



**VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS
VII SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
VI CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

Eixo: O trabalho profissional de Assistentes Sociais

**“Quem não se encaixa, fica de fora”: A seletividade escolar na
lógica do capital e a crise de sentido na educação periférica**

Fernanda Costa Favero¹

Resumo: Este artigo analisa os mecanismos de seletividade e exclusão que estruturam o sistema educacional sob a lógica do capital, enfocando a crise de sentido na escolarização periférica. O objetivo consiste em compreender como a escola converte diferenças socioculturais em desigualdades escolares e identificar possibilidades de resistência. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica qualitativa fundamentada na sociologia da educação, na pedagogia crítica e no Serviço Social. Conclui-se que a democratização da educação exige o rompimento com o modelo seletivo e a construção de uma práxis profissional comprometida com a justiça curricular e a emancipação social.

Palavras-chave: Seletividade escolar; capital cultural; juventudes periféricas; justiça curricular.

Abstract: This article analyzes the mechanisms of selectivity and exclusion that structure the educational system under the logic of capital, with a particular focus on the crisis of meaning in peripheral schooling. It aims to understand how schools convert sociocultural differences into educational inequalities and to identify possibilities of resistance. The methodology consists of qualitative bibliographic research grounded in the sociology of education, critical pedagogy, and Social Work. It is concluded that the democratization of education requires breaking with selective educational models and fostering a professional praxis committed to curricular justice and social emancipation.

Keywords: Educational selectivity; cultural capital; peripheral youth; curricular justice.

1 INTRODUÇÃO

A educação formal tem sido historicamente apresentada como um dos principais mecanismos de democratização do conhecimento e de promoção da mobilidade social. No entanto, quando analisada a partir das experiências das juventudes periféricas, essa promessa revela profundas contradições. Em uma sociedade orientada pela lógica do capital, a instituição escolar tende a afastar-se de sua função formativa integral, operando cada vez mais como um

¹ Bacharela em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Moderna Educação: Tendências, Metodologias e Foco no Aluno pela Universidade Católica Online. Mestranda em Intervenção Social em Infâncias e Juventudes em Risco de Exclusão Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto. E-mail: fcf.favero@gmail.com.



espaço de seleção, classificação e hierarquização dos sujeitos, alinhado às exigências de produtividade e desempenho do mercado de trabalho.

Essa configuração não se estabelece de forma aleatória, mas resulta de processos históricos e estruturais que atravessam o sistema educacional. A sociologia crítica de Pierre Bourdieu (1997 *apud* Oliveira; Cruz, 2014) contribui para essa compreensão ao evidenciar que a escola se organiza a partir de um código cultural específico, historicamente produzido e apropriado pelas classes dominantes. Ao exigir de todos os estudantes a incorporação desse capital cultural – sem garanti-lo de forma equânime –, a escola converte desigualdades sociais em desigualdades escolares, naturalizando o fracasso das juventudes das camadas populares e atribuindo-o, de forma individualizante, à suposta falta de mérito ou de esforço.

Para os jovens das periferias urbanas, esse processo se expressa em uma relação com o saber marcada pelo distanciamento e pela perda de sentido. Conforme argumenta Charlot (1996), aprender implica estabelecer uma relação significativa com o conhecimento, relação esta atravessada pelas condições sociais de existência. Quando os saberes produzidos nos territórios periféricos, as vivências culturais e as subjetividades juvenis são sistematicamente silenciados por um currículo padronizado e monocultural, a escola deixa de ser percebida como um espaço de pertencimento e passa a operar como um lugar de exclusão e de violência simbólica.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, cuja elaboração resulta das reflexões desenvolvidas ao longo de uma formação de pós-graduação em Moderna Educação, na qual o trabalho final da disciplina consistiu na construção de um projeto educacional. A necessidade de aprofundar teoricamente as questões emergentes dessa experiência formativa motivou a organização deste texto no formato de artigo científico, preservando os pressupostos, o referencial teórico e as problematizações formuladas naquele contexto, agora sistematizadas sob rigor acadêmico.

Diante desse cenário, o artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos que sustentam a educação seletiva e os seus mecanismos de exclusão, buscando compreender de que forma a lógica do capital subordina o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Para a consecução deste estudo, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada no método dialético-crítico (Marx; Engels, 2007), o qual possibilita apreender a educação como um fenômeno histórico, socialmente determinado e atravessado por contradições estruturais.

A análise dos textos selecionados ocorreu por meio da identificação e da problematização de categorias teóricas centrais, como seletividade escolar, capital cultural, juventudes periféricas e justiça curricular, articulando-as às expressões da questão social no campo educacional. O



referencial teórico mobilizado privilegiou autores clássicos e contemporâneos da sociologia da educação, da pedagogia crítica e do Serviço Social, comprometidos com uma leitura crítica da relação entre educação e capitalismo e com perspectivas emancipatórias de transformação social. Dessa forma, os resultados apresentados não decorrem de dados empíricos, mas de um movimento analítico voltado à compreensão das determinações estruturais da exclusão escolar, bem como das possibilidades de resistência no interior da instituição educativa.

Parte-se do pressuposto de que a superação do desinteresse, da evasão e do esvaziamento do sentido da escolarização não pode ser alcançada por meio de ajustes técnicos ou soluções pontuais. Trata-se, antes, de uma disputa paradigmática em torno do direito ao reconhecimento dos saberes, das trajetórias e das identidades juvenis. Ao problematizar essas dimensões, o artigo propõe a reflexão sobre a construção de uma escola que não apenas inclua formalmente os sujeitos historicamente excluídos, mas que se deixe transformar pela diversidade, afirmando-se como um espaço efetivamente democrático e emancipatório.

2 A ESCOLA A SERVIÇO DO CAPITAL: PADRONIZAR PARA PRODUZIR

A compreensão da escola contemporânea exige, primordialmente, o desvelamento de sua suposta neutralidade. Longe de constituir-se como um espaço isolado das dinâmicas sociais, a instituição escolar integra um conjunto de mecanismos que participam ativamente da organização e da manutenção da ordem social vigente. Inserida em uma sociedade capitalista, a escola passa a operar segundo uma racionalidade que privilegia a eficiência, a padronização e a adaptação dos sujeitos às exigências do sistema produtivo, conformando práticas educativas alinhadas à lógica do capital.

Nesse sentido, a educação deixa de ser compreendida prioritariamente como um processo de formação integral e passa a ser orientada por princípios mercadológicos, nos quais o valor do conhecimento está associado à sua utilidade econômica. Como observado anteriormente, essa lógica subordina a escola ao modelo capitalista de produção, transmutando a formação humana em uma “educação para o desempenho”, voltada à criação de mão de obra ajustada às demandas do mercado. Essa perspectiva tende a homogeneizar os processos educativos por meio de uma “cultura da escola” (Forquin, 1993) que prioriza resultados padronizados, reduzindo a diversidade de trajetórias a critérios de competitividade. A padronização, nesse contexto, não se apresenta como uma escolha pedagógica neutra, mas como uma exigência estrutural de um sistema que demanda sujeitos funcionalmente ajustados.



Nesse ínterim, Bourdieu e Passeron (1982 *apud* Valle, 2022) contribuíram de forma decisiva para a compreensão desse fenômeno ao demonstrar que a escola atua como um importante espaço de reprodução das desigualdades sociais. Para os autores, o sistema educacional legitima uma cultura específica – historicamente associada às classes dominantes –, transformando-a em referência universal de valor e competência. Conforme destacam, todo o sistema de ensino é um sistema que tem por função a reprodução de uma cultura legítima (Bourdieu; Passeron *apud* Valle, 2022) e que, por isso mesmo, tende a reproduzir a estrutura das relações de força entre as classes.

A partir dessa perspectiva, a ideia de mérito escolar passa a ocultar as desigualdades estruturais que atravessam o acesso e a apropriação do conhecimento. A escola exige dos estudantes o domínio de códigos, linguagens e disposições culturais que não são igualmente distribuídos entre os grupos sociais, mas que são tratados como pré-requisitos naturais para o sucesso. Nesse sentido, a instituição escolar tende a favorecer aqueles que já dispõem de maior capital cultural, reforçando a concepção de que o desempenho acadêmico é fruto estritamente do esforço ou talento individual. Ao naturalizar a exclusão de estudantes que não possuem acesso prévio a esses recursos (Bourdieu, 1989), as diferenças socioculturais acabam convertidas em hierarquias formais, consolidando trajetórias desiguais sob o pretexto de uma suposta igualdade de oportunidades.

A centralidade atribuída à padronização também se expressa na organização curricular e nas práticas pedagógicas, que tendem a fragmentar o conhecimento e a valorizar aprendizagens mensuráveis, passíveis de controle e avaliação. Nesse cenário, o currículo deixa de ser apenas um instrumento pedagógico e passa a funcionar como um dispositivo de seleção simbólica, no qual determinados saberes são reconhecidos como legítimos, enquanto outros são marginalizados ou invisibilizados. Como aponta Santomé (2013 *apud* Araújo, 2022), essa seletividade curricular não é acidental, mas construída a partir de um modelo educacional orientado pela lógica da produtividade.

Tendo isso em vista, o conceito de capital cultural deixa de ser compreendido apenas como uma subcultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder (Silva, 1995). Essa dinâmica é intensificada pela submissão da pedagogia à lógica do capital, na qual o saber é fragmentado e a aprendizagem é medida por índices de produtividade. Essa "educação seletiva" busca moldar o sujeito para a competitividade, esvaziando o sentido da experiência escolar. É nesse contexto que o conceito de relação com o saber, delineado por Charlot (1996), torna-se crucial. Aprender não é um processo mecânico de acúmulo de informações, mas uma construção de sentido e identidade. A escola, em sua forma atual, pressupõe que o aluno já



possui uma relação com o saber que lhe permite entrar no jogo escolar. Contudo, para muitos jovens das classes populares, essa relação não é evidente; ela precisa ser construída, uma vez que

“[...] a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. [...]” (Charlot, 1996)

Ou seja, quando a escola se torna meramente um dispositivo de padronização, ela silencia as subjetividades e os saberes territoriais do jovem periférico. Para esse estudante, a instituição muitas vezes se apresenta como um muro intransponível que não dialoga com sua realidade, gerando o que se conhece como a "crise de sentido" da escolarização. Ao privilegiar a homogeneização dos processos educativos, a escola acaba por desconsiderar as condições concretas de vida dos estudantes e os diferentes modos de relação com o saber. A aprendizagem, nesse contexto, tende a ser reduzida a um processo técnico, desvinculado da construção de sentido, da identidade e do pertencimento. Essa lógica contribui para o distanciamento simbólico entre a instituição escolar e aqueles que não se reconhecem nos padrões por ela impostos, ainda que tal distanciamento seja frequentemente interpretado como responsabilidade individual dos sujeitos.

Assim, a escola, ao operar sob a lógica de “padronizar para produzir”, consolida-se como um espaço marcado por tensões entre a promessa de igualdade e a prática da diferenciação. Embora se apresente como um direito universal, a educação escolar é atravessada por critérios implícitos de normalização que delimitam quem pode ou não permanecer e ter sucesso em seu interior. Compreender essa dimensão estrutural é fundamental para avançar na análise dos efeitos concretos dessa lógica sobre os sujeitos que não alcançam o padrão esperado.

É a partir desse marco teórico que se torna possível problematizar, na seção seguinte, os mecanismos por meio dos quais a educação escolar se constitui como um espaço seletivo, produzindo exclusões que se manifestam no cotidiano das práticas pedagógicas e das trajetórias juvenis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica permite desvelar as tramas que sustentam a seletividade escolar e o papel do Serviço Social diante das expressões da questão social (Iamamoto; Carvalho, 2006) no campo educativo. A discussão que segue está estruturada em dois momentos articulados: inicialmente, o desvelamento dos mecanismos de exclusão



produzidos pela lógica do capital no âmbito educacional; e, em seguida, a reflexão sobre a práxis emancipatória e o compromisso ético-político profissional na abertura de brechas nesse sistema.

3.1 Quem não alcança o padrão, fica de fora: a educação seletiva e seus mecanismos de exclusão

A partir da compreensão da escola como uma instituição atravessada pela lógica do capital, torna-se possível afirmar que a seletividade educacional não se configura como um efeito colateral indesejado ou uma falha pontual do sistema, mas, sim, como parte constitutiva de seu funcionamento. As dinâmicas contemporâneas de escolarização revelam um paradoxo estrutural: enquanto o discurso oficial da educação se ancora na universalização do acesso, na inclusão e na democratização do ensino, as práticas escolares cotidianas operam por meio de dispositivos que classificam, hierarquizam e excluem sujeitos.

Essa contradição evidencia que a promessa de igualdade educacional convive com mecanismos que produzem desigualdades de forma sistemática. Conforme argumenta Candau (2008), em uma sociedade orientada pela competitividade e pela produtividade, aqueles que não se ajustam aos padrões hegemônicos – seja por suas condições sociais, étnicas, territoriais ou funcionais – tornam-se alvos preferenciais de processos de exclusão. A escola, nesse contexto, contribui para a negação da cidadania plena desses sujeitos, ao desconsiderar suas experiências e silenciar suas subjetividades.

Um dos principais dispositivos que sustentam essa arquitetura excludente é o mito da meritocracia (Bourdieu, 1989). Em uma sociedade estruturalmente desigual, a meritocracia atua como uma ideologia que oculta as condições materiais e simbólicas que atravessam as trajetórias escolares. Ao avaliar todos os estudantes a partir de critérios padronizados, a escola pressupõe uma igualdade de condições que, na prática, não existe. Essa falsa simetria permite que o sucesso escolar seja interpretado como resultado exclusivo do esforço individual, enquanto o fracasso é atribuído a supostas incapacidades pessoais.

Nessa lógica, Bourdieu (1997 *apud* Oliveira; Cruz, 2014) denuncia esse mecanismo ao discutir a “ideologia do dom”, segundo a qual os privilégios herdados são convertidos em méritos escolares legítimos. Ao ignorar as desigualdades de capital cultural e socioeconômico que antecedem a entrada dos sujeitos na escola, o sistema educacional desresponsabiliza o Estado e a própria instituição pelos processos de exclusão que produz. Dessa forma, jovens das periferias passam a ser responsabilizados por trajetórias escolares marcadas por reprovações,



evasões e interrupções, como se tais percursos fossem fruto de escolhas individuais, e não de um sistema estruturalmente seletivo.

A materialização concreta dessa exclusão ocorre por meio de dispositivos pedagógicos que operam no cotidiano escolar, com destaque para o currículo e os processos avaliativos. Longe de se constituir como um conjunto neutro de conhecimentos, o currículo escolar atua como um campo de disputa simbólica, no qual determinados saberes são legitimados, enquanto outros são desqualificados ou invisibilizados. A centralidade conferida a um saber monocultural e eurocêntrica contribui para o silenciamento dos saberes territoriais, das experiências comunitárias e das vivências juvenis periféricas.

Esse processo pode ser compreendido como uma forma de epistemicídio na medida em que invalida sistematicamente conhecimentos produzidos fora dos marcos hegemônicos. Para o jovem periférico, essa ausência de reconhecimento gera uma ruptura entre a escola e sua realidade social. Quando o estudante não se vê representado nos conteúdos, nas linguagens e nas narrativas escolares, a aprendizagem perde sentido, e a escola passa a ser percebida como um espaço distante, hostil e pouco significativo para a vida cotidiana. Portanto, a permanência escolar, quando ocorre, dá-se de forma precarizada, marcada pela desmotivação e pelo distanciamento simbólico em relação ao saber.

Assim, a educação seletiva configura-se como a face pedagógica da lógica do capital, que necessita de mecanismos de triagem para hierarquizar sujeitos e definir quem será incluído ou descartado nos processos sociais mais amplos. A manutenção desse padrão garante a reprodução das relações de força da sociedade ao mesmo tempo em que naturaliza a exclusão como algo inevitável ou individualmente justificável.

Compreender que o fracasso escolar não é um erro do sistema, mas parte de um projeto estrutural, é condição fundamental para tensionar os limites dessa lógica excludente. Ao evidenciar os mecanismos que produzem a exclusão educacional, esta subseção prepara o terreno para a reflexão sobre as possibilidades de ruptura e transformação. É a partir da identificação dessas fissuras que se torna possível pensar práticas educativas comprometidas com a emancipação, capazes de abrir brechas no muro da exclusão – tema que será aprofundado a seguir.

3.2 Abrindo brechas no muro da exclusão: a práxis emancipatória entre a pedagogia crítica e o Serviço Social



A análise da seletividade escolar e de seus mecanismos de exclusão, discutida anteriormente, evidencia que a superação da lógica reprodutora do capital não pode ser alcançada exclusivamente por meio de reformas administrativas ou de ajustes normativos. Trata-se, antes, de uma disputa mais profunda, que envolve a redefinição da própria função social da escola e do papel dos profissionais que nela atuam. Diante de uma estrutura educacional que historicamente opera pela padronização e pela exclusão, torna-se imperativa a construção de uma práxis orientada pela ética, pela criticidade e pela emancipação humana.

Nesse horizonte, a educação deixa de ser concebida como um instrumento de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado e passa a ser compreendida como um ato político, histórico e intencional. Paulo Freire (1987 *apud* Moreira, 2018) contribui de maneira decisiva para essa inflexão ao denunciar a lógica da educação bancária, fundada na transmissão mecânica de conteúdos e na passividade do educando. Em contraposição, a pedagogia problematizadora propõe uma relação dialógica com o conhecimento, na qual o educando é reconhecido como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que precisam ser considerados no processo educativo.

Essa perspectiva assume especial relevância no contexto das juventudes periféricas, cujas trajetórias escolares são frequentemente marcadas pela negação do pertencimento e pela deslegitimação de seus saberes. Ao transformar a escola em um espaço de investigação crítica da realidade, a pedagogia freireana (Freire *apud* Moreira, 2018) permite que o conhecimento escolar dialogue com a vida concreta dos estudantes, rompendo com a lógica da neutralidade e promovendo a construção de sentidos vinculados às experiências territoriais, culturais e sociais.

A consolidação de uma escola efetivamente democrática e plural exige, portanto, o compromisso com a justiça curricular. Conforme argumenta Santomé (2013 *apud* Araújo, 2022), a justiça curricular não se resume à inclusão pontual de temas considerados “alternativos” ou à abordagem superficial da diversidade. Trata-se de um processo estrutural de reconhecimento das culturas silenciadas e de enfrentamento dos currículos monoculturais que produzem o epistemicídio de saberes populares e periféricos. Sendo assim, para as juventudes subalternizadas, a justiça curricular se materializa quando o capital cultural do território deixa de ser visto como déficit e passa a ser reconhecido como potência formativa.

Essa concepção dialoga diretamente com as Epistemologias do Sul, que propõem uma ecologia de saberes capaz de questionar as hierarquias abissais do conhecimento e de afirmar a legitimidade de múltiplas racionalidades (Santos *apud* Rosa, 2020). Ao reconhecer que o saber científico não detém exclusividade sobre a produção do conhecimento, essa abordagem contribui



para a construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade epistemológica e fortalecem processos educativos comprometidos com a justiça cognitiva e social.

É nesse cenário de tensionamento do instituído que o Serviço Social se afirma como um ator estratégico na abertura de brechas no muro da exclusão escolar. A dimensão pedagógica da profissão, longe de constituir um aspecto secundário, revela-se fundamental para a construção de práticas profissionais comprometidas com a ampliação de direitos e com a emancipação dos sujeitos. Conforme destaca Martinelli (2013), o Serviço Social é uma construção histórica e dinâmica, que se transforma à medida que se alteram as condições sociais que lhe dão origem.

Ao incorporar metodologias participativas, linguagens e estratégias educativas críticas, o(a) assistente social amplia sua capacidade de intervenção para além do atendimento burocrático e do tecnicismo institucional. Essa atuação potencializa processos de mobilização social e de participação popular (Abreu *apud* Camelo *et al.*, 2019), favorecendo a construção de sujeitos capazes de identificar suas necessidades, formular demandas coletivas e exercer o controle social de forma crítica frente ao Estado.

A prática pedagógica do Serviço Social, orientada por uma perspectiva emancipatória, articula-se diretamente ao projeto ético-político da profissão. Essa articulação se expressa na indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, conforme preconizado pelo Código de Ética Profissional (Brasil, 1993) e pela Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993). A dimensão teórico-metodológica possibilita a apreensão crítica da realidade social em sua totalidade; a dimensão ético-política orienta a intervenção para o enfrentamento das desigualdades e das opressões de classe, etnia e gênero; e a dimensão técnico-operativa materializa essas intencionalidades por meio da instrumentalidade profissional.

Dessa forma, como afirma Guerra (2000 *apud* Conceição, 2010), a instrumentalidade não se reduz ao uso de técnicas ou ferramentas, mas se constitui na capacidade do profissional de criar e recriar meios de intervenção coerentes com finalidades emancipatórias. No contexto escolar, essa instrumentalidade se expressa na construção de ações que enfrentem a seletividade educacional, fortaleçam o vínculo dos estudantes com a escola e promovam o reconhecimento de suas trajetórias e saberes.

Posto isso, inserido no campo das expressões da questão social (Iamamoto; Carvalho, 2006), o Serviço Social atua na tensão permanente entre “a produção da desigualdade e a produção da resistência” (Iamamoto, 1997). No cotidiano das instituições educacionais, a autonomia relativa do(a) assistente social assume papel central, pois possibilita imprimir à intervenção profissional uma “direção social comprometida com o fortalecimento dos sujeitos e



com a ampliação da cidadania” (Iamamoto, 2008). Isto é, ao tornar visíveis as demandas das juventudes periféricas e ao articular redes de proteção e participação, o Serviço Social se posiciona como um vetor de democratização substantiva da vida social (Martinelli, 2013).

Abrir brechas no muro da exclusão, portanto, significa transformar a escola de um espaço de triagem e descarte em um território de reconhecimento, dignidade e produção coletiva de sentidos. Ao articular a pedagogia crítica, a justiça curricular e o compromisso ético-político do Serviço Social, a escola pode caminhar em direção a práticas educativas que garantam o acesso, bem como promovam a permanência qualificada e o pertencimento dos sujeitos historicamente excluídos. É nessa perspectiva que se inscrevem as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a emancipação social e com a efetivação de direitos.

4 CONCLUSÕES

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu desvelar os mecanismos estruturais que sustentam a seletividade da instituição escolar sob a lógica do capital. Evidencia-se que a crise de sentido da escola para os jovens das periferias não decorre de falhas técnicas de gestão, mas constitui o resultado de um projeto histórico que privilegia a padronização e a adequação às demandas mercadológicas em detrimento da singularidade humana. Ao operar sob os discursos da neutralidade e da meritocracia, a escola contemporânea legitima o capital cultural (Bourdieu *apud* Oliveira; Cruz, 2014) das classes dominantes, exercendo uma violência simbólica que marginaliza saberes, culturas e territórios considerados incompatíveis com o padrão hegemônico.

Os resultados desta análise demonstram que a democratização substantiva da educação exige o rompimento com a perspectiva “corretiva”, que busca ajustar o jovem periférico ao modelo dominante. Em contraposição, impõe-se a necessidade de conceber a escola como um espaço de reconhecimento, no qual as trajetórias sociais sejam valorizadas como matrizes legítimas de conhecimento e como fundamento da justiça cognitiva. Essa mudança de paradigma compreende a escola não como uma instituição neutra, e sim como um espaço de luta ideológica e de construção de hegemonia, no qual grupos marginalizados encontram maneiras de resistir e de reescrever suas próprias narrativas (Gramsci, 1978). Portanto, o reconhecimento das vivências periféricas não apenas constitui um ganho pedagógico, como também uma conquista política desses sujeitos, que tensionam a estrutura escolar para nela imprimirem sua própria identidade.



Nesse contexto, a articulação entre a pedagogia crítica e a práxis ético-política do Serviço Social revela-se estratégica para a abertura de “brechas” nos muros da exclusão. A atuação profissional, fundamentada na indissociabilidade das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política (Brasil, 1993), possibilita imprimir uma direção social ao fazer educativo, deslocando a escola de um espaço de triagem e seleção para um território de acolhimento, diálogo e pluralidade. Tal articulação reafirma a educação como prática social comprometida com a transformação das desigualdades e com o reconhecimento dos sujeitos historicamente subalternizados.

Conclui-se que a análise desenvolvida, por seu caráter teórico-bibliográfico, apresenta limites no que se refere à apreensão empírica das experiências escolares concretas das juventudes periféricas, o que aponta para a necessidade de investigações futuras que incorporem pesquisas de campo, estudos de caso e abordagens etnográficas no contexto educacional. Ainda assim, o estudo contribui de forma significativa ao evidenciar que a democratização da educação não pode restringir-se à ampliação do acesso, sendo necessária também a exigência da transformação estrutural do currículo, das práticas pedagógicas e da função social da escola. Nesse sentido, reafirma-se a centralidade da articulação entre a pedagogia crítica e o projeto ético-político do Serviço Social como caminho estratégico para a construção de uma educação comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos.

Por fim, o desafio posto à prática cotidiana e às agendas de pesquisa reside na construção de currículos e de políticas educacionais que não apenas incluam o “diferente”, mas que se deixem transformar por ele. Somente ao reconhecer o valor intrínseco de cada território, experiência e saber, a escola poderá cumprir plenamente seu papel social, promovendo a autonomia dos sujeitos e contribuindo para a ruptura com a lógica de descarte imposta pelo capital.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Wesley B. A construção do currículo escolar ao horizonte da democracia e da justiça curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 612–631, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/63827>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.



BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 07 jan. 2026.

CAMELO, Adriana C.; SEVERIANO, Evania Maria O.; SILVA, Leiriane de A.; RIBEIRO, Herta Maria C. B. A dimensão pedagógica no trabalho do assistente social: possibilidades de desenvolvimento de práticas emancipatórias na política de assistência social. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 9., 2019, São Luís. **Anais [...]** São Luís: UFMA, 2019. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaold_441_4415cbbb5ee8a5d9.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13–37.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47–63, maio 1996. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209276>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CONCEIÇÃO, Débora G. da. O Serviço Social e prática pedagógica: a arte como instrumento de intervenção social. **Serviço Social e Sociedade**. Rev., Londrina, V. 12, n. 2, p. 51-67, jan/jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7542/6830>. Acesso em: 07 jan. 2026.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: escritos políticos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas.** Fortaleza: CRESS-CE, 1997.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, Marilda V.; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINELLI, Maria Lúcia. A pergunta pela identidade profissional do Serviço Social: uma matriz de análise. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 146–147, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8639491>. Acesso em: 03 nov. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de J. C. Bruni e M. A. Nogueira. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.



MOREIRA, Damares de O. A relevância da obra "Pedagogia do oprimido": por uma leitura marxista de Paulo Freire. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA, 3., 2018. **Anais do III Seminário da Rede Mapa**, 2018. Disponível em: [Repositório Institucional UFC: A relevância da obra "Pedagogia do oprimido": por uma leitura marxista de Paulo Freire](#). Acesso em: 28 nov. 2025.

OLIVEIRA, Leiry Kelly Silva; CRUZ, Raimunda Costa. Capital cultural e educação: uma análise da obra de Bourdieu. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 13.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS, 3., 2014, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza, 2014. p. 1247–1255. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41673/1/2014_eve_ksoliveirarcruz.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 20-30, jul./dez. 2020. Disponível em: [Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação | Comunicação & Educação](#). Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Gilda O. do V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare** – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

VALLE, Ione R. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244296, 2022. Disponível em: <https://share.google/Pz402cprFAtI07kGH>. Acesso em: 26 nov. 2025.