considerarem as "condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva, mas sobretudo, por contribuírem para uma concepção ilusória do mundo social que atribuiria aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações".

Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 20), a partir do campo da Sociologia da Educação, Bourdieu se esforça para evitar tanto o objetivismo como o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais, e destacam que:

> O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 20)

Trata-se de uma bagagem herdada, que segundo os autores, incluiriam componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar, como o capital econômico, "tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso", o capital social, "definido como o conjunto de relacionamentos sociais influente mantidos pela família", além do capital cultural "institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares".

Nogueira e Nogueira (2009), na perspectiva de Bourdieu: "ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu habitus" e destacam:

> Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito (Nogueira e Nogueira, 2009).

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

Segundo Nogueira e Nogueira (2009), esse habitus “não seria formado necessariamente na direção que se poderia imaginar, dadas as condições objetivas, e nem seria transmitido aos filhos de modo automático – por “osmose”, como dizia Bourdieu (1998)”. Nogueira e Nogueira (2009, p. 27) destacam ainda que Lahire (1995) observa que:

> É necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para se entender o grau e modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o habitus incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos.

Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2009, p. 27) apresentam a crítica a transmissão do capital cultural e das condições favoráveis à vida escolar posta por Bourdieu, que segundo os autores, só poderia ser feita por meio de um “contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores”, e talvez essa transmissão não ocorreria dada a dinâmica de cada família.

Nogueira e Nogueira (2009, p. 33) apresentam suas críticas as teses de Bourdieu, sendo a primeira, sendo o problema central, o modo como Bordieu utiliza o conceito de classe social, sendo a escola uma instituição que perpetua a dominação social, porém, os autores afirmam “que o conteúdo escolar não pode ser globalmente, definido como sendo um arbitrário cultural dominante”, visto que:

> Boa parte dos conhecimentos veiculados pela escola seria epistemologicamente válida e merecedora de ser transmitida. O fato de que os grupos socialmente dominantes dominam os conteúdos valorizados pelo currículo escolar não é suficiente para que se afirme que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a essa classe. Na verdade, o raciocínio pode ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas) esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 33).

Outro ponto destacado por Nogueira e Nogueira (2009, p. 33) seria a diversidade interna do sistema de ensino, tendo em vista que as escolas e os próprios professores não seriam todos iguais, tratando assim de organizações diversas que interferem no desempenho escolar dos alunos, parecendo claro que “as várias iniciativas que buscam promover uma aproximação mais respeitosa

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.15, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos podem, no mínimo, adiar o processo de eliminação ou auto- eliminação (desistência) dos alunos".

Entretanto, Nogueira e Nogueria (2009, p. 34) destacam que esse otimismo pedagógico foi rapidamente abandonado, uma vez que na obra de Bourdieu prevaleceu "a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é, basicamente, inevitável". E afirmam:

> De fato, quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista. Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microssociológico. Existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social. Essas diferenças foram, em grande medida, negligenciadas por Bourdieu (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 33)

Nogueira e Nogueira (2009, p. 34-35) destacam que Boudieu "nos forneceu um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social", entretanto esse quadro precisa ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas, buscando a compreensão de casos particulares, ou seja, "um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do habitus familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização".

Portanto, considera que seria necessária uma análise mais detalhada sobre os resultados do subprojeto e não apenas contentar com os resultados a partir dos dados estatísticos apresentados, uma vez que tais dados não apreende as marcas as marcas mais singulares do real capazes de explicar a desigualdade social na educação e apresentar uma análise de resultados que de fato atendem a questão social posta, ou seja, a evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto Mulheres Apoiando a Educação (M.A.E.) se insere de forma relevante no cenário das políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro especialmente ao buscar contribuir para a evasão escolar e apoiar a escola. Ao focar na participação ativa das M.A.E.s bolsistas e no apoio técnico prestado pelos assistentes sociais, o subprojeto procurou estreitar a relação entre a escola

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

e a comunidade, promovendo a busca ativa dos estudantes e oferecendo suporte técnico especializado.

Contudo, compreende-se que a execução do subprojeto revela os limites das políticas educacionais do estado, caracterizadas pela descontinuidade e pela falta de um planejamento estruturado e a participação efetiva das comunidades escolares.

A política educacional brasileira, conforme delineado por Dermeval Saviani, reflete uma história de avanços e retrocessos, com reformas que, muitas vezes, não atingem os resultados desejados e carecem de uma continuidade que permita a superação das desigualdades educacionais. No contexto do Rio de Janeiro, às políticas emergenciais, como as observadas no subprojeto M.A.E., evidenciam a fragilidade de um sistema educacional marcado por soluções rápidas e descontínuas, que falham em provocar transformações estruturais e duradouras na educação pública.

Bernard Lahire (2008) defende a necessidade de uma sociologia empírica para a apreensão das marcas mais singulares do social, uma vez que o social se faz realidade na vida dos indivíduos, o que requer o movimento de pesquisa de sair do macro e ir ao micro, retornando ao macro para uma melhor compreensão da realidade social.

Nesse sentido, para além dos dados estatísticos que resultam na avaliação das políticas educacionais no estado do Rio de Janeiro é urgente o diálogo com a comunidade escolar para uma intervenção estatal que de fato contribua com a política educacional do estado do Rio de Janeiro levando em considerações ações continuadas e aspectos, sobretudo externos ao contexto escolar que passam a ampliar as funções da escola o que resulta muitas das vezes em uma avaliação de fracasso da escola pública.

Este trabalho buscou, através de uma reflexão uma contribuição da sociologia da educação para a análise do objeto de intervenção subprojeto M.A.E., apontando suas especificidades e tecer aproximações com a pol´tica educacional brasileira.

E entende-se que as limitações desta pesquisa apontam para a necessidade de estudos futuros que aprofundem essas discussões conceituais, e que sigam

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

indicando as interseções dos conceitos em tela, fator esse que permite novas investigações.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, E. B. OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAHIRE, B. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 373-389, maio/ago. 2008. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ep/a/TtZjPgP43GTrpxXWnpdPBmP/?lang=pt&format=pdf.

MACHADO. N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos avançados**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/bh8nSNd5FYsQCVYJZs7QmNG/

NOGUEIRA, C. M. M. NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.** PUC-Campinas. Campinas, n. 24, p. 7-16. 2008. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108/96

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. Política Educacional. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p. ISBN: 85-7490-284-5.

SÍTIOS DA INTERNET:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto ECO**. Disponível em: https://www.projetoeco.uerj.br/.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/rekw8756

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Edital de seleção – Projeto ECO**. 2022. Disponível em: https://www.projetoeco.uerj.br/wp-content/uploads/2022/02/A_SEI_25784519_Edital-Selec%CC%A7a%CC%83o-Assinado-SEI-Datas.pdf.