

**SEVERINO SILVESTRE DA SILVA**

**A ESCOLA E A EXCLUSÃO SOCIAL:**

**Consequências do fracasso escolar nos percursos de  
vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios  
populares da Zona da Mata de Pernambuco- Brasil**

**Orientador: Antônio Teodoro**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**LISBOA  
2014**

**SEVERINO SILVESTRE DA SILVA**

**A ESCOLA E A EXCLUSÃO SOCIAL:  
Consequências do fracasso escolar nos percursos de  
vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios  
populares da Zona da Mata de Pernambuco- Brasil**

Tese apresentada para a obtenção do grau de  
Doutor em Ciências da Educação no curso de  
Doutoramento em Educação conferido pela  
Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Antônio Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**  
**Instituto de Educação**

**LISBOA**  
**2014**

O degrau de uma escada não serve simplesmente para que alguém permaneça em cima dele, destina-se a sustentar o pé de um homem pelo tempo suficiente para que ele coloque o outro um pouco mais alto.

Thomas Huxley

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Narcizo Miguel da Silva e Josefa Francisca Silvestre da Silva (*in memoriam*): por me terem gerado e dado significado ao meu cotidiano.

Aos que de maneira direta e indireta me ajudaram na construção deste sonho tornado realidade.

## AGRADECIMENTOS

Existem inúmeras pessoas a quem devemos reconhecer a força imensa no trajeto até a conclusão da presente tese. Agradecer é correr o risco de esquecer, e, em qualquer caso, de escrever sempre menos do que todas e todos aqui mencionados merecem.

Na impossibilidade de citar todos os nomes, destacamos:

- *Deus* - presente nos bons e nos momentos difíceis de nossa vida, alegrando-nos e nos dando a mão para alcançarmos nossos objetivos.
- Doutor Antonio Teodoro, da ULHT, orientador amigo, solidário, simples, especial acadêmico dos tempos pós-modernos, a quem agradecemos todo apoio e incentivo em nossa estada nessa instituição da Europa.
- Doutora Maria do Socorro Queiroga, que pacientemente e de forma competente, contribuiu para que este trabalho caminhasse prazerosamente.
- Coordenação de Pós-graduação em Educação da ULHT pelo apoio e comunicação constante, sobretudo atenção dada por Lourdes, secretária e Doutora Ana bela.
- Dom Severino Batista, OFM. Bispo Diocesano, pelo incentivo constante à minha caminhada sacerdotal e crescimento pessoal.
- Deize Maria de Almeida Rêgo, pelas diversas horas digitando esta tese de forma espontânea e dedicada com a permissão de sua família e de seu esposo Nino Rodolfo, grande amigo.
- Jovens e adultos dos meios populares, ex- alunos, que contribuíram de forma espontânea, para que este trabalho se realizasse.

## RESUMO

A presente pesquisa, sobre a Escola e a Exclusão Social, tem como finalidade estudar as consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares, na Região da Zona da Mata-Pernambuco-Brasil. O corpo teórico-metodológico no qual se ancoram os dados da investigação são as teorizações sobre o fracasso escolar, formuladas, pela via de estudos sociológicos como o da pesquisadora Maria Helena Sousa Patto, que partindo da sociologia da educação, constrói um conjunto de pressupostos que coloca em suspenso a ideia de um indivíduo “réu”, pertencente a uma categoria de problemas educacionais existentes na sociedade, e recorrente no interior das escolas, propondo tomarmos o aluno, que “fracassa” na escola como um sujeito ativo, produto de um sistema de ensino visceralmente excludente, nos sugerindo tratá-lo no âmbito da própria história. Evidenciamos também o educador Paulo Freire, como teórico que nos traz a pensar sobre nossa função social como agente de transformação no âmbito da educação e, sobretudo, do nosso contributo para a diminuição da exclusão social. Evidenciamos também Pierre Bourdieu, nos seus conceitos centrais, que serviu de referência para todo o trabalho ao analisar o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social e como isto repercute nos percursos de vida de jovens e adultos dos meios populares. Tornando-se necessário delimitar o campo da investigação da pesquisa, optamos pela investigação histórias de vida/dos relatos de vida de ex-alunos excluídos do sistema educacional, totalizando doze sujeitos, advindos de meios populares, como também entrevistamos quatro professores de duas escolas da rede estadual e municipal, no que se refere ao problema do fracasso escolar especificamente da cidade de Paudalho em Pernambuco-Brasil, como cenário representativo da região. As análises dos dados da pesquisa foram fundamentais para a problematização acerca do tema, tendo em vista as últimas investidas das políticas públicas em educação no Brasil. Cabe-nos perguntar: ocorreram mudanças significativas na última década nos índices de fracasso escolar após a efetivação das políticas desenvolvidas? O que levou jovens e adultos, ex-alunos, a abandonarem a escola definitivamente levando-os posteriormente à situação de exclusão social? A compreensão do discurso do fracasso escolar exige que o situemos em diversos contextos históricos, políticos e educacionais, de modo a poder analisar as diferentes formas de abordagens dos autores. Detectamos, através dos resultados da pesquisa, a falta de empenho maior da instituição escolar, que, envolvida no processo de fracasso, também é responsável pela exclusão social; os transtornos nos percursos de vida dos entrevistados se deram pela falta de hospitalidade da escola e, assim excluídos, falta-lhes melhores condições econômicas. Com esses elementos provenientes dos resultados da pesquisa, pretendemos contribuir para que mudanças, a serem realizadas no interior do espaço escolar, sejam efetivadas levando em consideração as categorias de análise, que orientaram nossa leitura sobre o objeto de estudo, as quais apontaram as dificuldades que os alunos experimentam quando os paradigmas escolares impregnados de preconceito sobre seus valores, sua cultura e sua vida se constituem em barreiras que influenciam as estatísticas dos índices de reprovação, repetência e evasão.

**Palavras-chave:** Brasil; Fracasso Escolar; Exclusão Social.

## ABSTRACT

This research on the school and the Social Exclusion aims to study the consequences of failure escolar life trajectories of young adults with little schooling and the popular media, the Região da Zona-Pernambuco-Mata Brazil. The theoretical and methodological body in which are anchored research data are theorizing about school failure, formulated by means of sociological studies like that of researcher Maria Helena Sousa Patto, that starting from the sociology of education, builds a set of assumptions that puts on hold the idea an individual "defendant", belonging to a category of problems educacionais existentes na sociedade and applicant within schools, suggesting we take the student who "fails" in the school as an active subject, the product of a viscerally exclusionary educational system, suggesting us to treat it in the context of the story itself. Also evidenced the educator Paulo Freire, as theorist who brings us to think about our social role as an agent of transformation in education, and especially of our contribution to the reduction of social exclusion. Pierre Bourdieu also evidenced in its central concepts, which served as a reference for all the work to examine how the school contributes to the strengthening of the processes of social exclusion and how this has impacted on the life trajectories of young adults and the popular media. Making it necessary to limit the field of research of research, we chose to research stories of life / the life stories of former students excluded from the educational system, totaling twelve subjects, coming from popular media, but also interviewed four teachers from two schools state and municipal, with regard to the problem of school failure specifically Paudalho city in Pernambuco, Brazil, as representative scenario of the region. The analysis of the survey data were key to the questioning on the subject, considering the latest advances public policies in education in Brazil. It behooves us to ask, significant changes have occurred in the last decade in rates of school failure after the effectiveness of the policies developed? What led young adults, former students, dropping out of school definitely taking posteriormente to the situation of social exclusion? Understanding do fracasso school discourse requires that situate in different historical, political and educational contexts in order to address different forms of approaches of the authors. Detected through the search results, the lack of greater commitment of the school, which involved in the process of failure, it is also responsible for social exclusion; disorders in the life trajectories of respondents were given the lack of hospitality school and thus excluded, they lack better economic conditions. With these elements from the search results, we intend to contribute to change, to be held within the school environment, to take effect taking into account the categories of analysis that guided our reading about the object of study, which pointed out the difficulties students experience when impregnated school paradigms of prejudice about their values, their culture and life constitute barriers that influence the statistics of failure rates, repetition and dropout.

**Keywords:** Brazil; School Failure; Social Exclusion.

## RÉSUMÉ

Cette recherche sur l'école et l'exclusion sociale vise à étudier les conséquences de trajectoires de vie des défaillances de jeunes adultes peu scolarisés et les médias populaires, le corps théorique et méthodologique Região da Zona-Pernambuco-Mata Brazil. The dans données de recherche qui sont ancrés sont théorisent sur l'échec scolaire, formulé par des études sociologiques comme celle de chercheur Maria Helena Sousa Patto, qui à partir de la sociologie de l'éducation, construit un ensemble d'hypothèses qui met en garde de l'idée un individu «défendeur», appartenant à une catégorie de problèmes educacionais existentes na sociedade et demandeur dans les écoles, ce qui suggère que nous prenons l'étudiant qui «échoue» à l'école comme un sujet actif, le produit d'un système éducatif viscéralement exclusion, nous suggérant de traiter dans le cadre de l'article lui-même. Également mis en évidence l'éducateur Paulo Freire, comme théoricien qui nous amène à réfléchir sur notre rôle social en tant qu'agent de transformation dans l'éducation, et en particulier de notre contribution à la réduction de l'exclusion sociale. Pierre Bourdieu a également mis en évidence dans ses concepts centraux, qui ont servi de référence pour tout le travail pour examiner comment l'école contribue au renforcement des processus d'exclusion sociale et de la façon dont cela a eu un impact sur les trajectoires de vie des jeunes adultes et les médias populaires. Ce qui rend nécessaire de limiter le domaine de la recherche de la recherche, nous avons choisi d'histoires de vie de recherche / les histoires de vie des anciens élèves exclus du système éducatif, un total de douze sujets, provenant de médias populaires, mais aussi interviewé quatre enseignants de deux écoles États et des municipalités, en ce qui concerne le problème de l'échec scolaire spécifiquement ville Paudalho à Pernambuco, au Brésil, en tant que scénario représentatif de la région. L'analyse des données de l'enquête ont été la clé de la remise en question sur le sujet, en tenant compte des dernières avancées de politiques publiques en matière d'éducation au Brésil. Il nous appartient de poser, d'importants changements ont eu lieu dans la dernière décennie dans les taux d'échec scolaire après l'efficacité des politiques développées? Ce qui a conduit les jeunes adultes, les anciens élèves, le décrochage scolaire certainement prendre posteriormente à la situation d'exclusion sociale? Comprendre do fracasso discursos scolaire exige que situés dans différents contextes historiques, politiques et éducatifs afin de discuter des différentes formes d'approches des auteurs. Détecté par les résultats de la recherche, de l'absence de plus d'engagement de l'école, qui participe au processus d'échec, il est également responsable de l'exclusion sociale; troubles dans les trajectoires de vie des répondants ont eu l'absence de l'école d'accueil et donc exclus, ils n'ont pas de meilleures conditions économiques. Avec ces éléments à partir des résultats de la recherche, nous avons l'intention de contribuer au changement, qui se tiendra dans l'environnement de l'école, pour prendre effet en tenant compte des catégories d'analyse qui ont guidé notre lecture de l'objet de l'étude, qui a souligné les difficultés étudiants éprouvent quand paradigmes scolaires imprégnés de préjugés au sujet de leurs valeurs, de leur culture et de la vie constituent des obstacles qui influent sur les statistiques de taux d'échec, de redoublement et d'abandon.

**Mots-clés:** Brésil; L'échec scolaire; L'exclusion sociale.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                  |                                                           |
|------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>A.C.</b>      | Antes de Cristo                                           |
| <b>DNC</b>       | Desempenhos não construídos                               |
| <b>EJA</b>       | Educação de Jovens e adultos                              |
| <b>FAPTR</b>     | Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural   |
| <b>FHC</b>       | Fernando Henrique Cardoso                                 |
| <b>FUNRURAL</b>  | Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural                 |
| <b>IBGE</b>      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística           |
| <b>INTERPLAN</b> | Instituto de Pesquisa e Planejamento                      |
| <b>INEP</b>      | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais              |
| <b>INCRA</b>     | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária       |
| <b>IDEB</b>      | Índice de desenvolvimento da educação básica              |
| <b>IDH</b>       | Índice de Desenvolvimento Humano                          |
| <b>LDB</b>       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                     |
| <b>MEC</b>       | Ministério de Educação e cultura                          |
| <b>OCDE</b>      | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| <b>ONU</b>       | Organização das Nações Unidas                             |
| <b>PIS/PASEP</b> | Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público    |
| <b>PRORURAL</b>  | Programa de Assistência Rural                             |
| <b>PNUD</b>      | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento         |
| <b>POF</b>       | Pesquisa de Orçamentos Familiares                         |
| <b>PP</b>        | Primário Profissionalizante                               |
| <b>PPC</b>       | Per Capta                                                 |
| <b>PNUD</b>      | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento         |
| <b>PNE</b>       | Plano Nacional de Educação                                |
| <b>PIB</b>       | Produto Interno Bruto                                     |
| <b>PNADs</b>     | Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios               |
| <b>PROALCOOL</b> | Programa Nacional do Alcool                               |
| <b>PAA</b>       | Programa de Aquisição de Alimentos                        |
| <b>RNB</b>       | Rendimento Nacional Bruto                                 |
| <b>SAEB</b>      | Sistema de Avaliação do Ensino Básico                     |
| <b>ULHT</b>      | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias        |
| <b>UNICEF</b>    | United Nations Fundfor Children                           |

## ÍNDICE GERAL

|                                                                                                           |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                   | <b>1</b>   |
| <b>Organização da tese.....</b>                                                                           | <b>8</b>   |
| <b>CAPÍTULO I – A EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL .....</b>                                                     | <b>11</b>  |
| 1. A exclusão social no Brasil: a miséria das desigualdades. ....                                         | 15         |
| <b>CAPÍTULO II – A ESCOLA NO BRASIL: UM COTIDIANO DE FRACASSO E INSUCESSO DAS CRIANÇAS DOS MEIOS.....</b> | <b>20</b>  |
| 1. A escola no Brasil: cotidiano de Fracasso .....                                                        | 24         |
| 2. A Escola da inclusão e da exclusão .....                                                               | 43         |
| 3. A escola e a contribuição de Paulo Freire .....                                                        | 47         |
| <b>CAPÍTULO III – O FRACASSO ESCOLAR E SUAS RAÍZES.....</b>                                               | <b>51</b>  |
| 1. Fracasso escolar: as origens de um conceito .....                                                      | 52         |
| 2. Fracasso escolar: algumas explicações teóricas .....                                                   | 62         |
| 3. Fracasso escolar: desafio a ser enfrentado.....                                                        | 72         |
| <b>CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO E EXCLUSÃO .....</b>                                                           | <b>86</b>  |
| 1. A prática da avaliação da aprendizagem e seu caráter diagnóstico .....                                 | 88         |
| 2. Processo ensino aprendizagem e avaliação .....                                                         | 94         |
| <b>CAPÍTULO V – PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>                                         | <b>101</b> |
| 1. Contexto sócio-econômico e cultural da Zona da Mata de Pernambuco .....                                | 101        |
| 1.1. Fenômeno demográfico .....                                                                           | 108        |
| 1.2. A Pecuária e a apicultura em Pernambuco .....                                                        | 109        |
| 1.3. Clima e natureza .....                                                                               | 110        |
| 1.4. O Problema social .....                                                                              | 111        |
| 1.5. A educação e a saúde .....                                                                           | 112        |
| 2. Problema e objetivos .....                                                                             | 112        |
| 2.1. Objetivos.....                                                                                       | 118        |
| 2.2. Objetivo Geral.....                                                                                  | 118        |
| 2.3. Objetivos Específicos .....                                                                          | 118        |
| 2.4. Hipóteses.....                                                                                       | 118        |
| 3. Caminhos metodológicos seguidos .....                                                                  | 119        |

|                                                                                                                                   |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 3.1. O universo da pesquisa .....                                                                                                 | 122         |
| 3.2. Seleção dos entrevistados .....                                                                                              | 126         |
| 3.3. As técnicas e os instrumentos de pesquisa de dados.....                                                                      | 127         |
| 3.3.1. Observação e diário de campo.....                                                                                          | 127         |
| 3.3.2. Entrevista.....                                                                                                            | 130         |
| 3.3.3. Material utilizado.....                                                                                                    | 134         |
| 3.3.4. Pesquisa e análise de documentos .....                                                                                     | 134         |
| 3.3.5. História de vida/Relatos de vida.....                                                                                      | 136         |
| 3.4. Análise de dados .....                                                                                                       | 138         |
| <b>CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO</b>                                                             |             |
| <b>.....</b>                                                                                                                      | <b>140</b>  |
| 1. Análise das entrevistas com professores sobre fracasso escolar e exclusão social de jovens e adultos dos meios populares. .... | 142         |
| 1.1. Resultado da análise dos professores.....                                                                                    | 156         |
| 2. Análise das entrevistas dos jovens e adultos ex-alunos.....                                                                    | 157         |
| 2.1- Resultado da análise da pesquisa com jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares.....                           | 191         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                  | <b>200</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                                           | <b>209</b>  |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                            | <b>I</b>    |
| <b>Apêndice I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES .....</b>                                                              | <b>II</b>   |
| <b>Apêndice II – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM JOVENS E ADULTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA/RELATOS DE VIDA.....</b>   | <b>III</b>  |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                               | <b>IV</b>   |
| <b>ANEXO I .....</b>                                                                                                              | <b>V</b>    |
| <b>ANEXO II.....</b>                                                                                                              | <b>XII</b>  |
| <b>ANEXO III.....</b>                                                                                                             | <b>XXII</b> |
| <b>ANEXO IV .....</b>                                                                                                             | <b>XXIV</b> |
| <b>ANEXO V.....</b>                                                                                                               | <b>XXVI</b> |

## ÍNDICE DE QUADROS

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – CIDADES E POPULAÇÃO DE PERNAMBUCO- 2013 .....                                                             | 102 |
| Quadro 2 – DEFINIÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR / PROFESSORES .....                                                         | 143 |
| Quadro 3 – MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO EM GERAL / PROFESSORES.....                                                          | 145 |
| Quadro 4 – NÍVEL DE PLANEJAMENTO/PROFESSOR.....                                                                      | 146 |
| Quadro 5 – VOCÊ NOTA DIFERENÇA EM TERMOS QUANTITATIVOS DO<br>FRACASSO ESCOLAR DO SEU TEMPO DE ESTUDANTE PARA HOJE .. | 148 |
| Quadro 6 – PROPOSTAS PARA DIMINUIR OS ÍNDICES DE FRACASSO ESCOLAR .                                                  | 151 |
| Quadro 7 – O QUE PODERIA SER FEITO EM NÍVEL DA ESCOLA PARA<br>ERRADICAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....                   | 152 |
| Quadro 8 – SOBRE O MÉTODO DE AVALIAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL .....                                                       | 155 |

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Mapa de Pernambuco situando a zona da mata e a cidade de Paudalho..... | 123 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – ESCOLARIDADE DOS EX- ALUNOS.....               | 192 |
| Tabela 2 – LETRAMENTO DOS PAIS.....                       | 193 |
| Tabela 3 - ORIGEM DOS JOVENS E ADULTOS ENTREVISTADOS..... | 194 |
| Tabela 4 – REMUNERAÇÃO/ FAMÍLIA/ RELAÇÃO.....             | 194 |
| Tabela 5 – DESIGUALDADES SOCIAIS .....                    | 195 |
| Tabela 6 - PROJETOS PARA O FUTURO .....                   | 197 |
| Tabela 7 – AVALIAÇÃO ESCOLAR/ AVALIAÇÃO .....             | 198 |

## INTRODUÇÃO

Esta introdução é um painel geral de toda a tese. Por ela, procuramos orientar o leitor sobre os motivos que nos levaram a esta pesquisa, como resposta às nossas inquietações para apreender os percursos de jovens e adultos pouco escolarizados, ex-alunos dos meios populares, os quais são permeados por processos de exclusão, resultantes de situações vividas daquilo que os discursos no campo da educação chamam de “fracasso escolar”. Utilizamos uma metodologia ancorada na abordagem qualitativa que nos conduziu de maneira prazerosa e criativa aos nossos objetivos.

“A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico”. (Martins, 1997, p. 33)

### **De onde partimos para delinear nosso objeto de estudo.**

As questões que discutiremos ao longo desta tese estão relacionadas ao campo de estudo sobre fracasso escolar. Trata-se de uma das temáticas mais recorrentes entre as discussões no meio educacional, por se constituir em um problema que há décadas se faz presente nos discursos sobre a escola. Portanto, esse fenômeno é antigo, sem, no entanto, deixar de ser atual.

O interesse em estudar as questões que envolvem o fracasso escolar, na vida da instituição escolar e de ex-alunos excluídos socialmente tem, em nosso caso, duas vertentes: a vertente pessoal e acadêmico-profissional e a vertente social. Através delas queremos elencar o conjunto de fatores que nos levaram a escolher estudar a visão sobre o fracasso escolar e a exclusão social de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares num estudo da Zona da Mata de Pernambuco – Brasil, nomeadamente do município de Paudalho e como o mesmo é construído a partir da história de suas vidas.

A primeira, a vertente pessoal-acadêmico-profissional, é marcada por nossa vida de estudante que vai do antigo curso primário até a pós-graduação e por nossas atividades de especialista em educação e professor do ensino superior. Por ter sido aluno de um colégio da rede estadual de ensino durante o curso primário, encaminhamo-nos ao ciclo colegial para o curso de formação do científico, de caráter de desenvolvimento das ciências, no colégio dos Irmãos Maristas em Surubim-PE.

Já nessa época, percebemos as marcas do fracasso escolar estampadas nas fisionomias daqueles que não haviam deixado o âmbito escolar, mas que sofriam as decepções terríveis como marcas quase que submersas em suas vidas. Havia sentimentos sobre as deficiências da formação docente, o descompasso entre os objetivos de alunos e professores, as deficiências de ensino e aprendizagem, o fracasso e o desânimo na prática docente cotidiana, a evasão, a repetência, o descrédito e a esperança que se depositava na escola. O que professores e alunos tinham a dizer sobre isso?

Mais tarde, escolhemos o curso de Filosofia e ingressamos na Universidade Pública. Aí tivemos oportunidade de aprofundar o estudo dos problemas suscitados em nossa formação anterior. As questões relacionadas com a filosofia e pedagogia colocavam-se como perplexidades diante do cotidiano escolar. As grandes teorias, as grandes elaborações psicopedagógicas, as novas tecnologias e o enfoque sociológico sozinhos, não eram capazes de responder por que a escola é uma instituição tão complexa! Como compreender as relações entre sua presença no social e o seu cotidiano como aspectos problemáticos, e, sobretudo, interrogava sobre as dificuldades dos laços entre professor e aluno, detectados em qualquer reunião, em qualquer encontro que tratava da vida escolar. Afinal, uma escolapoderia ter vida em torno de instantes mágicos e fascinantes, como na sala de aula, esse momento em que duas pessoas, o professor e o aluno, encontram-se para construir conhecimentos. No entanto, parece que esse instante está marcado pelos problemas seculares da educação: falta de condições materiais, ausência de políticas concretas, descompromisso dos sucessivos governos, má remuneração dos professores, entre outros fatores.

No Curso de Filosofia, abordando a dimensão da educação, a grande questão era: o professor é um elemento importante na aprendizagem do aluno, condicionando seu “sucesso” ou seu “insucesso”? Tudo que estudávamos era, em última análise, para responder a essa interrogação ampliada, numa tentativa de compreender como, apesar de todo o desenvolvimento das tecnologias no campo educacional, da contribuição de novas descobertas no campo psicossocial, os alunos continuavam com baixos índices de rendimento escolar, os professores continuavam a reclamar de seu “insucesso” como mediadores do conhecimento.

Ao sermos selecionados para cursar o Mestrado em Educação, cuja área de concentração é Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), nesta prestigiada instituição, os problemas do ensino e da aprendizagem mereciam muita

atenção. Assim, a possibilidade de fazero Mestrado se centrava na amplitude das pesquisas, intra e extrassala de aula, ou seja, na pesquisa como *corpus* de conhecimento teórico e prático.

Resolvemos, em parte, nossos anseios ao realizar um estudo, mais tarde transformado em Dissertação de Mestrado, o qual teve como foco a maneira como alunos da rede pública do ensino fundamentelelaboravam no ensino fundamental as representações sociais acerca do fracasso escolar e como isto influenciava na vida particular desse aluno, na vida da família, e da comunidade. A conclusão foi contundente: o aluno com história de “fracasso escolar” caracterizava-se por uma existência rodeada de dificuldades por todos os lados, tais como: pobreza, cujas consequências e a elas imbricadas eram a ampliação das dificuldades escolares, a geração de dificuldades na aprendizagem, falta de formação e informação dos pais, dificuldades na relação professor/ aluno, entre outras. Não era a resposta completa, mas, pelo menos, estávamos dedicados ao problema que nos acompanhava desde o 2º grau, hoje ensino médio, ou seja, por que os alunos não conseguem êxito em sua aprendizagem, mesmo quando a escola lhes proporciona boas condições para seu desempenho? Talvez nossa trajetória profissional nos tenha ajudado a compreender o aluno e o professor como partes de uma mesma realidade.

Com efeito, durante vários anos, desempenhamos o cargo de consultor da Interplam (Planejamento & Pesquisa LTDA), no estado da Paraíba, no cargo de consultor pedagógico, e nesse cargo, entre outras atividades, coordenamos a elaboração do PPL- Humanas (Projeto Pedagógico Local: humanas), cujo objetivo era implantar um programa de treinamento de professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino da Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco, através de palestras e oficinas nas áreas de Educação, Filosofia, Sociologia, História e Conhecimentos Gerais.

Nessa condição, esquadrinhamos o território paraibano de ponta a ponta. Conhecemos seus diversos cenários geográficos e sociais: zona urbana, zona rural, litoral, sertão, agreste, cariri. Como membro de uma equipe interdisciplinar, pudemos ver a situação educacional desses municípios, suas potencialidades, suas carências. Percebemos como elementos da realidade macrossocial, economia, sociedade, Estado, instâncias de poder interagem e se completavam com elementos da realidade microssocial: o indivíduo e sua subjetividade, a participação política, a configuração psicossomática. Elaboramos projetos para os municípios, treinamos docentes e funcionários. Soubemos como se faz política no dia-a-dia, encontramos prefeitos sensíveis e conhecemos também prefeitos indiferentes à causa da educação.

De todo esse quadro, às vezes, alentador, às vezes, desanimador, um fato permanecia inconteste: era na sala de aula, nesse espaço, que residia a grande e inadiável questão do ensino. As entrevistas com professores e alunos nos davam a pista. Os professores reclamavam dos baixíssimos salários, das péssimas condições em que trabalhavam, dos alunos que “*não queriam nada*”, das famílias que se deslocavam de um ponto a outro do território paraibano, suscitando a gravíssima questão da migração interna, com repercussões na aprendizagem; do governo e do prefeito que não ajudavam a escola.

Os alunos, por sua vez, demonstravam um estado permanente de apatia, de desânimo, queixando-se de professores que marcavam os colegas, de professores que não sabiam ensinar, dos pais que não se importavam se eles aprendiam ou não. Esse era o cenário da escola pública, em todos os quadrantes do Estado. A equipe a que nós pertencíamos estava convencida de que não adiantava a adoção de novas tecnologias, de novos materiais didáticos, de nada ou muito pouco adiantava a construção de prédios, se o núcleo da questão educacional era a maneira como professores e alunos se viam e lidavam com estas situações. Hanguette (1990, p.16) diz que “a sala de aula é o âmago, a força centrípeta, a razão de ser de todo o sistema educacional formal (e até informal, a sala de aula passando a ser “círculo de cultura” ou coisa semelhante). Ela é o acontecer, o happening da educação básica emancipatória”. Os anos seguintes confirmariam esse autor.

Ao ingressar no magistério superior, nos quadros da Universidade Vale do Acaraú, ministramos as disciplinas Políticas Educacionais e Filosofia da Educação, integrantes do *curriculum* do curso de Pedagogia. Trabalhamos com profissionais das várias redes de ensino (pública, comunitária, filantrópica). Os problemas da educação afloravam nos debates, nos grupos de estudos e remetiam sempre às indagações dos professores: como fazer para melhorar meu relacionamento com os alunos? Como aprender novas técnicas para aumentar o rendimento escolar? Por que o aluno da rede pública desiste da escola ao longo do ano? Porque o fracasso escolar persiste com tantas oportunidades, inovações metodológicas e facilidades que o governo tem favorecido como é o exemplo da bolsa família e outras?

Essas perguntas estão presentes em nossa memória de professor universitário e cumprem, por assim dizer, um papel de bússola em nossa vida profissional. Sempre acreditamos que era importante escutar a criança, uma eterna excluída da palavra, ao lado de outros excluídos. Chauí (1981), falando exatamente sobre a não palavra dos excluídos, lembra que o discurso infantil é a resposta a uma fala prévia, a fala do adulto, que, deste modo, já hierarquizou

o mundo, já o organizou e distribuiu papéis sociais. Ao se pronunciar, a criança o faz dentro de um mundo que lhe foi doado, dentro do qual ele tem um papel definido, embora subalterno.

A vertente acadêmico-profissional de nossa caminhada encontra um momento importante no Doutorado, em que queremos investigar a escola como aquela que exclui socialmente aqueles que incluíram e fazemos isto através do estudo das consequências nos percursos de vida de jovens e adultos dos meios populares. Queremos estudar, dentro daquele quadro em que apesar dos esforços apreendidos dos profissionais da educação, está o fracasso escolar evidenciado na história de vida de ex-alunos.

Com efeito, queremos nos voltar para as várias e múltiplas realidades: a realidade administrativa, a realidade burocrática, a realidade da legislação, dos planos, da política educacional. Nenhuma, no entanto, é mais importante que a realidade que se inaugura quando o professor entra em sala de aula e assume o papel de coordenador do processo de construção do conhecimento junto com o aluno. Nesse momento, nascem laços afetivos, sentimentos de aceitação e rejeição mútuas, sentimentos de empatia e antipatia, vínculos que podem até mesmo determinar o futuro de uma criança ao dar ensejo a um maior ou menor grau de autoestima, do sucesso ou do fracasso como fatos imutáveis. No dizer poético de Rocha (1997, p.129), “em torno da escola podem se construir laços de solidariedade, redes e teias de amores”. São essas redes e essas teias que queremos conhecer, ao analisar os percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares a partir da relação entre escola e exclusão social.

A segunda vertente de nossa pesquisa tem um caráter eminentemente social. Na realidade, não basta empreender uma pesquisa, escrever uma Tese. É preciso que seus frutos sejam compartilhados não só pela comunidade acadêmica, mas por toda a sociedade, sobretudo por estes atores sociais fundamentais: a escola, os professores e os jovens e adultos dos meios populares. Um trabalho de investigação social pode trazer tantas contribuições, pode suscitar tantas indagações, pode provocar tantos debates que seria lamentável ficar restrito ao mundo da academia, por mais interessante que ela possa ser.

Ao estudar o fracasso escolar e como acontece, levando o sujeito das camadas populares à exclusão social, percebe-se uma repercussão negativa na construção da história de vida de jovens e adultos. E, não se trata apenas de um exercício intelectual, mas que possamos verdadeiramente contribuir para a compreensão e a melhoria das relações que se instituem no dia a dia da escola, sobretudo em momentos decisivos, nos quais os jovens são “convidados” a

permanecerem ou são estimuladas a “cair fora”. Com efeito, ao fazer isso, estamos visualizando não apenas a escola como uma macroestrutura, mas, procurando como se processa este fenômeno perverso de exclusão social que é o fracasso escolar, visto como pertencente à microestrutura do espaço educacional.

Se homem algum é uma ilha, na belíssima formulação de Thomas Merton, pesquisa alguma pode ficar fechada em seus próprios resultados, pois investigar é tentar compreender o mundo com sua complexidade, entender como se formam os laços quando subjetividades entram em contato umas com as outras e dividem o mesmo espaço. Considerando que o fracasso escolar é algo muito complexo para o aluno, a escola, a família e a sociedade, então é preciso travar uma “batalha” para a erradicação do mesmo.

Do trabalho como professor nasceu o interesse em estudar o fracasso escolar, buscando compreendê-lo para além da não aprendizagem dos conteúdos curriculares. Foram várias as questões que circunscreveram nossa aproximação a essa temática, entre elas, se há fracasso, de que fracasso se fala? Se há fracasso, quem fracassa? Fracassam os indivíduos ou fracassa a sociedade, a escola ou as políticas educativas? Como os professores e os alunos vivenciam esse fracasso? Essas questões surgiram a partir da vivência do cotidiano escolar ao longo de anos de nossa atuação. Aproximações à temática que foram sendo efetivadas de diferentes formas e que vêm se transformando à medida que nosso olhar vem se modificando pelos efeitos formadores da leitura, das observações e das vivências.

Ao localizar como problemática, o fracasso escolar e a exclusão social no âmbito da discussão da escola inserida em uma sociedade capitalista, de início apontamos que ele se revela nessa mesma escola que fracassa numa de suas grandes tarefas, qual seja, a de contribuir para o processo de humanização das pessoas. Concordamos com Gadotti (1996, p.72), quando afirma: “[...] a humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolverem todas as suas capacidades, pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais”.

Pensamos que é preciso um “comprometimento” com a escolarização de todos e sobretudo dos jovens para que possam contemplar um futuro melhor.

De acordo com Teodoro ( 2011a, p. 11),

“escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldade sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Isto significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares”.

Da exposição acima, a pesquisa que empreendemos encontra sua plena justificativa. Afinal, estudar a escola e a exclusão social com um olhar voltado para o fracasso escolar é algo motivador para nós.

## **Organização da tese**

Uma tese não é apenas uma ideia a ser defendida, fundamentada em sólida argumentação, em fatos e dados que se interpenetram num conjunto harmonioso. É preciso que sua exposição obedeça aos princípios da lógica, da coerência e da articulação própria de um trabalho acadêmico.

A realização deste estudo obedece a imperativos, de ordem pessoal, social e acadêmica, que foram explicitados na Justificativa e à luz dos quais definimos o objetivo principal da investigação: analisar o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social de jovens e adultos dos meios populares, levantando os desdobramentos e as consequências em suas vidas. Em torno desse objetivo, gravitam e se integram outros objetivos, todos eles complementares ao grande eixo do estudo. Para alcançá-los, organizamos o texto da seguinte forma:

Apresentamos o panorama geral da pesquisa, com seus elementos essenciais. Por eles, o leitor tem em mãos um roteiro que o orienta a compreender o trabalho em seu conjunto. O leitor terá uma ampla visão da investigação que realizamos, pois lhe apresentamos um “panorama geral da pesquisa”, um mapa no qual ele terá todas as informações de que necessita para empreender a leitura do texto. Como a palavra panorama indica, esta parte permite que se veja a pesquisa em perspectiva, devendo-se levar em conta tanto as motivações pessoais quanto às razões acadêmico-profissionais que nos impulsionam a realizá-las. O “panorama geral da pesquisa” é a descrição pormenorizada dos caminhos metodológicos que escolhemos para alcançarmos os objetivos propostos, embora “o caminho também se faça ao caminhar”.

Embora todas as partes sejam importantes, chamamos a atenção para os aspectos metodológicos do estudo, por compreendermos que eles garantem a coerência, a articulação entre as várias unidades, zelando para que os objetivos possam ser realizados.

No Capítulo I, tratamos da Exclusão Social no Brasil e a miséria das desigualdades sociais. Lançamos um olhar sobre o panorama da exclusão social no Brasil que “desemboca” na miséria das desigualdades sociais.

No capítulo II, estudamos A escola no Brasil: um cotidiano de fracasso e insucesso das crianças dos meios populares. O estudo quer apontar para os percursos dos jovens e adultos, ex-

alunos pouco escolarizados dos meios populares, a construção e desconstrução de suas vidas, levando excluídos da escola à exclusão social.

No Capítulo III, estudamos propriamente o Fracasso escolar como dimensão de exclusão social. As teorizações que envolvem o fracasso escolar, tela em que projetamos toda a pesquisa, fornecem o embasamento, a segurança, a certeza de que os objetivos serão alcançados. Trabalhamos com o conceito de fracasso escolar e um corpo teórico que fundamenta e esclarece os dados que vamos obtendo dentro da pesquisa, então consideramos de muito interesse conhecer as raízes históricas do conceito do fracasso escolar e como este foi desenvolvido e cristalizado na vida dos jovens e adultos excluídos da escola.

A questão do fracasso escolar é um dos problemas que mais atinge a educação. Tal problema, apesar dos esforços de profissionais empenhados nas mudanças educacionais, persiste através dos tempos. A partir dessa temática, iniciou-se uma busca das razões que justificassem essa problemática escolar.

Na realidade, muitos teóricos contribuíram através dos tempos para entendermos esse processo do fracasso escolar que persiste no cotidiano da escola e na vida dos alunos, assim como os mitos que o justificam. Aprofundando os fundamentos, recuperando a história, estudando a contribuição de diversos autores, as teorias do fracasso escolar, constituem o grande alicerce sobre o qual construímos o edifício de nossa perquirição.

É, no capítulo IV que tratamos da avaliação e exclusão. Neste ponto nos interessa principalmente a estrutura utilizada pela escola. Neste ponto, nos interessa principalmente, como a escola com a sua maneira de avaliar, reproduz e produz os medos, as fantasias e os mitos subjacentes a construção da avaliação.

No capítulo V, apresentamos a pesquisa empírica e opções metodológicas. Ainda neste capítulo estudamos o contexto socio econômico da Zona da Mata. Problema e objetivos e a metodologia.

Por fim, no capítulo VI a apresentação e análise de dados e o resultados da investigação. Trata-se da parte do estudo em que os dados colhidos pelos instrumentos da pesquisa são analisados à luz do corpus teórico. Tratando-se de uma abordagem qualitativa categorial e temática, o material colhido é tratado de acordo com o que foi proposto na metodologia. As entrevistas, revelam a fala de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios

populares em seus aspectos mais ricos. Fazemos a análise das entrevistas com professores sobre o fracasso escolar, o resultado da análise dos professores, a análise das histórias de vida de jovens e adultos dos meios populares, e o resultado da análise de dados dos jovens e adultos dos meios populares.

Nas considerações finais, estão presentes considerações sobre a natureza da pesquisa, e são apresentados sinteticamente os resultados obtidos a partir dos objetivos definidos. O estudo analisa o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social de jovens e adultos dos meios populares através do estudo dos percursos de suas vidas, por isto termos trabalhado as histórias de vida de cada um deles. O fato de serem manifestadas por ex-alunos advindos da escola pública nos dá uma ideia clara e objetiva sobre as consequências das condições dos que foram investigados, nomeadamente os das classes economicamente menos favorecidas.

Nas considerações finais também serão feitas algumas sugestões relativas às possíveis mudanças que ajudem no crescimento pessoal dos nossos investigados. Se uma investigação social também não servir para melhorar o crescimento das pessoas, seu valor será muito reduzido, e sua importância, bastante limitada.

Nas referências estão presentes os teóricos que deram suporte ao longo de nossa pesquisa e que estão elencados, de maneira que o leitor possa verificar como fonte de pesquisa, pois são consagrados como fontes fidedignas.

Nos apêndices e anexos estão inseridos: no apêndice, o roteiro para as entrevistas semi-estruturadas. No anexo I, a transcrição das falas dos entrevistados, relatando suas histórias de vida. No anexo II, breves histórias de vida dos entrevistados. No anexo III, o diário de campo. No anexo IV, quadro dos reprovados e evadidos do município de Paudalho. No anexo V, os resultados previstos como proposta do PNE (plano nacional de educação 2011-2020).

## CAPÍTULO I – A EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

Este capítulo lança um olhar sobre o panorama da exclusão social no Brasil que “desemboca” na miséria das desigualdades sociais.

“Excluídos são aqueles que “sobram”, aqueles que, já vulnerabilizados pelas agudas desigualdades estruturais em nossa formação social, são agora categorizados como “inempregáveis””.(Oliveira, 1998, p.74).

O debate em torno da exclusão social é bastante atual. Hoje, quando a ciência e a tecnologia atingem elevado grau de desenvolvimento, é de se indagar por que a sociedade continua a permitir tanta desigualdade e tantas desvantagens para grande parte da população. Sabe-se que esse processo não é novo. Desde os primórdios da história, encontram-se formas de dominação e de apartação entre os homens.

Construir estrategicamente a proposta educacional nessa direção supõe, inicialmente, compreender o processo de exclusão social, entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade, como a miséria e a pobreza. De acordo com Xiberras (1993, p. 33), “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”. Para entender a exclusão social, são necessários vários recortes, já que se trata de um fenômeno, um processo, uma lógica, que possui várias interpretações e uma gradação de situações.

Essa multiplicidade de concepções permite afirmar que a exclusão social é relativa, cultural, histórica e gradual. Isso significa que pode variar de país para país, em diferentes momentos de um mesmo país, como também variar em sua graduação em um mesmo momento. E, embora esse conceito seja bipolar, isto é, a exclusão social opõe-se à inclusão, não há um “estado puro” de exclusão, mas esta é sempre relativa a um dado padrão de inclusão.

Outro ponto importante a ressaltar nessa conceituação é não incorrer no erro de considerar exclusão social como sinônimo de miséria e pobreza. Ao contrário desses dois últimos conceitos, a exclusão social não se define pela “linha da pobreza” que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados, com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante. A exclusão social supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo, é magro, etc.

É justamente aqui que entra a relação educação/exclusão. Não como querem os neoliberais, que atribuem responsabilidades pessoais para justificar as desigualdades e apregoam um peso fundamental, ainda que no discurso, ao processo educativo. No darwinismo social do neoliberalismo, a vida é um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes por sua exemplaridade. Nesse sentido, é um processo homogêneo e elitista, já que não parte da qualificação humana perante várias situações, inclusive as das desvantagens sociais geradas pela idade, etnia, sexo, dentre outras. De acordo com Ferraro (1997), o darwinismo social e o neoliberalismo constituem uma sequência de movimentos sociais e momentos típicos dentro da história do pensamento liberal e do capitalismo. Em uma perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo. A qualificação individual, o aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como a “tábua de salvação” de todos os problemas. É como se um sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos postos de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade sai do Estado, do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo.

Pensamos que a educação é o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos. Todavia, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções.

Numa sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os que são donos e os que precisam como é o caso do Brasil, não podemos pensar em equidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social.

De acordo com Sposati (2000), esse processo reparador é o que se denomina educação indenizatória. Ela é indenizatória para com a condição maior de ser humano, isto é, a extensão a todos da categoria de humano. O caráter indenizatório, aqui atribuído à educação, supõe o reconhecimento e a restituição das perdas ao desenvolvimento humano, causados pela cultura elitista, dominadora, machista e pela subordinação econômica e política a que o neoliberalismo nos submete como parte dos países emergentes. Ser indenizatória significa que a educação deve

adotar estratégias e políticas capazes de gerar apoios qualificados e diferenciados àqueles que têm desvantagens, efetivando seu potencial de desenvolvimento humano. Os programas de correção do fluxo escolar, objeto da atenção aqui, configuram precisamente um processo de reinclusão daqueles que se encontravam defasados em seu percurso escolar.

Acreditamos que a escola tem um papel fundamental no resgate desse caráter indenizatório. O primeiro passo para a indenização é a conscientização dos padrões básicos de dignidade humana. Defendemos a ideia de que não se avançará na consolidação das garantias sociais enquanto a sociedade civil não encaminhar um projeto solidário nessa direção.

E preciso rever nossos currículos escolares para incorporar a discussão desses padrões. Precisamos construir uma pedagogia da inclusão. Não basta a palavra de ordem: “toda criança na escola”, o que influencia muito nossas vidas. O que levamos dos dias vividos na escola? Certamente hábitos, pensamentos, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar e de intervir. Mentalidades e pensamentos materializados em formas de pensar. É preciso ousar, dar um salto de qualidade e comprometer a escola, a sala de aula e as atividades educativas com o processo mais amplo de inclusão social.

Outra questão a que devemos voltar o nosso olhar é a questão das desigualdades que sendo uma questão antiga, surge hoje como um tema atual e controverso. Enquanto nas sociedades pré-modernas as desigualdades sociais eram vistas como algo inerente à natureza humana ou emanadas na ordem divina, nas sociedades modernas estas concepções tradicionais sofreram um forte abalo com o princípio triádico da liberdade, igualdade e fraternidade defendido pelos iluministas. Hoje, quando falamos em desigualdades sociais, não nos referimos à força física, à diversidade biogenética, mas sim às desigualdades verticais assentes no diferenciado acesso a recursos e recompensas.

A desigualdade social acontece quando a distribuição de renda é feita de forma diferente sendo que a maior parte fica nas mãos de poucos. A desigualdade social no Brasil, apesar dos avanços da primeira década dos anos 2000, ainda é considerada uma das mais altas do mundo. Em 2005, segundo o relatório do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Brasil ficou em oitavo lugar na pesquisa sobre a desigualdade social, ficando na frente de nações como Guatemala, Suazilândia, República Centro-Africana, Serra Leoa, Botsuana, Lesoto e Namíbia. Kal Marx já refletia sobre essa temática crucial que afeta as sociedades.

De acordo com Emeryville (2011, p.2),

“o marxismo estabelece que a desigualdade seja inerente ao modo de produção capitalista. A desigualdade produz-se inevitavelmente no processo normal das economias capitalistas, e não pode ser eliminada sem alterar de modo fundamental os mecanismos do capitalismo. Ademais, forma parte do sistema, o que significa que os detentores do poder tem interesses criados em manter a desigualdade social. Não vale a pena, pois, dedicar energias políticas para defender as políticas que se ocupam somente dos sintomas da desigualdade, sem atacar as suas forças geradoras básicas. Daí a necessidade de uma revolução social e econômica, a derrocada do capitalismo e sua substituição por um método de produção e um gênero de vida que estejam organizados em torno dos princípios de igualdade e justiça social”.

No Brasil, a desigualdade social é de grandes proporções, no entanto tem caído. Dados do IBGE (2012) apontam que a desigualdade social no Brasil caiu pelo décimo segundo ano seguido, segundo dados divulgados pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas. O índice de GINI (taxa medida entre 0 e 1, quanto mais próximo de 1 maior é desigualdade do país) chegou a 0,5190 em janeiro de 2012 ante 0,5377 em 2010. Em 2001, a taxa era de 0,5957.

Um primeiro programa de política econômica para tentar diminuir as distorções causadas por essa desigualdade de renda exacerbada foi o PIS/PASEP. Na área rural foram tomadas, na década de 1960, as primeiras iniciativas para estender a cobertura previdenciária aos trabalhadores rurais. O Estatuto do Trabalhador Rural, de 2 de março de 1963, regulamentou os sindicatos rurais, instituiu a obrigatoriedade do pagamento do salário mínimo aos trabalhadores rurais e criou o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural - FAPTR, posteriormente, em 1969, denominado (FUNRURAL). Entretanto, a cobertura previdenciária aos trabalhadores rurais só veio a se concretizar na prática em 1969, já no governo militar, pois os recursos financeiros e administrativos necessários à sua efetivação não haviam sido previstos na legislação original. Em 1971, no Governo do General Medici, foi lançado o *Programa de Assistência Rural* (PRORURAL), ligado ao FUNRURAL, que previa benefícios de aposentadoria e o aumento dos serviços de saúde até então concedidos aos trabalhadores rurais.

De acordo com Lemos (2007, p.78),

“O indicador de renda do Brasil o coloca, segundo a ONU, entre as economias de padrão de desenvolvimento mediano. Apesar disso, a esperança de vida ao nascer dos brasileiros era de apenas 70,8 anos em

2004, de acordo com o Human Development Report de 2006. A taxa de adultos alfabetizados era de 88,6%, e a taxa combinada de matrículas no ensino elementar, médio e superior era de 86%. Para 2004 a ONU estimava um IDH de 0,792 para o Brasil, que colocava o País na 69ª posição entre os 177 países para os quais aquela entidade estimou este índice em 2004”.

Em pesquisa realizada pelo IBGE nos anos de 2008 e 2009, detectou-se que a família brasileira gastava cerca de 2.626,31 reais em média por mês. As famílias da região Sudeste gastavam 3.135,80 reais contra 1.700,26 das famílias do Nordeste. Essa desigualdade no gasto mensal das famílias também é percebida entre as áreas urbana e rural. Na área urbana, a média de gasto é de 2.853,13 reais contra 1.397,29 nas áreas rurais. Esse relatório faz parte das primeiras divulgações da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 2008/09.

De acordo com o relatório do Desenvolvimento Humano (2011, p.132) o Brasil ocupa a posição de 84º lugar nesta tabela da legenda dos países e classificações do IDH.

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,718, esperança de vida ao nascer 73,5, média de anos de escolaridade 7,2, ano de escolaridade esperados 13,8, rendimento nacional bruto (RNB) per capita (PPC USD) 2005, 10.162, classificação do RND per capita, menos classificação do IDH -7, IDH de não rendimento 0,748.

A desigualdade social prejudica cidadãos de todas as faixas etárias, principalmente os jovens de classe de baixa renda impossibilitados de ascender socialmente pela falta de uma educação de qualidade, de melhores oportunidades no mercado de trabalho e de uma vida sadia e digna além de gerar uma previdência enfraquecida que não consegue sustentar os aposentados dignamente; permite a existência de um mercado de trabalho e uma educação elitizada, na qual poucos jovens de menor renda conseguem adquirir uma melhor formação escolar e profissional.

Cabe a escola fazer uma análise do que está se passando de valor para seus alunos, na dimensão de sua função de ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida de qualquer indivíduo. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis em grupos, facilitando a integração dos jovens no contexto maior.

## **1. A exclusão social no Brasil: a miséria das desigualdades.**

“A exclusão social pode ser interpretada de uma forma mais abrangente, compreendendo fatores como: raça, gênero, idade, condição socioeconômica entre outros. No entanto, são excluídos socialmente todos aqueles que não têm condições econômicas de participação, seja

na vida social como um todo, seja em algum de seus aspectos”.  
(Rezende & Tafner, 2005, p. 19)

Queremos perceber o processo de exclusão também a partir do olhar centrado “no outro” do qual Boff (2005, p.120) acentua: “são milhões e milhões de pessoas que vivem de baixos salários, semiempregados e à margem do processo social, embora inseridas nos mecanismos de propaganda, consumo e entretenimento e objeto da manipulação demagógica da política”.

Essa forma de apreender a exclusão como sintoma do aprofundamento da desigualdade conduz-nos numa direção antagônica às abordagens liberal ou neoliberal e oposta à perspectiva pós-moderna.

De acordo com Castel (1998), “a exclusão social, tanto a velha como a nova, somente pode ser entendida a partir de uma compreensão da dinâmica geradora de excluídos sociais, de “desestabilização dos estáveis” que traz para parcelas crescentes da sociedade brasileira sua “instalação na precariedade”. Ao conjunto dos tradicionais “despossuídos” do passado, agora se junta uma legião de “deserdados”, às vezes com níveis médios de instrução relativamente elevados, em virtude do crescente fracionamento da antiga classe média”.

A Constituição de 1988 consagrou o ideário da universalização das políticas sociais no Brasil, numa fase em que as condições econômicas para chegar a um universalismo de fato se tornavam cada vez mais precárias.

Para os adeptos do relativismo cultural é impossível afirmar que os assim denominados “direitos humanos” tenham uma conotação unívoca e universal para todos os povos e em todas as localidades do planeta.

O primeiro argumento que reforça essa tese é o do caráter filosófico, segundo o qual a noção dos direitos humanos está embasada na visão antropocêntrica do mundo, o que acarreta a negação da visão cosmo teológica predominante em algumas culturas. Dessa forma, a definição do arcabouço normativo-valorativo dos direitos humanos deve espelhar as identidades locais de cada sociedade. De certo, ao constatar a multiplicidade cultural, como algo inerente às nações do mundo, torna-se impensável, à vista desse argumento, a defesa de uma moral universal.

Um segundo argumento refere-se à política imperialista cultural ocidental que procura impor seus valores aos povos do oriente, numa relação *top down*. Esse questionamento foi

avocado em virtude de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 fora adotada pela ONU sem voto em sentido contrário, e com 8 abstenções (Bielorússia, Checoslováquia, Polónia, União Soviética, Ucrânia, Iugoslávia, Arábia Saudita e África do Sul), num foro deliberativo composto por apenas 56 países.

No entender de Esping-Andersen que definiu “três mundos” quanto às políticas de bem-estar social, foi o foco sueco no “produtivismo”, com suas políticas sociais concebidas para aumentar a *capacidade produtiva* dos indivíduos, (por oposição à visão *neoliberal*, que conceitualiza as políticas sociais como sendo “custos” ou meras transferências de renda “daqueles que produzem para aqueles que não produzem”) que permitiu a universalização das políticas sociais na Suécia (Esping-Andersen, 1990).

Emeryville (2011, p.2) evidencia que:

“segundo Marx, a desigualdade das rendas é inerente ao regime de trabalho assalariado. No capitalismo trata-se a força de trabalho humana, duração de vida, esforço, crença e ânsia, como mera mercadoria que há de ser comprada por um patrão, a certo preço ou salário. Marx constata que os salários não só devem cobrir o sustento básico para a manutenção do corpo, mas também algumas necessidades determinadas socialmente, que mantenham o trabalhador relativamente contente e aumentem o crescimento econômico. Ademais, os salários incluem os custos de substituição dos "trabalhadores desgastados por outros novos" e o custo de criar e educar as crianças; isto é, assegurar o desenvolvimento da força de trabalho através da educação e da aprendizagem”.

A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam a maioria dos países na atualidade. O conceito de desigualdade social é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica, a mais conhecida, é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda.

Rousseau (1978, p. 259), no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* diz que: “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditar nele”.

Os que vêm de família modesta têm, em média, menos probabilidade de obter um nível alto de instrução. Os que possuem baixo nível de escolaridade têm menos probabilidade de

chegar a um status social elevado, de exercer profissão de prestígio e ser bem remunerado. É verdade que as desigualdades sociais são, em grande parte, geradas pelo jogo do mercado e do capital, assim como é também verdade que o sistema político intervém de diversas maneiras, às vezes mais, às vezes menos, para regular, regulamentar e corrigir o funcionamento dos mercados em que se formam as remunerações materiais e simbólicas.

De acordo com Emeryville (2011, p.39),

“novas tendências de consumo introduzem-se constantemente nos escalões superiores da hierarquia social, donde se difundem para a base através do sistema muito eficaz dos meios de comunicação orientados para o consumo, até que as pessoas mais pobres estejam imbuídas da mania de um artigo mais novo. A imensa maioria das pessoas está agarrada numa luta sem fim para ganhar o suficiente, de modo a consumir de alguma maneira uma quantia e ao ritmo que marca o grupo de consumo superior a elas”.

O termo educação pode ser entendido de várias maneiras, com vários significados, conforme seus objetivos e funções. Esses significados podem ter o sentido mais amplo até o mais restrito que vão identificá-la com instrução, adaptação ou formação de hábitos. A educação vai se desenvolvendo através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.

A qualidade da educação, grande preocupação dos administradores escolares escolares hoje, será alcançada via gestão participação, trabalho de equipe (parceria, cooperação) e currículo interdisciplinar, todos estes mecanismos que superam o modelo individualista, fragmentado e centralizador de administração e de produção do saber.

A educação transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação no desempenho da função social transformadora que visa à construção de um mundo melhor para todos. A educação escolar tem a tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo.

Pensamos que para se conseguir esse trabalho de valorização é preciso caminhar para a formação de um homem pleno, um ser pensante e crítico que exerça em todas as direções a sua cidadania.

De acordo com Gomes (1987, p. 35),

“durante muito tempo, certos grupos sociais situados no escalão inferior da estrutura social, viram dificultado o seu acesso a educação escolar. A sua representação no sistema educativo para além de numericamente pouco significativa, limitava-se, para a esmagadora maioria, á escolaridade elementar”.

Educar, no contexto da escola, não é uma tarefa fácil pelas implicações inerentes ao aluno, professor, família e sociedade em geral. Essa dificuldade é ainda mais visível quando se tentam conciliar múltiplas atitudes dos intervenientes face à aprendizagem. Ou seja, o aluno é, ou pode ser, confrontado com realidades diferentes ou mesmo contraditórias. Os valores, os padrões familiares e culturais, assim como a cultura da escola e do professor podem criar alguma tensão no processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, alguns preconceitos podem ser impeditivos de uma educação holística no âmbito da realidade humana individual e social. Ninguém pode esquecer que o homem é um ser de desejos porque tem em si uma fonte de energia que alimenta a sua vontade e suas ações.

De acordo com Ludwig ( 2010, p. 35),

“ação humana é comportamento propositado. Também podemos dizer: ação é a vontade posta em funcionamento, transformada em força motriz; é procurar alcançar fins e objetivos; é a significativa resposta do ego aos estímulos e às condições do seu meio ambiente; é o ajustamento consciente ao estado do universo que lhe determina a vida. O homem, ao agir, tem que levar tudo em conta: tanto o que se passa no seu próprio corpo quanto outros dados externos, como por exemplo, as condições meteorológicas ou as atitudes de seus vizinhos”.

O processo educativo não se limita à certa fase etária ou estágio de desenvolvimento. Pelo contrário, percorre toda a vida do sujeito e tende para o futuro, ou seja, é intrínseco ao devir da pessoa humana. Neste processo de interação, que se pretende abrangente e globalizante, o equilíbrio é sempre uma meta a alcançar. A educação de certo modo cria o modelo da sociedade em que se desenvolve por ela.

E a escola? O que representa? A escola representa um dos mais importantes veículos de socialização que junto com outras instâncias favorecem o desenvolvimento do indivíduo, especialmente os que mais necessitam da escola para desenvolver atitudes e habilidades essenciais para a sobrevivência na sociedade.

## **CAPÍTULO II – A ESCOLA NO BRASIL: UM COTIDIANO DE FRACASSO E INSUCESSO DAS CRIANÇAS DOS MEIOS**

Este capítulo trata do que é central nesta nossa tese, evidenciado através dos objetivos da mesma. O estudo dos percursos dos jovens e adultos, ex-alunos pouco escolarizados dos meios populares, a construção e desconstrução de suas vidas, levando excluídos da escola à exclusão social. Tratamos do cotidiano escolar.

“O prolongamento da escolaridade e as políticas de democratização elevaram o nível de educação e de formação da população e permitiram que um maior número de origens modestas prosseguisse os seus estudos”. (G. Courtois, 1989, p. 95).

A ideia de nove anos de frequência escolar, sem incluir nessa conta um ou dois anos de educação infantil, supõe que a criança, após tal frequência, terá desenvolvido e atingido o padrão básico de escolaridade. Será essa uma situação de não fracasso? Até pode ser, mas certamente não significa sucesso, ou desenvolvimento pleno; o padrão básico sobrevivência instrucional não se relaciona apenas a grandes possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

A Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao ensino fundamental para todo cidadão brasileiro. Os brasileiros têm direito a nove anos de estudo, o que deve ser afiançado por responsabilidade pública e social de acordo com o amparo legal de ampliação de oito para nove anos no ensino fundamental: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001- estabelece o ensino fundamental de oito anos; Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006- altera a LDB e amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

De acordo com Enguita (1990, p.176), “a experiência da escolaridade é algo mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução (...), algo que produz efeitos muito mais duradouros nas atitudes e disposições”.

A discussão do sucesso não pode limitar-se ao alcance dos nove anos, mas deve ser estendida à qualidade da escolaridade. Passa-se assim de um conceito bancário, quantos dentro e quantos fora, para um conceito qualitativo sobre as aquisições, de quem está dentro e de quem está fora, para alcançar uma vida digna como brasileiro.

Um dos equívocos que cometemos é o de autonomizar conceitos, principalmente aqueles que qualificam uma situação. Tomemos como exemplo inicial o conceito de pobre.

Consideramos que não se pode tão só definir o pobre sem construir sua antinomia, que não é o rico, mas o não pobre. Caso não se faça o contraponto, a tendência é examinar a questão de forma apartada, em que o horizonte da ação fica restrito a minorar ou melhorar a situação de pobreza e não em criar a não pobreza. O mesmo raciocínio aplica-se ao fracasso escolar ou à exclusão social. Se o contraponto de fracasso fosse o sucesso, não haveria aí um exagero? Entre fracasso e sucesso há um padrão desejável?

No debate sobre exclusão/inclusão social, a questão é estabelecer o que é estar incluído. É frequente a associação entre fracasso escolar e “incompletude”, isto é, a não conclusão dos nove anos que compõem o ensino fundamental, por abandono, incapacidade, etc. Essa leitura, correta em seu imediato, leva a um raciocínio contábil: quantos entram, quantos saem da escola, qual o perfil da seriação escolar, etc. Consideramos que aí se estará operando com o que sempre o mestre Paulo Freire, com saudosa propriedade, caracterizou de “educação bancária”.

O termo “bancária” foi utilizado pelo educador para expressar a maneira de depositar nas “mentes vazias dos alunos”, o conhecimento dado pelo professor, o único a ser detentor do saber. Pensando desse modo, a questão se resolveria com vagas suficientes para crianças e jovens em escolas; medidas coercitivas para que os pais obriguem os filhos a ir à escola; medidas de flexibilização do processo pedagógico, para evitar a síndrome da reprovação; no caso, eliminação das avaliações coletivas dos alunos ao final de cada ano, entre outras.

Essas medidas têm certa racionalidade, e até propriedade com alguns cuidados. Todavia, será que resolvem o fracasso escolar, provocam a inclusão social? Fato especial é revelado quando da evolução do Brasil na posição do Índice de Desenvolvimento Humano que ajuda a visualizar uma perspectiva panorâmica de novos incluídos.

Existe por parte do governo projetos no sentido de tentar organizar, soerguer a escola pública, até porque os países de primeiro mundo já comprovaram que foi investindo em educação que as pesquisas avançaram melhorando o processo de desenvolvimento nas diferentes áreas tendo como consequência a melhoria da qualidade de vida da população. Não queremos fazer apologia a educação, mas sabemos que esta sem dúvida é um dos pilares de sustentação do crescimento de uma nação.

Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de

desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades.

## Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2011)\*



## Os dez países com melhor IDH

|     |                |       |
|-----|----------------|-------|
| 1º  | Noruega        | 0,943 |
| 2º  | Austrália      | 0,929 |
| 3º  | Holanda        | 0,910 |
| 4º  | Estados Unidos | 0,910 |
| 5º  | Nova Zelândia  | 0,908 |
| 6º  | Canadá         | 0,908 |
| 7º  | Irlanda        | 0,908 |
| 8º  | Liechtenstein  | 0,905 |
| 9º  | Alemanha       | 0,905 |
| 10º | Suécia         | 0,904 |



#### Os dez países com pior IDH

|      |                      |       |
|------|----------------------|-------|
| 178º | Guiné                | 0,344 |
| 179º | Rep. Centro-Africana | 0,343 |
| 180º | Serra Leoa           | 0,336 |
| 181º | Burkina Faso         | 0,331 |
| 182º | Libéria              | 0,329 |
| 183º | Chade                | 0,328 |
| 184º | Moçambique           | 0,322 |
| 185º | Burundi              | 0,316 |
| 186º | Niger                | 0,295 |
| 187º | Rep. Dem. do Congo   | 0,286 |



#### Os países que mais subiram no ranking nos últimos 5 anos EM POSIÇÕES GANHAS

|     |                 |    |
|-----|-----------------|----|
| 1º  | Hong Kong (13º) | 14 |
| 2º  | Cuba (51º)      | 10 |
| 3º  | Venezuela (73º) | 7  |
| 4º  | Tanzânia (152º) | 7  |
| 5º  | China (101º)    | 6  |
| 6º  | Chipre (31º)    | 5  |
| 7º  | Gana (135º)     | 5  |
| 8º  | Holanda (3º)    | 5  |
| 9º  | Uruguai (48º)   | 5  |
| 10º | Colômbia (87º)  | 4  |



#### Os países que mais desceram no ranking nos últimos 5 anos EM POSIÇÕES PERDIDAS

|     |                         |   |
|-----|-------------------------|---|
| 1º  | Trinidad e Tobago (62º) | 8 |
| 2º  | Dominica (81º)          | 7 |
| 3º  | Finlândia (22º)         | 7 |
| 4º  | Samoa (99º)             | 6 |
| 5º  | Síria (119º)            | 6 |
| 6º  | Fiji (100º)             | 5 |
| 7º  | Grécia (29º)            | 5 |
| 8º  | Ilhas Salomão (142º)    | 5 |
| 9º  | Líbia (64º)             | 5 |
| 10º | Madagascar (151º)       | 5 |



O Relatório Mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011) aponta que investir na proteção e no desenvolvimento da população mundial de 1,2 bilhão de adolescentes pode romper ciclos de pobreza e iniquidade, segundo o relatório global do UNICEF “Situação Mundial da Infância 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades”. O relatório inova ao abordar a adolescência como um período de oportunidades, invertendo a lógica que costuma reduzi-la a uma fase de riscos e vulnerabilidades.

Segundo a publicação, investimentos realizados nas duas últimas décadas permitiram grandes avanços para os períodos inicial e intermediário da infância. Entre os avanços alcançados desde 1990, estão a redução de 33% na taxa global de mortalidade de menores de 5

anos e a eliminação quase total das diferenças de gênero nas matrículas na escola primária em diversas regiões em desenvolvimento.

No entanto, menos avanços foram observados em áreas que afetam os adolescentes. Mais de 70 milhões de adolescentes em idade de frequentar os anos finais do ensino fundamental estão fora da escola. No Brasil, as reduções na taxa de mortalidade infantil entre 1998 e 2008 significam que foi possível preservar a vida de mais de 26 mil crianças; no entanto, no mesmo período, 81 mil adolescentes brasileiros, entre 15 e 19 anos de idade, foram assassinados.

Segundo o relatório, poderemos tornar sustentáveis as conquistas obtidas na primeira década de vida com políticas nacionais e programas específicos que ofereçam aos adolescentes acesso à educação de qualidade, saúde e proteção.

“A adolescência é um momento crucial. Essa fase oferece uma oportunidade para consolidar os ganhos que obtivemos na primeira infância ou pode significar a possibilidade de se perder essas conquistas”, afirmou Anthony Lake, Diretor Executivo do UNICEF. “Precisamos concentrar mais intensamente os nossos esforços nos adolescentes – principalmente nas meninas adolescentes –, investindo na sua educação e saúde e em outras medidas para envolvê-los nos processos de melhoria de sua própria vida”. (Jornal Folha de São Paulo 2012).

Segundo o relatório, é na segunda década da vida que as iniquidades aparecem de forma mais evidente. Os dados disponíveis comprovam que a iniquidade é um dos principais fatores que impedem que os adolescentes mais pobres e vulneráveis continuem sua escolarização e os expõem a situações de abuso, exploração e violência.

## **1. A escola no Brasil: cotidiano de Fracasso**

“O homem é o único ser que necessita de uma instituição específica, de uma antecâmara- a escola, que prepara para entrar no exercício cotidiano da maturidade entre seus pares”. (Oliveira, 1995, p.35).

O cotidiano escolar é um universo dentro de uma realidade maior que é a sociedade e o processo de implementação do ensino elementar no Brasil teve um desenvolvimento bastante lento, começando por uma minoria e apresenta um caráter extremamente elitista. A sociedade moderna é complexa e, no campo do conhecimento, vivenciamos um processo dinâmico e sem volta. Nesse contexto, o processo de aprendizagem tornou-se igualmente complexo, intenso,

vasto, além de contínuo. Para atender a uma sociedade dinâmica é necessário instituições de ensino que vivenciem no seu cotidiano práticas inovadoras e que formem os seus alunos para o pleno exercício da cidadania.

Os processos de transformação econômica da sociedade ocorridos ao longo do século passado acarretaram a configuração de uma organização social de classes bastante diferenciadas, com o consequente aumento demográfico, urbanização e industrialização.

De acordo com Cardoso (1969, p. 189),

“o processo de industrialização em qualquer região supõe, como pré-requisito, a existência de um certo grau de desenvolvimento capitalista e, mais especificamente, supõe a préexistência de uma economia mercantil e, correlativamente, implica um grau relativamente desenvolvido da divisão social do trabalho”.

Essas mudanças provocaram uma maior expansão do sistema de ensino e o surgimento de sucessivas reformas educacionais, que visavam adequá-lo às novas situações econômico-sociais. Contudo, isso foi feito para atingir uma parte da população.

As sucessivas campanhas de alfabetização, que ocorreram nas décadas de 20, 40, 50 e 60, do século passado, que visavam a participação do povo no processo político-eleitoral, foram uma evidência de que a escola elementar brasileira, através do tempo, não havia ainda cumprido essa função na nossa sociedade, isso é, dar o instrumental básico para o exercício da cidadania. Existe por parte do governo projetos no sentido de tentar organizar, soerguer a escola pública, até porque os países de primeiro mundo já comprovaram que foi investindo em educação que as pesquisas avançaram melhorando o processo de desenvolvimento nas diferentes áreas tendo como consequência a melhoria da qualidade de vida da população. Não queremos fazer apologia a educação, mas sabemos que esta sem dúvida é um dos pilares de sustentação do crescimento de uma nação.

“Neste período as taxas de repetência escolar eram muito altas: em 1940 eram de 59%, em 1950 foram de 45% e em 1957 diminuíram para 41%, no nível da primeira série primária. Essa diminuição dos índices, nos anos 50 e 57, foi inexplicável pois as condições de ensino pioraram” (Werebe, 1968, p.102).

Foram apontadas como sendo as principais causas da repetência, na época: as más condições escolares, a redução do período escolar, os problemas administrativo- pedagógico, o caráter teórico do ensino e a má formação docente.

Passadas seis décadas, o quadro do ensino brasileiro apresenta um quadro favorável nos índices de educação:

“Número de Matrículas na Educação Infantil por etapa de ensino – 2010; Total: 6.756.698; Creche Pré-Escola, 2.064.653 4.692.045; Número de Matrículas no Ensino Fundamental por etapa de ensino – 2010, Total: 31.005.341”. (Censo da Educação Básica 2010)

Analisando uma pesquisa sobre o cotidiano escolar, levada a efeito numa perspectiva etnográfica, Pires (1991, p. 55) afirma que “a escola tanto é palco de reprodução como da transformação da realidade social. Sobre ela há uma convergência de expectativas, providas tanto da classe dominante quanto das classes dominadas”. Todos olham para a escola na esperança de que ela resolva os problemas da sociedade. Todos esperam que as grandes questões humanas possam encontrar acolhidas dentro de seus objetivos.

No final dos anos 1950, perante a grave situação em que se encontrava o ensino, criou-se um movimento de professores no sentido de introduzir o sistema de “promoção automática”, como uma alternativa para resolver o problema referente ao fracasso escolar. Na época, a maior preocupação na política educacional ficava em torno da evasão escolar, considerada como o maior entrave ao processo de desenvolvimento social, uma vez que, segundo estatísticas, ela atingia níveis insustentáveis:

“a distribuição dos alunos do curso primário matriculados por séries, ao encerrar-se o ano letivo de 1959, é: primeira série 3.258.073; segunda série 1.304.744; terceira série 928.368; quarta série 41.890. sem dúvida, é uma situação alarmante, mais assim como somos apanhados de surpresa pelo aumento da matrícula nos cursos primários não tem havido tempo nem interesses, para criar condições mínimas satisfatórias para atender tal aumento, também ficaríamos perplexos se, repentinamente diminuísse a evasão escolar, pois é grande a escassez de prédios e professores”. (Werebe, 1968, p.102).

Entre os anos 1960 e 1970, outras perspectivas de análise encontraram terreno fértil entre os educadores brasileiros. Eram abordagens que procuravam localizar no meio sociocultural do aluno as raízes da incapacidade da criança na escola, de modo que o grupo familiar e social mais próximo com que ela convivia e em que se desenvolvia, seriam determinantes à falta de domínio de atitudes e competências para uma boa aprendizagem, colocando-a em situação de fracasso escolar. Nesse contexto, demarcamos as bases da teoria da carência cultural sob as suas duas principais vertentes, a tese da deficiência ou *déficit* cultural e a tese da diferença cultural. Nessa época, deu-se a implementação dos programas de

educação compensatória, tanto no Brasil quanto em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Esses programas surgiram com o objetivo de oferecer às crianças das classes sociais marginalizadas condições para “recuperar o atraso”, fosse ele intelectual, verbal, cognitivo, ou diminuir seu estado de carência. Vencido tanto seu atraso, quanto sua carência, essa criança estaria, pois, em igualdade de condições com os demais alunos na corrida escolar.

As primeiras críticas à teoria da carência cultural iniciaram-se ainda nos anos 1970, do século passado. Essas críticas focalizavam o aspecto reducionista e preconceituoso dessa abordagem, ao evidenciar que ela contribuía para difundir uma visão de que as classes marginalizadas possuíam uma cultura inferior. No entanto, nesse período, os questionamentos dirigidos à teoria da carência cultural e suas vertentes, não conseguiram romper com as marcas do reducionismo e de preconceitos nelas presentes. Apesar de alguns teóricos críticos proporem a substituição do termo “carente cultural” por “marginalizado cultural”, todavia, proposições como essas não foram suficientes para se caminhar para além de ações próximas aos programas de educação compensatória. Isso se deve, em boa medida, à ausência de uma compreensão mais ampla do fracasso escolar e de sua relação com os determinantes socioeconômicos, políticos, culturais que definem a sociedade capitalista e perpassam as práticas sociais, inclusive as práticas educativas.

Não obstante, observou-se no decorrer dos anos 1970, do século passado, um relativo avanço da escolaridade que se difundiu mais rapidamente nas áreas mais dinâmicas e, mais lentamente, em outras regiões marcando desse modo uma nova geografia do fenômeno educacional. Assim, apesar dessa expansão ter sido geral, ela apresentou diferenças regionais acentuadas:

“a taxa de escolarização em todo país em 1970 era de 63,3%, havendo estados com taxas extremamente baixas como é o caso do Acre (34,5%), Ceará (39,9%), Piauí (40,3%), Maranhão (41,1%), Alagoas (42,5%); outros apresentavam taxas bem mais elevadas, como Rio de Janeiro (91,8%), Rio Grande do Sul (86,7%) e São Paulo (84,9%). Havia dezesseis estados e territórios com menos de 2% das crianças de 7 a 10 anos, escolarizadas, sendo que em 9 deles não tinha, sequer, a metade delas frequentando”. (Cunha, 1978, p. 135).

Se por um lado, nem todas as crianças de 7 anos de idade se matriculavam na 1ª série da escola primária (a média nacional, em 1970, mostrava que apenas 34,4% delas estavam nessa situação), por outro, as taxas de reprovação e evasão, durante e após o término do ano letivo, fez com que apenas 40,1% do contingente que ingressou no início do ano, se matriculassem no

2º do ano seguinte; esse processo continuou, embora menos intenso e a proporção dos que atingiam a 4ª série (como se dizia), que ingressou junto na 1ª, era apenas 8,6%. A percentagem dos que concluíram a 4ª série era ainda menor.

Existia também uma grande disparidade no desempenho escolar, decorrente da concentração econômica em certas regiões, como explica Cunha:

“a concentração econômica vai determinar, então, um desempenho maior do sistema escolar por duas vias: do lado dos recursos do Estado (principal responsável pelo ensino primário) tem mais dinheiro para construir prédios, contratar professores, montar uma rede de supervisão, melhorar os materiais didáticos; do lado da sentinela, a maior quantidade relativa de alunos das camadas médias e, portanto, socializados (ou propensos a serem socializados) segundo a cultura dominante, permitirá uma taxa de progressão relativamente mais elevada. Essa combinação de fatores, determinados pela concentração industrial, explica a maior ou menor distância das barreiras escolares do “pisso” do sistema educacional”. (Cunha, 1968, p. 133).

Essa situação desigual, acirra-se ainda mais, quando se comparam dados da zona urbana com o da rural e entre alunos da escola pública e os da rede privada. Em síntese, a desigual distribuição quantitativa e qualitativa do ensino respalda as disposições adversas à escolarização das camadas populares que se ressentem, sobretudo: da insuficiência de escolas, da diferença dos padrões cultural e familiar, da admissão tardia e da desqualificação docente.

De acordo com Espósito (1981, p. 59), “pode-se dizer que historicamente, a escola, enquanto instituição, já mantém o sentido de estabelecer, dar princípio a algo que se torna firme e estável; mais ainda, o que se pretende estabelecer é o ensino coletivo e sistemático”.

Chamamos também a atenção para o fato de que os indivíduos das diferentes classes sociais recebem educação distinta, de acordo com a posição que deverão ocupar no sistema de produção. Nos níveis mais baixos de escolarização, a atividade dos alunos é rigorosamente limitada pela imposição de normas escolares.

Existe por parte do governo projetos no sentido de tentar organizar, soerguer a escola pública, até porque os países de primeiro mundo já comprovaram que foi investindo em educação que as pesquisas avançaram melhorando o processo de desenvolvimento nas diferentes áreas tendo como consequência a melhoria da qualidade de vida da população. Não queremos fazer apologia a educação, mas sabemos que esta sem dúvida é um dos pilares de sustentação do crescimento de uma nação.

Bourdieu e Passeron (1975) concebem a escola como a principal instituição responsável pela reprodução e legitimação do capital dominante, pois é ela que estabelece normas de conhecimento, comportamento e linguagem. Essas normas são aplicadas igualmente a todos. É evidente que as diferentes classes sociais guardam distâncias desiguais em relação à cultura escolar e apresentam disposições diferentes para conhecê-los e adquiri-la. Consequentemente, os resultados obtidos (sucesso ou fracasso) também serão diferentes, segundo esses autores, não devido às características pessoais dos sujeitos (como querem fazer crer os teóricos liberais), mas porque o sistema escolar importa igualmente a todos, favorece a classe dominante, enquanto que as classes subordinadas ficam em franca desvantagem.

Dessa forma, o saber escolar, além de legitimar os interesses e valores da classe dominante, marginaliza e desconfirma os conhecimentos dos grupos oprimidos. Neste sentido, os autores afirmam que: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário cultural” (Bourdieu & Passeron, 1975, p.20).

No entanto, as condições para essa ação pedagógica, estão inscritas na própria instituição para um sistema de coerções: a linguagem utilizada, o espaço social, os ritmos temporais. Aos professores e estudantes são atribuídos determinados papéis, com suas obrigações, e eles nada fazem que se cumpram as leis escolares.

Para Viana (1994, pp. 40-41),

“a própria fragmentação do trabalho pedagógico é um fato eminentemente político, necessário à efetivação dos princípios da classe dominante. As decisões relativas ao trabalho escolar passam a serem tomadas não por seu responsável direto- o educador- mas por pessoas que não lhe estão diretamente ligadas aos especialistas políticos da educação. O resultado desse trabalho escolar tem sido: de um lado, a formação de uma personalidade submissa, apagada, alienada, forjada para aceitar, sem se rebelar, todo e qualquer tipo de injustiça ou violência decorrente da sua pseudocondição imutável de ser oprimido e submisso à classe social dominante; de outro lado, a formação de uma elite privilegiada, dominante mantenedora da divisão social, da estrutura de poder e dominação”.

Portanto, a perspectiva de mudança será necessária para eliminar a discriminação das crianças pertencentes às camadas populares, e deve ser feita pela escola, mas também na sociedade como um todo.

Nesse sentido, a autora fala que tem de acabar com a discriminação das crianças de classes subalternas, como se elas fossem culpadas por seus fracassos e incapazes de aprender e progredir na vida.

A evasão escolar continua sendo apontada como o maior problema educacional:

“as taxas de reprovação e evasão são extremamete altas, pois 28,3% dos alunos da 1ª série são reprovados e a evasão, durante e após o término do ano, faz com que apenas 40% do contingente que ingressa no início do ano, nesta série, se matricula na 2ª, no ano seguinte, esse processo continua, embora menos intenso, e a proporção dos alunos que atingem a 4ª série, em relação ao contingente que ingressou junto na 1ª, é de 8,6 e a porcentagem dos que concluem a 4ª série é ainda menor”. (Cunha, 1978, p. 135).

As pesquisas desse período, segundo alguns estudiosos, eram precárias, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo: “o grande problema não se restringe á escassez de pesquisa sobre evasão e repetência no 1º grau. Além da escassez, a produção é que não é de qualidade” (Brandão, 1984, p. 138).

Por outro lado, Ferrari (1982) explicita como sendo um grande problema, neste período, o fato de a política educacional brasileira priorizar a “Teoria da Privação” ou da “Carência Cultural”. Segundo ele, a novidade não está no sintoma (no fato do fracasso escolar), mas no novo diagnóstico e na nova teoria proposta.

De acordo com Ferrari (1982, p. 31),

“a educação pré-escolar, na modalidade de educação compensatória, surgiu repentinamente, entre nós, como a nova solução de um velho problema: como salvação, não da escola, mas da grande massa de crianças consideradas sem condições de beneficiar-se da escola”.

A partir dos anos 1980, tivemos importantes contribuições à temática do fracasso escolar, especialmente no que se refere à influência da obra *A Reprodução* escrita por Bourdieu e Passeron. Nessa perspectiva, frente ao problema do fracasso escolar não haveria o que fazer, uma vez que a própria sociedade era quem determinava a situação de fracasso.

De acordo com Queiroga (2005, p.53),

“em se tratando da arqueologia do conceito de fracasso escolar, percebe-se uma homogeneidade ou uma continuidade nos textos no que se refere ao eixo que articula os diversos discursos, quando o critério enunciativo que os unifica é a “incompetência” dos alunos e alunas; ora na relação consigo mesmo, nas versões humanistas da psicologia, ora

na sua relação com o social, com o “outro”, com o exterior como nas visões interacionistas da psicologia e da pedagogia crítica. São esses saberes pautados na razão, instância de verdade e moralidade, que vão instituir uma diferença entre os escolares, algo como um defeito, uma incapacidade, um estar fora, estar deslocado do estabelecido pela norma, construindo teorizações e prescrições sedimentadas por enunciados como “inteligência”, “capacidade”, “progresso”, “sucesso”, “fracasso” “interesse” “desenvolvimento”, entre tantos outros. Percebe-se nesses enunciados certa visão sobre o papel social “previsto” ou a determinação de um lugar para a infância e a adolescência”.

Na sociedade contemporânea, graças às conquistas da psicologia, da antropologia, da pedagogia, da medicina, a criança conquistou um estatuto de ser humano frequentemente negado em épocas passadas. Os direitos da criança são reconhecidos por quase todos os países do mundo, denuncia-se o trabalho infantil, confere-se a ela uma autonomia e uma independência que só faz em aumentar com o passar do tempo. Há uma verdadeira ciência na condução e compreensão da infância. No entanto, os modelos educacionais exigem que a criança se conforme aos seus cânones, vigiando e punindo quem deles se afastar. Ao mesmo tempo em que fala em autonomia, em liberdade para criar e se desenvolver, em respeito à personalidade infantil, os modelos funcionam como uma “camisa de força”, obrigando a criança a viver de acordo com suas normas, provocando uma dependência que paralisa a iniciativa e o crescer pleno de suas potencialidades anuladas. O indivíduo é levado a agir ou não agir, segundo impulsos, rígidos e fechados.

Apartir de meados da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e com uma maior conscientização da importância da educação para a formação da cidadania, assiste-se a um considerável crescimento de oportunidades de acesso à escola. Assim, quanto à educação básica, a nova Constituição (1988) estabeleceu, entre outros, os seguintes princípios: gratuidade do ensino público, obrigatoriedade escolar no nível de 1º grau; atendimento, em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos; valorização do ensino fundamental.

Na segunda metade dos anos 1980 e nos anos 1990 principalmente, surgiram críticas a essa visão “fatalista”, que muitas vezes levou ao imobilismo frente aos problemas sociais e educacionais. A partir dos anos 1990 um conjunto de estudos em psicologia veio questionar as explicações sobre o fracasso escolar que centra a questão sobre o aluno pobre e suas condições de vida para o baixo rendimento escolar dessa população. Num trabalho pioneiro publicado em 1990, Patto mostrou que as dificuldades na escolarização dos alunos são produzidas na complexidade das relações, concepções e práticas da instituição escolar no processo de

escolarização dos alunos. Essas críticas, no entanto, caminharam no sentido de apreender e evidenciar como o modelo de sociedade excludente, o qual caracteriza as relações sociais no modo de produção capitalista, engendram as práticas educativas produtoras de estruturas escolares também excludentes e seletivas, geradoras da situação de fracasso escolar.

De acordo com Queiroga (2005, p.361):

“nos discursos jurídicos, do governo de FHC, os enunciados relacionados ao fracasso escolar, como “promoção”, “repetência” e “evasão”, são tratados sob a rubrica de “taxas de transição”. Nesse sentido, FHC busca legitimar as prioridades de seu governo pelo discurso estatístico, uma forte característica dos dispositivos produzidos no período de governamentalização do Estado sob sua direção”.

Poderíamos taxar o aluno de fracassado? Será o aluno um arruinado, um desastre ou até mesmo uma desgraça? São títulos fortes para os quais devemos refletir e procurar inverter os nossos conceitos. Conceitos que nos levaram a buscar e identificar com o apoio de várias fontes e correlatos os principais agentes formadores desta problemática.

Pois bem, quando alguém se propõe a investigar as razões desse “fantasma” do fracasso que ronda a todos nós, ultimamente tem aparecido, dentre as muitas razões alegadas pelos educadores (desde as ligadas à esfera governamental até aquelas de cunho social), uma figura muito polêmica: o “aluno-problema”.

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos “distúrbios psico/pedagógicos”, distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de “indisciplinadas”. Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Um bom exemplo da justificativa do “aluno-problema” para o fracasso escolar é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito.

Este “fantasma” do fracasso parece rondar a educação, e atualmente tem-se dado a este fantasma o rosto do “aluno-problema”. Este é aquele aluno que padece de certos supostos “distúrbios psico/pedagógicos”. Estes distúrbios podem ser de natureza cognitiva ou comportamental, nessa última categoria enquadra-se o que chamamos de indisciplina. Há ainda uma justificativa no meio pedagógico de que “se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é por que não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito”. Aqui nos deparamos novamente com aquela linha de pensamento da culpabilização do indivíduo pelo fracasso, e de sua rotulação. Não que o aluno seja absolutamente isento de “culpa” neste processo. Mas as expectativas colocadas sobre ele também influenciarão em muito seu desempenho.

É fundamental abordar a questão do fracasso escolar do ponto de vista dos fatores sócio-políticos, visto que dizem respeito à manutenção das más condições de vida de subsistência de grandes partes da população escolar brasileira, e não podemos consentir que o discurso científico se preste a perpetuar tal estado de coisas.

Apesar de um aumento significativo, no que se refere à criação de oportunidades escolares, a Nova República não cumpria as promessas e propostas constantes nos discursos oficiais:

“foi feita muita propaganda em torno de Emenda Calmon, do “Programa de Educação para Todos”, da erradicação do analfabetismo, da diminuição do fracasso escolar. Contudo, o discurso se distanciou muito da prática, pois a “Lei Calmon” que visava melhorar a situação educacional pelo aumento de verbas, não obteve os resultados pretendidos; o “Programa de Educação para Todos” não atingiu as metas propostas (valorização do professor, apoio ao aluno, ampliação e recuperação das escolas) e, assim, o analfabetismo continuou e o fracasso escolar, também”. (Oliveira, 1993, p.117).

Nessa época, pesquisadores como Fletcher e Castro (1985), e mais recentemente, Ribeiro (1990), fizeram fortes críticas às estatísticas oficiais sobre evasão escolar, bem como aos diagnósticos que colocam no “não-acesso” à escola e na evasão, os grandes problemas da escola pública brasileira. Assim, eles desfocaram a atenção para a repetência, especialmente na 1ª série:

“a incidência da evasão tem sido altamente superestimada e que a principal causa da saída extemporânea da escola no Brasil é, a repetência. Se a repetência fosse eliminada haveria presentemente (isto é, já em meados da década de 80) escolarização suficiente para elevar

todos os indivíduos de uma geração até, aproximadamente, á oitava série”. (Fletcher & Castro, 1985, p.26).

Conforme os autores, como o ensino fundamental já alcançara o número de matriculados suficiente para oferecer aos nove anos de ensino a todas as pessoas numa geração, o modo mais adequado de aumentar o acesso ao sistema e, paralelamente, reduzir a evasão, seria eliminar a repetência e para atingir este objetivo, a melhor alternativa seria a promoção automática.

De acordo com os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), ambos indicaram o ensino médio como a fase mais delicada do processo escolar. O Ideb de fato mostrou que de 2009 para 2011 não houve evolução nos índices, a nota estacionou em 3,7 em uma escala de 0 a 10. Já a Pnad apontou queda na taxa de jovens com idade entre 15 e 17 anos que frequentam a escola. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram taxa de repetência média de 12,5% e de abandono escolar de 10,3% em 2010.

Ao revermos os dados da educação no Brasil é possível referir a persistência de alto índice de repetência, evasão e baixo rendimento escolar de um enorme contingente de alunos, apesar de inúmeras tentativas governamentais de sanar os problemas escolares. Como exemplos dessas iniciativas governamentais, temos o sistema de ciclos, as classes de aceleração, classes de apoio, classes de reforço, correção de ciclo, sistema de progressão continuada e um grande número de encaminhamento de alunos passa pelos serviços de saúde, psicologia, fonaudiologia, neurologia entre outras. Apesar de muitas tentativas governamentais, de forma geral os “resultados do SAEB, mostram que: a maioria dos alunos da escola pública não atinge padrões mínimos, separados por anos e matéria, entre 60% e 80% não os atingem”(Schwartzam & Brock, cit. por Oliveira, 2005, p.60).

A repetência tem o poder devastador de uma bomba. Mas tão traumático quanto tomar conhecimento do boletim de dezembro é, mais tarde, recomeçar o ano separado dos amigos e ter de enfrentar uma série já cursada. O grau de repetência revela o grau de cultura dos diversos povos e o descaso que foi dado à educação nesses países, porque repetência também é resultado da conjuntura socioeconômica-cultural do país. No Brasil, além das causas inerentes a essa conjuntura, permanecia a arraigada cultura da repetência. No passado, ainda não muito distante, o melhor professor era aquele que mais reprovava, quando, hoje, sabemos que o que lhe faltava

era um bom método didático-pedagógico, um trabalho mais apurado no seu senso de relacionamento interpessoal.

A repetência não deixa de ser ponto negativo tanto para o aluno quanto para o professor. Ela revela deficiência estrutural, ocorre, principalmente, quando o aluno foi pouco estimulado, quando a escola não conseguiu ensiná-lo a aprender, a transformá-lo em estudante. A repetência é indicada em casos de imaturidade, quando a criança precisa de um tempo maior para compreender conceitos básicos. O ritmo em que o aluno aprende é importante na aquisição do conhecimento.

Sabendo que o problema do fracasso escolar, hoje, é amplamente discutido e analisado em suas múltiplas determinações, isso nem sempre chega à escola e, às vezes, continua a ser tratado ou como um problema do “indivíduo” ou, quando se avança muito, como um problema do seu “meio ambiente desfavorável”.

O Brasil, após 1985, adota uma metodologia alternativa para computar os indicadores educacionais, com o uso de dados censitários ou de “surveys”- como os “PNADs” (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios) processados anualmente, que empregam o modelo de “profluxo”(Fletcher & Castro, 1985& Ribeiro, 1990, p.14),

“[...] Pelos dados do “fluxo”, cerca de 93% de uma geração so têm acesso á escola no Brasil, hoje. Este dado, por sí só, evidencia que o acesso á escola de 1º grau está praticamente universalizado no país, ao contrário do que épropalado, de que milhões de crianças fora da escola na idade escolar é uma consequencia da falta de matrículas para o acesso”.

Assim, os erros cometidos não apenas no Brasil, mas em quase toda a América Latina, foram devidos à dupla contagem de alunos nos censos escolares, uma vez que, por causa da repetência, os alunos se transferem de uma escola para outra e isso não caracteriza um quadro de evasão do sistema ou da série; assim, a evasão indicada oficialmente pelo método anterior é, dez vezes maior do que a calculada pelo modelo do profluxo. Esse foi importante para mostrar, entre outras questões, que as crianças brasileiras, ao contrário do que se difundia, não abandonam a escola por qualquer tropeço. Elas permanecem cerca de 8,6 anos frequentando a instituição; as que concluem o curso gastam, aproximadamente 11,4 anos e mesmo aquelas que desistem, antes da conclusão do 1º grau permanecem por 6,4 anos (Ribeiro, 1990). A análise destes dados evidencia o esforço que as famílias fazem para manter as crianças na escola, apesar desta, quase sempre, tudo fazer para expulsá-las.

As estatísticas brasileiras nos mostram o grave problema do fracasso escolar, representado pela evasão de crianças e adolescentes de 07 a 14 anos. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) em 1999, a matrícula no ensino fundamental (1ª à 8ª Série) foi de 16.164.369 crianças e destas 4.428.927 abandonaram a escola. No momento esses números são de 7.346.418 matriculados para uma evasão de 2.224.161 crianças. (Fonte: MEC/ INEP/ SEEC).

De acordo com Benavente *et al* (1994, p.25),

“o conceito de abandono escolar carece de definição; abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau do ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou...a morte. Saber se trata de abandono (no final do ano letivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental”.

De acordo com a mesma autora (1994, p. 27), “os estudos sobre o abandono escolar são unânimes quanto á existência de causas múltiplas, segundo os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos econômicos, sociais e familiares. Mas uma dessas causas é muito frequente: os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por elas abandonados, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projetos escolares, que renuncia á escola”.

As situações mais frequentes de abandono estão associadas a fracassos e repetências. Logo visualizando um referencial social como um todo, poderemos definir as causas do abandono (evasão), numa lista de causas e abandono (McClellan, 1987) da seguinte forma:

## **Integração/relacionais**

Falta de interesse, aborrecimento, idade (sentem-se muito velhos em relação aos colegas), problemas com os professores, problemas com os colegas, inadaptação à escola, interesse por outras atividades, maus resultados.

## **Familiares**

Responsabilidades e problemas familiares, nível de instrução considerado suficiente para a atividade profissional, problemas financeiros, necessidade de começar a trabalhar.

## **Acessibilidade**

### **Problemas de transporte**

Aparecem ainda razões de ordem física (saúde) e social (gravidez, casamento) e várias causas simultâneas. Apoiando-nos nas referências acima citadas, vemos que os jovens que deixam a escola, vivem um fenômeno de “desclassificação” social, nem são alunos nem trabalhadores, não são crianças nem são adultos. As instituições não se responsabilizam pela sua formação, mas eles ainda não podem responsabilizar-se pela sua própria vida.

De acordo com o IBGE (2010),

“A população brasileira é de 190.755.799; População em idade escolar.45.364.276; PIB (R\$ 1.000,00): R\$ 3.674.964.382,00) Renda Média (R\$): R\$ 668,00; taxa de analfabetismo: 10 a 14 anos: 1,9 % ,15 ou mais: 8,6 %”.

A desvalorização dos jovens, o insucesso e o desinteresse escolar constituem ainda hoje, nas nossas escolas fenômenos massivos cuja natureza e determinantes parecem ser de essência sócio-económica.

Estes fenômenos conduzem-nos essencialmente a dois tipos de situações que correspondem a outras tantas posições relativamente ao percurso escolar de muitos jovens e são as seguintes: há os que ficam retidos, uma ou mais vezes no mesmo ano ou em diferentes anos escolares; há os que, tendo transitado, terminam o seu percurso escolar quando atingem a escolaridade obrigatória.

No primeiro caso, o desinteresse manifestado por estes jovens, que muitas vezes desenvolvem atitudes de fracasso face à escola e ao ensino que dispensa, conduz a uma constante interrupção do seu percurso escolar e consequentemente ao abandono escolar. No segundo caso, encontram-se os alunos que, tendo sido aprovados, terminam no final da escolaridade obrigatória, o seu percurso escolar.

Nos últimos anos, com a revisão curricular da educação básica e com os currículos alternativos, tentou-se travar o abandono escolar nas nossas escolas mas, de facto, tal parece não se ter revelado suficiente, uma vez que não se conseguiu inverter esse sentido.

Dados mais atualizados do Inep (2011), mostram que a taxa de reprovação chegou a 8,3% nos anos iniciais do ensino fundamental e 12,6% no ensino fundamental anos finais, bem como 1,8% de abandonos nos anos iniciais e 4,7% nos anos finais, como descrito na tabela abaixo.

Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série.

|                                                 | <b>Ensino Fundamental -<br/>anos iniciais</b> | <b>Ens. Fundamental -<br/>anos finais</b> | <b>Ensino<br/>Médio</b> |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------|
| <b>Taxa de distorção<br/>idade-série (2010)</b> | 18,5 %                                        | 29,6 %                                    | 34,5 %                  |
| <b>Taxa de evasão<br/>(2005)</b>                | 7,4 %                                         | 14,1 %                                    | 3,4 %                   |
| <b>Taxa de promoção<br/>(2005)</b>              | 78,3 %                                        | 68,5 %                                    | 81,8 %                  |
| <b>Taxa de repetência<br/>(2005)</b>            | 14,3 %                                        | 17,4 %                                    | 14,8 %                  |
| <b>Taxa de abandono<br/>(2010)</b>              | 1,8 %                                         | 4,7 %                                     | 10,3 %                  |
| <b>Taxa de<br/>reprovação (2010)</b>            | 8,3 %                                         | 12,6 %                                    | 12,5 %                  |
| <b>Taxa de aprovação<br/>(2011)</b>             | 91,2 %                                        | 83,4 %                                    | 77,4 %                  |

Fonte: MEC/INEP

De acordo com o IBGE (2010), quando se trata da região Nordeste aonde fizemos nossa pesquisa: “A população é de 53.081.950; a população em idade escolar: 13.915.186; PIB (2010); (R\$1.000,00): R\$ 397.502.594,00 (2008); renda Média (R\$): R\$ 396,00 (2009); taxa de analfabetismo: 10 a 14 anos: 3,7 % 15 ou mais: 16,9”.

Nos últimos anos, foram feitas muitas pesquisas rigorosas e trabalhos conceitualmente consistentes sobre o fracasso escolar, difundidos e conhecidos.

A maioria desses trabalhos rompe com anos de predomínio da centralização do fracasso em causas psicossociais do aluno e de suas famílias e incide seu enfoque, principalmente, nos fatores intra- escolares e nas suas relações com a seletividade social, processada no âmbito escolar. Para a mudança do eixo de gravitação da pesquisa sobre o fracasso escolar, parece terem sido importantes as concepções de cunho crítico-dialético, difundidas a partir dos anos de 1970.

De acordo com Benavente *et al* (1994, p.20),

“a permanência das desigualdades na escola, apesar do conhecimento produzido, de políticas e de intervenções supostamente democratizantes, aparece na atualidade com vários tipos de consequências: pôr em causa o papel de “democratização” atribuído à escola, descentrando o debate para as instituições sociais no seu conjunto, para os modelos de desenvolvimento e para as opções políticas em cada país, entendendo a escola como um espaço institucional entre outros; “desistir” da igualdade de oportunidades, reconhecendo e aceitando que a escola tem sobretudo uma função de coesão social, de integração dos jovens e de redistribuição das desigualdades””.

Para o alcance do sucesso escolar deve-se persistir, procurando alternativas e fazendo estudos e pesquisas como as de Penin (1989), que analisa dois grupos de condições objetivas, de caráter mais político; e subjetivas, de cunho mais pedagógico, que contribuem para a permanência do fracasso escolar. Entre as condições objetivas, a que mais se destaca se refere à histórica carência de verbas para a educação, pois sabe-se que, apesar da retórica, este setor ainda precisa ser prioritário.

Outra questão levantada por Penin é a de mudança de planos e projetos pedagógicos, sem lhes dar tempo para consolidação e apresentação dos resultados. Há de se notar que um grande mal que se dá no âmbito da escolarização se observa no desencadear de repetências evasões.

Fletcher (1985) entende que a repetência, que antecede a evasão, é a principal responsável pela saída extemporânea da escola, especialmente nas primeiras séries.

Ainda, segundo o autor, a repetência é considerada a solução para os problemas de aprendizagem, sendo, geralmente, percebida não como evidência do fracasso do professor, mas como a medida adequada para os alunos que não obtêm o desempenho desejado. Ao contrário

da ideia corrente, os alunos, mesmo os menos sucedidos, mostram-se bastante perseverantes na busca de conhecimentos, permanecendo anos após anos na escola.

É notável que deva haver elementos de eterna motivação para o estudo, sabendo-se que, quanto maior o interesse, maior o esforço. A questão motivacional talvez esclareça a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial. O interesse é, assim, a melhor garantia de um crescimento em autonomia que é conduzido nas interações como um processo de crescimento em que não se pode desprezar o social. O próprio âmago de uma instrução motivada consiste em ter constantemente uma relação entre os fins e os meios.

Segundo Paulo Freire (1994, p. 31),

“onde, portanto, o raciocínio forma, poderia sugerir a existência de uma possível incoerência nós encontramos pelo contrário, uma fundamental coerência entre os princípios e a ação do educador. Sua concepção educacional se propõe ser uma abertura a história concreta e não uma simples idealização da liberdade, daí se afigurar indiscutível a necessidade do aproveitam de todas as possibilidades institucionais existentes de mobilização”.

De acordo com Enguita (1990, p.176), “a experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução (...), algo que produz efeitos muito mais duradouros nas atitudes e disposições”.

Viver a escola como uma prisão ou um campo de batalha, num mundo de submissão e de arbitrariedades, de perseguição e de controle, de injustiça e de aborrecimento, de vazio e de hipocrisia (Serrano *et al*, 1991) tem, seguramente, consequências na formação pessoal e social de cada um.

Consultando a literatura sobre o fracasso escolar, constatamos que o campo das dificuldades escolares é marcado por concepções que sempre privilegiaram um aspecto do ser humano, desconsiderando a complexidade que a questão impõe. As primeiras explicações dos problemas de aprendizagem resultam da medicina e, conseqüentemente, atribuem aos fatores biológicos as causas da problemática. A criança fracassa, então, porque a família é mal estruturada, o pai é alcoólatra, a mãe trabalha fora ou o ambiente familiar é pobre e sem estímulo e desfavorável.

De acordo com Villas-Boas (2001, p. 60), “a qualidade do ambiente familiar é fundamental para a aprendizagem da criança durante a infância dado que à medida que a criança começa a interagir com outras instituições como a escola, a família continua a filtrar e interpretar essas influências educativas”.

Faz-se necessário uma tomada de consciência por parte dos professores com relação ao desempenho do processo em si, ou seja, que convivamos, realmente, com o meio em que estamos inseridos, que os problemas não estão somente na parte externa da escola; é possível detectar o que se passa dentro da sala de aula e fazer alguma coisa no sentido de uma mudança e não de culpar o aluno unicamente por seus problemas familiares. É necessário analisar com segurança as situações vividas pela criança e despertar para a possível transformação, ainda mesmo que preliminar.

Costa (1994a, p.11) comenta sobre as potencialidades de crianças “fracassadas”: “à medida que se sentem agentes desse processo e que, conseqüentemente, passam a se sentir capazes e aptos para aprender, eles também se sentirão capazes de coparticipação e de se tornar agentes de transformação da realidade em que vivem”.

É antiga, segundo Collares (1992), a prática da culpa ser imputada à criança, que, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, é estigmatizada como portadora de deficiências neuro-intelectuais e encaminhada para os serviços da saúde, como forma de enfrentamento ao seu fracasso escolar. Desta forma, a criança é rotulada como excepcional e, sendo expropriada de sua normalidade, introjeta esta avaliação, formando uma autoestima negativa, que dificulta sua aprendizagem.

Conforme nos indicam estudos realizados por Baeta (1988), os primeiros trabalhos sobre as dificuldades de aprendizagem escolar centravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações que não fossem causadas por lesão cerebral a disfunções neurológicas ou retardos de maturação imputados a um equipamento genético defeitoso. Não temos dúvida de que a capacidade intelectual que uma criança evidencia diante de um teste pode ser apenas uma parte de seu real potencial.

Aponta Dóris Costa (1994, p.23) que:

“para se compreender um problema colocado hoje, muito especificamente na prática, e que consiste em dar ao fracasso escolar uma conotação “clínica” ou seja “patológica”, ou seja, considerar o indivíduo que fracassa como “anormal”, por apresentar rendimento e

comportamento diferentes daqueles ditados pela “normalidade”, é necessário se recorrer à história, retomando à gênese do problema. Embora hoje teoricamente, o problema do fracasso escolar seja amplamente abordado em suas múltiplas determinações, na prática isso não chega à escola”.

O enriquecimento do processo escolar na busca do não fracasso e do sucesso requer que a escola desenvolva conhecimento aprofundado da cultura local. A produção de cultura está ligada essencialmente à prática, à vivência, ao produto das relações sociais e ao seu reflexo enquanto manifestação de uma visão de mundo. Conteúdos culturais são produzidos a todo momento e das mais variadas formas. Individualmente ou não, eles caracterizam aquilo que é legitimamente parte e resultado do coletivo. Outro enriquecimento do processo escolar está na construção das condições efetivas da vida das crianças. Subjaz a essa perspectiva o sentido de inclusão social ou de escola voltada para a inclusão. Se o grande desafio é o de incluir os indivíduos excluídos, a educação pode ser entendida como fator de superação das desigualdades sociais

Patto (1999, p.117), citando Cardoso, ressalta:

“a importância capital do processo de ensino no sucesso da escola a meu ver ‘não pode ser isolado da vida’ e ‘precisa despertar o interesse da criança’. Em consonância com esta colocação, afirma que ‘processos inadequados correspondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas’. De um lado atribui a situação da escola brasileira à má qualidade no corpo docente, de quem cobra vocação (e só secundariamente preparo pedagógico), dom e aquele ‘fogo sagrado que realiza verdadeiros milagres, seja qual for a situação’; de outro lado a política educacional (que insiste em destinar ao primeiro ano professores sem a necessária motivação e vocação que a alfabetização exige)”.

Arroyo (1992) também contribui para a análise da improdutividade escolar denunciando a existência de uma cultura do fracasso, que dele se alimenta e faz sua reprodução. Essa cultura respalda práticas, estigmatiza os fracassados, opera levando em conta preconceito de raça, gênero e de classe, considerando normal, reprovar em massa; é uma perspectiva que privilegia a exclusão e promove a indústria da marginalidade social. Collares (1989) por sua vez, afirma que o fracasso escolar é um problema social e politicamente produzido. Segundo a autora, é necessário desmistificar as famosas causas externas do fracasso escolar.

O fracasso escolar pode ser compreendido, num primeiro momento, como algo vinculado à autoestima no processo de aprendizagem, algo que inviabiliza a capacidade de um ou mais indivíduos de aprender, de acreditar e sentir-se digno de que pode apropriar-se do

conhecimento. Logicamente temos que o fracasso escolar pode ocorrer, dependendo do contexto familiar, cultural, social e político em que o indivíduo possa estar inserido.

Ao falar de fracasso escolar, é importante observar quando as dificuldades de aprendizagem vêm encobrir a fragilidade da escola, centrando no aluno todo insucesso de sua não aprendizagem.

As causas do fracasso escolar são oriundas, também, dos sistemas de ensino que não conseguem atender as diversidades de necessidades presentes nas escolas, deixando de identificar onde se localizam as inaptações à aprendizagem, e levar o aluno a descobrir sua própria modalidade de aprendizagem, considerando como ponto crucial seu modo particular de se relacionar com o conhecimento, ou seja, a aprendizagem escolar.

## **2. A Escola da inclusão e da exclusão**

“A reformulação da escola para incluir os excluídos, precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político pedagógico. É necessário muito mais do que uma reformulação do espaço, do conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem, ou de uma maior preparação do professor”. (Kupfer & Petri, 2002, p.89).

Exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade. Pensado dessa forma, em um parágrafo estaria encerrado o debate: quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa.

Evidenciamos a escola como aquela que deve ser portadora da hospitalidade, atraída pela criatividade dentro daquilo que Boff (2005, p.34) acentua que

“devemos ser criativos, olhar para frente, recolher todos os sinais que nos apontam para um desfecho feliz de nossa perigosa travessia e plasmar uma atmosfera de benquerença e de irmandade que nos permita viver minimamente felizes neste pequeno planeta”.

De acordo com o mesmo autor (2005, p. 95),

“a hospitalidade supõe a superação dos preconceitos e confiança quase ingênua, mas indispensável para que a hospitalidade e a convivência sejam verdadeiramente hospitalidade e convivência sem constrangimento”.

Consideramos, porém, que essa leitura causal, e que não deixa de ter razão, mecaniza a análise, cria a justificativa e com isso retira a questão da dinâmica da vida e do viver. Em outras palavras, a leitura causal, ainda que concreta, leva à naturalização da questão: há fracasso porque há exclusão, ou vice-versa. Essa naturalização tem seu registro de nascimento abonado pelas teses neoliberais. Afinal, como dizia Adam Smith, se os dedos das mãos são desiguais, por que os homens não o serão?

O contraponto a essa análise deve recorrer à ética, que traz à tona a questão da desigualdade humana e põe a pergunta no campo da justiça social: é cabível compactuar com a segmentação da sociedade e, nela, com crianças e jovens na condição de fracassados e excluídos?

A desigualdade humana põe em “cheque” as condições muitas vezes sub-humanas de povos e comunidades, e deixa para trás o que chamamos de se viver com dignidade, precisando um olhar mais especial.

Dentro dessa relação entre fracasso escolar e exclusão social, evidenciamos o “olhar voltado para o outro”, naquilo que Boff (2005, p. 121) acentua quando diz:

“o atual processo de globalização de viés econômico-financeiro produz, por sua lógica interna baseada na competição e não na colaboração, uma perversa exclusão social. Praticamente 2/3 da humanidade vive sob condições de exclusão, passando fome crônica, padecendo todo tipo de doenças, ganhando baixíssimos salários, com postos de trabalho precarizados, vítimas da voracidade do mercado e da acelerada produção industrialista”.

É óbvio que uma primeira condição para o não fracasso é lograr uma vaga na escola. Para verificar se essa condição está sendo oferecida, há de se examinar a inter-relação entre o crescimento populacional da cidade e a oferta de vagas.

Na *via crucis* popular, o acesso à habitação é uma “estação” na trajetória do calvário e a vaga em escola para todos os filhos será outra, como a creche, a escola infantil, a unidade básica de saúde, etc. A proximidade da escola é crucial no caso das famílias de baixa renda. A escola deveria ser um equipamento com raio de abrangência a ser cumprido a pé e com segurança.

O contraponto de uma escola acessível é uma escola inacessível. A visão físico-territorial fala-nos da inacessível por distância, por situações intransponíveis como enchentes,

desabamentos, morros, etc. Mas outras situações também concorrem para o não acesso às aulas. Na ocorrência de enchentes ou desabamentos, famílias em risco são abrigadas em escolas, concretamente nas salas, sendo suspensas as aulas. Ter tido acesso à escola, mas não às aulas, configuraria fracasso ou não-fracasso escolar? Transformada em precária e coletiva habitação popular, a escola é deteriorada e a vida das crianças também.

Outra situação frequente na rede de ensino é a de suspender as aulas por motivo de reuniões de pais ou professores. A criança fica “solta” e a mãe, que é quem geralmente comparece à reunião “de pais”, que trabalha, deve faltar ao serviço ou arrumar uma solução menos prejudicial. As escolas deveriam proporcionar de alguma forma atividades para as crianças, enquanto ocorrem tais reuniões.

De acordo com Mendes e Seixas (2003, p.2):

“o veredicto da escola e do sucesso escolar mostra-se como essenciais na sucessão familiar bem sucedida. A escola e a família aparecem como duas instituições aliadas, como cúmplices no processo de reprodução social das famílias, e, por conseguinte, no processo de reprodução social alargada”.

Há um problema que sempre se repete na dimensão de crianças e jovens que é proveniente das facetas relacionais entre pessoa, família e escola, e que é constituída de aspectos cotidianos.

De um lado, temos crianças e jovens com suas realidades pessoais e familiares, que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar. Aí surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade.

De outro lado, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não tem direitos.

Gomes (2008, p. 46) acentua que

“é importante que a escola pública seja uma escola exigente e de qualidade, mas é igualmente importante, para os próprios jovens e para

a sociedade, obter bons resultados no plano da educação cívica, democrática e humanista”.

Igualmente pensamos que a escola deve cumprir a sua missão de contribuir com a transformação social. Só assim estará sendo instrumento de superação das desigualdades sociais.

Hoje, buscamos mais o processo educativo, que deve assumir um compromisso com a mudança social, em contraposição às políticas educacionais e orientações pedagógicas ainda vigentes em vários países da América Latina e do mundo, que parecem ainda constituir instrumento de perpetuação das desigualdades sociais.

De acordo com Boff (2005, p. 175),

“desigualdades campeiam por todas as partes, especialmente aquelas de natureza econômica, embora haja outras tantas de fundo cultural e religioso... O sistema econômico funciona bem apenas para um terço da humanidade. Os demais dois terços, que são cerca de quatro bilhões de pessoas, compõem o quadro de sofrimento e miséria”.

Muito gostaríamos que a escola fosse sempre uma oportunidade de inclusão permanente. Educação e emancipação, são faces de uma mesma moeda, como ensinou Paulo Freire. No entanto, não basta a educação formal para transformar o mundo no melhor lugar para homens e mulheres, nem mesmo uma educação cidadã, responsável e comprometida com a transformação social. A educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. De acordo com Spozati (2000, p.3),

“ao garantir maior escolaridade em nossa sociedade, não estaremos garantindo, de imediato, a resolução das discrepâncias sociais”.

A educação deve ir além do seu objetivo instrumental, assim a escola poderia ser um lugar para proporcionar uma educação com uma dimensão política, bem coerente com o pensamento de Paulo Freire. Diante disso, deve-se questionar em que momento da história a escola realmente se preocupou, ou irá se preocupar, com os interesses, as aspirações, os desejos e necessidades dos que deveriam ser o alvo de seu maior interesse: os estudantes e a sociedade, proporcionando-lhes reais transformações das condições sociais desiguais.

Fala-se muito hoje em qualidade do ensino, que é uma questão política, pois tem a ver com a discussão dos direitos de cidadania. Assim, ensino de qualidade para todos constitui-se para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.145)

“[...] dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática. Essa qualidade da escola passa por dar condições aos estudantes de participar da vida social e política do país”.

Nessa perspectiva, a escola constitui-se um espaço favorável para aprendizados críticos e autônomos, não sendo suficiente, à promoção da cidadania, que ela ensine apenas a ler e escrever, pois ao pensar em sua função social é preciso empenho na formação de sujeitos participativos nas manifestações por justiça social e na transformação da realidade, entendendo que é função da escola, através de seus atores sociais como os professores, por exemplo, preparar os estudantes para o desempenho desse papel.

Assim, o espaço escolar é um local de ensino e socialização do conhecimento. Suas atividades, segundo Libâneo (1999), contribuem para a compreensão da realidade objetiva e, em seguida, à aplicação do conhecimento adquirido para transformar a prática social. Esse autor considera ser objetivo da escola garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, como condição para redução das desigualdades sociais.

### **3. A escola e a contribuição de Paulo Freire**

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. (Paulo Freire, 1993, p. 104).

A escola implica formação humana, pois ela lida com pessoas, seus valores, tradições, crenças e opções, o que exige dos profissionais de educação responsabilidade e respeito ao pensar suas práticas. É a escola que promove o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas para o atendimento de necessidades individuais e sociais dos estudantes. A educação pública, tem a responsabilidade de ser agente de mudanças, gerando conhecimentos, bem como preparar cidadãos aptos a entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-la positivamente. Nessas dimensões, a contribuição de muitos teóricos é fundamental e evidenciamos Freire, como um desses que contribui para a construção desses valores.

Por mais que Freire seja conhecido no campo da educação e mais ainda no campo da educação popular, entendemos que é pertinente salientar algumas de suas ideias para contextualizar nosso trabalho, bem como destacar alguns autores da teoria crítica que fazem referência a Paulo Freire, como McLaren (1997), Giroux (1997) e Apple (2006).

Lembramos que Freire (2002, p. 116) sempre criticou a sociedade capitalista e excludente, afirmando ser radicalmente

“[...] contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” .

Freire reiteradamente falou e escreveu sobre a educação articulando-a com o contexto social e político.

Freire (2004) nunca deixou de lutar pela transformação da sociedade e de questionar o poder dominante. Nunca abriu mão do sonho da mudança radical, da luta pela construção de uma sociedade igualitária, tanto do ponto de vista econômico e democrático como do ponto de vista político, racial, sexual e educacional:

“E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe.” (Freire, 2004, p. 38).

A partir da linguagem freiriana, é possível usar alguns conceitos que contêm uma clara caracterização do processo educativo popular. Um deles é o conceito de consciência, ou melhor, de conscientização que deve acompanhar o processo educativo.

“A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça” (Freire, 1994, p. 225).

Além disso, as relações dialógicas entre educando e educador, fazem parte de todo o processo educativo, bem como o caráter político e transformador da educação, questionando permanentemente a que interesses a educação está servindo:

“Por isso é que eu dizia: a escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende” (Freire, 2004, p. 38).

Desnecessário dizer que Freire sempre defendeu radicalmente os oprimidos, buscando a libertação de todas as formas de opressão.

Feitas essas breves observações, passamos a destacar algumas ideias de educadores críticos que reconhecem em Paulo Freire um teórico original e profundamente coerente com suas convicções. Apple (2006) lembra que foi com ativistas brasileiros, e principalmente com Paulo Freire, que aprendeu a construir uma educação digna.

Para McLaren (1997, p. 327), Freire não só representa um revolucionário em educação comprometido com a libertação dos oprimidos, com a luta pela justiça social e a transformação da educação, mas sua pedagogia adquiriu um status legendário e sua pedagogia

“começou como um meio de conferir poder a oprimidos camponeses brasileiros atingiu um status legendário através dos anos. Poucos educadores caminham tão sabiamente e com tanta determinação entre as fronteiras da linguagem e da cultura”.

De modo semelhante, Giroux (1997) refere-se a Freire lembrando que ele não é apenas um homem do seu tempo, mas também um homem do futuro, que contribui muito para a pedagogia crítica:

“Em conclusão, a obra de Freire oferece uma visão de pedagogia e práxis que é partidária de sua essência; em sua origem e intenções, ela é a favor de ‘optar pela vida’” (Giroux, 1997, p. 156).

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E são os educadores, os sujeitos principais dessa mudança, uma vez que ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estará pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade.

Sua fundamentação é elaborada a partir da realidade de dependência econômica, política e cultural do povo latino-americano, criticando as ideologias que encobrem a situação de uma vida sub-humana, excluída do sistema socioeconômico vigente, que faz, paradoxalmente evoluir a tecnologia, ao mesmo tempo em que cresce a pobreza,

“globalização-exclusão querindicar o duplo movimento no qual se encontra presa a Periferia mundial” (p.17).

De acordo com Boff (2005, p. 26),

“outra atitude face ao processo de globalização se volta para o futuro e para as oportunidades que ele oferece. Neste olhar importa termos clara consciência de que estamos vivendo fenômenos singulares”.

De acordo com o mesmo autor (p. 61),

“a globalização material, a globalização humana deve se reapropriar de seus ganhos num quadro maior e mais incluyente e buscar a hegemonia.

Ela se processa, simultaneamente, em várias frentes, na antropológica, na política, na ética e na espiritualidade”.

A Instituição escolar não pode também abster-se do mundo da política, porque isso provocaria a impossibilidade total da cidadania e democracia. Estas palavras e ações se aproximam. Os conhecimentos de política estão apoiados em um vocábulo grego, polis (cidade) e cidadania se fundamenta em uma expressão latina correspondente, civitatem.

Paulo Freire é o homem da transformação social e falar em transformação social representa falar de uma série de fatores que contribuem para diminuir as desigualdades sociais, transformando a situação de pobreza, desemprego, fome, entre outras, mas é principalmente falar em transformar o sujeito da condição de massa de manobra, de oprimido, a fim de que ele possa elaborar a consciência crítica, questionar sua condição histórica, compreender a realidade, libertar-se, criando caminhos próprios de solução.

De acordo com essa perspectiva, a educação permite a construção de oportunidades para esses caminhos, para essas soluções, na medida em que desconstrói as “verdades” impostas e possibilita que os estudantes saibam se organizar coletivamente de maneira autônoma e crítica.

### **CAPÍTULO III – O FRACASSO ESCOLAR E SUAS RAÍZES**

Este capítulo trata da gênese do fracasso escolar e como se desenvolve. É em torno do fracasso escolar que voltamos nossa atenção pelo fato da instituição escolar ter o compromisso de dar sustentabilidade aos que inclui.

“As crenças a respeito do fracasso escolar mostram-nos que a ideologia interpreta falsamente a realidade social, fazendo com que os acontecimentos pareçam naturais”. (Chaui, 1980, p. 72).

O objetivo de nosso trabalho é claro e vem sendo enunciado ao longo do texto: estudar os percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares: um estudo da zona da mata- Pernambuco-Brasil. Por que estudar o tema fracasso escolar? A razão de desenvolvermos este capítulo sobre o fracasso escolar se dá por conta dos nossos entrevistados terem se evadido ainda quando crianças do ensino fundamental.

Trazemos a este nosso olhar o que Weber (1974, p. 47) pontua que:

“a ciência social que aqui pretendemos praticar é uma ciência da realidade. Procuramos compreender as peculiaridades da realidade da vida que nos rodeia e na qual nos encontramos situados, para por um lado, libertarmos as relações e a significação cultural das suas diversas manifestações na sua forma atual, e por outro, as causas pelas quais, historicamente, se desenvolveu precisamente assim e não de qualquer outro modo”.

Investigar o fracasso a partir do ponto de vista do excluído é a nosso ver relevante, por explicitar através da fala dos próprios jovens e adultos, ex-alunos, os efeitos produzidos pelo rótulo de fracassados.

O insucesso ou fracasso atinge todas as categorias sociais, embora oriundos de meios desfavorecidos sofrem as consequências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandono da escola sem qualificações, nem competências reconhecidas. O fracasso escolar constitui, em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os estudantes para toda a vida.

Quando se fala em fracasso, supõe-se algo que deveria ser atingido. Ele é definido por um mau êxito, uma ruína. Porém mau êxito em quê? De acordo com que parâmetro? O que a

nossa sociedade define como sucesso? Daí a necessidade de analisar o fracasso escolar de forma mais ampla, considerando-o como peça resultante de muitas variáveis.

## 1. Fracasso escolar: as origens de um conceito

O termo fracasso surgiu com a instauração da escola obrigatória no final do século XIX, e o fracasso escolar aparece com ênfase social até hoje.

Segundo Patto (1990, p.16),

“no século XIX busca-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procura-se em alguma anomalia orgânica para justificar o fracasso das crianças com dificuldades”.

O discurso e as práticas denominados de “movimento de renovação pedagógica”, mais tarde “Escola Nova”, tiveram seu início entre o fim do século XIX e começo do século XX, na Europa e na América. As primeiras escolas novas surgiram na Europa no ano de 1880, na Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e em outros países, em finais do século XIX, em instituições privadas. Na América, em 1893 do século passado, é fundada em Washington a *Associação Nacional para o Estudo da Criança* e três anos depois a primeira escola experimental criada em Chicago, a *University of Chicago Elementary School*, experiências essas ampliadas para muitas escolas públicas em outros Estados.

A partir do século XX, o movimento reformador se amplia para outros países europeus, com a fabricação de novos equipamentos coletivos para a infância, como a criação na Bélgica de um serviço de pedologia; a criação na França e na Inglaterra de instituições semelhantes quanto aos objetivos, respectivamente a *Société libre pour l'étude de l'enfant*, criada no ano de 1900 e a *Child Study Society*. Em 1903, práticas não discursivas renovadoras são desenvolvidas na Itália, com a criação das *Escolas Serenas* e posteriormente das *Casas das Crianças*. Na Alemanha, em 1910, inicia-se uma experiência de transformação de algumas escolas públicas em centros de renovação. Contudo, o mais destacado desses dispositivos renovadores foi a criação em 1911 em Genebra, do *Instituto J. J. Rousseau*, pelo reconhecimento que teve no meio intelectual e educacional da época, aliás, perpetuado até os tempos atuais, sobretudo por ter tido à frente de sua coordenação Jean Piaget.

De acordo com Queiroga (2005, p. 219),

“O discurso e as experiências renovadoras foram produzidos em torno de duas tendências enunciativas, construídas no esteio de princípios técnicos e políticos e na crença na positividade das ciências como forma de se chegar a mais pura objetividade dos fenômenos educativos”.

A primeira dessas tendências via comonecessária a revisão dos meios de educar, compreendidos como a disseminação na organização escolar de normas de maior validade técnica no sentido grego de práticas conscientes e refletidas em substituição às normas empíricas dominantes resultantes das emoções, desejos e intenções do agente, o qual era significado negativamente como sendo dominado pela afetividade, faltando-lhe, porém o necessário distanciamento, garantia da objetividade dos dados científicos. O outro elemento nuclear desse discurso era a análise dos “fins da escola”, compreendidos como pertencentes ao âmbito da filosofia educacional, enunciado que aparece, posteriormente no pensamento renovador após a Primeira Guerra.

Ao revermos as principais abordagens sobre o fracasso escolar no âmbito das políticas educacionais ao longo do século XX, vimos desenvolver, entre os anos 120 e 30 desse século, dentre outros movimentos, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, com várias críticas à Pedagogia Tradicional fundamentadas nas contribuições da Psicologia científica, nascida ao final do século XIX e início do século XX e traduzida nos princípios da Psicologia Diferencial. Inaugurou-se, então, uma perspectiva de análise biopsicologizada do fracasso escolar, dentro de uma abordagem psiconeurológica. Nesse quadro teórico, culpabilizava-se a criança por sua provável falta de aptidão ou prontidão necessária à aprendizagem, o que a colocaria em situação de fracasso escolar. Esse tipo de abordagem do fracasso escolar teve uma influência no meio educacional brasileiro durante toda primeira metade do século XX.

O nosso ponto de partida tem sua evidência na visão de mundo priorizado pela burguesia emergente do início do século XIX, caracterizada principalmente pela crença no progresso do conhecimento humano, pela apologia da racionalidade, pelo poder da natureza e pela força do controle sobre ela. Esses princípios, defendidos pelos iluministas, se legitimaram e adquiriram maior ênfase, devido ao progresso do setor produtivo e do comércio, fruto de racionalidade econômico-científica. Nessa perspectiva, prioriza-se a busca do sucesso e a sociedade busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo e a escola também segue esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição podem sofrer com um problema de aprendizagem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos. Acredita-se que o êxito social

seria obtido, não através de privilégios inatos e hereditários, mas do esforço, da persistência, e da habilidade individual.

Segundo Hobsbawn (1979, p. 52), a “declaração dos direitos do homem e do cidadão” explicita a visão de mundo da burguesia:

“não é um libelo a favor da sociedade igualitária; é, acima de tudo, um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégio dos nobres; prevê a existência de distinções sociais, tem a propriedade privada como direito natural e inalienável, preconiza a igualdade dos homens frente a lei e as oportunidades de sucesso profissional mais deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, os corredores não terminam juntos”.

A dissimulação da ideologia burguesa e sua crença no talento individual vai fundamentar e viabilizar um nível de compreensão maior, a respeito das posições assumidas pela emergente psicologia e pelas explicações por ela apontadas, para produção do fracasso escolar. O início do século XIX assiste na Europa, especialmente na França, ao nascimento de uma política educacional de nível mais sistematizado e institucionalizado, que centra sua preocupação em torno de três metas: no projeto liberal de uma sociedade com igualdade de oportunidades, na crença do poder da razão e da ciência e na busca do nacionalismo. Este modelo vai inspirar mais tarde a política educacional brasileira.

Entretanto, demorou um pouco para que a escola fosse percebida como necessária pelo setor produtivo, que ainda não requeria uma força de trabalho com níveis escolares mais avançados, pois exigia-se apenas certas atitudes compatíveis com uma determinada força de produzir:

“[...] todo operário tinha de aprender a trabalhar de uma maneira adequada a indústria, ou seja, ao ritmo regular do trabalho diário e ininterrupto, inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações, no trabalho agrícola, ou da intermitência auto controlada do artesanato independente. A mão de obra tinha, também, de aprender responder aos insentivos monetários”. (Hobsbawn, 1982, p. 67).

Assim, a escola era preterida e mesmo quando se requeria um nível maior de especialização técnica, ele era proporcionado no próprio ambiente de trabalho, o que tornava a fábrica, a escola profissionalizante por excelência. Pode-se afirmar que foi a partir de 1848, e assim mesmo no âmbito dos países capitalistas centrais, que a escola se revestiu de

peculiaridades e significados diferentes, conforme a posição que ocupavam os indivíduos, numa sociedade fundada em profundas diferenças de classes<sup>1</sup> Di Giorgi (1980, p. 82) conclui que:

“a importância da escola não pode escapar a ninguém. Nenhuma outra instituição exerce uma influência durante tantas horas e durante tantos anos e ainda por cima, numa idade em que a personalidade é ainda moldável”.

No século XVIII, quando a burguesia, na Europa, ascendeu ao poder, depois de deslocar a nobreza e a aristocracia, a escola afirmou-se como instituição educativa. Os burgueses, nova classe emergente, precisavam de uma agência que cuidasse de seus filhos, que lhes transmitisse os conhecimentos necessários para continuarem os negócios da família. Surgia a escola formal, transmissora de normas, costumes, valores, comportamentos, aprendizagens cujo papel não era apenas a de ser guardiã da criança, mas, sobretudo, desempenhar a função “civilizadora” e “repressora” da personalidade infantil. Sobretudo, a classe média e a elite emergente, passaram a encarar a escola como meio real de ascender aos estratos sociais mais altos; para o operariado, a educação pública serviu como instrumento dos sonhos de trocar o trabalho braçal por outro de cunho burocrático, se bem que destinados aos escalões mais baixos da hierarquia dos serviços públicos.

Na verdade, os sistemas de ensino ainda não se constituíam como prioridade, nas sete primeiras décadas do século XIX. Desse modo, a grande maioria da população mundial permaneceu analfabeta, até por volta de 1870. Nos finais do século XIX e no século XX, a escola já é a instituição educativa mais poderosa do mundo ocidental. Os orçamentos nacionais consagram percentuais para os sistemas de ensino, vastos programas de bolsas de estudo começam a surgir e a sociedade industrial, que se consolida pede uma mão de obra altamente diversificada e formada em curso de pós-graduação das universidades e centros de pesquisa, especialmente após os anos 1940. Em (quase) todas as constituições, a educação é consagrada como um direito inalienável do cidadão e um dever imperativo do Estado.

Zanotti (1992) periodizou a política educacional mundial em grandes fases; a análise delas é fundamental para a compreensão do fracasso escolar.

*1º período (1870-1914):* a escola é concebida como redentora da humanidade, pois o ideário nacionalista supunha que, para a instauração de nações fortes, unificadas, progressistas, era necessária a contribuição da escola, enquanto promotora da homogeneização e integração do país; esta missão fundamental deveria ser confiada aos educadores leigos.

*2º período (1918-1939):* com a iminência da 2ª Guerra Mundial, a crença no poder da escola obrigatória, gratuita e capaz de redimir a humanidade das trevas da ignorância e da violência foi muito abalada. O discurso do ideário da Escola Nova sofre algumas descontinuidades após a Segunda Guerra Mundial, quando passa a assumir mais diretamente princípios democráticos e contra o que denominam seus articuladores, de regimes totalitários de esquerda e de direita, uma fase de anarquia mental e moral, perigo passageiro ou caos persistente, que é como se referem à Guerra Fria e à divisão dos dois blocos mundiais de relações de poder estatal e aos regimes nazifascista e comunista; e à defesa da necessidade de proteger os jovens, de aparelhá-los com todas as suas capacidades de conhecer e prever, de modo que não sejam dominados por forças cegas.

Em decorrência dessa posição, a ideologia liberal lança mão de uma ofensiva contra a escola tradicional que, por ser opressora, estaria formando indivíduos autoritários e destituídos de senso de liberdade e de democracia. A origem dessa concepção de liberdade remonta ao período de ascensão da burguesia com o advento do capitalismo e o fim do poder absolutista feudal. Para a burguesia, progressista e revolucionária da época, o feudalismo, amparado na absolutização da ideia de que a liberdade é uma dádiva divina, seria substituído pelo predomínio da propriedade privada dos meios de produção e do mercado. É essa a liberdade do indivíduo, centralmente reivindicada pelos liberais.

Os novos movimentos sociais descobriram que o único caminho válido para instituir a democracia é a própria democracia. O caminho da liberdade é a própria liberdade. A libertação somente pode surgir da conscientização do povo, isto é, do despertar da liberdade no povo latino- Americano.

Esse conceito de liberdade, que passa a se confundir com a ideia de justiça liberal, foi documentado por ocasião da Revolução Francesa, em 1791, como sendo o livre arbítrio do indivíduo o “agir livremente sem interferir na liberdade do outro”. Propunha-se, então, implementar uma pedagogia cimentada nos princípios da psicologia de desenvolvimento, que desfoca o ensino do professor para o aluno, acreditando que assim seria possível a instauração de uma sociedade mais igualitária, na qual os postos e as posições sociais seriam ocupados, segundo o mérito e o talento de cada um. Para legitimar essa postura, lança-se mão da psicologia, enquanto disciplina capaz de justificar as diversidades sociais com o uso de procedimentos científicos, sobretudo mensurando e legitimando as diferenças individuais, que

ganham relevância num momento em que as teorias racistas adquirem um caráter de cientificidade.

Na verdade, disciplinas como a psicologia, a sociologia e a antropologia, que obtiveram estatuto científico no decorrer do século XIX, reforçam os interesses e a visão de mundo da burguesia, respaldando o racismo e a sociedade de classes. A antropologia do final do século XIX foi muito influenciada pelo etnocentrismo europeu, centrado na crença burguesa do progresso, da racionalidade e da cientificidade. A sociologia científica, de cunho positivista, eliminou a linha divisória entre ciências naturais e humanas e fundou os princípios de uma ciência funcionalista, pela qual a sociedade é percebida à imagem e semelhança do organismo humano.

A psicologia, por sua vez, foi muito influenciada pelo evolucionismo e pelo cientificismo, predominantes na época, que consideravam ser o seu principal papel identificar os mais ou menos aptos, isto é, os mais ou menos talentosos segundo a perspectiva da formação da sociedade mais justa e igualitária.

“as ideias de Darwin sobre a inteligência herdada foram um marco para a psicologia influenciaram a adoção generalizada dos testes mentais na última década do século XIX. Estes testes passaram a ser um instrumento eficiente de justificação, tanto do fracasso escolar das camadas populares, quanto do acesso desigual aos níveis mais elevados de escolarização, numa sociedade supostamente aberta, segundo os talentos individuais”. (Patto, 1990, p.34).

Baseando-se assim em Darwin, a psicologia científica transferiu os princípios da variação, seleção e adaptação para o campo das potencialidades humanas, com a finalidade de poder legitimar o projeto burguês:

“os que não conseguiram cruzar os umbrais da sociedade demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que, automaticamente os condenavam ou, na melhor das hipóteses, uma herança racional ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se estivessem feito uso, para sempre de suas oportunidades”. (Hobsbawn, 1979, p. 219).

Nessa perspectiva, é que as dificuldades escolares que provocaram grandes níveis de fracasso escolar passaram a ser analisadas e explicadas, sobretudo no campo da psiquiatria, da medicina neurológica, áreas permeadas por uma visão organicista das aptidões humanas. Dessa forma, a questão do fracasso passa a ser tratada como um caso de anormalidade e os progressos da nosologia recomendavam a criação de pavilhões especiais para atender aos “duros de cabeça

ou idiotas”, numa nítida trasposição dos conceitos hospitalares de anormalidade para a área escolar. As crianças que não conseguiram acompanhar o ritmo da turma eram estigmatizadas como anormais escolares e seus fracassos eram atribuídos à existência de alguma síndrome orgânico-neurológica.

Após a II Guerra Mundial, com o desenvolvimento e maior divulgação da psicanálise, começa-se a perceber uma grande valorização da influência ambiental no desenvolvimento da personalidade, fato esse que acarretou uma modificação no discurso da psicologia educacional, que passou a denominar de “criança problema” aquela que era taxada de anormal (Ramos, 1939).

A partir de então, foram redefinidas as causas do fracasso escolar, que passaram a ser buscadas no ambiente sócio-afetivo-familiar da criança desajustada. Dessa forma, o peso conferido à hereditariedade e à raça foi sendo minimizado e revertido, em grande parte, para o aspecto cultural que inclui todo complexo como a construção do conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade.

De acordo com Salgado (2011, p. 29),

“A família enquanto entidade privilegiada no processo educativo das crianças, apresenta um conjunto complexo de variáveis que medeiam a forma como abordam a Escola e promovem o desempenho escolar da criança, de onde se destacam as experiências educativas dos próprios pais”.

Nessa perspectiva, a psicologia diferencial passa a lançar mão de teses da antropologia cultural, para explicar e justificar o desempenho escolar dos grupos e das classes sociais mais pobres. Promove-se, então a substituição do conceito de raça pelo de cultura.

De acordo com Queiroga (2005, p.29),

“em sua acepção mais comum, esses termos (usados para designar o cobre pertencentes a grupos étnicos de classe baixa) podem soar como eufemismo para alguns e como insulto para outros (aqueles a quem os termos se aplicam). Outros rótulos tem sido usados(desprivilegiados,culturalmente deferentes, classe operária, etc.) Para designar, de maneira ampla um segmento da população, geralmente considerado vítima de algum tipo de falta de oportunidade ou de infortúnio”.

É, a partir dos anos 1950, nos países ricos, no cenário denominado de pós-industrial, que emergem as condições de possibilidade para as transformações fundamentais nos estatutos da ciência e da verdade, com as transformações tecnológicas sobre o saber, desregulando e deslegitimando as metanarrativas atemporais e universalizantes modernas. Processa-se, a partir daí, um deslocamento no sentido de tornar ineficazes os quadros teóricos gnosiológicos recorrentes na modernidade e aos seus conceitos, como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade” e “progresso”, realizando novos enquadramentos teóricos e novos enunciados legitimadores das novas produções discursivas, como “aumento da potência”, “eficácia”, etc, em um cenário “essencialmente cibernético-informático e informacional”.

Posteriormente, no período em que se questiona a democratização real das oportunidades sociais, nos Estados Unidos (Década de 1960), surgiram vários estudos e pesquisas centradas no campo da privação e do desprivilégio psicosocial.

Essa nova concepção tornou-se, posteriormente, pressuposto da “teoria de privação cultural” e dos programas de “educação compensatória”. Estabeleceu-se então, um procedimento simples na determinação do status social de indivíduos e grupos, transformando a divisão social de indivíduos e grupos em classes numa divisão anódina em níveis econômicos.

Essa teoria da carência foi formulada no momento em que aumentavam as críticas e as reivindicações para uma real abertura de oportunidades, que favorecessem as camadas menos privilegiadas. Fundada numa concepção biologizada da sociedade e etnocêntrica de cultura, essa concepção se propunha a explicar o desempenho escolar desigual dos elementos das classes sociais, tendo por bases preconceitos e esteriótipos; contando com uma pretensa base científica, passou a orientar a política educacional de muitos países, inclusive a do Brasil, pois não existe um único espaço por excelência para a política educacional. Ela se processa onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser o modelo social de adolescente e, posteriormente, de jovem e adulto idealizado pelo grupo social em que está situado. Em consonância com os princípios dessa teoria, os adultos das classes subalternas eram vistos como agressivos, relapsos, incapazes, desinteressados pelos filhos, viciados, imorais; as crianças, conseqüentemente, eram desajustadas emocionalmente e intelectualmente menos capazes.

Nesse mesmo período, mais precisamente no início dos anos 1960, começam a ser divulgadas no país, principalmente na academia, concepções que significaram uma possibilidade

de pensar o papel da escola, tendo como referência uma visão crítica da sociedade. Assim, Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram a noção de violência simbólica, pela qual o sistema de ensino, institucionalizado e burocrático, permite que a ação pedagógica imponha a cultura da classe dominante a todos os segmentos sociais.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p. 167) deriva daí o fracasso escolar, sobretudo dos alunos vindos das classes desfavorecidas cuja linguagem, maneira de pensar e valores são menosprezados pela escola burguesa:

“para explicar, completamente, o processo de seleção que se opera, seja dentro do sistema de ensino, seja com referência a esse sistema, é preciso levar em conta, além das decisões expressas pelo tribunal escolar as condenações por privação ou com prorrogação que se infligem às classes populares eliminando-se de começo, ou condenando-se a uma eliminação final, quando se engajam nas trilhas ligadas as chances mais fracas de escapar ao veredito negativo do exame”.

Por outro lado, a questão do dualismo educacional é denunciado por Establet e Baudelot (1976), que criticam a existência de duas grandes redes de escolaridades, denominadas “SS” (Secundário – Superior) e “PP” (Primário – Profissionalizante), que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado. Assim, a burguesia tem acesso à escolarização completa e o proletariado está destinado à profissionalização precoce. O principal questionamento desses teóricos que tomaram por base de análise o sistema escolar francês refere-se à função dualista da escola, que impede aos filhos do proletariado a continuidade nos estudos, uma vez que estão destinados a contribuir para formação da força de trabalho:

“ora, tudo ocorre como se fosse natural...afinal, sabe-se que há enormes diferenças entre uma e outra escola, sabe-se ainda que os livros escolares não são neutros e pressente-se que os filhos de operários terão mais dificuldades que outros alunos. Mais daí admitia de forma exata e positiva que a escola prioritária é local onde se expressa a polarização de classes e compreender as relações entre escola e exploração capitalista é dar um salto grande demais entre o curso preparatório e a linha de montagem, o caminho é longo”. (Baudelot & Establet, 1979, p. 42).

Contudo, outras concepções partem do pressuposto de que o processo social tem contradições e de que é possível vislumbrar um espaço contra hegemônico para o processo de resistência e de superação, que pode avançar na direção de uma prática transformadora. Algumas teorias foram surgindo nesse cenário, merecendo consideração especial as teorias crítico reprodutivistas que se inseriram no meio educacional brasileiro

através das ideias de vários autores, tais como Althusser (1974), Bernstein (1977), Bourdieu e Passeron (1975) e outros.

As ideias propaladas por esses autores possuem como preocupação central a problemática das escolas serem, nada mais do que o meio onde se reproduzem as relações de poder vigentes na sociedade. Assim, a escola apresenta-se como um espaço da sociedade capitalista, um espaço cultural, onde os alunos são selecionados e treinados para um desempenho adequado no trabalho. Dessa forma, as causas do fracasso escolar, que antes eram procuradas fora do sistema escolar, agora se voltam para um enfoque em que os fatores intraescolares prevalecem como causadores desse mesmo insucesso. No entanto, apesar de sua importância, as teorias crítico-reprodutivistas não contemplavam, em sua totalidade, alguns aspectos fundamentais. Dessa forma, o discurso de que dificilmente as crianças pobres poderiam apropriar-se dos conhecimentos ainda permanecia implícito nas pesquisas.

A abordagem de Patto (1990), assim como também Paulo Freire na Pedagogia do oprimido (1972), já havia dito, visa demonstrar que o ser humano não está totalmente a mercê de um “destino” pré-determinado, como colocaram as teorias reprodutivistas. Portanto, o que se encontra nas pesquisas mais recentes sobre o fracasso escolar, visto pela “óptica” da psicologia, é o encontro necessário desse campo de pesquisa com a sociologia. Assim sendo, a esperança de que existam instrumentos dentro do âmbito escolar que possibilitarão a superação do fracasso, torna viável uma nova teoria que, certamente, trilhará caminhos ainda desconhecidos.

Queiroga (2005, p.25) acentua que,

“desde o início dos anos de 1980 vem se delineando nos discursos e nas práticas no campo da educação algumas categorias do pensamento neoliberal, consubstanciado, sobretudo pela retórica da “qualidade total”, na qual predominam enunciados relacionados a uma “clientela” e à definição de objetivos e de métodos educacionais referenciados em supostas necessidades e desejos dos “consumidores””.

Em todas as áreas hoje, e para todos os níveis de ensino, “cabe” uma intervenção da qualidade total. Nos cursos de graduação e pós-graduação, com as recentes reestruturações dos currículos, foram significativos os argumentos e conteúdos propostos envolvendo enunciados da qualidade total, como se, por si só, esta categoria trouxesse colada a si um significado que lhe fosse inerente.

É no cenário dos discursos e das práticas políticas neoliberais que a escola, ou o campo educacional mais amplo, passam a ser dominados pelas pedagogias “psi”. Essa foi uma tendência observada em nível mundial, e, inclusive, em regimes políticos bastante diferentes.

De acordo com Teodoro (2011, p. 50),

“o neoliberalismo é uma teoria da economia política que propõe que o bem estar e o desenvolvimento humano podem ser mais bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre”.

Também pensamos que à nível nacional o que explica a adequação do discurso neoliberal às práticas e ao discurso na atualidade é a adequação deste, inserido sob os poderes da mídia, da publicidade, do *marketing* e do espetáculo político.

## **2. Fracasso escolar: algumas explicações teóricas**

“Fracasso, fracasso, fracasso, fracasso afinal, por te querer tanto bem e te fazer tanto mal”. (Música de Nelson Gonçalves, 1946)

É importante assinalar neste momento o filósofo Eurípedes. A partir dele, pode-se afirmar que não existe uma sociedade sem que as palavras e as coisas prescindam de um elo entre elas. Um mundo de pura objetividade é impossível de ser concebido, sendo necessárias instâncias que liguem o fio da existência presente com o passado, que se refiram ao agora, mas também ao ontem. O ser humano constrói sua vida não de maneira direta, objetiva, mas segundo um paradigma ao qual se referem suas experiências, vitórias e derrotas.

De acordo com Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994, p. 18),

“o fracasso das políticas igualitárias, centradas na compensação individual ou em reforços da vida escolar, deve-se aos erros de diagnóstico, mas estas políticas vieram chamar a atenção para a necessidade de transformar o próprio sistema educativo (e o sistema social) se se pretendem concretizar objetivos de igualdades de oportunidades”.

Como explicar as diferenças sociais isentando a desigualdade social em nosso sistema? Patto (1990) revela que essa foi a tarefa das ciências humanas que se oficializaram no início do século XIX: desenvolver teorias que justificassem o abismo social. Vejamos:

As teorias racistas defendiam a ideia da necessidade de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos, justificada pelos princípios evolucionistas de Darwin. Essas teorias tiveram grande domínio nas práticas de nosso país. Convém lembrar que os índios eram tratados como povo cuja

“língua não tem F, nem L, nem R. Coisa digna de espanto, porque assim não têm fé, nem lei, nem rei, e desta forma vivem sem justiça e desordenadamente” (Leite, citado por Patto, 1990, p.65).

Fatalistas, essas teorias eram criticadas por aqueles que defendiam maior mobilidade social na nova ordem. Para eles, grande parcela da população não conquistava o mundo da classe média, pois havia uma distribuição desigual de dons e talentos. Era a teoria do dom.

Imbuída do espírito liberal, essa concepção caracterizou o movimento denominado Escola Nova (final do século XIX) no qual a escola poderia tornar a sociedade mais democrática. Dever-se-ia identificar os indivíduos conforme sua aptidão e potencialidade, oferecendo-lhes ensinamentos diferenciados. Essa concepção foi um terreno fértil para o desenvolvimento dos testes psicológicos, que seriam os instrumentos capazes de medir as “diferenças e aptidões” e o “talento individual”, fatores responsáveis, nesse pensamento, pela desigualdade social.

Os testes de inteligência justificavam que os melhores lugares eram ocupados pelos mais capazes, veiculando a falsa ideia de que o método transcende o próprio homem e a ordem social que o desenvolveu como se fossem os instrumentos que pudessem nos falar dos homens, camuflando sua determinação valorativa. Mas é, entendendo a história dos homens, suas necessidades e o funcionamento social, que podemos compreender a existência e produção dos testes psicológicos.

A ideologia está radicada em práticas e, como diz Foucault (1987b, p.6),

“as práticas sociais engrenam domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento”.

Assim, passamos a produzir “crianças com distúrbios”, “crianças deficientes”, bem como os “profissionais competentes para avaliar”, que têm instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos.

De acordo com Gomes (2008, p. 37),

“É preciso ver que, desde há várias décadas, a acção educativa nas escolas se confronta com profundas mudanças civilizacionais nas modernas sociedades ocidentais, que tornam muito difícil ou quase impossível articular qualquer discurso ou prática educativa-pedagógica (particularmente junto dos jovens adolescentes) com intenções formativas ao nível, por exemplo, de dimensões éticas, morais e cívicas”.

Para formar cidadãos as escolas têm de reinventar-se, não só do ponto de vista académico, mas, sobretudo, na área disciplinar e, socializar o conhecimento socialmente construído.

De acordo com Teodoro (2011, p. 12),

“pode-se afirmar que a escola para todos vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da “economia do conhecimento”; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução do status alcançado”.

O Problema do fracasso escolar possui múltiplas causas e repercussões; portanto, não se pode reduzi-lo a um fator casual simplesmente, antes de fazermos uma análise apropriada. Existem diferentes âmbitos e vários “protagonistas” nesse relevante conteúdo. Aqui, relacionaremos diversos aspectos que demonstrarão, seja no âmbito escolar, familiar, ou mesmo na dinâmica das relações, que circundam a aprendizagem da criança, as dificuldades que influenciam ou dificultam a formação do saber.

Como elo de formação que leva a descoberta do mundo, cada indivíduo se constrói em grande extensão pelo que aprende e ainda pelos modos de ajustamentos que integra o seu comportamento. Nessa vertente, diversas dimensões pessoais, socioculturais e institucionais serão pontes de evidência na análise do insucesso, do desinteresse e dos pormenores que podem gerar o fracasso escolar.

Nesta perspectiva, Marchese e Hernández (2004) relacionam o fracasso escolar como fenómeno global e complexo, que não se pode resolver com medidas simples e parciais, sendo preciso ir à raiz do problema. Acrescentam que o “fracasso” é produto da interação entre determinadas estruturas familiares, motivadas por contextos económicos, sociais, culturais e de forma de vida escolar em um dado período de tempo. Conforme se dê a ênfase às modalidades de “fracasso escolar”, observando a vida nas escolas, ou as estruturas familiares dentro das

quais as crianças se socializam, podem-se tirar pelo que se veem conclusões científicas e até mesmo, políticas muito diferentes. Nesse caso, a escola seria a única questionada; no outro, as famílias devem assumir toda a responsabilidade da situação escolar, boa ou má das crianças. Dentro das falhas em vez de se buscar culpados, pergunta-se: onde se encontra a origem desse fenômeno? Na escola? Nas famílias? No sistema econômico?

Inúmeros pesquisadores, tais como Patto (1990), Machado (1997) e Souza (2000), têm-nos alertado sobre as razões “ocultas” da exagerada quantidade de crianças que “não aprendem na escola pública”. A produção do fenômeno chamado “fracasso escolar” a cada dia se expande havendo uma reprodução no sistema educacional. Há um fenômeno típico de um grande número de escolas públicas com raras exceções, sobre as supostas razões que estariam “impedindo” determinado aluno a desenvolver seu potencial cognitivo.

Cabe aqui discutir, que atribuir aos alunos a responsabilidade pelo seu insucesso, significa eximir as instituições de ensino de questionar sua prática e de assumir a parte que lhe cabe na geração do fracasso escolar? E, ao pensarmos na questão das dificuldades na aprendizagem, na evasão escolar, e na repetência?

De acordo com Benavente *et al.* (1994, p.16),

“o insucesso escolar, os atrasos e repetências, aparecem como indicadores das desigualdades e polarizam um grande número de estudos. Muitos dos trabalhos de sociologia crítica não se limitam, desde o início, a analisar “entradas” e “saídas”, mas interessam-se pelos processos escolares, pela “caixa negra” que é a escola e por alguns dos mecanismos produtores de desigualdades”.

É preciso pensar que a criança não é a única destinatária na mensagem escolar, mas, a família também o é. Não esquecendo que a família propicia as primeiras experiências a serem aprendidas pela criança. Os hábitos de higiene, os valores morais, o clima emocional e uma série de atitudes, modos de encarar o mundo e as coisas que vão ser apreendidas pela criança, oferecendo as direções e onde seus comportamentos serão orientados.

De acordo com Freud (1974), a criança que chega à escola traz consigo a experiência relacional que adquiriu na família. É portadora inconsciente de todas as frustrações e recalcamientos do seu drama interior pessoal. Importantes diferenças, porém, vão fazer desse diálogo um contributo educativo favorável ao desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar,

os laços escolares não têm a intensidade possessiva dos laços familiares. Na família a criança é simbólica e fisiologicamente o produto do pai e da mãe, com todas as ressonâncias afetivas.

É certo, salientar que as vivências no lar podem “deformar” a percepção que a criança tem de si e do mundo que a rodeia. Se a criança pertence a um ambiente onde o clima dominante é de tensões e preocupações constantes, provavelmente se tornará uma pessoa tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos e receios próprios da contingência da vida humana. Se o clima é autoritário em que os pais estão sempre errados, a criança pode se tornar insegura e submissa em relação aos professores e dominadora e hostil com outras crianças mais jovens que ela, ou pode revoltar-se contra qualquer tipo de autoridade. Se o clima do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com espontaneidade, a manter relações amistosas com todos, a expressar seus sentimentos positivos ou negativos, livremente. Contudo, é interessante lembrar que não constitui tarefa muito simples descobrir as condições que determinam os comportamentos da criança.

Nessa dimensão, tem-se a escola como atividade mediadora na prática social, ou seja, uma das mediações pela qual a criança irá vivenciar será a intervenção do professor e, por sua própria participação ativa, passará de uma experiência de mundo inicialmente confusa e fragmentada à uma visão sintética mais organizada e unificada.

Entretanto, Piletti (1985) justifica que a escola poderá prejudicar as características emocionais da criança, seu ritmo pessoal, seus interesses e aptidões específicas se ela não der atenção aos aspectos sociais, intelectuais, considerando-se as diversas vertentes do desenvolvimento humano.

A criança vai se construindo, tecendo um processo em que é ator e espectador. Seu discurso reflete esse estado de luta permanente em ser ela mesma e, ao mesmo tempo, conformar-se com o que a cultura exige e impõe. Normalmente privada da fala institucional, considerada incapaz de pronunciar seu discurso, sendo, por isso mesmo, infanta, isto é, aquele que não fala, a sociedade encara a infância de modo contraditório: se, de um lado, a criança está impedida de dizer sua palavra, de outro lado, está determinada a ter um papel nuclear seja no seio da família, seja no mundo da propaganda, da mercadologia. Adaptar o ensino a cada idade da infância corresponde respeitar a ordem das coisas levando-se em conta o desenvolvimento de suas funções cognitivas. A realização de adaptações é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas

“necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

Se uma criança aprende a antecipar, pela imaginação, os resultados prováveis daquilo que está em vias de fazer, ou daquilo que vai fazer, terá em certa medida, a liberdade de escolher e de controlar o desenrolar futuro dos acontecimentos. Critério proposto por Dewey para um fim educacional do aprendizado válido.

Harper (1982, p. 40), menciona que:

“a criança ao chegar à escola, vai encontrar uma realidade diferente da sua, um mundo desconhecido e estranho, onde são visualizados vários fatores: Um mundo à parte, fechado e protegido, onde a criança é depositada como pacote registrado, cujo acesso é cuidadosamente controlado, um mundo “separado da vida.” Como é rica a vida da criança fora da escola, são muitas experiências diferentes”.

De acordo com o mesmo autor, na escola, cria-se um ambiente artificial e uniforme: uma sala, carteiras, quadro- negro, giz, professor, e geralmente mais nada. Um mundo “onde os papéis de cada um estão previamente determinados”. O aluno deve escutar, calar e obedecer, ser atento, disciplinado e dócil. O professor, por sua vez, é aquele que sabe, ordena, decide, julga, pune.

Um mundo onde só é admitido falar bem, muitas vezes, a forma espontânea com que a criança fala é corrigida pelo professor, passa a exigir do aluno a fala “correta”. O resultado é que, geralmente, para não ser repreendida, a criança deixa de falar ou só fala o mínimo necessário. Sua linguagem torna-se pobre, pouco criativa e a criança sente dificuldade em expressar-se. Pode também enfrentar problemas em sua identificação pessoal, pois sua linguagem espontânea é um dos aspectos de identidade.

Um mundo com conteúdos estranhos, que não têm qualquer significação nem qualquer utilidade imediata para os alunos. Os exercícios escolares, nada mais são do que repetições mecânicas e monótonas de palavras e atividades sem sentido para o aluno. Um mundo comandado por adultos estranhos. Os professores, muitas vezes, não têm liberdade para trabalhar, embora tenham boa vontade, veem-se limitados em suas iniciativas. Limitados pelas autoridades, pelos colegas, pelos pais dos alunos, pelos programas a serem cumpridos. Um mundo de ritos imutáveis, todos os dias a mesma coisa, em todas as aulas a repetição. Nada de

novo, de diferente e interessante. Uma escola assim é percebida pelas crianças como algo muito aborrecido, que é preciso suportar como “um remédio amargo que precisa ser tomado”.

Poucos conseguem suportar essa escola, a grande maioria desiste.

Lindgren (1971, p.545-547) apresenta características que dão ideia da inadequação da escola em relação ao aluno,

“considerando-se que o fracasso escolar não resulta tanto da falta de capacidade do aluno, mas, principalmente da inadequação da escola as características ou realidades que permeiam a situação socioeconômica”.

Patto (1984. p. 48) acrescenta que

“vivemos numa sociedade desigual onde se dão as relações de dominação e a submissão predomina”.

Ainda segundo o autor, estas relações, porém, não se dão em abstrato, mas, no cotidiano, engendrando-se e se perpetuando nos vínculos estabelecidos entre as pessoas. Portanto, a realidade cotidiana mostra um processo extremamente dialético. O homem não pode viver fora das normas sociais, mas estas normas estão sendo sempre contestadas pelo comportamento. Se não fosse assim, se esta tensão não existisse, teríamos ou uma sociedade de anjos, ou uma comunidade de demônios. Vivemos nessa constante bipolaridade, em busca do equilíbrio entre a lei e a natureza. Tomemos a criança como exemplo deste conflito permanente entre indivíduo e cultura e que se reflete nas relações sociais. Dominadores e dominados se realimentam constantemente nos centros do poder, dos quais a escola também faz parte. Dessa forma, uma situação, no contexto da sociedade de forma mais ampla, vai ser ressignificada nas relações que se processam dia a dia. Na escola, vai se refletir nas várias instâncias.

Na maior parte dos casos, a escola não leva em consideração as diferenças que existem entre as crianças: diferenças nas condições materiais de vida, nas experiências adquiridas fora da escola, nas diferenças de atitude dos pais em relação à escola. O que acontece então? Tratar de forma igual aqueles que são desiguais significa não apenas manter a desigualdade, como também até aumentá-la: os que têm mais recursos, avançam, progridem mais, são selecionados para chegar à universidade e a desigualdade aumenta ainda mais.

Patto (1981) apreende fragmentos que levam à compreensão do que permeia a multicasualidade do fracasso escolar. A pesquisa educacional contribui para veiculação de uma imagem negativa “da classe baixa”: nela, a criança seria portadora de inúmeras deficiências e

problemas de desenvolvimento; seja ele perceptivo, linguístico, cognitivo, emocional. Essas deficiências a levariam a não ter a prontidão necessária à alfabetização no momento do ingresso a escola.

A teoria da carência cultural contribui para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes “subalternas”. É comum ouvirmos o professor dizer que o aluno é “fraquinho”, que ele não tem prontidão e que não consegue aprender porque em casa não conversam com ele, porque os pais falam “muito errado”, porque ele é uma criança traumatizada por viver no ambiente agressivo, por que não tem possibilidades de desenvolver suas habilidades motoras e perceptuais, porque vive num ambiente pobre de oportunidades de manipulação e de discriminação perceptiva.

Há o mito de que as crianças pobres, as chamadas “crianças carentes”, falam uma linguagem que o professor não entende. É perfeitamente compreensível que, pelas condições de existência dessas crianças, a linguagem adquira certas características não presentes na chamada linguagem culta. Apesar dessas diferenças, falamos a mesma língua. As dificuldades de compreensão vêm muito mais da relação preconceituosa e desrespeitosa que o adulto acaba tendo com a criança num contexto institucional adverso. É muito perigosa a afirmação de que a criança pobre fala pouco, ou mal. Quase sempre a dificuldade de expressão oral pode decorrer do clima em sala de aula; muitas vezes, um clima de hostilidade, rejeição e agressão à criança. O que pode existir é uma relação professor-aluno muito autoritária que emudece as crianças em sala de aula e no ambiente escolar, o que é muito diferente das deficiências linguísticas ou de diferenças de expressão oral tão grande entre professor e aluno que impossibilitam a comunicação.

Temos muitos preconceitos a respeito dos integrantes das classes “subalternas.” Esses preconceitos e estereótipos fazem parte de uma visão de mundo ideológica e mistificadora. Precisamos estar atentos para os mitos de que somos porta vozes.

Até que ponto tais afirmações referentes às crianças de camadas das classes populares não passam de caráter ideológico e, portanto, mistificador, que justificam uma ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica? Até que ponto tais afirmações repetem e reforçam uma visão de mundo gerada pela classe social dominante e seus intelectuais e são impostas à sociedade inteira como se fossem verdadeiras.

No segundo momento, Patto explica que o fracasso escolar dessas crianças evolui para outra posição, o termo “deficiência cultural” (tão carregado negativamente) foi substituído por “diferença cultural”. Agora a criança pobre não é considerada carente ou deficiente, mas, “diferente” das crianças das classes média e alta. As dificuldades de aprendizagem nesse contexto devem-se basicamente ao fato de que a escola não estaria levando em consideração essas características. Essa visão merece questionamentos, pois é preciso verificar até que ponto esse tipo de colocação é fiel à realidade, até que ponto contém afirmações que são indevidas ou exageradas, e, portanto pode nos levar a descaminhos.

Analisando o histórico da educação escolar fica claro que o problema não está no aluno, mas no sistema de relação cultural imposto pela instituição escola.

Marchesi e Hernández (2004, p. 83) enfatizam que, quando falamos em fracasso escolar costumamos nos referir a um baixo rendimento acadêmico ou abandono prematuro dos estudos. Eles explicam que esse termo é o mais habitual, mas, não é de modo algum o único significado que deve prevalecer na expressão “fracasso escolar”. Avaliam-se, entretanto, aqueles que não conseguem se adaptar às pautas normativas da escola. Quem não consegue manter seu comportamento dentro de alguns limites que toda comunidade estabelece, termina por receber algum dos qualitativos que apontam uma conduta não esperada nem desejável: alguns alunos violentos, ruidosos, mal-educados, ou outros apelativos semelhantes. Os alunos que recebem essa consideração de forma reiterada acabam “engrossando” a porcentagem do fracasso escolar.

Diante desse contexto, é preciso verificar quais as contribuições das práticas escolares na produção do fracasso escolar das crianças das escolas públicas.

Fontaine (2005, p. 118) menciona que

“o problema do abandono ou fracasso escolar não pode ser colocado exclusivamente aos alunos. Há também a falta de motivação por parte do profissional docente e o abandono desta profissão é um problema que se coloca com uma acuidade crescente”.

Essas reflexões nos remetem à teoria fenomenológica que dá grande importância à maneira como o aluno percebe a situação em que se encontra podendo desenvolver suas potencialidades pessoais ou mesmo se distanciar do propósito que é o aprendizado.

Groppa (1997, p. 87) menciona que

“deve haver adequação do conteúdo ao ensino; valendo-se da premissa de que muitas vezes determinado conteúdo pode exigir conhecimentos prévios, e, muitas vezes a forma como é repassado pode não ser a mais adequada àqueles alunos”.

Valendo-se dessa premissa, o insucesso escolar, os atrasos e as repetências aparecem como indicadores das desigualdades e simbolizam grande parte dos estudantes quando suas vivências não se integram ao processo ensino-aprendizagem. Assim, as construções, dessa temática, estão ligadas aos resultados escolares e à origem social.

O que é aprendido não deve decorrer de uma imposição ou memorização, mas, do nível crítico de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão e reflexão. Piaget afirma que o aprendizado se dá de uma maneira organizada e estruturada, isto é, uma criança não pode dominar uma ideia sem atingir um determinado estágio no seu desenvolvimento mental. À medida que a criança cresce, suas necessidades se tornam mais complexas e, conseqüentemente, seu código linguístico aumenta. Surgem frases, encadeamento de signos que vão controlar seus procedimentos racionais.

Não conhecemos a infância: com a falsa ideia que dela temos, quanto mais andamos, mais nos perdemos. Os sábios se apegam ao que importa aos homens saber, sem considerar os alunos.

Com frequência nos negamos a reconhecer que muito do material apresentado aos estudantes em sala de aula tem, para eles, a mesma qualidade desconcertante e destituída de significado que tem para nós a lista de sílabas sem sentido. Isso é verdade, sobretudo, para a criança pouco privilegiada a quem a experiência anterior não oferece contexto algum dentro do qual se insira o material com que se defronta. E, geralmente as crianças “desfavorecidas” tendem a apresentar períodos mais curtos de atenção e, conseqüentemente, têm dificuldades em seguir instruções; também em grande parte são limitadas ao que se refere às atividades escolares.

Essas crianças precisam reagir positivamente. É o sentimento de pertencer ou não pertencer ao grupo que explica os impulsos de autodestruição, é o fato de não poder realizar seus ideais dentro do grupo, que leva o indivíduo a eliminar a própria vida. Tendo como ponto de partida a necessidade do ser humano de conviver coletivamente ou mesmo pertencer a um grupo social, o sentimento de pertencimento torna-se de fundamental importância ao aluno em relação ao processo de ensino/aprendizagem.

Se o sujeito perceber que está inserido no sistema este irá sentir-se mais capacitado e produtivo, mais bem sucedido, no entanto, somente se o sentimento de pertencimento for efetivado. O sentimento de pertencimento é a maior razão pela qual se formam grupos, comunidades, sociedades. Todas as pessoas, através da identificação sentem a necessidade de fazer parte, de pertencer. Nesse quadro, a intersubjetividade praticamente é coesão do grupo, a solidariedade social que deve existir entre seus membros é a força maior que conduz a vida do sujeito.

Devemos considerar o fato de que, talvez não exista hoje prática sólida e bem fundamentada que procure contribuir através da educação com a realidade dos alunos que, muitas vezes, por via de regra, são obrigados a participarem de experiências que não estejam ligados à realização de seus objetivos e intenções, ocorrendo assim efeitos contrários em seus comportamentos como apatia, aprendizagem artificial, frustrações, atitudes negativas, indisciplinas e desajustamentos. Acredita-se que, a fim de estimular a solução de problemas, a escola deva aproximar o ensino da vida real, deixar margem para independência, utilizando uma linguagem acessível, favorecendo o trabalho em grupo estimulando a participação dos alunos, levando-os a avançar no aprendizado para formá-lo como cidadão.

Entendemos também que formar o cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, a escola tem grande responsabilidade nessa formação: receber crianças e jovens por um certo número de horas, todos os dias, durante vários anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social.

### **3. Fracasso escolar: desafio a ser enfrentado**

“Como as escolas são, e devem ser iniciação à vida, ou, como lhes chama as “oficinas da humanidade”, o aluno nelas não deve aprender por aprender, mas para saber, nem exercitar-se por exercitar-se, mas para ser capaz de desempenhar papel definido” (Comenius, 1997, p. 143).

O fracasso escolar se forma na intercessão do espaço privado com o espaço público. A escola é um espaço privilegiado entre educação, sociedade e cidadania, formação das novas gerações. Deve promover a cidadania, a autorrealização e o desenvolvimento das pessoas. Este estudo é justificado por nós pelo fato de entendermos que mesmo que seja o fracasso escolar

desafiador em sua natureza, a escola é convidada a enfrentá-lo no cotidiano, com motivações, o que pode fazê-la se encher de esperança.

Ora, uma vez que estamos realizando uma pesquisa para estudar como jovens e adultos dos meios populares, através dos seus percursos de vida, isto é, de suas histórias de vida, percebem as consequências do fracasso escolar, nosso interesse se volta então, para saber como esses sujeitos chegam, por sua história e sua cultura a apreender segundo o pensamento produzido por eles, a compreensão da dimensão de sujeitos que ficaram excluídos de melhor condição econômica. Os sujeitos vão vivendo suas experiências concretas e cotidianas e os paradigmas sociais exercem, sem dúvida, uma forte influência, mas o indivíduo não é um simples prisioneiro do pensar e do agir coletivos. Pensar, relacionar-se e sentir são dimensões de uma mesma realidade. O homem é modelado, mas o modelar social não se faz sem rebeldia, sem atritos. O coletivo e o pessoal encontrando-se no terreno das mútuas elaborações. Queremos de antemão fazer valer a compreensão do que seja o indivíduo, uma vez que a Sociedade e a escola devem preservá-lo para que ocupe de certa forma vidência especial.

De acordo com Resende (2007, p. 29),

“o indivíduo constrói e reconstrói o mundo em que vive, estabelece relações dinâmicas com o grupo, compartilha sua história pela linguagem comum, por valores comuns”.

Nessa perspectiva, a pessoa não é um mero processador de informações, um reprodutor de ideologias, de crenças, mas um “*pensador ativo*” para o qual a vida não é uma prisão inescapável, mas um longo processo de criação diante das questões que o simples existir suscita reflexão sobre indivíduo-sociedade e não pode fixar essas duas realidades como autônomas, distintas, independentes, dicotômicas ou ausentes em reciprocidade. Ela deve se definir mais no sentido de apreender a *relação* existente entre o indivíduo e a sociedade, com as suas tramas e nexos aparentes e ocultos, do que descrever, caracterizar ou buscar laços comuns entre esses elementos. Isso porque a relação indivíduo e sociedade não é tranquila nem linear. Possui componentes de tensão, conflito e antagonismos entre o subjetivo e o objetivo, a vida individual e a vida coletiva, em inter-relação e espaço de embate. Diante deste exposto, a escola deve ser um instrumento que apresente um novo espaço, um novo formato para trabalhar esse indivíduo.

Pensar um novo formato de escola é sempre um trabalho de natureza pedagógica e sociológica. Mesmo que inspirada em experiências concretas, tal reflexão é um exercício de criatividade e extrapolação. Visto assim, tal exercício pode nos orientar politicamente, mas não

tem um caráter prescritivo; pode construir para a elaboração histórica e coletiva de um modelo de escola fundamental estrategicamente favorável à educação para a democracia e para a emancipação. Ademais, se a escola é sempre fruto das políticas educacionais adotadas, tais políticas, por sua vez, não deixam de ser o fruto das concepções que se estabelecem pelo diálogo entre teoria e prática, bem como entre imaginação e realidade.

O que as experiências brasileiras, particularmente as políticas públicas de ampliação das funções da escola têm proposto, e nem sempre conseguindo realizar, é uma maior participação da escola na vida de crianças, famílias e comunidades. Nesse modelo, a escola fundamental tem reforçado sua função nas esferas societárias, cultural e comunitária de forma que a instrução escolar aparece diretamente associada à formação da cidadania, à expansão do convívio social, aos esportes, às artes, ao lazer e à saúde. Essa associação de instrução escolar com um conjunto mais amplo de experiências socioculturais traz inúmeras consequências e pode levar a modificações curriculares de grande profundidade e, em última instância, a um novo conceito de Educação Escolar.

A primeira e mais evidente questão que emerge de um modelo de escola com funções ampliadas diz respeito às possibilidades democráticas de sua gestão. Ainda segundo Resende, uma instituição multidimensional, que atue integralmente em aspectos da vida do aluno relacionados ao bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene), ao desenvolvimento como ser social e cultural e à capacitação como ser político, precisa ser organizada de tal forma que os aspectos reguladores e repressivos, inerentes à ordem institucional, sejam dirigidos pela riqueza das experiências democráticas ali vivenciadas, bem como o aproveitamento do conhecimento empírico, pois a escola democrática não é aquela que todo mundo é tratado do mesmo jeito, mas na verdade é aquela que caminha numa linha homogênea respeitando as experiências e particularidades de cada grupo ou classe social.

De acordo com Benavente *et al.* (1994, p.33),

“do ponto de vista da democratização da escola, trata-se hoje de assegurar aprendizagens reais e não apenas tempo de escolaridade, a democracia exige eficácia e qualidade”.

Pensamos que uma primeira condição para tal natureza é que a escola esteja efetivamente aberta à participação da família e da comunidade. Pensar em educação de qualidade hoje é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. Ou seja, é preciso uma interação entre escola e família. Nesse

sentido, escola e família possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança.

Envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica pode ser a meta da escola que pretende ter um equilíbrio no que diz respeito à disciplina de seus educandos. A sociedade moderna vive uma crise de valores éticos e morais sem precedentes. Essa é uma constatação que norteia os arredores dos setores educacionais, pois é na escola que essa crise pode aflorar mais, ficando em maior evidência.

Nesse sentido, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394, de dezembro de 1996) formaliza e institui a gestão democrática nas escolas e vai além. Dentre algumas conquistas destacam-se própria concepção de educação, concepção ampla, estendendo a educação para além da educação escolar, ou seja, comprometimento com a formação do caráter do educando. Nunca na escola se discutiu, tanto quanto hoje, assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Nunca se observou tantos professores cansados e muitas vezes, doentes física e mentalmente. Nunca os sentimentos de impotência e frustração estiveram tão marcadamente presentes na vida escolar.

Por essa razão, dentro das escolas, as discussões que procuram compreender esse quadro tão complexo e, muitas vezes, caótico, no qual a educação se encontra mergulhada, são cada vez mais frequentes. Professores debatem formas de tentar superar todas essas dificuldades e conflitos, pois percebem que, se nada for feito em breve, não se conseguirá mais ensinar e educar.

Entretanto, observa-se que, até o momento, essas discussões vêm sendo realizadas apenas dentro do âmbito da escola, basicamente envolvendo direções, coordenações e grupos de professores. Em outras palavras, a escola vem, gradativamente, assumindo a maior parte da responsabilidade pelas situações de conflito que nela são observadas.

Assim, procuram-se novas metodologias de trabalho, muitos projetos são lançados e inúmeros recursos também lançados pelo governo no sentido de não deixar que o aluno deixe de estudar. Porém, observa-se que, se não houver um comprometimento maior dos responsáveis e das instituições escolares, isso pouco adiantará.

Entretanto, o reconhecimento de que sempre existem múltiplas fontes educacionais, e que isso é inevitável, necessário e enriquecedor, não impede que se distinga. O ser humano

aspira à liberdade, à autonomia, ao desenvolvimento de suas potencialidades e a escola pode contribuir para a realização dessas aspirações, ou ao contrário, bloqueá-la.

“Tudo que se ensina à criança impede que ela invente ou descubra”  
(Piaget).

Não é difícil percebermos que a escola é formada de muitos sujeitos com suas crenças, seus projetos, e lutam por eles: Tudo isso faz com que ela seja complexa e contraditória e, nessa convivência de contrários, pode ser promotora de valores humanos. A realidade tem várias leituras. Temos que vê-la sob alguns ângulos, para podermos ter uma visão do todo.

O indivíduo é um ser social, um ser em relação com outros indivíduos, e somente nessa relação, constitui-se, faz-se homem e se humaniza. A humanização não é, portanto, um processo natural, mas um processo histórico. O homem se constitui homem no processo pelo qual se apropria da natureza, da realidade mediada por outros homens, para dominá-la e transformá-la, satisfazendo suas necessidades e produzindo os meios de subsistência para si e para os outros homens. Nesse processo, destacam-se os elementos constitutivos da sociabilidade humana: a relação do indivíduo com a natureza já feita social e a relação do indivíduo com outros indivíduos, inclusive no cotidiano escolar.

Muitos trabalhos na área da educação têm impulsionado uma melhor compreensão da educação escolar, a exemplo de autores cujas obras se tornaram clássicas para entendermos como e porque a escola se constitui num aparelho que reproduz e reforça a situação de exclusão.

Baudelot e Establet (1971) Bourdieu e Passeron (1975), Foucault (1997), entre outros, são autores cujas obras fornecem uma compreensão do modo como a educação se comportou ao longo do tempo, com claras consequências sobre a prática educativa.

Para Bourdieu (2001, p. 311),

“[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força”.

O debate sociológico, frequentemente, fixa-se sobre a questão de saber se o pertencimento a uma classe social é o principal determinante do êxito ou do fracasso escolar. Como educadores sentimos a necessidade de conhecermos por vias teóricas o que diferencia esse conceito da realidade abordada por várias opiniões de estudiosos da sociologia. Ao longo

de nossas vidas, fazemos parte dos mais diferentes grupos de pessoas, seja por escolha própria, seja por circunstâncias que independem de nossa vontade. Assim, entramos e saímos de vários grupos sociais, os quais certamente são importantes na conformação de nossa educação, de nossos valores e visões de mundo.

Na Sociologia, considera-se que os grupos sociais existem quando em determinado conjunto de pessoas há relações estáveis, em razão de objetivos e interesses comuns, assim como sentimentos de identidade grupal desenvolvidos através do contato contínuo. Estabilidade nas relações interpessoais e sentimentos partilhados de pertença a uma mesma unidade social são as condições suficientes.

As correlações são significativas quando se consideram a trajetória escolar inteira e o nível final de formação, dado o conjunto das estratégias de escolarização e as escolhas de orientação das famílias. Dentro de um ciclo de estudos, em termos de êxito, propriamente dito, as correlações, mesmo não sendo negligenciáveis, não são suficientemente fortes para autorizar fundar toda explicação apenas sobre a classe social. Seja como for, esse não é o único problema pertinente. Trata-se, antes, de explicar todas as desigualdades de êxito.

Baudelot e Establet (1981) mostram a dualidade da escola entre os filhos da classe trabalhadora e a classe dominante, em que os primeiros iniciam a escolaridade, mas não conseguem prosseguir.

Quando Kuenze (2007, p.4) se refere á Baudelot e Establet afirma:

“[...] tiveram a coragem e lucidez de desvendar a ilusão ideológica da unidade da escola, ilusão de que existiria um tipo único de escolaridade e que os diferentes traços só diferem entre si em extensão e duração; resumindo, o grande mito da escola única e unificadora. Ilusão de que as crianças seriam ‘desigualmente instruídas numa só e mesma escola’, que seria simplesmente abandonada por alguns, na realidade a maioria, no meio do caminho – e levada até o fim pelos restantes (...). Trata-se de repartir ‘os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer dos lados dos explorados, quer do lado da exploração’.

As interpretações, normalmente, usadas para o fracasso escolar são qualificadas de simplistas por se basearem em mitos. Essa é uma conclusão de André (1990) que acrescenta terem esses mitos sérias implicações nos resultados escolares. Para a autora que parece acreditar nas implicações simplistas e mitológicas era necessária uma orientação pedagógica que priorizasse as diferenças.

Ao nos reportarmos a Magda Soares (1994) vemos que ela tem uma visão mais ampla sobre a questão do fracasso escolar, critica a ideologia da deficiência cultural imposta à classe popular, destacando que a importância dessa ideologia está na ocultação que realiza para esconder a verdadeira causa da discriminação, numa sociedade capitalista.

Por esse viés podemos atribuir o fracasso escolar às deficiências culturais e linguísticas e ratificando-se que as falhas são da criança, da sua família, do seu contexto cultural, menos da escola e do tipo de sociedade.

Costa (1994, p.19) procura considerar que:

“o aluno que fracassa não como um indivíduo isolado, mas situado num contexto, produto de uma classe social, acredita-se poder fazer uma mediação entre o individual e o social. Pretende-se mostrar que ela não é só capaz de aprender, mas também apresenta uma especificidade própria de pensamento diretamente relacionada à sua classe social de origem”.

Dos estudos até aqui citados é Patto (1990) quem apresenta no Brasil, o estudo mais amplo sobre o tema fracasso escolar, situando inicialmente a evolução das ideias sobre o processo de avaliação nos pressupostos psicológicos de Galton no final do século XIX, sobre a hereditariedade da inteligência. Passa pela Escola Nova com uma pedagogia a serviço de uma sociedade igualitária, sem levar em consideração a divisão da sociedade em classes. A partir da década de 1960, Patto começa a demarcar sua posição para explicar o processo de construção do fracasso escolar, ancorando-se em diversos autores e perspectivas. Patto apresenta uma síntese do período de (1971-1981) como havendo uma convergência dos trabalhos brasileiros e estrangeiros com destaque para os fatores intraescolares, ou seja, a própria escola é responsável pela exclusão de alunos. Em termos de conclusão agora se trata de afirmar a “inadequação da escola à realidade da clientela”.

Numa última afirmação dos estudos dos anos 80, Patto diz que a falta de conhecimentos dos professores sobre padrões culturais dos alunos era responsável pela discriminação de muitos. Diante dos teóricos, fixamos nosso olhar para a grande problemática do fracasso escolar, a partir da escola quando o aluno/criança sente-se atraído para esta triste realidade que persiste em todos os tempos. No entanto, há de se notar que perante os desafios desse mal, existe uma gama de profissionais e pesquisadores que construíram “uma perseguição” para sanar esta situação. Aqui entendemos que, a partir de então, isso gera motivação e isso é o outro lado da moeda. Também a nossa persistência em pesquisar essa realidade nos faz

compreender que nunca nada esteve perdido e há de se encontrar saídas para a “virada do Jogo”, na vida da escola, sociedade, família, e de maneira toda especial na vida do aluno, em quem centramos nosso olhar como pesquisador.

No momento deste nosso trabalho, temos a preocupação de estudarmos o Fracasso Escolar enfrentado com motivação. Por isso, queremos entender a partir do que será exposto de forma conceitual. No nosso “ponto de vista”, entendemos que as motivações vão sendo construídas a partir das situações existentes e, parece-nos, que as possibilidades estão ao nosso redor. Mas o que entendemos por motivação?

O conceito de motivação pode ser utilizado em diversos aspectos de nossa sociedade. Pelo motivo de o mesmo ser tão abrangente, Chiavenato (1999, p. 41) afirma que:

“[...] é difícil definir exatamente o conceito de motivação, uma vez que este pode ser utilizado com diferentes sentidos. De modo geral, motivação é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma propensão a um comportamento específico, podendo este impulso à ação ser provocado por um estímulo externo (provindo do ambiente) ou também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo”.

Outro autor que nos define o conceito de motivação é Murray (1986) que diz:

“motivação é um fator interno que inicia, dirige e integra o comportamento humano”.

O indivíduo desmotivado, quando enfrenta situações difíceis, sente-se vítima do mundo, passa a se insatisfazer e perde a força e a capacidade de lutar. Coloca toda a energia na negatividade das dificuldades e não vê alternativas para a situação-problema que está enfrentando.

A motivação humana é uma necessidade de cada ser, pois toda pessoa motivada se interessa por algo mais, sempre com um desejo maior e melhor de fazer, inovar, tornar-se criativo e viver com mais tranquilidade diante dos imprevistos. Podemos definir a motivação como um estado interior que faz com que a pessoa assuma determinados comportamentos com o desejo e necessidades de cada ser humano.

Segundo a teoria do psicólogo Abraham Maslow, os seres humanos nascem com cinco sistemas de necessidades que são dispostos em hierarquia em que as necessidades de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto. Cada um tem de “escalar”

uma hierarquia de necessidades para atingir a sua auto-realização: necessidades fisiológicas (fome, sede, sexo sono); necessidades de segurança (segurança e garantia; ausência de perigo); necessidades de amor (afiliação; aceitação e pertinência a grupos); necessidades ligadas à auto-estima (realização; competência e reconhecimento de si mesmo); necessidades de autorrealização (auto cumprimento e realização das potencialidades próprias do indivíduo).

De acordo com essa hierarquia, Maslow (2000, p. 77) considera que a pessoa tem que ser coerente com aquilo que é na realidade

“temos de ser tudo o que somos capazes de ser, desenvolver os nossos potenciais”.

Para o mesmo autor, dentro de uma pessoa, quando um conjunto de necessidades é satisfeito, um novo conjunto o substitui. Desse modo, vai havendo todo o desenvolvimento de um processo que caminha através dos vários sistemas. As necessidades fisiológicas, as de alimento, água, oxigênio, sono, sexo, proteção contra os extremos da temperatura, estimulação sensorial e atividade são o primeiro grupo de necessidades. Essas necessidades para simples sobrevivência são as mais fortes, ou mais compulsórias. Elas precisam ser satisfeitas até certo ponto, antes que as outras necessidades possam surgir. Se uma dessas necessidades não for satisfeita, ela poderá dominar todas as outras. Nas palavras de Maslow, para o homem que se acha de forma extrema ou cronicamente faminta, a utopia pode ser simplesmente defendida como (um lugar onde há abundância de alimento). Ele tende a pensar que se apenas tivesse garantia de alimento para o resto da sua vida, seria perfeitamente feliz e não quereria coisa alguma a mais. A própria vida tende a ser definida em termos de comer. Qualquer outra coisa será definida como sem importância. Liberdade, amor, sentimento comunitário, respeito, filosofia, tudo pode ser posto de lado como “bugigangas” inúteis, uma vez que não enchem o estômago.

Os adultos desejam, na classe média, empregos estáveis, cadernetas de poupança e seguro, o que reflete a construção social dos motivos humanos. As pessoas podem adotar religiões e filosofias para organizar suas vidas e ter uma sensação de segurança... Sob o ponto de vista de Maslow, “a vida urbana moderna é solitária”. O rompimento dos tradicionais laços de família, o desaparecimento face a face da vila, a impessoalidade das atividades cotidianas nas grandes cidades interferem na satisfação das necessidades de amor. Se essas necessidades são atendidas de algum modo, predominam as necessidades a serem estimadas por uma pessoa ou por outras. As pessoas desejam sentir-se valorizadas em sua comunidade, no trabalho e no

lar, por conseguinte também querem respeitar-se. Finalmente, quando todas as outras necessidades estão garantidas, as pessoas procuram autorrealização, esforçando-se para realizar suas capacidades potenciais e cumprir seus ideais. Maslow acreditava que as necessidades de realização (necessidades de crescimento) que realçam e não meramente preservam a vida predominam nas personalidades saudáveis (Davidoff, 1983).

Não obstante, de acordo com ele, somente cerca de 1% da população consegue autorrealização. Por que os seres humanos raramente conseguem autorrealização? Maslow acreditava que a maioria de nós está cega a seu próprio potencial, tendo a nos conformar com estereótipos culturais, ao invés de perseguirmos necessidades mais pessoais. Maslow também acreditava que:

“as necessidades de segurança tornavam as pessoas temerosas da aceitação de riscos e com probabilidade de se fecharem as novas experiências” (Davidoff, 1983, p. 121).

Segundo Maroja (1998, p. 72),

“outra questão igualmente importante em relação à motivação humana, diz respeito ao tipo de satisfação obtida, ou seja, se ela está inerente à própria ação desenvolvida ou se é apenas consequência dessa ação, não guardando relação com essência da tarefa realizada. Estamos falando de motivação intrínseca e extrínseca, pois geralmente, a motivação está relacionada a experiências de satisfação ou de dor. Entre ambas a mais poderosa é a de dor, uma vez que o sujeito poderá executar as atividades propostas com mais rapidez com o intuito de se livrar do que lhe confere desprazer, medo ou angústia”.

Conforme exposto acima, há presença do desejo nos dois casos, porém de forma divergente. Apesar de ser poderosa, a motivação ligada ao medo faz com que o sujeito evite a repetição do vivido e exclua da memória essa experiência de dor.

A motivação intrínseca está relacionada à própria satisfação do indivíduo pela atividade praticada, o próprio material aprendido fornece por si só a recompensa.

Segundo Ellis (2004, p.153),

“essas pessoas desenvolvem a vitimização aprendida tornam-se incapazes de superar as dificuldades, e nada que alguém fale ou faça é capaz de motivá-las”. É por isso que se fala que toda motivação é intrínseca, porque se a pessoa não estiver preparada para ouvir e auto-motivar-se, não há nada que outra pessoa possa fazer para motivá-la. Devemos, portanto incentivá-las! A pessoa que aprendeu a sentir-se

vítima do mundo tem sempre uma resposta pronta contra qualquer argumento que outra pessoa tente usar para motivá-la”.

As motivações extrínsecas, correspondem ao exercício realizado visando alguma recompensa que é fornecida por pressões externas e não pelo interesse pessoal. Dessa forma, quando se alcançam os objetivos por motivações extrínsecas logo se processa o esquecimento.

De acordo com Chiavenato (1994, p.6), o ciclo motivacional começa com o surgimento de uma necessidade. A necessidade é uma força dinâmica e persistente que provoca o comportamento:

“Toda vez que surge uma necessidade, esta rompe o estado de equilíbrio do organismo, causando um estado de tensão, insatisfação, desconforto e desequilíbrio. Esse estado leva o indivíduo a um comportamento ou ação, capaz de descarregar a tensão ou de livrá-lo do desconforto e do desequilíbrio. Se o comportamento for eficaz, o indivíduo encontrará a satisfação da necessidade e, portanto, a descarga da tensão, provocada por ela. Satisfeita a necessidade, o organismo volta ao estado de equilíbrio anterior à sua forma de ajustamento ao ambiente”.

A grande polêmica a respeito da motivação reside na questão: é possível motivar as pessoas? Alguns acreditam que sim, pressupondo que fatores externos, mesmo alheios à vontade, são capazes de direcionar o comportamento.

Os estudiosos do behaviorismo afirmam que é possível modelar o ser humano a partir de estímulos ambientais, oferecendo a recompensa ou a punição no momento exato. Contudo, as teorias impostas pelos behavioristas que pregam o condicionamento alcançado através de variáveis extrínsecas exemplificam bem o movimento reativo, caracterizado como movimento e não como motivação.

Nesse sentido é possível dizer que as pessoas sejam movimentadas (não motivadas) por outras, bastando para tanto que recebam delas os reforços positivos ou negativos conforme for a orientação que se pretenda imprimir a esse comportamento. (Bergamini, 1989, p. 31).

“Com isso, passamos a compreender que o que motiva é a necessidade e não aquilo que satisfaz essa necessidade”.

Archer (1997, p. 46) evidencia que “é a necessidade que impulsiona o homem”. No entanto é preciso ter plena consciência que necessidade e satisfação são coisas completamente diferentes, como por exemplo, a água não é uma necessidade e sim um fator de satisfação, a necessidade é a sede. Archer acrescenta que a contrassatisfação não é o mesmo que criação de

uma necessidade, ela só aumenta a tensão da necessidade, diminuindo o nível de satisfação. As necessidades não são produtos nem da satisfação nem da contrassatisfação e sim consequências da natureza intrínseca do indivíduo.

Archer (1997, p. 26) é categórico ao concluir que se as necessidades são os motivadores do comportamento e se não é possível criar necessidades em outra pessoa, então a conclusão lógica é de que uma pessoa não pode motivar outra.

A linha de raciocínio dos behavioristas não é aceita por muitos outros estudiosos, como Peixoto (2001, p. 38), que a contraria ao afirmar que:

“o movimento é uma situação passageira, só dura enquanto persistirem os estímulos que o geraram. Além disso, a eliminação dos estímulos normalmente provoca insatisfação e um comportamento indesejável”.

Nesse caso, uma pessoa motivada seria aquela levada a agir por um impulso interno, podendo esse ser provocado por um estímulo externo e por uma necessidade interior. Uma vez que a necessidade causadora de todo esse estado de desconforto e tensão é satisfeita, ela deixa de ser motivadora. Dessa forma, os ciclos se repetem indefinidamente na busca da satisfação das necessidades. Portanto, a satisfação de necessidades passadas não torna o homem acomodado, ao contrário, ela incentiva as iniciativas mais ousadas rumo à autorrealização.

Há muito tempo que a motivação vem sendo estudada. Os primeiros estudos sobre a motivação partiram dos filósofos gregos. No entanto, foi Sigmund Freud o primeiro a se aprofundar na pesquisa sobre a emoção e a psique humana em seus estudos realizados pela psicanálise.

De acordo com Bergamine (1990, p.31):

“Freud (1856-1939) apresenta os esquemas puramente fisiológicos e neurológicos de estudo do ser humano que ficam definitivamente abandonados para valorizar-se um fator mais especificamente humano e intrínseco da personalidade de cada um: suas emoções”.

Esse painel histórico não pode ser concluído sem uma referência à noção universal da escola pelo menos no mundo industrializado. Em todas as sociedades letradas, ela existe, e todos a desejam. Ricos ou pobres, evoluídos ou atrasados, industrializados ou agrários, os povos sustentam a escola como símbolo de um mundo melhor. Nenhum governo deixa de consagrar, em seu orçamento, recursos para mantê-la e melhorá-la. Os programas dos partidos políticos, no mundo todo, a elegem como tema de campanha. Para a escola, estão voltadas milhões de

peessoas que esperam alcançar o conhecimento que as livrará das trevas. Na realidade um grande trajeto que leva o fracasso escolar a encontrar o caminho do sucesso, cenário da grande batalha para do trajeto de inclusão desses milhões de pessoas.

O termo inclusão é recente e teve sua origem na palavra inglesa “*full inclusion*”.

Segundo Stainback (1997, p.176),

“trata-se de um novo paradigma” (...) a noção de “*full inclusion*” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro (...) reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“*mainstream*”) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído”.

Vale ressaltar que, historicamente, o direito de toda pessoa à educação foi preconizado, legalmente, há mais de 50 anos, pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos. Recentemente, a Conferência Mundial de Educação para Todos veio reforçar esses direitos.

Podemos dizer que, tanto a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) como a Declaração de Salamanca (1994), inspiradas nos princípios de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, buscaram um consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços educativos especiais: combater a exclusão escolar e reduzir a taxa de analfabetismo. O Documento de Salamanca, ao mesmo tempo em que advoga uma escola para todos, apesar de algumas controvérsias, merece destaque por ter sido um marco referencial para as novas tendências educacionais.

O princípio da inclusão coincide com as ideias que fundamentam o liberalismo: “todos são iguais”; a necessidade de “igualdade de oportunidades”; a “educação é paratodos” e, ainda, a educação deve ter como objetivo a unidade de cultura, de espírito e homogeneidade nacional. Portanto, ao se pensar em inclusão, não se pode ter uma visão ingênua, é preciso aproveitar o discurso atual de “escolas para todos” e buscar caminhos para que ela se efetive tendo como meta uma educação de qualidade.

Carmo (2001) afirma que existem duas correntes no que diz respeito à educação inclusiva: a dos legalistas que, respaldam a inclusão em bases legais do “direito de todos” e dever do Estado, e a dos adaptadores, que visam adaptar a escola em seu caráter aparente, podendo ser chamados de “adaptadores” sociais ou restauradores escolares e da educação.

Concordamos com Carmo (2001) que tanto uma corrente como a outra não apresentam consistência em seu discurso para sustentar a inclusão e explicar que os restauradores acreditam, que para ocorrer à inclusão, o mais importante é reformar as escolas, de forma superficial ou aparente, promovendo mudança. O professor deve descobrir estratégias, recursos para fazer com que o aluno queira aprender, em outras palavras, deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender.

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios.

A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica. Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar. Genericamente, as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas.

Não é difícil percebermos que a escola é formada de muitos sujeitos com suas crenças, seus projetos, e lutam por eles: Tudo isso faz com que ela seja complexa e contraditória e, nessa convivência de contrários, pode ser promotora de valores humanos. A realidade tem várias leituras. Temos que vê-la sob alguns ângulos, para podermos ter uma visão do todo.

## CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO E EXCLUSÃO

Este capítulo trata de estudar os processos avaliativos educacionais, a partir de Paulo Freire que traz uma questão fundamental à discussão da avaliação: a exclusão social. Defendendo uma educação cujo foco político seja a leitura crítica da realidade, com o grande desafio dentro do contexto da atualidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo os das camadas populares e lhes assegurar uma trajetória de sucesso.

“A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhoria. Avaliação pressupõe acolhimento tendo em vista a transformação (Lucke, 2000, p. 142)”.

A avaliação é, hoje em dia, uma atividade constante na prática de profissionais de diversas áreas. No campo da educação o tema “avaliação” está presente em vários níveis: a avaliação do sistema escolar como um todo, avaliação da escola, do currículo e do processo ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino e reconhecendo as diferenças na capacidade de aprender dos alunos para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem.

De acordo com Gomes (1987, p. 40),

“As expectativas de sucesso ou insucesso que os professores elaboram sobre os diversos tipos de alunos se constrem a partir da relação que é possível estabelecer entre a avaliação da “aptidão escolar” dos estudantes e a pertença a este ou aquele grupo social”.

O progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino. Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis. Pode-se afirmar que o rendimento do aluno é uma espécie de espelho do trabalho desenvolvido em classe. Ao avaliar seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar. Daí a responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas de avaliação. Avaliação é um termo de expressão que, através dos posicionamentos que a mensuração e verificação proporcionam, realiza um processo de comparação.

De acordo com Bradfield e Moredock (1963, p.18),

“medida é a determinação da posição de um determinado fenômeno através de um processo que consiste em atribuir símbolos a dimensões de fenômenos com o objetivo de caracterizar a posição do fenômeno com a máxima precisão possível e avaliação é o valor deste status, auferido na medição comparando com um padrão apropriado socialmente: é um processo que consiste em fazer determinações qualitativas; aparenta-se com a medida ou é uma forma especial dela; é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno geralmente com referência a algum padrão de natureza social cultural ou científica”.

Mediano (1996, p.87), em avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau, apresenta os seguintes conceitos:

“avaliação formal: é a meta ou conceito que via a promoção ou reprovação do aluno, acontece a cada instante da relação com os alunos através de provas e variados exercícios. Avaliação informal: é o conceito que a professora desenvolve durante suas aulas, através de comentários ou críticas aos alunos ou mesmo através de mensagens não verbais que carregam uma conotação de julgamento”.

Luckesi (1978, p. 53) afirma que:

“avaliação é um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. Atualmente a discussão sobre a avaliação da aprendizagem vem afirmando que: possui como objetivo diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão / aquisição do conhecimento, buscar as falhas para tomar decisões acerca da próxima etapa do processo, constituindo-se em um instrumento que possibilita a aquisição do saber; é um momento dialético”.

Através da evolução desses conceitos, os professores são convidados a repensar suas atitudes e posturas e projetos de vida para através da incorporação reflexiva e crítica de novas maneiras de conceber na prática pedagógica o processo avaliativo, enquanto diagnóstico e negociação, fornecendo elementos para novas e bem sucedidas aprendizagens, criando situações em que elas possam acontecer. Ao criar ambientes de aprendizagem através de um novo olhar para a prática pedagógica, com certeza, estaremos caminhando para uma sociedade mais igualitária, fraterna e solidária.

O termo avaliação é associado a outros, como exame, nota, sucesso, fracasso, promoção e repetência. O que pretendemos demonstrar é que em decorrência de uma nova concepção pedagógica, a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamento dos alunos. E cabe justamente à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem. A

avaliação tem sido um tema polêmico, particularmente hoje, quando se tenta a concretização, na prática pedagógica, de uma nova concepção avaliativa, vinculada por autores progressistas.

Nessa perspectiva, os autores críticos da avaliação, defendem a sua função diagnóstica, como forma de compreender o processo de construção do conhecimento, com o objetivo de investigar as relações entre o modo de condução do processo de ensino-aprendizagem e a prática avaliativa no ensino.

## **1. A prática da avaliação da aprendizagem e seu caráter diagnóstico**

A prática da avaliação da aprendizagem nas escolas foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres Jesuítas e pelo bispo protestante John Amós Comênio, na escola antiga e na medieval. Certamente que existiam exames antes desse período: por exemplo, existem registros de exames utilizados na China, em torno de três mil anos A.C, para selecionar homens para o exército; porém exames escolares como são praticados hoje na escola, foram sistematizados como advento da modernidade.

Os Jesuítas no ano de 1599 publicaram uma obra intitulada “*Ratio studiorum*”, em que estavam definidas as regras de como deviam ser conduzidos os exames dos educandos em colégios dirigidos pela Ordem Jesuítica. Comênio tanto na sua obra Didática Magna publicada em 1632, como em Leis para a Boa Ordenação da Escola, publicada logo após a primeira obra citada, apresenta definições semelhantes aos dos jesuítas. A pedagogia que emerge da confluência das teorias pedagógicas jesuíticas e comenianas constitui o que, hoje, denominamos de Pedagogia Tradicional. Ambas, uma católica e a outra protestante, expressam o espírito da época, criam uma educação disciplinada, centrada no professor e tem como objetivo constituir no educando, um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa.

De acordo com Gomes (1987, p. 41),

“o problema da disciplina é um dos principais problemas com que se debatem os professores. Como sublinha Willad Waler, a autoridade está do lado do professor. O professor quase sempre ganha. De fato ele tem que ganhar, ou não poderá manter-se como professor”.

De acordo com Lukesi (2001, p.47),

“o termo avaliação educacional popularizou-se com os trabalhos de Ralpt Tyler, educador norte-americano, mais ou menos na década de 30, quando este nos legou nova concepção de aprendizagem, que até hoje tem influências sobre propostas de avaliação no sistema escolar e militou na prática educativa defendendo a ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino. É na escola da modernidade, onde o ser humano é um ser em movimento, em construção, com potencialidades biológicas, psicológicas e espirituais a serem desenvolvidas no decorrer da existência”.

De acordo com Rabelo (2003, p.26),

“avaliar não pode ser um ato mecânico nem mecanizante e sim um ato prazeroso para que possamos contribuir para a construção de competências técnicas e sócio-políticas-culturais”.

Muitos professores se referem à avaliação como o instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance do educando em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares. Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo objetivos mínimos para todos.

De acordo com Gomes (1987, p. 41),

“não será difícil admitir que, para os professores “é muito mais fácil ensinar crianças que estão altamente motivadas para aprender e que correspondam aos esforços dos professores”.

Por ser um tema polêmico em discussões diversas e processos de capacitação docente, verifica-se a busca de alternativas, visando à construção pedagógica de aprendizagens significativas e favoráveis ao sucesso escolar dos alunos, o que implica em assumir um novo paradigma para a avaliação da aprendizagem. Ela deve atuar como forma de garantir o crescimento do aluno, dando-lhe condições de superar dificuldades no processo de construção do conhecimento.

O caráter diagnóstico da avaliação é de suma importância, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria de sua qualidade. Os educadores necessitam de acolher o educando como ele é, com sua bagagem biopsicossociológica, sem julgar nada, nutrindo-o com a herança cultural e, com ato amoroso, investigar antes de julgar, nunca desqualificar. O diagnóstico é essencial para se encontrar caminhos de soluções mais adequadas e satisfatórias. Avaliar o aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo de

aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

A aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano que, desde muito cedo, aprende a mamar, falar, andar, pensar, garantindo assim, a sua sobrevivência. Com aproximadamente três anos, as crianças são capazes de construir as primeiras hipóteses e já começam a questionar sobre a existência.

A aprendizagem escolar também é considerada um processo natural, que resulta de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos e onde a criança deva sentir o prazer em aprender. O estudo do processo de aprendizagem humana e suas dificuldades são desenvolvidos pela Psicopedagogia, levando-se em consideração as realidades interna e externa, utilizando-se de vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os, procurando compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos que determinam a condição do sujeito e interferem no processo de aprendizagem e possibilitando situações que resgatem a aprendizagem em sua totalidade de maneira prazerosa.

Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes) que, ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar pôde frequentar as escolas e eram rotulados em geral, como “alunos difíceis”.

Os “alunos difíceis” que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinham origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam ser considerados portadores de deficiência mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos que dificultam a organização do pensamento que,consequentemente interferem na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem na escolapodem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a

diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

O aluno, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem, muitas vezes, começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, etc. A dificuldade acarreta sofrimentos e nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria. Durante muitos anos os alunos foram penalizados, responsabilizados pelo fracasso, sofriam punições e críticas, mas, com o avanço da ciência, hoje não podemos nos limitar a acreditar, que as dificuldades de aprendizagem, seja uma questão de vontade do aluno ou do professor. É uma questão muito mais complexa, na qual vários fatores podem interferir na vida escolar, tais como os problemas de relacionamento professor-aluno, as questões de metodologia de ensino e os conteúdos escolares.

Se a dificuldade fosse apenas originada pelo aluno, por danos orgânicos ou somente da sua inteligência, para solucioná-lo não teríamos a necessidade de acionarmos a família, e se o problema estivesse apenas relacionado ao ambiente familiar, não haveria necessidade de recorreremos ao aluno isoladamente.

A relação professor/aluno torna o aluno capaz ou incapaz. Se o professor o trata como incapaz, não será bem sucedido, não permitirá a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Se o professor se mostra despreparado para lidar com o problema apresentado, mais chances terá de transferir suas dificuldades para o aluno.

A avaliação da aprendizagem escolar tem como objetivos auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo. Auxilia o educador e educando na sua viagem de crescimento e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola e esta à sociedade.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar é um ato amoroso, na medida em que a inclui entre os bem-sucedidos, pois esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A construção necessita incluir, integrando a aprendizagem e o

desenvolvimento do educando do ponto de vista individual, ou do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade.

De acordo com Méndez (2002, p.66),

“avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de desenvolvimento. Quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados para valorizá-los. Ela é necessariamente contínua e pessoal”.

A avaliação transcende as atividades de provas, testes, medição etc. A partir do interesse da racionalidade prática e crítica, caracterizada pela busca de entendimento, pela participação e pela emancipação dos sujeitos.

De acordo com Méndez (1993, p. 27),

“no âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora nem punitiva”.

Consciente de que o fracasso escolar está aí, o professor, que age com rigor e razoavelmente a favor de quem aprende, trabalha com ânimo de superá-lo. Nesse sentido, não o aceita como algo inevitável devido a causas que obedecem unicamente e de um modo determinante às capacidades naturais dos sujeitos, questão de dons inatos, sem levar em conta fatores socioculturais, econômicos, sem descartar os didáticos e os institucionais. Entendida a educação como o acesso à cultura e à ciência, bens comuns historicamente construídos, o desafio de cada professor é “não deixar ninguém de fora”, é tomar consciência com cada sujeito que se encontre nessa situação delicada para não excluir ninguém da participação do saber.

De acordo com Both (2005, p.55),

“existe a necessidade de uma conscientização de todos esses segmentos, sugerindo que a avaliação seja repensada para que a qualidade do ensino não fique comprometida. A realidade no sistema avaliatório brasileiro é que os educadores não estão preparados para a nova forma de avaliar o aluno”.

Grande número de educadores concorda que a construção do conhecimento pelo educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo o início, meio ou fim nesse processo. Cada hipótese construída pelo aluno estará constantemente sendo refutada por ele, ampliada, complementada a partir de suas experiências de vida, do seu desenvolvimento geral, das provocações intelectuais sofridas dentro e fora da escola. Daí porque o processo avaliativo não pode se dar por etapas, mas continuamente.

Muitos professores concordam com essas afirmações, senão a maioria, mas, o que se percebe, é que embora enunciem essa concepção, não chegam a desenvolver um processo avaliativo que respeite tal dinamicidade do processo de conhecimento. Permanece muito forte, nos meios educacionais, a busca de “novas metodologias” em avaliação, a expectativa por fórmulas, normas e critérios que, magicamente, contribuam para uma ação diferenciada dos professores.

De acordo com Hoffman (1998, p.36),

“a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso”.

Os anos 1980 e 1990 trouxeram novas perspectivas em termos de avaliação, pois trazem à tona os elementos que reproduzem a desigualdade, a exclusão, em confronto com os que podem trabalhar a favor de uma escola plural e democrática, uma escola de inclusão

Pensar a avaliação de forma a superar sua visão estática e classificatória, significa pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo. É nesse contexto que temos uma visão e um novo olhar para o sistema avaliatório, ou seja, avaliar hoje é conhecer o aluno, apoiá-lo, diagnosticá-lo para se situar perante o mesmo e juntos, professor e aluno, construir conhecimentos. Isso acontece em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva atual de educação escolar, a educação formal, promovida pela instituição escolar, visa à formação do cidadão autônomo e democrático e, portanto, concretizando um direito social básico, respeita a individualidade de cada aluno, considerando as estruturas básicas biopsicológicas inerentes e singulares a cada pessoa e que atenda os diferentes ritmos e formas de aprendizagem, as diferenças individuais e as experiências psicossocioculturais dos alunos.

De acordo com Lindgren (1971, p.421)

“a aprendizagem é percebida como um processo ativo, que não obterá êxito sem que o estudante fique ativamente envolvido. Isto vai depender de sua motivação e esta vai depender das atitudes que já possui ou irá desenvolver”.

Para Winnicott (1963, p.79)

“a criança torna-se gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades na medida em que passa a construir sua identidade no meio que a circunda”.

## **2. Processo ensino aprendizagem e avaliação**

O processo ensino-aprendizagem e o processo de avaliação da aprendizagem permitem possibilitar ao aluno tomar consciência dos conteúdos, dos objetivos, do próprio processo de aprendizagem que realiza, para que possibilite ao mesmo avançar no processo de construção do conhecimento. E nesse contexto ganham relevo os conceitos de indicadores de desempenho da aprendizagem e critérios de avaliação.

De acordo com Silva e Nascimento (2005, p.6), atualmente o estado de Pernambuco vive um novo paradigma no seu sistema de avaliação, deixando de utilizar os conceitos avaliativos:

“DC são os desempenhos construídos. É quando o aluno tem todos os acertos, a nota equivale a 1,0 (um). DEC são os desempenhos em construção. Isso significa que atingiu 80% daquilo ou dos critérios que o professor escolheu para a avaliação, a nota equivale a 0,5 (cinco); DNC são os desempenhos não construídos. Verifica-se que no processo avaliativo o aluno teve poucos acertos e muitos erros. Não se pode dizer que não houve nenhuma construção, pois no processo avaliatório, o aluno sempre constrói algum conhecimento, mesmo quando o indicador DNC significa “desempenhos não construídos”.

Segundo os autores o indicador de desempenho concretiza determinada intenção educativa. É a expressão clara e operacional do resultado de aprendizagem desejada. Um critério de avaliação é aquilo que deve ser o modelo, o padrão, com base no qual um julgamento de valor é emitido sobre algo, que é objeto de observação. São vários os critérios que os educadores tomam como base na avaliação contínua do aluno: a participação nas atividades desenvolvidas; o interesse pelos trabalhos de pesquisa e trabalho em equipe; sua posição nos

debates e questionamentos; nas ações desenvolvidas no dia-a-dia; na disponibilidade espontânea que cada um oferece; sua postura perante tudo e todos.

A nova forma de avaliar permite que mesmo se o aluno não se saiu bem na “prova escrita”, mas participou ativamente das outras atividades realizadas, ele terá condições de superar o que não conseguiu, por algum problema que não permitiu que se saísse bem. Avaliar hoje é fazer um diagnóstico do aluno num todo. É observar, verificar, analisar e qualificar “passo a passo” os sucessos e as dificuldades apresentadas.

Os motivos que justificam a avaliação educativa estão estreitamente relacionados com a sua natureza. A ideia que se tem do cidadão educado e do conhecimento marcará a direção a seguir. Uma educação entendida como processo de seleção e de exclusão restringe as possibilidades de se ter acesso ao conhecimento e acarreta consequências diretas sobre o currículo e sua implementação. Contrariamente, se a educação é entendida como um processo de acesso democrático ao conhecimento e à ascensão das pessoas, o enfoque muda de origem.

Uma questão de especial importância, e que incide na avaliação é saber que objetivos marcam a educação transmitida e o ensino que a concretiza: seleção, exclusão ou ascensão das pessoas pelo acesso ao saber via aprendizagem e melhoria ou aperfeiçoamento da competência individual? Para que tipo de objetivos serve a avaliação? A todos ao mesmo tempo, sem estabelecer prioridades? Persegue os mesmos objetivos em todas as matérias? Pretende cobrir apenas o programa de cada matéria de estudo? Objetivam e asseguram mais o êxito de todos ou simplesmente se limitam a certificar êxitos parciais e a excluir os fracassos pontuais?

De acordo com Méndez (2000, p.185),

“a avaliação torna-se um ponto da colocação em prática do conhecimento no desenvolvimento do docente em seu exercício profissional. Em cada atividade de avaliação, é o saber posto em jogo como conhecimento (formação científica básica) e o saber fazer como projeção prática (formação didática) para tomar decisões justas e agir inteligentemente a favor de quem aprende”.

Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. Quem avalia com intenção formativa, quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. A coerência prática da avaliação deve ser valorizada em função dos princípios curriculares que a orientam. Os critérios de avaliação devem surgir igualmente do marco conceitual que dá significado ao processo educativo em um sentido geral. Quando se atua às margens dos grandes princípios e

das finalidades que inspiram a educação, a tarefa docente pode chegar a consolidar-se sobre práticas antagônicas a eles.

A partir dos interesses pela formação integral de quem aprende as decisões que seguem à análise e a valorização da informação, além das decisões simples sobre as qualificações, servirão para analisar e revisar os caminhos percorridos, para diagnosticar e prevenir possíveis dificuldades e obstáculos que o aluno encontre em sua aprendizagem, para conhecer o meio da aprendizagem que estimule o progresso do aluno, para recuperar os conhecimentos não assimilados, não compreendidos ou esquecidos.

A educação se constitui como direito fundamental e essencial ao ser humano e diversos são os documentos que corroboram com tal afirmação. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, afirma que “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”.

Qualquer decisão adotada deve estar bem fundamentada, bem argumentada, sendo a prudência uma característica crucial que impõe agir razoavelmente a favor do sujeito que aprende e levando-se em conta as consequências que qualquer decisão possa acarretar para ele, como adverte Macgenitie (1993, p.32), “já que nossas avaliações são falíveis e limitadas, as decisões nelas baseadas deverão ser prudentes. Não há muitas decisões sobre os estudantes que devam ser definitivas”.

O trabalho do professor é finalizado com coerência em relação à boa aprendizagem do sujeito que aprende. Do contrário também poderíamos concluir que pode ser um bom professor, no mesmo sentido e grau, qualquer instrumento ou recurso tecnológico que transmita a informação com clareza, transparência, precisão, organização e, além disso, de modo ameno, com a vantagem de que pode repetir incansável e fielmente a informação até que o sujeito a memorize ao seu gosto. Será uma boa máquina que transmite bem a informação, mas nunca podemos dizer que é uma boa máquina que “ensina bem”, tal como dizemos do professor.

“É preciso não apenas “contar”, “explicar”, “falar”, mas também escutar, olhar, trocar, debater, questionar, refletir, compartilhar, dialogar, padecer, interpretar, sentir, conviver, navegar em um mar no qual confluem muitos rios e meandros, muitas correntes de águas claras, de águas turvas; mar de águas limpas, dissipadas pelo caminho, sem chegar a descobrir os motivos pelos quais deixou o leito que deveria percorrer. (Mendez, 2002, p.72)”.

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica.

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade, que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação.

De acordo com Perrenoud (1984, p. 113),

“é este poder que a escola tem de submeter todos os que a frequentam a certas formas de avaliação ou julgamentos de excelência. De modo similar àqueles julgamentos que ocorrem nas instituições psiquiátricas e judiciárias, os julgamentos de excelência que ocorrem no quotidiano da escola e da sala de aula, contribuem para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam a promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar”.

Na perspectiva de Perrenoud, a metáfora da fabricação serve precisamente para sublinhar “a parte de acaso”, de viés, de arbitrário, de fatores interpessoais e institucionais que pesam sobre a medida pedagógica, mostrando assim que as organizações têm o poder de construir uma representação da realidade e impô-la aos seus membros e usuários como definição legítima dessa mesma realidade. Entende-se por relações interpessoais o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. A escola assume um papel “educativo”, e, portanto, usa a herança cultural a ser transmitida como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades, ensinar e aprender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim, “transformar” o ser humano; as relações interpessoais passaram a ganhar dimensão imprescindível (Antunes, 2003).

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas e comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente) (Libâneo, 1991).

Ao ministrar aulas, o professor sempre tem em vista tarefas cognitivas colocadas aos alunos: objetivos da aula, conteúdos, problemas, exercícios. Os alunos, por sua vez, dispõem de um grau determinado de potencialidades cognitivas conforme o nível de desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimento já assimilados. O professor não apenas transmite uma informação, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional.

Para atingir satisfatoriamente uma boa interação no aspecto cognoscitivo, é preciso levar em conta: o manejo dos recursos da linguagem (variar o tom de voz, falar com simplicidade sobre temas complexos); conhecer bem o nível de conhecimentos dos alunos; ter um bom plano de aula e objetivos claros; explicar aos alunos o que se espera deles em relação à assimilação da matéria. Os aspectos sócio-emocionais se referem aos vínculos afetivos entre professor e alunos como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina).

De acordo com Libâneo (1999, p. 28),

“autoridade e autonomia são dois polos do processo pedagógico. A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias, mas, de fato, complementares. O professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Do ponto de vista das relações entre autoridade e autonomia, a interação professor-aluno não está livre de conflitos e deformações. O professor autoritário não exerce a autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista”.

Uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelo professor é o que se costuma chamar de “controle da disciplina”. A disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da

prática docente, ou seja, à autoridade do professor (no sentido que mencionamos), mas os alunos darão valor às suas exigências. A autoridade do profissional se manifesta no domínio da matéria que ensina e dos métodos e procedimentos de ensino, no tato em lidar com a classe e com as diferenças individuais, na capacidade de controlar e avaliar o trabalho dos alunos e o trabalho docente. A disciplina da classe depende do conjunto dessas características do professor que lhe permitem organizar o processo de ensino. É de grande importância a relação professor-aluno no processo de ensino. Essa relação assume diferentes significados.

Na teoria da Escola Tradicional predomina o autoritarismo, o professor é o dono da verdade, transmite o conteúdo e os alunos são simplesmente ouvintes. A disciplina é entendida como sinônimo de silêncio e ordem. O princípio básico dessa relação é que o professor detém o saber e o aluno não. A teoria da Escola Nova é democrática. O aluno participa ativamente das atividades. O profissional exerce o papel de orientador e não de ditador. O pressuposto básico dessa relação é que os alunos têm necessidades e interesses próprios, são diferentes uns dos outros, ou seja, são respeitadas as diferenças individuais de cada um e que o professor deverá atendê-las. O professor e o aluno executam tarefas programadas por um grupo de especialistas. A relação é autoritária com o agravante do professor não participar da concepção do seu trabalho.

A relação educador e educando é uma relação de compromisso, é geradora de responsabilidade. Temos de nos sentir responsáveis pelo outro. Não podemos ter uma atitude de indiferença em relação ao educando e ser apenas um conteudista, um transmissor de conhecimentos. O papel do educador, além de transmitir conhecimentos, é exercer uma influência positiva sobre os alunos e prepará-los para a vida. A presença do educador na vida do educando pode iniciar-se em um comércio singelo de “pequenos nada”. De pequenos gestos e palavras: um sorriso, um bom-dia, um abraço, um incentivo, um pouco de atenção. Uma ponte para o diálogo, para o entendimento, para o trabalho conjunto. Os “pequenos nada” abrem as portas para a reciprocidade e o compromisso.

De acordo com Costa (2001, p. 64),

“fazer-se presença na vida de uma criança ou adolescente é a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir papel emancipador na existência de seus educandos e para fazer frente aos desafios da educação no século XXI, para, atentos ao nosso dia-a-dia de educadores, construir pontes para uma presença significativa na vida dos educandos”.

A prática escolar varia de acordo com as condições sociopolíticas que envolvem as pessoas e consequentemente lhes oferecem concepções diferentes de homem e sociedade como também diferentes pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno, das técnicas pedagógicas.

O desenvolvimento tecnológico contribuiu para atrair os nossos alunos com estímulos rápidos e prontos. Essa facilidade pode levar ao comodismo e sem que eles façam esforço, obtenham resultados positivos mais rápidos para as suas atividades cotidianas. Com isso o prazer da pesquisa, da crítica, da observação vai sendo descartada e perdendo sua razão de ser. Se a avaliação é um instrumento de aprendizagem, evidencia-se logo a necessidade de mudançano processo. Há uma necessidade de promover uma avaliação capaz de levar o aluno a tomar consciência da evolução de sua aprendizagem.

## CAPÍTULO V – PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo reúne a **problemática** da nossa pesquisa, considerando-se que nos propomos dar uma contribuição científica para a academia, para a ciência e para a sociedade. Aqui na problematização, dizemos aos leitores que tipo de problema nos propomos enfrentar, e porque se constitui um problema de forma que valha a pena investir esforços para tentar resolvê-lo. Vamos expor **o contexto socio-econômico e cultural da Zona da Mata, os objetivos** e também **os caminhos metodológicos**, com toda a riqueza que esta palavra de origem grega sugere: processo, mudança, sucessão de etapas.

### 1. Contexto sócio-econômico e cultural da Zona da Mata de Pernambuco

“Salve! Ó terra dos altos coqueiros! De belezas soberbo estendal! Nova Roma de bravos guerreiros. Pernambuco, imortal! Imortal!”.<sup>0</sup> (Refrão do Hino de Pernambuco- composto em 1908).

De acordo com o IBGE (2013), Pernambuco tem uma população de 9.208.550 habitantes. Os dados mostram ainda que a população feminina é ligeiramente maior que a masculina - as mulheres correspondem a 51,9% do total, uma diferença de 335.086 entre os sexos. Quanto à idade, há 271.601 homens acima dos 65 anos, enquanto o número de mulheres nesta faixa de idade é de 377.733. Quando comparados os que têm 100 anos ou mais, a diferença cresce: 387 homens e 1.212 mulheres. Foram recenseados 2.993.824 domicílios, com uma média de 3,44 habitantes por domicílio. O País tem 201.032.714 habitantes distribuídos em 8.515.692,27 km<sup>2</sup>.

A população de Pernambuco se constitui de descendentes de índios, africanos e europeus, miscigenação que resultou na criação de várias formas de expressões culturais e musicais. Uma infinidade de danças, ritmos e uma culinária singular surgiram no Estado que impressiona por sua identidade e riqueza cultural.

Interessa-nos estudar a Zona da Mata de Pernambuco, pelo fato de que a nossa pesquisa investigatória é sobre a Escola e a Exclusão Social e tem como finalidade estudar as consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares, na Região da Zona da Mata-Pernambuco-Brasil, como mencionado em todo o desenvolvimento da tese.

De acordo com Prado e Fernando (1939, p. 22),

“em 1501, quando a expedição do navegador Gaspar de Lemos fundou feitorias no litoral da colônia portuguesa, na recém descoberta América, teve início o processo de colonização de Pernambuco, uma das primeiras áreas brasileiras a ter ativa colonização portuguesa. Entre os anos de 1534 e 1536, Dom João III, então rei de Portugal, instalou o sistema de Capitanias Hereditárias. Em Pernambuco o Donatário foi Duarte Coelho que a batizou. Dessa forma, em 1535, se estabeleceu no local onde fundou a vila de Olinda e espalhou os primeiros engenhos da região. Até então, os ocupantes do território eram os índios Tabajaras”.

De acordo com Portela e Vesentini (1996, p. 126),

“o êxodo rural provoca, na maioria das vezes, problemas sociais. Cidades que recebem grande quantidade de migrantes, muitas vezes, não estão preparadas para tal fenômeno. Os empregos não são suficientes e muitos migrantes partem para o mercado de trabalho informal e passam a residir em habitações sem boas condições”.

**Quadro 1 – CIDADES E POPULAÇÃO DE PERNAMBUCO- 2013**

|                         |         |                        |        |
|-------------------------|---------|------------------------|--------|
| Abreu e Lima            | 97.786  | Afogados da Ingazeira  | 36.379 |
| Afrânio                 | 18.625  | Agrestina              | 23.842 |
| Agua Preta              | 34.978  | Aguas Belas            | 42.008 |
| Alagoinha               | 14.155  | Aliança                | 38.242 |
| Altinho                 | 22.853  | Amaraji                | 22.555 |
| Anjelin                 | 10.706  | Araçoiaba              | 19.333 |
| Araripina               | 80.572  | Arcoverde              | 72.102 |
| Barra de Guabiraba      | 13.523  | Barreiros              | 41.987 |
| Belém de Maria          | 11.772  | Belém de São Francisco | 20.680 |
| Belo Jardim             | 74.902  | Betânia                | 12.433 |
| Bezerras                | 60.213  | Bodocó                 | 36.783 |
| Bom Conselho            | 47.273  | Bom jardim             | 38.816 |
| Bonito                  | 38.816  | Brejão                 | 9.006  |
| Brejinho                | 7.464   | Brejo da Madre de Deus | 47.972 |
| Buenos Aires            | 12.934  | Buíque                 | 55.268 |
| Cabo de Santo Agostinho | 196.152 | Cabrobó                | 32.596 |
| Cachoeirinha            | 19.674  | Caetés                 | 27.766 |
| Calçado                 | 11.223  | Calumbí                | 5.754  |
| Camaragibe              | 151.587 | Camoçim de São Félix   | 17.980 |

|                      |         |                         |         |
|----------------------|---------|-------------------------|---------|
| Camutanga            | 8.405   | Canhotinho              | 24.918  |
| Capoeiras            | 20.004  | Carnaíba                | 19.187  |
| Carnaubeira da penha | 12.387  | Carpina                 | 79.308  |
| Caruaru              | 337.416 | Casinhas                | 14.159  |
| Catende              | 40.328  | Cedro                   | 11.323  |
| Chã de Alegria       | 13.002  | Chã Grande              | 21.006  |
| Condado              | 25.435  | Correntes               | 17.830  |
| Cortêz               | 12.647  | Cumarú                  | 14.815  |
| Cupira               | 23.645  | Custódia                | 35.574  |
| Dormentes            | 17.925  | Escada                  | 66.419  |
| Exu                  | 32.076  | Feira Nova              | 21.444  |
| Fernando de Noronha  | 2.837   | Ferreiros               | 11.850  |
| Flores               | 22.610  | Floresta                | 31.088  |
| Frei Miguelinho      | 14.932  | Gamileira               | 29.515  |
| Garanhuns            | 135.138 | Glória do Goitá         | 30.000  |
| Goiana               | 77.945  | Granito                 | 7.175   |
| Gravatá              | 80.450  | Iati                    | 18.913  |
| Ibimirim             | 28.197  | Ibirajuba               | 7.714   |
| Igarassu             | 109.322 | Iguaraci                | 12.097  |
| Inajá                | 21.003  | Imgazeira               | 4.570   |
| Ipojuca              | 87.926  | Ipubi                   | 30.037  |
| Itacuruba            | 4.643   | Itaíba                  | 26.651  |
| Ilha de Itamaracá    | 23.923  | Itambé                  | 36.233  |
| Itapetim             | 13.932  | Itapissuma              | 25.220  |
| Itaquitinga          | 16.638  | Jaboatão dos Guararapes | 675.599 |
| Jaqueira             | 11.696  | Jataúba                 | 16.678  |
| João Alfredo         | 32.355  | Joaquim nabuco          | 16.056  |
| Jucati               | 11.061  | Jupi                    | 14.325  |
| Jupema               | 15.050  | Lagoa do Carro          | 17.034  |
| Lagoa de Itaenga     | 21.210  | Lagoa do Ouro           | 12.685  |
| Lagoa dos gatos      | 16..100 | Lagoa Grande            | 24.183  |
| Lagedo               | 38.545  | Limoeiro                | 56.407  |
| Macaparana           | 24.793  | Machados                | 14.770  |
| Maraial              | 12.009  | Mirandiba               | 14.915  |
| Moreno               | 59.836  | Nazaré da Mata          | 31.834  |
| Olinda               | 388.127 | Orobó                   | 23.552  |
| Orocó                | 14.071  | Ouricuri                | 67.689  |
| Palmares             | 61.731  | Palmeirino              | 8,191   |
| Panelas              | 26.515  | Parantana               | 11.399  |
| Parnamirim           | 20.990  | Passira                 | 29.082  |
| Paudalho             | 54.081  | Paulista                | 316.714 |

|                           |         |                          |           |
|---------------------------|---------|--------------------------|-----------|
| Pedra                     | 21.558  | Pesqueira                | 65.374    |
| Petrolândia               | 34.523  | Petrolina                | 319.893   |
| Poção                     | 11.261  | Pombos                   | 26.716    |
| Primavera                 | 14.200  | Quipapá                  | 25.220    |
| Quixaba                   | 6.846   | Recife                   | 1.599.513 |
| Riacho das Almas          | 19.947  | Ribeirão                 | 46.200    |
| Rio Formoso               | 22.970  | Sairé                    | 10.835    |
| Salgadinho                | 10.076  | Salgueiro                | 59.037    |
| Saloá                     | 15.702  | Sanharó                  | 24.047    |
| Santa Cruz da Baixa verde | 12.240  | Santa Cruz do Capibaribe | 96.908    |
| Santa Filomena            | 13.977  | Santa Maria da Boa Vista | 40.908    |
| Santa Maria do Cambucá    | 13.626  | Santa Terezinha          | 11.411    |
| São Benedito do Sul       | 14.900  | São bento do Una         | 56.413    |
| São Caetano               | 36.485  | São João                 | 22.162    |
| São Joaquim do Monte      | 21.079  | São José da Coroa Grande | 19.663    |
| São José do Belmonte      | 33.541  | São José do Egito        | 33.105    |
| Serra Talhada             | 83.051  | Serrita                  | 18.951    |
| Sertânea                  | 35.042  | Sirinhaém                | 43.036    |
| Moreilândia               | 11.246  | Solidão                  | 5.918     |
| Surubim                   | 61.875  | Tabira                   | 27.591    |
| Tacaimbó                  | 12.932  | Tacaratu                 | 23.833    |
| Tamandaré                 | 22.046  | Taquaritinga do Norte    | 26.772    |
| Terezinha                 | 6.991   | Terra Nova               | 9.916     |
| Timbaúba                  | 54.115  | Toritama                 | 39.913    |
| Tracunhaén                | 13.497  | Trindade                 | 27.756    |
| Triunfo                   | 15.280  | Tupanatinga              | 25.882    |
| Tuparetama                | 8.129   | Venturosa                | 17.445    |
| Verdejante                | 9.408   | Vertente do Lério        | 7.859     |
| Vertentes                 | 19.457  | Vicência                 | 31.866    |
| Vitória de Santo Antão    | 133.907 | Xexéu                    | 14.513    |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-2013

A Zona da Mata foi a porta de entrada dos europeus em Pernambuco, pois antes de existir a Região Metropolitana do Recife, todas as cidades do leste pernambucano eram integrantes dessa mesorregião antes de vigorar a Lei Complementar número 14, que criou outra

mesorregião. A região é servida pelas rodovias federais BR-232, BR-101 e BR-408. O nome “Zona da Mata” refere-se ao que os portugueses viram desde o litoral, uma faixa de Mata Atlântica. O revelo é ondulado e argiloso, com altitude variando entre o litoral ao interior, aumentando a altura para o interior.

As cidades da Zona da Mata nasceram ao redor dos grandes engenhos e usinas de cana de açúcar e cresceram estruturando-se para fornecer produtos e serviços exigidos pelo complexo sucroalcooleiro. As atividades são predominantemente rurais, e os polos de convergência da produção rural sempre foram as usinas e não as cidades. Estas não funcionavam como entrepostos e não desenvolveram dinâmicas próprias, vivendo para suprir as necessidades das usinas e das pessoas com elas envolvidas. Assim, explica-se o fato de as cidades não terem se desenvolvido e tampouco crescido.

De acordo com Ferrari (1988, p. 3),

“em um sentido amplo, planejamento é um método de aplicação, contínuo e permanente, destinado a resolver, racionalmente, os problemas que afetam uma sociedade situada em determinado espaço, em determinada época, através de uma previsão ordenada capaz de antecipar suas ulteriores conseqüências”.

Existem indícios de que a civilização humana tem trabalhado com o planejamento urbano em escala limitada, segundo relatos de Sjoberg (1972, p. 38-39),

“Por volta de 3500 a.C, no vale compreendido pelo Tigre e o Eufrates. Além do solo fértil e do generoso suprimento de água de que dispunha, encontrava-se na região um cruzamento de estradas que era desde séculos um meio de comunicação entre povos de diferentes culturas. O intercâmbio dessas culturas contribuiu sensivelmente para a evolução das vilas e povoados da região em verdadeiras cidades”.

Muitos historiadores consideram como pai do planejamento urbano, o grego Hipodamus e suas teorias e idéias sobre o uso ideal da terra e da localização de ruas e edifícios nas cidades de Mileto e Pireu.

Os antigos romanos utilizaram um padrão consolidado de planejamento urbano, voltado para defesa militar e conveniência civil. O plano básico é uma praça quadrada central com serviços urbanos, cercados por uma grade compacta de ruas, tudo cercado por um muro para defesa. Para reduzir o tempo necessário para locomoção, duas ruas em diagonal cruzam pela praça quadrada. Um rio geralmente corre dentro da cidade, para obtenção de água potável e

transporte, e despejo de esgoto, até mesmo durante cercos. Muitas cidades européias ainda conservam a essência destes plano, como Turim, na Itália (Sjoberg, 1972).

Habitantes de cidades da antiguidade criaram certas áreas destinadas para encontros, recreação, comércio e culto religioso. Muitas destas cidades possuíam muralhas em volta, cujo objetivo era impedir (ou, ao menos, de dificultar) o acesso de possíveis inimigos à cidade. A construção de prédios públicos e monumentos são outros exemplos de planejamento urbano nos tempos antigos, das quais, as cidades mais famosas são Roma e Atenas (Sjoberg, 1972).

A questão social representa uma perspectiva de análise da sociedade em que vivemos, onde encontramos sempre um consenso dos fundamentos básicos, como podemos observar na definição de Teles (1996, p. 82),

“[...] a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramadas na dinâmica das relações das relações de poder e dominação”.

Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população nordestina totaliza 53.081.950 habitantes, abrigando cerca de 28% da população residente no Brasil. A densidade demográfica é de 34,1 habitantes por quilômetro quadrado; o crescimento demográfico é de 1,3% ao ano. A população urbana é maioria – 73%. O estado da Bahia é o mais populoso (14.016.906 habitantes); Sergipe possui a menor concentração populacional da Região (2.068.017 habitantes).

A Zona da Mata, também conhecida como Litoral Continental, essa sub-região compreende uma faixa litorânea de até 200 quilômetros de largura que se estende do Rio Grande do Norte ao sul da Bahia. Apresenta a maior concentração populacional do Nordeste e é a sub-região mais urbanizada. O clima é tropical úmido e o solo é fértil em razão da regularidade de chuvas. A vegetação natural é a mata Atlântica. O cultivo da cana de açúcar é a principal atividade econômica praticada na Zona da Mata, que é marcada por elevados déficits.

Com base nos dados dos indicadores sociais, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) elaborou um método de avaliar chamado de Índice de Desenvolvimento Humano.

Segundo Jannuzzi (2006a), os indicadores sociais incorporam “valor contextual”, sendo em geral, expressos por meio de taxas, proporções, médias, índices, entre outras medidas estatísticas. Pode-se definir um indicador social como uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. (Jannuzzi, 2006a, p.141)

Os indicadores sociais são instrumentos para o monitoramento de programas e políticas públicas nas diferentes esferas de governo. Como exemplos de indicadores sociais que podem ser utilizados no monitoramento das políticas sociais, estão o percentual de crianças nascidas com peso adequado (indicador de saúde); a escolaridade média, as taxas de analfabetismo e de atendimento escolar (indicadores de educação); as taxas de mortalidade, natalidade e de crescimento demográfico (indicadores demográficos).

Um indicador muito importante para a análise do IDH é a mortalidade infantil, que corresponde ao número de crianças que vão a falecer antes de atingir um ano de idade. No Brasil, as taxas de mortalidade infantil diminuíram muito nas duas últimas décadas, no entanto, o índice continua muito elevado, cerca de 23,6 mortes/ mil nascimentos, se comparado a outros países fica mais evidente que há muito o que melhorar, pois em nações como Suécia o índice é de 3 m / mil nasc, Noruega 10,4 m / mil nasc, Canadá 4,63 m / mil nasc, até mesmo em países de menor desenvolvimento os índices são melhores que os brasileiros, como o da Coreia do Sul 4,01 m / mil nasc, Cuba 6 m / mil nasc, Chile 13 m / mil nasc, Costa Rica 9,01 m / mil nasc, Argentina 19 m / mil nasc e Tailândia 10,06 m / mil nasc.

O elevado índice de mortalidade infantil no mundo e no Brasil são provenientes de dois problemas e/ou causas: o rendimento familiar que afeta diretamente a quantidade e a qualidade da alimentação, e também as condições médicas e sanitárias, como falta de pavimentação, esgoto, água tratada e condição da moradia. Os índices sofrem variações de acordo com a renda, mesmo em áreas pobres onde os índices são altos, as camadas sociais de melhor poder aquisitivo possuem taxas inferiores e a camada de baixa renda sempre apresenta índices maiores que a média nacional. A variação pode ocorrer também entre diferentes cidades, estados e regiões.

Para melhorar os índices citados, o Brasil estabeleceu uma meta de até o ano de 2015, para reduzir em 15,6% as taxas de mortalidade infantil, essa é uma medida para o cumprimento de Metas do Milênio, realizada em 2000, na Declaração da Cúpula do Milênio das Nações Unidas.

### **1.1. Fenômeno demográfico**

De acordo com Vasconcelos (1999, p.67),

“os problemas sociais do Brasil podem ser compreendidos com o auxílio e interpretação de indicadores sociais. Houve uma evolução positiva destes indicadores na última década, especialmente em relação ao aumento da expectativa de vida, queda da mortalidade infantil, acesso a saneamento básico, coleta de lixo e diminuição da taxa de analfabetismo. Apesar da melhora desses índices, há nítidas diferenças regionais, especialmente em relação ao nível de renda”.

No Brasil, o responsável pelos censos é o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), desde 1936, quando o instituto foi criado, realizando em média a cada dez anos o Censo Demográfico. O primeiro censo foi realizado no ano de 1872, seguido pelos de 1890, 1900, etc.

Elemento importante para o Estado de Pernambuco é a importância da cana-de-açúcar na economia da Zona da Mata.

Segundo o IBGE (2012),

“Na safra 2012/13 foram moídas 588.915,70 mil toneladas, com aumento de 5,0% em relação à safra 2011/12, que foi de 560.954,8 mil toneladas, significando que a quantidade que será moída deve ser de 27.960,8 mil de toneladas a mais que na safra anterior. O aumento total é resultante do acréscimo de 1,5% na área e de 3,5% na produtividade. A produção de cana-de-açúcar da Região Centro-Sul deve ser de 5.332.986,00 mil toneladas, 7,7% maior que a produção da safra anterior”.

Os efeitos do clima adverso no final do ano passado prejudicou o desenvolvimento das lavouras de cana-de-açúcar, o que fez muitas usinas postergarem o início da safra por não terem cana em idade ideal para corte.

O processo de implantação e expansão da lavoura canavieira na Zona da Mata foi inicialmente facilitado por condições naturais e promovido por oportunidades de inserção nos circuitos mercantis coloniais. Nos anos recentes, restrições de ordem natural, em particular a

degradação de solos e as condições de relevo, que restringem a elevação da produtividade da cana-de-açúcar via mecanização, têm apontado para a urgência de serem buscadas novas opções produtivas que ofereçam oportunidades competitivas com a atividade tradicional. Em termos de comportamento histórico da produção, a cana-de-açúcar foi a cultura que mais se expandiu nas últimas décadas. Seu incremento se deu a taxas muito elevadas, especialmente entre os anos de 1975 e 1985, estimulados pelos incentivos à produção de álcool através do Programa Nacional do Alcool (Proalcool). Apesar de tal elevação ter se dado exclusivamente em áreas antes ocupadas com cultura de alimentos, observa-se que na maior parte dos produtos alimentares cultivados em meio à cana, a área declinou ou manteve-se relativamente constante no período analisado, como pode ser observado pelos dados dos Censos Agropecuários de 1975, 1980 e 1985.

A cana-de-açúcar presta-se à fabricação de vários produtos e subprodutos, dentre eles o açúcar, o álcool, o melaço e a torta, além da aguardente. As diferenças de produtividade da cana-de-açúcar em Pernambuco, comparativamente ao país como um todo, sem considerar o caso de São Paulo, mostram o atraso a que chegou o setor na região Nordeste e a baixa transformação da base técnica na produção regional.

A relativa homogeneidade dos sistemas agrícolas na Zona da Mata, organizados em torno da cana-de-açúcar, vem cedendo lugar a uma lenta, embora persistente, diversificação produtiva, tanto na agricultura quanto nas atividades industriais. Curtumes, indústrias integradoras para o beneficiamento de produtos avícolas, laticínios, aguardente, processamento de pescado, entre outras, são algumas das indústrias presentes na mesorregião. Apesar de manter-se como atividade comercial dominante na Zona da Mata, a cana-de-açúcar permitiu o desenvolvimento de outras culturas exploradas pelos trabalhadores moradores.

## **1.2. A Pecuária e a apicultura em Pernambuco**

Um elemento a ser ressaltado no Estado de Pernambuco é a pecuária que, segundo o Rural Centro (2011),

“o Brasil tem um rebanho de aproximadamente 193 milhões de cabeças criadas em 220 milhões de hectares. Especialistas afirmam que daqui a dez anos a pecuária brasileira irá criar 220 milhões de cabeças em 150 milhões de hectares. A lotação média no Brasil é de 0,8 UA/ha (unidade animal por hectare)”.

No que diz respeito à pecuária, destaca-se crescimento considerável da bovinocultura de leite e de corte, o que tem contribuído para o surgimento de estabelecimentos de industrialização leiteira na área. Esse segmento tem se apresentado como um setor com potencial de crescimento, constituindo-se como gerador de emprego e renda para a Zona da Mata pernambucana, inclusive contando com grande vantagem comparativa, que é a proximidade do importante mercado consumidor da Região Metropolitana do Recife.

O Brasil é, atualmente, o 6º maior produtor de mel (ficando atrás somente da China, Estados Unidos, Argentina, México e Canadá), entretanto, ainda existe um grande potencial apícola (flora e clima) não explorado e grande possibilidade de se maximizar a produção, incrementando o agronegócio apícola. Para tanto, é necessário que o produtor possua conhecimentos sobre biologia das abelhas, técnicas de manejo e colheita do mel, pragas e doenças e também importância econômica.

A grande concentração da posse da terra na Zona da Mata, em particular nos municípios especializados no cultivo da cana-de-açúcar, constitui traço peculiar dessa região. Nos locais onde se situam unidades industriais que transformam a cana em açúcar, álcool, melaço e torta, o tamanho médio da unidade de produção agropecuária excede os 200 ha, enquanto nos municípios onde predominam fornecedores de cana ou existe uma produção mais diversificada, o tamanho médio da unidade de produção desce para menos de 50 ha.

Segundo dados do Cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, de 1992, existe grande número de pequenas unidades de produção na Zona da Mata pernambucana (72,8% do total de propriedades), consideradas minifúndios, as quais ocupam apenas 6,8% do total da terra cadastrada. Já as grandes propriedades, que representam apenas 5,1% do total de imóveis rurais, concentram uma área que equivale a 72,6% do total cadastrado.

### **1.3. Clima e natureza**

A Zona da Mata está situada a leste da Região Nordeste, onde ocorre a predominância do clima tropical que possui características de apresentar temperaturas elevadas e altos índices pluviométrico.

Nas várzeas e áreas planas baixas da Zona da Mata o cultivo da cana é conduzido por algumas usinas e destilarias de forma competitiva. Aí, o cultivo da cana-de-açúcar, apoiado em melhoramento de espécies, tem condições de se tornar de competitividade imbatível.

O corte nos incentivos veio simultaneamente ao fechamento da entidade oficial, o Instituto do Açúcar e do Alcool, que fazia a redistribuição de recursos entre os anos de bons e os de maus preços dos produtos finais, um fator adicional viabilizando a continuidade da produção, mesmo incluindo o uso das áreas inclinadas.

A tecnologia do segmento industrial dos processos de produção de açúcar e álcool é relativamente atualizada.

A modernização dessa atividade produtiva em unidades de produção correspondentes aos engenhos autônomos está, todavia, restringida por questões de mercado, por questões de capacidade de absorção de conhecimentos por parte dos pequenos produtores, por questões de incapacidade de investimento dos mesmos e por questões de continuado aperfeiçoamento dos equipamentos a eles destinados. Há margens para retomar a competitividade do processo industrial de produção de açúcar e álcool correspondentes à difusão de tecnologia já existente, provada e aprovada, sem haver necessidade de recurso de montagem de complexo industrial álcool-químico.

Apesar das potencialidades naturais da Zona da Mata pernambucana, seus habitantes convivem com uma estrutura econômica de insuficiente dinamismo e reduzida diversidade produtiva, requerendo especial intervenção do setor público não só para orientar as ações privadas necessárias para ampliar o perfil produtivo, diversificar a economia, ampliar o crescimento econômico e criar as condições necessárias para a sua consecução, como também para intervir diretamente em termos de provimento das necessidades sociais básicas e criação do capital necessário ao processo de desenvolvimento sustentável da região.

#### **1.4. O Problema social**

Um elemento que causa grande preocupação no Estado de Pernambuco é justamente a questão social. Quando estudamos os problemas sociais do Brasil, o Nordeste aparece em primeiro plano.

Sob a alegação de que um Estado democrático não pode prescindir de canais de participação, a Constituição de 1988 instituiu a ação popular como elemento do processo político. Introduziu-se uma série de mecanismos permitindo que representações de segmentos sociais tivessem acesso ao governo e tomassem decisão sobre alguns problemas públicos,

sinalizando para o fato de que a dinâmica macrossocial deve exercer um impacto significativo sobre as experiências participativas na formulação e implementação de políticas locais

Foi criado, um ambiente propício à inserção dos atores sociais e, para além de qualquer princípio ideológico, um fato passou a se impor no panorama brasileiro: a colaboração entre entidades da sociedade civil e órgãos governamentais. Essa cooperação multiplicou-se, em vários níveis, desde a atuação no plano comunitário, até a colaboração em programas sociais. Novas também passaram a ser as estratégias: as entidades abriram arenas alternativas de intermediação de interesses ao se relacionarem diretamente com a burocracia estatal, quer mediante comissões técnicas e de articulação, a exemplo dos fóruns populares de programas específicos, quer mediante mecanismos de controle social criado a partir de então, como os conselhos setoriais nos municípios.

### **1.5. A educação e a saúde**

De acordo com dados do IBGE (2013),

“a População de Pernambuco é: 9.208.550 e a população em idade escolar: 2.215.324. A taxa de analfabetismo: 10 a 14 anos: 6,8 %,15 ou mais: 18,0%. Os gastos em educação, complementados por outras ações destinadas a levar e manter na escola a população para evitar o crescimento da repetência e evasão escolar”.

Não foi só a oferta de vagas, mas também a melhoria da sua distribuição espacial, com aumento da taxa de matrícula da população em idade escolar, que reduzindo-se a Resultados do Censo Demográfico de 2013 sugerem amplo ganho social advindo da ampliação do sistema escolar, da construção de escolas, qualificação e remuneração de professores. Assim, na região, a proporção de analfabetos entre a população de cinco anos e mais que, em 1991, era da ordem de 43% declinou, em 2000, para 36%, com maiores proporções encontradas entre a população rural (48%).

Quanto ainda, ao aspecto da educação, é reconhecido o papel fundamental que o tema desempenha para construção da cidadania, na mobilidade social e na inserção no mercado de trabalho, além de que o acesso à educação de qualidade deve ser visto como um indicador de democracia.

## **2. Problema e objetivos**

As inquietações de ordem pessoal, profissional e social, citadas na justificativa deste trabalho, nos levaram a investigar sobre o fracasso escolar e a exclusão social de jovens e adultos dos meios populares, verificando o grau de interferência na construção da vida dos atingidos.

Feitas as considerações anteriores em que situamos nossas preocupações sobre o fracasso escolar na vida dos alunos da rede pública, é hora de falarmos da problemática subjacente a toda a investigação que empreendemos. Para entendermos melhor essa questão, é importante dizer que trabalhamos com a teoria do fracasso escolar, na verdade, a moldura que limita e direciona os elementos estudados na Tese, e à qual nos referimos com maior profundidade em outro item deste capítulo.

Se o fracasso escolar é a moldura da investigação, o problema central de nossa indagação está em conhecer quais são as consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos dos meios populares excluídos da escola. Por isto focamos nossa pesquisa na história de vida dos mesmos.

De acordo com Benavente (1990, p. 730)

“é importante inscrever a realidade atual numa análise socio-histórica, mobilizando áreas da sociologia política, da sociologia da ação social, da sociologia das instituições e das organizações. É importante ainda aprofundar mecanismos relacionais de construção e apropriação do conhecimento. Este aprofundamento exige abordagens antropológicas, psicossociológicas e sociopedagógicas que elucidem aspectos ainda obscuros do modo de construção do insucesso/ sucesso, enquadrando-os, na questão das desigualdades sociais na educação”.

Na verdade, a sociedade moderna instituiu o discurso “dos que podem e dos que não podem”. Na família, são os pais que falam sobre os filhos; o marido, sobre a mulher; os adultos, sobre as crianças e os idosos. Na escola, os professores, coordenadores, especialistas pronunciam o discurso sobre o aluno. Este é fraco, imaturo, incompleto, amoldável. É preciso transformá-lo para que assuma as características de um verdadeiro adulto. É o discurso da competência, que não é outra coisa senão o discurso do poder e do mando.

Este discurso trata de três faces de uma mesma realidade. Com efeito, o universo escolar é constituído tanto pela instituição, quanto pelas pessoas que nela atuam. O funcionamento cotidiano da unidade escolar é que efetiva ou não as propostas declaradas para o ensino: é na unidade escolar que se desenrolam as histórias de vida de professores, alunos, funcionários,

especialistas. É nesse cotidiano que vamos encontrar as pessoas concretas que compõem as estatísticas, aqueles que são retidos, promovidos ou evadidos.

Interessa-nos captar como a instituição escolar pensa e age em relação aos alunos, objetivo maior de sua existência, de que maneira esses são conduzidos e socializados pelos mecanismos à sua disposição. Interessa-nos conhecer também a imagem que as professoras, agentes imediatos da socialização, fazem dos alunos, como esta imagem é mais ou menos definitiva para seu ajustamento e consequente desenvolvimento. Na realidade, o ingresso na escola é um momento mágico e único na vida dos alunos, egressa de um grupo social, a família, que, ao menos, de maneira geral e teórica, protege-a e lhe assegura os meios de subsistência material e intelectual. A passagem do mundo da família para o mundo da escola é quase sempre traumática. A História, a Antropologia, a Psicologia, a Pedagogia, a Filosofia, a Etnologia, a Economia, dedicam-se, com grande frequência, a estudar o cotidiano escolar, este microuniverso dentro de uma realidade maior que é a sociedade. Inaugurando um novo campo de pesquisa, a Nova História faz do dia-a-dia, dos acontecimentos localizados, das pequenas e simples relações sociais uma área privilegiada de investigação.

E o que entendemos por cotidiano escolar? Entendemos o conjunto de interações sociais que se observam no interior da instituição entre administradores, professores, alunos, funcionários e pais e mesmo fornecedores de suas diversas necessidades. Este cotidiano é rico de detalhes, de aspectos afetivos. Da Silva (1996, p. 42),

“refletindo sobre a escola profundamente enraizada no social, valoriza especialmente este pequeno universo das relações primárias, das trocas emocionais, da construção do saber, das hierarquias marginais que se dão no núcleo da escola”.

É claro que a escola tem mecanismos de acolhimento, mas certamente muda a qualidade e a maneira da acolhida, pois mudam os atores que desempenharão um novo papel em sua vida. Neste sentido, é importante salientar que pensadores como Alain (1972) e Moraes (1995) alertam para um equívoco comum na educação, que consiste em considerar a escola como prolongamento da família. Nada mais falso. Enquanto, na família, as relações se fundamentam no afeto, na escola, dominam as relações burocráticas. Na família, o sentimento básico é a proteção às crianças, na escola, impera o projeto de autonomia. Naturalmente as coisas não se passam de maneira tão rígida, mas devemos ter em conta que, ao chegar à escola, a criança defronta-se com outra realidade.

Ao captar o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social de jovens e adultos dos meios populares, estamos ouvindo a voz dos que são atingidos. Estudar a escola e a exclusão social evidenciando o fracasso escolar produz o desejo de escutar os despojados da palavra, restituindo-lhes o direito de se manifestar em não somente sobre a escola, mas também sobre a estrutura educacional, como também sobre o seu universo de excluído. Todos esses elementos formam o universo em que os alunos estão profundamente enraizados, por isso os observamos no âmbito da pesquisa sob o cunho sociológico.

Certamente, a captação do fracasso que ex-alunos, jovens e adultos dos meios populares da escola pública mentalizam não constitui um problema em si, uma vez que, em todos os momentos da vida, estamos manifestando alguma coisa ou sobre alguém, pois, como afirma Duveen (1994, p.262), “o mundo, tal como o conhecemos, é o mundo que nós construímos através de nossas operações mentais”. O problema de nosso estudo se apresenta quando queremos saber por que e como jovens e adultos dos meios populares foram envolvidas em situação de fracasso e de certa maneira, como o fracasso destrói suas vidas, destruindo seus sonhos, seus objetivos, isto é, quais as consequências do fracasso escolar nos percursos de vida desses envolvidos no processo de exclusão social.

De acordo com Aquino (1997, p.24):

“fracassamos todos nós, os que ensinam, os que são ensinados e todos os demais integrantes desta sociedade. E fracassamos não simplesmente nas tarefas de propiciar aos indivíduos que estudam uma oportunidade de seguir seus estudos, de obter um diploma ou de se inserir no mercado de trabalho”.

Difícilmente, haverá compreensão do processo de formação do fracasso escolar e sua resistência se não compreendermos que vivemos num mundo com outras pessoas e que nos movimentamos no terreno das relações com o outro, influenciando-o e sofrendo dele as influências. Só temos a ideia do mundo porque estamos nele, modificando-o e modificando-nos por causa dele. Os fracassos escolares nascem, portanto, no cruzamento do objetivo com o subjetivo, no espaço em que o indivíduo se encontra com o grupo. Mas esse é um encontro especial, pois feito de influências mútuas, de histórias pessoais e coletivas. O indivíduo é construído pelo grupo, mas também o constrói. Histórias da pessoa entrelaçando-se com histórias da comunidade a que pertence. Se não vivesse num campo de alteridade, o indivíduo não precisaria falar, pensar, agir, pois seu caminho seria retilíneo e determinado. Porque vive

numa sociedade, embora seja um indivíduo singular é que o indivíduo é, ao mesmo tempo, único e coletivo.

Arquétipos socioculturais orientam nossa existência. No caso de nosso estudo, ao estudar o fracasso escolar e analisar o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social de jovens e adultos dos meios populares, os alunos refletem a pluralidade do mundo em que vivem, externa os hábitos que desenvolveram, traduz as diversas influências de que falamos acima. Mas, ao entender a construção do fracasso escolar, os jovens e adultos não se tornam apenas sujeitos passivos, mas reagirão certamente diante dos desafios que o levam a isto. Ao contrário também elaboram dinamicamente mecanismos de defesa, também os modificam, também constroem elementos sem cessar, num processo contínuo, permanente.

De acordo com Cordié (1996, p.17),

“ser bem sucedido na escola é ter a perspectiva de acesso ao consumo de bens, o que em nossa cultura significa “ser alguém”, possuir o fato imaginário, ser considerado e respeitado”.

A formação do fracasso escolar e a exclusão social de jovens e adultos dos meios populares denunciados por estes, constituem, desse modo, a problemática de nosso trabalho. Não se trata de qualquer jovem e adulto, mas de ex-alunos que frequentaram uma escola pública.

De acordo com Gomes (2008, p. 52),

“O preço a pagar pelo empobrecimento do papel social da escola pública é muito alto, pois a possibilidade de termos uma sociedade mais democrática e mais cívica depende, em parte significativa, do trabalho educativo e formativo a realizar na escola (cuja acção, se bem sucedida, compensa, objectivamente, a perda de influência de instituições como a família e a Igreja)”.

Um dado muito importante dentro da problemática geral e que deve ser levado em conta o tempo todo é a relação que existe entre o fracasso escolar e exclusão social. Essa perspectiva histórica da exclusão social acontece no cotidiano e também contribui para analisar as ações que se desenvolvem no cotidiano promovido por pessoas ou grupos populares, e é apresentada por Chauí (1994, pp. 62-63), ao afirmar:

“resistência que tanto pode ser difusa, como na irreverência do humor anônimo que percorre as ruas, nos ditos populares, nos grafites

espalhados pelos muros das cidades, quanto localizada em ações coletivas ou grupais”.

Compreendemos a esfera do “cotidiano” como sendo de fundamental importância para a compreensão histórica, pois é na esfera do cotidiano que o homem participa em todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. É nesse campo que se coloca em funcionamento todos os sentidos, todas as capacidades intelectuais, os sentimentos, as paixões ideológicas (Goffman, 1985).

O cotidiano não se configura como um espaço a histórico, situado fora da história, mas uma dimensão em que a história também vai sendo construída, mesmo sem a evidência privilegiada dos “grandes acontecimentos” que entram para a história.

De acordo com Heller (2000, p. 20),

“A vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social. [...] as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retorna. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade”.

Mesmo compreendendo a importância do cotidiano para a história, Heller enfatiza que esta dimensão da realidade não está isenta da alienação, mas constitui-se como um espaço propício para sua ocorrência. Por outro lado reconhece também que mesmo havendo essa possibilidade, isso não determina sua ocorrência e entende-se que:

“a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não alienada; e, dado que a estruturação científica possibilita ao final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano”(Heller, 2000, p. 39).

Nessa perspectiva é que pretendemos situar a nossa análise nos estudos da construção do fracasso escolar e a exclusão social, construídas no cotidiano dos alunos provenientes de escolas públicas envolvidas em nossa investigação, nomeadamente do município de Paudalho em Pernambuco- Brasil.

A problemática deste trabalho não estaria completamente compreendida se não dissermos que lidamos com jovens e adultos já excluídos da escola, que agora vivendo uma

fase extremamente dinâmica no seu dia a dia se tornaram pessoas que, excluídas da escola andam “perambulando” à procura de dias melhores para si e para os seus.

## **2.1. Objetivos**

Conforme a justificativa do nosso estudo sobre a escola e a exclusão social e tendo em vista o fracasso escolar, evidenciamos os objetivos desta pesquisa que são de caráter especial para nós, pela seriedade daquilo que nos propomos a investigar.

Procuramos apreender através dos objetivos, como se dá a construção dos processos de exclusão social de jovens e adultos dos meios populares, a partir da escola.

## **2.2. Objetivo Geral**

- Analisar o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social e como isso se repercutiu nos percursos de vida de jovens e adultos dos meios populares, levantando os desdobramentos e as consequências em suas vidas.

## **2.3. Objetivos Específicos**

- Investigar a percepção de professores sobre o fracasso escolar e a exclusão social de alunos de meios populares e carentes.
- Investigar a percepção social de jovens e jovens-adultos de 16 a 30 anos sobre os seus percursos escolares, as suas representações sobre a escola e os/as professoras/es e as possíveis consequências na vida que têm e nas atividades que desenvolvem.
- Caracterizar as condições socioeconômicas dos sujeitos pesquisados e dos seus ascendentes e descendentes.

## **2.4. Hipóteses**

Com base na literatura consultada e na vivência com os percursos de vida relacionados aos jovens e adultos ex-alunos dos meios populares levantamos as hipóteses que se buscarão confirmar nos resultados obtidos:

- a instituição escolar, apesar de todos os programas sociais compensatórios (como o bolsa-escola ou o bolsa-família), continua a mostrar-se pouco hospitaleira para as crianças e jovens provenientes de meios populares, não portadores de uma cultura letrada.

- as práticas docentes continuam a categorizar as crianças (aluno inteligente, pouco inteligente, aluno preguiçoso, aluno diligente, aluno perspicaz, aluno lento, aluno que vai vencer, aluno que vai fracassar), a não valorizar os conhecimentos e experiências das crianças dos meios populares e a não estimular a auto-estima dos que menos possuem.
- a organização escolar naturaliza o fracasso escolar e o atribui exclusivamente a características individuais e familiares, exteriores à própria escola.
- o fracasso escolar legitima e reforça a exclusão social de jovens oriundos de meios carentes, não lhes permitindo o acesso a atividades profissionais com remuneração digna e perspectivas de desenvolvimento pessoal enquanto adulto.

### **3. Caminhos metodológicos seguidos**

Os seres humanos, apesar de seu enraizamento terrenal, em culturas e estados-nações, nunca deixaram de migrar ao largo e ao longo do planeta. Tomemos o caminho (Leonardo Boff, 2005, p.17).

A pesquisa nasce da necessidade que temos de compreender o mundo que nos cerca. Pesquisamos porque não estamos satisfeitos com o conhecimento comum, insuficiente para mostrar a diversidade do real. Vivemos sempre num estado de carência, num permanente estado de tensão entre o conhecido e o desconhecido, entre o que percebemos e o que realmente existe. Se as relações entre o homem e o mundo físico e social fossem simples, não haveria razão de investigar. Indagamos porque a realidade não é um dado imediato à nossa consciência, pesquisamos para descobrir as múltiplas conexões entre o sujeito e os fenômenos.

Os aspectos metodológicos da pesquisa estão fundamentados na abordagem qualitativa. Entretanto, é válido lembrar que nenhuma técnica isoladamente poderá responder questões de pesquisa e, nesse sentido, é imprescindível ressaltar que a apreensão de um conjunto metodológico coerente, que corresponda aos ditames da problemática proposta é que propiciará eficácia no resultado do trabalho, especialmente, quando se conhece a dinâmica e complexidade da pesquisa qualitativa que abre espaço para um intangível leque de recursos metodológicos.

Queremos captar, por vários instrumentos escolhidos, como se dão os percursos de vida de jovens e adultos dos meios populares, estudando o fracasso escolar e a exclusão social, apreendendo as influências dos paradigmas socioculturais presentes nas suas histórias de vida.

Pode-se considerar a atitude de pesquisa como uma interjeição ampliada. Ninguém pesquisa sem que possua a curiosidade como foco da investigação. Na realidade, toda busca humana é norteadada pela carência que existe nas relações entre sujeito e mundo. Se as relações entre o homem que conhece e o universo a ser conhecido fossem transparentes, não haveria necessidade de pesquisa, porque o mundo, com sua complexidade, apresentar-se-ia claro diante de nós. Pesquisamos porque estamos insatisfeitos, porque a realidade não é um dado imediato à nossa consciência. Além disso, o senso comum não é suficiente para captar toda a riqueza da vida, do mundo, das relações interpessoais. Vivemos sempre num estado de carência que a pesquisa procura suprir, através do processo de desocultação, do desvelamento do real. O senso comum funciona muito bem quando vivemos mergulhados no cotidiano. Ao primeiro questionamento, porém, ele revela-se precário, havendo necessidade de adotarmos outros instrumentos de interpretação do mundo. Daí nasce a pesquisa.

De fato, como profissional do ensino, estivemos sempre interessados nas relações interpessoais, especialmente nessas relações que se estabelecem em sala de aula entre professor (a) e aluno. A sala de aula é o terreno privilegiado onde as relações entre docente e discente encontram sua expressão maior. Sabemos que ao professor são assinalados vários atributos, todos eles reveladores de um conhecimento comum que circula no interior da cultura. Para se descobrir como se formam esses atributos, como a professora e as crianças vivem esse processo, qual o papel que têm dentro dele, acreditamos que o conhecimento do fracasso escolar e sua resistência nas crianças se nos apresenta como um instrumento válido para a compreensão das nuances presentes no núcleo desta investigação.

A metodologia não se resume apenas a um conjunto de técnicas, de instrumentos ou a um procedimento visando à consecução de objetivos, ainda que bem definidos. Também não é apenas a seleção da amostra, planejamento de instrumentos, coleta de dados e respectiva análise. Ela informa todo o trabalho: o planejamento da pesquisa, a escolha da abordagem teórica, a natureza da problemática levantada, os referenciais teóricos sobre o conhecimento da criança em seus aspectos psicossociais e educacionais. A metodologia pode ser comparada a uma trilha. Seguindo-a, o viajante chegará certamente ao lugar desejado, desconhecendo-a, terá muitas dificuldades em alcançar seu objetivo.

É preciso que o método (caminho) seja vivido pelo pesquisador, que este também se torne um participante e não um mero espectador de um drama que se desenrola fora dele. E, se o método é o caminho a percorrer, no próprio percurso se podem operar mudanças.

De acordo com André (1994, p. 41):

“se admitimos que a Teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo da pesquisa, temos de aceitar, que as opções metodológicas também vão sendo explicitadas e redefinidas à medida que a investigação se desenvolve. O pesquisador não apenas impõe seu olhar ao objeto, mas o próprio objeto modifica o olhar do pesquisador, numa relação profundamente rica, incrivelmente dinâmica. Nem um nem outro têm a predominância, mas caminham lado a lado, construindo o percurso. *“O caminho se faz ao caminhar”*, na bela formulação do provérbio castelhano”.

Pelos próprios objetivos deste trabalho, apreender a construção do fracasso escolar e sua persistência elaboradas e vivenciadas pelas crianças, percebe-se que se trata de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa e exploratória, configurando um verdadeiro estudo de caso. Vejamos cada um desses conceitos. Para Trivínos (1995), a pesquisa é qualitativa quando não admite visões fragmentadas, parceladas, partidas, mas apresenta um caráter dinâmico, extremamente mutante, dependendo do momento em que se encontra. Na mesma linha, Lüdke e André (1986) consideram que o estudo qualitativo aproxima o pesquisador dos sujeitos observados, “compreendendo” melhor seus problemas, suas perspectivas, evitando um processo esquizofrênico tão comum nas abordagens quantitativas, em que o estudioso cria um muro, separando-o da situação estudada.

No entender de Martins (1994), a abordagem qualitativa caracteriza-se por ser, acima de tudo, uma descrição de situações, de estados emocionais, de coisas ou de comportamentos de pessoas, sendo específica das ciências humanas. Não há pesquisa que não seja descritiva, pois, em última análise, os conceitos sobre os quais se assentam as ciências humanas, eminentemente qualitativas, são constituídos pelas descrições. Pires (1991, p. 27),

“distinguindo entre a abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional, e criticando as posições extremadas de ambos, afirma que as quantidades são qualidades e a qualidade medida tem a grandeza expressa em sua medida, sem deixar de ser qualidade. Seria falso defender que um dos aspectos é predominante, sendo mais justo considerá-los como polos de uma mesma realidade”.

Nenhuma pesquisa se esgota nela mesma, mas abre um imenso leque de possibilidades para outras investigações, estabelecendo parcerias com outros campos do conhecimento. Afinal, como tão bem assinala Fazenda (1994, p.153), ao escolher o estudo de caso, uma das modalidades da pesquisa em educação:

“o educador precisa sempre estar se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência das outras vidas que também são curtas, que também são breves, mas que juntas podem se alongar e assim se eternizar”.

Haverá passagem mais apropriada para caracterizar o papel do pesquisador da educação? Haverá motivação maior para pesquisar do que o próprio prazer da pesquisa? Que alegria maior pode ter o pesquisador, se não a alegria de desvendar ao mundo uma verdade, que, embora pequena, humilde, localizada, representa sua descoberta, seu modo de ver e representar a vida?

### **3.1. O universo da pesquisa**

Pesquisar sobre a escola e a exclusão social de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares faz de si mesmo temática bastante complexa e abstrata, portanto de natureza eminentemente qualitativa e sendo assim envolve um grande contingente de aspectos a serem pesquisados e analisados. O universo da pesquisa é constituído pela Zona da Mata- Pernambuco- Brasil, nomeadamente duas localidades do município de Paudalho, selecionados entre os muitos municípios existentes no estado, que oferecem condições para a pesquisa, visto ser nelas grande o número de excluídos da escola.

Escolhemos escutar dois professores, de cada uma das duas escolas, a saber: a escola da rede estadual e a da rede municipal de ensino, para que falassem sobre o fracasso escolar e sua consequência na vida dos que foram envolvidos no processo de exclusão, doze sujeitos excluídos das escolas indagados em suas residências. O trabalho com um número maior de escolas e de sujeitos encontraria expressivas dificuldades e/ou até mesmo impossibilidade na análise dos mesmos. A respeito disso, Minayo (1992, p. 31) diz que: “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. O importante é que a amostra seja criteriosamente investigada possibilitando alcançar as muitas dimensões do problema proposto”. Nesse sentido o estudo de caso se constitui como procedimento mais adequado, quando ele possibilita experiências vicárias.

Na seleção para a investigação, levamos em conta alguns aspectos que acreditamos ser importantes para o tipo de pesquisa e a problemática aqui desenvolvida. Os sujeitos intencionalmente selecionados serão os que abandonaram a escola e não mais retornaram,

levando-se em consideração a idade de 16-30 anos, escolhendo-se o número de doze sujeito, revelando-se um contexto específico selecionados, a partir do relatório anual das escolas.

**Figura 1 – Mapa de Pernambuco situando a zona da mata e a cidade de Paudalho**



## **Aspectos físicos e históricos de Paudalho- Pernambuco**

As primeiras incursões ao território que hoje constitui o Município de Paudalho datam de fins do primeiro século da colonização portuguesa. Afirmo o historiador Pereira da Costa que, por ali, andavam traficantes de pau-brasil, madeira abundante nas florestas da região os quais, todavia, não se fixavam no local. Desmembrado da comarca de Olinda que era o município, foi criado aos 03/04/1893 sob a Lei Estadual nº 52.

As terras do atual município de Paudalho começaram a ser exploradas em fins do século XVI, com o corte do pau-brasil em suas florestas. A origem do topônimo deve-se a uma árvore que existia à margem direita do rio Capibaribe (pau-d’alho ou Guararema), no lugar denominado Itaíba, cujo odor assemelhava-se ao do alho. Segundo tradições locais, os primeiros povoadores foram os índios Tabajaras.

Em 1591, nos extremos de Goiana, Igarassu e Tracunhaém, distante cerca de duas léguas da margem esquerda do rio Capibaribe, os franciscanos fundaram um aldeamento de índios, em terras do distrito de Santo Antônio de Tracunhaém, que depois passou à freguesia de Igarassu. Era a aldeia do conhecido índio Poti (D. Felipe Camarão), que tanto se celebrizou na guerra contra os holandeses; esse local tem ainda hoje o nome de Miritiba.

Em 1630 já existia o engenho Mussurepe, na margem esquerda do Capibaribe, a 6 km da atual cidade de Paudalho, onde está localizada uma usina com o mesmo nome. No ano de 1660, nas terras de Miritiba, foi construído o engenho Aldeia por Bartolomeu de Holanda Cavalcanti. No local existe atualmente o Campo de Instrução Militar onde foi edificado um quartel. Em 8 de janeiro de 1711 chegara à margem esquerda do Capibaribe o colono português Joaquim Domingos Telles, residente em Itamaracá onde cultivava terras, trazendo alguns parentes e muitos escravos africanos. Vinha explorar novos terrenos, muito apropriados para a cana-de-açúcar; no local ele fundou um engenho. Os moradores do novo engenho, reunidos ao proprietário, trataram de construir uma capela, sob a invocação de Santa Tereza de Jesus, por se chamar Tereza a esposa de Joaquim Domingos Telles. A nova capela foi inaugurada em 13 de outubro de 1711, havendo nessa ocasião grandes festas. A primeira missa foi celebrada pelo padre Júlio da Cunha, residente na cidade de Olinda. O distrito de Paudalho foi criado em 1789.

Em 1799, tendo a povoação atingido certo grau de importância, o bispo Azeredo Coutinho nela estabeleceu um curato, desmembrando-a de Igarassu. A provisão de cura, com toda jurisdição necessária, recaiu no padre José Fernandes de Moura Pacheco, que ali residia na qualidade de coadjutor, e a capela do Espírito Santo foi erigida em matriz. Em 22 de junho de 1804 o curato foi elevado a paróquia.

Em 19 de agosto de 1811 foi criada a vila de Paudalho (Pão de Alho, na grafia da época), cujo termo compreendia os distritos das freguesias de Paudalho e da Luz e parte da freguesia de São Lourenço. Em 04 de fevereiro de 1879 a Lei Provincial nº 1.318 elevou a vila de Paudalho à categoria de cidade, com a denominação de cidade do Espírito Santo. Foi constituído município autônomo em 3 de abril de 1893, com base no artigo 2º das disposições gerais da Lei Estadual nº 52 (Lei Orgânica dos Municípios), de 3 de agosto de 1892.

## **Aspectos culturais e turísticos**

Paudalho tem como principal atrativo o Engenho Ramos, com sua capela de Nossa Senhora da Luz abrigando a imagem de São Severino, tida como milagrosa (romarias no período de setembro a janeiro). Na Casa dos Milagres, anexa à capela, está exposto um grande número de ex-votos, registros de reconhecimento dos fiéis pelas graças alcançadas. A religiosidade do município também está retratada pela presença de muitas igrejas e capelas, além do Mosteiro de São Francisco. Este último, com data de construção incerta e que hoje

está abandonado, serviu de refúgio aos religiosos de vários conventos e mosteiros pernambucanos durante a invasão holandesa a Pernambuco (séc. XVII).

Paudalho reserva outros locais de interesse para visitação, como os engenhos, com suas antigas casas-grandes e capelas; a Usina Mussurepe (já desativada); a ponte Ita ba, do século XIX, inaugurada pelo Imperador Dom Pedro II; o bosque de pau-brasil; a fábrica de beneficiamento de sal, instalada em prédio do século XVIII; a Estac o Ferroviária (1891); os antigos casarões do início do século passado, com detalhes ou fachada em azulejos portugueses; a casa de farinha do Engenho Açougue Velho; o Açude Zumbi; a Estac o Acerola, com seus doces e sorvetes à base da fruta; barragens, mirantes e praças. Na atividade folclórica de Paudalho predominam tradicionais agremiações carnavalescas, maracatus, bois e caboclinhos. O principal evento registrado no município é a festa do padroeiro São Sebastião, celebrada desde o século XIX.

A ocupação humana de forma organizada teria sido iniciada por volta de 1591, através dos elementos indígenas reunidos por padres franciscanos, que formaram a aldeia de Miritiba (corruptela do tupi mibiri-tyba, que, no dizer de Teodoro Sampaio, significa juncal). Localizava-se a aldeia nos extremos de Goiana, Igara u e Tracunhaém, distante cerca de duas léguas da margem esquerda do rio Capibaribe. Dentre seus habitantes destacou-se o  ndio Poti, o celebre D. Filipe Camarão que se bateu contra os holandeses visando a restauração pernambucana, ao lado de outros patriotas.

Aos primitivos habitantes, juntou-se o elemento colonizador, e o povoado ingressou em uma fase de desenvolvimento, de que a atividade agrícola e de pastoreio, principalmente a primeira, constituíam as molas propulsoras. Fator fundamental do desenvolvimento que, em pouco tempo verificou-se, foi o plantio da cana-de-açúcar.

Surgiram, em consequência, diversos engenhos. O primeiro que a história registra foi o Mussurepe, instalado por volta de 1630. A Aldeia foi levantada em 1660 por Bartolomeu de Holanda Cavalcanti, em Miritiba, no local em que atualmente se acha instalado um quartel, com campo de instrução militar - o mesmo lugar do povoado indígena inicial. Na segunda metade do século XVII surgiu o Engenho Bom Sucesso, fundado por Joaquim de Almeida.

O mais importante, porém, o que daria nome   futura cidade, foi fundado pelo colono português Joaquim Domingos Teles. A denominação Paudalho originou-se de uma grande e secular árvore, de cheiro semelhante ao do alho, existente próximo da margem direita do

Capibaribe onde hoje se pode ver um seu rebento, conservado pela Prefeitura local. Baseado na nascente economia canavieira consolidou-se em torno do engenho Paudalho o núcleo populacional existente, espalhando-se aquela atividade econômica por todo o Município.

### **3.2. Seleção dos entrevistados**

Num estudo cujo objeto é a escola e a exclusão social, no que se refere aos contatos pessoais e consequentes entrevistas que planejamos, tínhamos necessariamente que trabalhar com um número de sujeitos reduzido. O universo de nossa pesquisa é amplo e seria muito difícil, para não dizer impossível, entrevistar todos os professores representando a escola e todos os alunos evadidos, os dos meios populares. Ao longo do tempo, a própria instituição não conhece na sua totalidade o destino dos que por ela passaram. Com muito esforço, conseguimos os endereços dos alunos pesquisados com a ajuda também dos que foram seus professores, e entramos em contato com eles, ouvindo suas opiniões. Dessa maneira, conseguimos um conjunto de entrevistas que foram gravadas e a sua transcrição foi incorporada nos relatos do Anexo II.

Conseguimos abarcar o universo do estudo, constituído por quatro professores e doze ex-alunos. A seleção dos professores foi feita por indicação dos colegas de profissão das escolas envolvidas com a investigação, uma vez que realizamos uma reunião no intervalo das aulas (hora do recreio), do dia 14 de Março de 2012 para a escola municipal, e no dia 19 de março na escola estadual da cidade de Paudalho. Registro do nosso diário de campo nos mostra como fomos bem recebidos, sobretudo porque também somos conhecidos na região.

Quando se trata da seleção dos alunos, aproveitamos a oportunidade na reunião dos professores para localizá-los a partir da indicação destes. Grande contributo se deu neste sentido porque os professores indicados e apresentados para serem investigados tinham acompanhado em sala de aula na(s) séries iniciais dos mesmos. O interessante é que os mesmos professores sabiam localizar as residências dos que foram investigados. A pesquisa com os alunos se deu a partir do dia 02 de Abril e se estendeu até o dia 30 do mesmo mês em suas residências; uma vez que eram em número de doze, queríamos que tudo se realizasse com muita tranquilidade, como está referido no diário de campo em anexo. Através da fala deles, podemos captar não apenas as ideias explícitas, mas também o discurso marcado pelo fracasso escolar.

A seleção da nossa pesquisa na Zona da Mata de Pernambuco é formado de 12 sujeitos excluídos da escola, com idades entre 16 e os 30 anos que pertenceram à escola pública e de

camadas populares. Em uma visão macro educacional do Estado de Pernambuco e nomeadamente do município de Paudalho-PE.

### **3.3. As técnicas e os instrumentos de pesquisa de dados**

Os instrumentos que escolhemos para consecução de nossos objetivos serão descritos a seguir. Trata-se de meios que se mostraram indispensáveis à compreensão do contexto real da pesquisa, na ordem em que serão utilizados no trabalho com os jovens e adultos.

Considerando que trabalhamos com jovens e adultos evadidos da escola, das quais desejamos captar a construção do fracasso escolar e a exclusão social, decidimos que os instrumentos mais apropriados para esse fim são a observação, diário de campo, a entrevista, análise de documentos e, sobretudo suas histórias de vidas. Por que esses instrumentos, e não outros, utilizados em diversas pesquisas? Por causa da natureza do trabalho, de feições qualitativas, para os quais outros instrumentos tradicionais como testes, método clínico, por exemplo, não alcançariam os mesmos resultados.

#### **3.3.1. Observação e diário de campo**

Uma vez delimitado o campo de pesquisa, a observação foi o primeiro instrumento a ser utilizado. Precisávamos conhecer quem eram os envolvidos no processo de exclusão social e como se davam seus percursos de vida, não apenas através das entrevistas, mas participando de seu cotidiano, ouvindo as conversas informais, captando o sentido de atitudes e ações.

Segundo Richardson (1999, p. 259), a observação pode ser definida como exame

“exame minucioso ou mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em alguma de suas partes”.

É a partir das observações que os problemas de pesquisa são inicialmente formulados, ou seja, o processo de observação é que aguça os estudos científicos, sejam eles de ordem qualitativa ou quantitativa, portanto, se constitui como recurso inerente às atividades de pesquisa. Dentre as muitas vantagens desse instrumento no que concerne a validade científica, Barros e Lehfeld (1999, p. 54), destacam:

“a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea dos fatos”.

Entretanto, é importante ressaltar que a eficácia desse instrumento de coleta de dados, dependerá fundamentalmente da competência e sensibilidade do pesquisador em conhecer seu natural relativismo e, nesse sentido poder analisar com coerência o fenômeno observado. Para corroborar com esse princípio, Ludke e André (1985, p. 25), escrevem que:

“é fato bastante conhecido que a mente humana é altamente Seletiva. E muito provável que ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxergam diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções faz com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros”.

A nossa observação realizada é do tipo participante e podemos dizer que ela configura-se como um aliado ainda mais forte num processo de pesquisa, especialmente quando se trata de pesquisa qualitativa. Aqui o investigador tem a possibilidade de conviver diretamente com o objeto de pesquisa, analisando criteriosamente as muitas variáveis que constituem o contexto no qual o mesmo se encontra inserido. Esse fato coloca a observação numa posição de vantagem em relação a outros instrumentos de coleta de dados, posto que possibilita o acesso a informações que outros instrumentos são impotentes para revelar. Além disso, assume status epistemológico na medida em que constitui importante fonte de informação e hipóteses que servirão como pontos de partida para estudos futuros. Outro ponto importante desse instrumento de pesquisa é que, no momento tangencial pesquisador/fenômeno observado, surge a possibilidade de ambos serem modificados, já que tanto os sujeitos-alvos da pesquisa como os investigadores podem sofrer e exercer influências entre si.

Certos de que observar a realidade é desenvolver um olhar que tudo abrange e tudo capta, adotamos um diário de campo, no qual registramos todos os fatos pertinentes à vida deles.

No nosso entender, o diário de campo que está em anexo, constitui parte indissociável da observação e faz-se igualmente indispensável ao trabalho de pesquisa.

De acordo com Triviños (1995, p.70), as anotações de campo,

“consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que considerem necessárias e que rodeiam a este, etc. Também as anotações de campo devem registrar “as reflexões” do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações”.

Esse instrumento serviu-nos de suporte para os registros de todas as observações, feitas no campo de pesquisa. A todo instante pudemos recorrer a ele para registrar as tantas informações coletadas circunstancialmente, além daquelas obtidas através do uso de outras técnicas, sejam a respeito das manifestações do sujeito, bem como do ambiente. Além disso, no diário de campo também foram registradas as reflexões e análises originárias das observações, servindo de arquivo de questionamentos, significados e explicações. São esses momentos relacionais, aliados às práticas que constituem o trabalho de campo.

Sem o diário de campo seria impossível apreender o dinamismo, as entrelinhas, as nuances do que se passava nesse cenário envolvente. Conscientes de que observar a realidade é possuir esse olhar abrangente, procuramos registrar sistematicamente, nos diários de campo, todos os aspectos que poderiam influir na construção da história de vida de jovens e adultos que foram evadindo da escola. É por esse motivo que a observação é um momento muito rico de estudo, pois harmoniza as partes num conjunto coerente dando sentido ao que vemos e ouvimos.

O primeiro passo que demos para alcançarmos os objetivos estabelecidos e, deste modo, analisar a Escola e Exclusão Social, foi indagar os professores acerca do fracasso escolar, por entendermos que o processo de exclusão nasce e se solidifica na estrutura escolar.

O segundo passo e para o qual o nosso olhar ganhou “dilatação”, foi a investigação dos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares com um olhar voltado para a Zona da Mata-Pernambuco-Brasil. Sendo a observação o primeiro passo que demos para alcançarmos os objetivos estabelecidos e, desse modo, analisar a escola e exclusão social esse primeiro momento da pesquisa de campo, passaremos a descrever como nosso olhar apreendeu o fazer cotidiano da realidade dessa multifacetada instituição educacional.

Na observação das escolas em que a pesquisa se realizou com professores, uma escola pública estadual e uma escola pública municipal, encontramos, de maneira geral, modelos semelhantes de organização que as podem caracterizar como estruturas complexas. As diferenças entre ambas, apesar de existirem, não eram profundas

Nas duas instituições, as diretoras tinham a última palavra, eram elas quem decidiam sobre a vida da escola, ainda que a presença da autoridade fosse menos visível no dia-a-dia das duas escolas, diluindo-se de várias formas. Isso talvez se explique pelo fato de que enquanto na escola pública estadual a administração era conduzida por uma diretora, delegada do poder para isto, na escola pública municipal, a gestão da comunidade escolar é exercida em duas instâncias,

comandada pela coordenadora pedagógica e pela coordenadora administrativa, diretamente subordinada a ela. Tivemos oportunidade de acesso antes das entrevistas semiestruturadas e facilidade de contato com os docentes que nos receberam com bastante atenção.

Fizemos “questão” de visitar algumas das instalações das escolas e, de entre elas, a Sala de Professores, a qual tivemos acesso no turno matutino e no turno vespertino. Tratava-se de uma sala com armários, banheiros, uma grande mesa de reuniões, e equipamentos como computador, filtro com água mineral e cafezinho. Em geral, o ambiente era de cordialidade. Os assuntos giravam em torno da avaliação, das dificuldades dos alunos com a aprendizagem, de problemas do dia-a-dia na sala de aula. No entanto, um tema era recorrente: os baixos salários de todos e as dificuldades que tinham em negociar com o governo municipal e estadual, em virtude do precário sistema de estabilidade, que mantinha os professores numa constante preocupação com o futuro. Um clima de pessimismo, embora disfarçado, predominava entre docentes. Posteriormente, algumas entrevistas confirmavam as preocupações dos docentes com a situação do fracasso escolar, bem como a maneira como esse tema é trabalhado na dimensão da educação.

Na semana que se seguiu após a ida às escolas, a nossa busca foi por aqueles que seriam os principais investigados e a razão do nosso olhar, os jovens e adultos dos meios populares. Fomos bem recebidos por eles e seus familiares, permitindo-nos adentrar em suas residências, ver seus olhares, de espanto em algumas famílias e de alegria por nos receber em outras, demonstrando respeito e consideração: marca registrada da simplicidade e da carência dos que são desprovidos dos bens materiais, no entanto muitos deles, marcados também de uma riqueza fundamental que são os grandes valores que os dignificam.

### **3.3.2. Entrevista**

Consideramos que as entrevistas foram o núcleo de nossa metodologia. Poder ouvir as pessoas que de uma forma ou de outra se envolveram e estão envolvidas no processo de inclusão e exclusão dos jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares, apreender o que pensam professores, constitui uma grande riqueza. Na verdade, a entrevista não se analisa só a partir do discurso manifesto, mas do que está dito nas entrelinhas, no que tem de representação. Nesse ponto, não encontramos nenhuma dificuldade para realizar as entrevistas. Não percebemos nenhuma reação negativa em ter a fala gravada, da parte de nenhum entrevistado

depois de explicarmos os motivos das entrevistas. Isto é tanto mais surpreendente quanto mais sabemos a inibição que experimentamos normalmente diante de um gravador.

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas e obedeciam a um roteiro previamente estabelecido e dela constavam perguntas básicas que nos davam um padrão de respostas vital para apreender o que o entrevistado pensava da escola e da exclusão social. As entrevistas, apesar de conterem um núcleo básico, eram abertas, de tipo conversacional e o entrevistado podia discorrer livremente sobre as perguntas. Para evitar qualquer tipo de constrangimento, perguntávamos aos jovens se queriam responder sozinhos ou com a presença da família; em geral optaram por fazerem a sós com o entrevistador. Como eram gravadas, as entrevistas eram transcritas por um especialista, e classificadas segundo o número qualificado. Depois de transcritas e decodificadas, as entrevistas eram submetidas a um processo de avaliação que verificava a coerência entre o discurso e a transcrição, assegurando-se assim uma boa identidade entre o manifesto e o realmente gravado.

Consideramos um privilégio termos entrevistado os jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares. Na realidade, não é sempre que uma pesquisa dessa natureza é tão envolvente. No nosso trabalho, pudemos ouvir o que os envolvidos pensavam, o que os levava a sofrerem tanto com o processo de exclusão escolar. Podemos dizer como Lüdkee André (1986, p. 57):

“ao contrário das técnicas dos questionários, dos formulários, das pesquisas de opinião, a entrevista, se for bem conduzida, proporciona uma grande interação entre o entrevistador e o entrevistado. Mesmo que tenha sido construída com um mínimo de estruturação, se deixou lugar para a livre manifestação do pensamento, certamente seus resultados serão muito compensadores”.

No tipo de pesquisa que desenvolvemos, a entrevista é uma das mais importantes técnicas utilizadas, um dos melhores instrumentos para coleta de dados. Basta observar a vida cotidiana para deduzirmos o lugar que ela ocupa: cientistas sociais, profissionais de imprensa, pesquisadores de marketing, políticos, líderes religiosos fazem da entrevista um meio fundamental para alcançar seus objetivos. Os meios de informação, sobretudo, transformam-na num verdadeiro remédio para seus problemas. Estávamos convencidos de que seria a partir da entrevista que teríamos do sujeito a resposta à nossa questão fundamental: “como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social de jovens e adultos dos meios

populares”. Esse propósito nos levará a conhecer os meandros da entrevista, seus mecanismos, suas dificuldades.

As autoras enumeram, contudo algumas exigências para que o processo da entrevista seja bem conduzido. O entrevistador, por exemplo, deve demonstrar um grande respeito pelo entrevistado, não querendo obter, a todo custo, respostas que ele, entrevistador, julga importante saber. Respeitar horários, garantir o sigilo das respostas, compreender o universo e o horizonte intelectual do sujeito são aspectos fundamentais da entrevista. Do mesmo modo, o entrevistador deve ser dotado de uma boa capacidade de ouvir o entrevistado, de não forçar suas respostas, de respeitar seu ritmo, criando um clima de confiança e aceitação. Somente desta maneira, a pessoa entrevistada responderá com tranquilidade, pois percebe que não está sendo manipulada ou simplesmente utilizada pelo entrevistador. É neste sentido que Carvalho (1983, p. 75) advoga que o entrevistador assuma uma “atenção flutuante”, entendida como um respeito absoluto pela fala do outro, não devendo privilegiar nenhum aspecto de seu discurso, nem dar mais importância a esta ou aquela palavra. O discurso do entrevistado deve fluir livremente, sem nenhum constrangimento, o que não significa que o entrevistador não determine previamente seus próprios objetivos.

Feitas estas considerações, reportaremos à entrevista que escolhemos dentro dos propósitos da pesquisa. Ao optarmos por uma entrevista semiestruturada, conversacional ou semi-diretiva, estamos conscientes de que não se trata de um instrumento ou de uma técnica tão simples quanto parece.

O entrevistador não “manobra” a entrevista, não determina sua direção, mas deixa ao “falante” a possibilidade de se manifestar e de estruturar o pensamento, a partir de uma palavra-chave, de uma palavra geradora, esta por sua vez, reveladora do que está oculto no discurso do sujeito. Referindo-se a este clima de liberdade e respeito pela palavra do outro que caracteriza a entrevista, Spink (1993, p. 100) o expressa muito bem ao dizer:

“dar vez ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente, quando este é referido às práticas sociais relevantes, ao objeto da investigação e às condições de produção em pauta”.

Na entrevista semiestruturada, que escolhemos para realizar nossos objetivos, é interessante lembrar, como o faz Sá (1994, p. 9), que, sendo um estudo qualitativo, “o entrevistador se libera de formulações prefixadas, para introduzir perguntas ou aprofundar o

nível de informações de opiniões. Desse modo, as perguntas serão dirigidas ao informante, de forma flexível a permitir o máximo de informações necessárias”. Se os sujeitos da investigação são jovens e adultos, os cuidados devem ser especiais, como veremos a seguir. Com efeito, tratando-se de uma pesquisa em que queremos saber por que e como jovens e adultos foram envolvidas em situação de fracasso e de certa maneira, a influência deste, nos percursos de vida dos envolvidos no processo de exclusão social, então “os cuidados são redobrados”.

Ao iniciarmos as entrevistas, estamos de posse de suas fundamentações teóricas, da importância da linguagem. Lembramo-nos, a todo instante, de que nossa tarefa é compreender o processo de construção do fracasso, sua gênese e resistência. É importante salientar o clima de respeito que deve prevalecer na atitude do pesquisador, quando dirige as perguntas aos jovens, deixando fluir toda a espontaneidade da fala. Pesquisar é também respeitar.

As entrevistas obedeceram a um roteiro previamente estabelecido e nela constavam perguntas básicas que nos davam um padrão de respostas vital para apreender o que o entrevistado pensava da escola e de sua própria exclusão social.

Nesse sentido, para elaboração desta pesquisa, trabalhamos com os jovens e adultos ex-alunos, da região do nordeste brasileiro, nomeadamente da Zona Norte do estado de Pernambuco. No nosso caso, se desejamos conhecer as consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos dos meios populares, precisamos entrar no pensamento, no imaginário, tentando incursionar pelo universo no qual se enraíza. E foi isso o que aconteceu, quando se foi estabelecendo um clima de confiança, acreditando no discurso dos investigados, recolhendo “pérolas” ao longo da entrevista, eis que assim foi um bom motivo para acreditar que fracasso escolar, afinal, fala da vida e de seus mistérios e que podem levar á indesejável exclusão social.

De acordo com os objetivos traçados para esta pesquisa, exporemos agora de maneira mais atenciosa o questionário que serviu de suporte à entrevista semiestruturada.

1-Quantas pessoas trabalham com remuneração na sua casa/família?

2-Sobre a origem: Onde nasceu? Os pais eram letrados? E os seus avós?

3-Qual o seu nível de escolaridade?

4-Como você observa as desigualdades (diferenças) na sociedade?

5-Você atualmente gostaria de voltar a estudar? Por quê?

6-Como você observaa sua saída da escola?

7-O que você esperava alcançar na sua vida quando estudava?Qual era sua motivação?

8-Na sua opinião a escola lhe deu oportunidade?

9-Como você analisa a maneira como a escola faz as avaliações ?

### **3.3.3. Material utilizado**

Durante a entrevista com os jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares lançamos mão de material específico que servia de suporte para o desenvolvimento da nossa entrevista semiestruturada.

Durante a entrevista, utilizávamos um gravador e um diário de campo que está em anexo, no qual anotávamos as observações que íamos fazendo ao longo do contato com os entrevistados e que não estavam registradas na fala propriamente dita: indecisões, gestos significativos, reações de rejeição, recusa em falar, risos e silêncios, balbucios, dificuldades em começar a se manifestar. Além disso, no diário de campo, estavam anotadas as reações das suas famílias em relação aos seus filhos, (mal comportados, bem comportados, indisciplinados, dóceis).

O diário de campo revelou-se um instrumento de maior importância no conjunto do trabalho, especialmente útil no registro de aspectos implícitos no decorrer da pesquisa que o discurso dos jovens e adultos não era capaz de revelar. Por ele, foi possível compreender que uma pesquisa não consiste apenas nos dados visíveis, coletados, mas também numa série de fenômenos paralelos, acontecimentos que se dão à margem dos esquemas lógicos. Seria ilusório pensar que todos os elementos da investigação possam ser captados nas entrevistas e meios auxiliares. Há uma pesquisa velada, uma verdade nas entrelinhas, do que se deixou de dizer, do que se disse pela metade. Nesse aspecto, o diário de campo é um instrumento fundamental à disposição do estudioso, servindo como apoio para que ele tirasse suas conclusões.

### **3.3.4. Pesquisa e análise de documentos**

Instrumentos de alta relevância para a investigação, os documentos contam a vida das instituições e dos alunos, mostram seus objetivos, seus projetos, sua existência e sua estrutura.

Compõe-se de atos constitutivos, portarias, avisos, regimentos, decretos, cartas, convênios, discursos, mensagens, revistas, boletins, panfletos. Analisados de maneira total, nos dá uma visão de globalidade da organização escolar, nos proporciona uma tomada de consciência da criação, do desenvolvimento e da consolidação da entidade. Neste aspecto, procuramos estudar a documentação não segundo a letra fria, mas de acordo com um ponto de vista que pudesse visualizar os quadros anuais de presença e avaliação escolar no seu dinamismo interior, na pluralidade de seus interesses.

Os documentos não são apenas papéis, mas a própria alma da instituição, seu caráter e sua maneira de se integrar na sua realidade. Os documentos consultados estavam todos disponíveis no Centro de Documentação de que já falamos.

Em nosso trabalho de pesquisa tivemos acesso às escolas como oportunidade para verificarmos o que ocorre de extraordinário sobre a evasão. Fizemos isso investigando os relatórios de reprovados e evadidos dos anos 2000 a 2010.

De acordo com Abreu (2011), o ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si, são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas.

Segundo Lopes e Galvão (2001, p.79),

“[...] o que determina o que são as fontes é exatamente o [...] problema problematizado”.

As perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento. São as perguntas que o historiador faz ao documento que lhe conferem o sentido. Daí Foucault (1984) dizer que

“os problemas da história podem se resumir nas seguintes palavras: o questionar dos documentos”.

O documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir. O documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si próprio. O documento é produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder.

O ponto de partida da pesquisa é o estabelecimento de um problema de pesquisa, pois é ele que vai nortear a escolha e a seleção das fontes. Ao partirmos para essa seleção, precisamos ter em mente que uma seleção já foi feita por aqueles que produziram o material, pelos que o conservaram ou deixaram um rastro de uma destruição intencional ou não, por aqueles que organizaram o acervo e pelo próprio tempo.

A pesquisa documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas; é indispensável porque a maior parte das fontes escritas, ou não, são quase sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. A pesquisa documental deve muito à História e, sobretudo, aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke & André, 1986). Assim, no nosso caso, o objetivo é explicar a teoria e a prática da pesquisa e análise documental, por meio da análise de documentos, a partir dos dados retirados de diversas fontes documentais das escolas, no tocante ao que se refere aos Jovens. Por isso fizemos um levantamento documental na secretaria municipal de educação, como referência para sabermos se, em dez anos 2000 a 2010, a evasão escolar teria aumentado ou diminuído, e o que, paranossa tristeza, foi constatado que houve um aumento significativo como nos mostram as tabelas de estatística escolar do município de Paudalho- PE, onde a pesquisa se realizou e que estão descritas na seleção dos entrevistados, nos anexos.

### **3.3.5. História de vida/Relatos de vida**

De acordo com Giddens (2007, p. 652),

“as histórias de vida consistem a recolha de material biográfico sobre determinados indivíduos, o qual é normalmente narrado pelos próprios. Nenhum outro método de investigação fornece tantos pormenores sobre o desenvolvimento das crenças e atitudes das pessoas ao longo do tempo. No entanto, os estudos baseados nas histórias de vida raramente dependem apenas das recordações das pessoas. Normalmente, recorre-se a fontes documentais – cartas, relatórios contemporâneos ou descrições jornalísticas – para ampliar e verificar a validade da informação fornecida. (...)”.

A história de vida é um procedimento de investigação adotado pela sociologia e pela Antropologia, que consiste, fundamentalmente, numa recolha intensiva de dados de caráter

biográfico, sobre uma ou mais pessoas, sendo que o próprio ou os próprios são a fonte principal da informação, embora não necessariamente a única. Pressupõe, regra geral, a realização de uma série de entrevistas, cujo objetivo é reconstruir o percurso biográfico da pessoa em causa ou episódios e etapas particulares desse mesmo percurso, de acordo com os critérios pré estabelecidos pelo investigador. A vida do sujeito não tem de ser uniforme nem integralmente narrada.

A história de vida atende principalmente ao propósito do pesquisador que do próprio ator social, entendendo o ator social como sujeito que não responde apenas as questões de entrevista, mas que é percebido em sua subjetividade, pois é uma técnica que busca a fidedignidade das experiências do ator social sobre seu mundo, evitando assim um mascaramento ou falseamento de informações fornecidas.

No estudo sobre os jovens e adultos menos escolarizados dos meios populares utilizamosas histórias de vida/relatos de vida por permitir uma aproximação maior aos pesquisados, possibilitando compreender qual o significado e alcance do fracasso da escola e dos próprios sujeitos que foram evadidos.

### 3.4. Análise de dados

Concluída a coleta de dados, prosseguimos rumo a interpretação ou análise dos mesmos, a qual encontra-se criteriosamente registrada no sexto capítulo. Essa referida fase da pesquisa situa-se no cerne de toda e qualquer investigação, uma vez que todas as etapas anteriormente tratadas visam a sua realização.

A análise de dados possui diferentes facetas e abordagens, incorporando técnicas diversas.

“A análise de dados é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. (Bardin 1979, p. 31).

De acordo com Barros e Lehfeld (1999), buscar o sentido mais explicativo da pesquisa significa ler através dos índices, dos percentuais obtidos, a partir da mediação e tabulação dos dados.

A interpretação dos dados não se constitui tarefa fácil, depende da competência do pesquisador nesse momento, que deve estar munido das condições preliminares exigidas numa investigação científica, dentre elas: nível de conhecimento, criatividade, determinação, bom senso e, sobretudo, criticidade, para que possa haver uma segura análise e verificação de congruência entre os dados obtidos e o modelo teórico proposto.

Há na análise de conteúdo dois pólos: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências. Metodologicamente, existem duas orientações que ao mesmo tempo em que se confrontam também se complementam: a verificação prudente ou a interpretação brilhante.

Para Bardin (1979) a análise de dados tem duas funções: uma função heurística: a análise de dados enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; é a análise de dados para ‘ver o que dá’. A outra é a função de administração da prova: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação; é a análise de conteúdo para ‘servir de prova’.

Na prática essas duas funções se complementam. Bardin (1979) afirma que:

“A análise de dados é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de dados, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de dados adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.”

A análise dos dados a ser feita no VI capítulo, concentraremos nossa atenção em todos os elementos colhidos ao longo da pesquisa, constituindo-se, na verdade, o núcleo da investigação, a espinha dorsal do estudo. A análise que empreendemos revelam a harmonia do universo, conferindo a ele coerência e credibilidade. É no conjunto que as partes encontram sentido, e sem estas o conjunto não passa de uma reunião de dados, informações frias e destituídas de significado.

As indagações orientarão toda a interpretação dos dados, e são voltadas para a compreensão do fracasso escolar e como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares.

## **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo constitui o núcleo central da pesquisa. Nele, procederemos à análise dos dados, isto é, de todos os elementos coletados durante a investigação de campo sobre os percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares. No primeiro momento, analisamos o que professores dizem sobre o fracasso escolar daqueles que foram evadidos da escola, e em seguida, a análise dos discursos dos jovens e adultos dos meios populares.

“Somos donos de nossos atos, mas não donos de nossos sentimentos; somos culpados pelo que fazemos, mas não somos culpados pelo que sentimos; podemos prometer atos, mas não podemos prometer sentimentos... Atos são pássaros engaiolados, sentimentos são pássaros em voo”. (Mário Quintana, 2001, p. 10).

Apresentado o corpus teórico do trabalho, passaremos à análise dos dados colhidos, verdadeiro núcleo da investigação, coerente com a linha teórico-metodológica que adotamos previamente. Com efeito, vimos afirmando, em várias passagens do texto, que nossa preocupação centra-se em conhecer como nascem, formam-se e se cristaliza o fracasso escolar, nos percursos de vida de jovens e adultos dos meios populares, sujeitos da pesquisa. Muito mais uma rota do que um porto. Os jovens e adultos de nosso estudo não estão sós no mundo, e suas respostas falam muito da cultura em que vivem e se desenvolvem. O caráter dinâmico e, portanto, dialético são a garantia de que o indivíduo encontra-se no grupo, recebe do grupo múltiplas influências, mas não é um refém do grupo. Suas atitudes, seus comportamentos também modificam e transformam o grupo. Nossa perquirição tem como eixo esta opção teórico-metodológica.

Feitas essas considerações introdutórias, passaremos a explorar, de forma progressiva e global, os elementos cuja descrição se segue. Não devemos nunca esquecer que a análise que empreendemos está em consonância com os objetivos já enunciados anteriormente no Cap. V. Por eles, queremos analisar percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares, ex-alunos, fazendo um estudo da Zona da Mata de Pernambuco-Brasil, investigando a percepção de professores sobre o fracasso escolar e a exclusão social de alunos de meios populares e carentes, investigando a percepção social de jovens e jovens e adultos de 16 a 30, os seus percursos escolares, as suas representações sobre a escola e os/as professoras/es

e as possíveis consequências na vida que têm e nas atividades que desenvolvem e caracterizando as condições socioeconômicas dos sujeitos pesquisados e dos seus ascendentes e descendentes..

Além desses objetivos traçados, no decorrer da pesquisa, surgiu um elemento fundamental para a condução da análise que vai enriquecê-la e complementá-la. São as respostas dos jovens e adultos durante as entrevistas relativas à construção do fracasso escolar, a partir da relação com a escola e suas professoras, de suas dificuldades de aprendizagem e a forma como são avaliados. A fala deles pode ser reveladora de quanto estes motivos podem estar conectados entre si. Sempre à luz dos objetivos e do suporte teórico, encontraremos nosso próprio caminho, interpretando os dados colhidos de acordo com a dinâmica do estudo. Isto não quer dizer que tenhamos inventado os instrumentos ou que eles sejam inéditos. Estamos afirmando tão somente que a análise obedece a um modelo que construiremos à medida que formos verificando a riqueza das respostas dos entrevistados captadas nas entrevistas e seus meios complementares.

Faremos a priori uma análise a partir da entrevista para os professores para entendermos a visão deles da escola e do aluno. Sobre a escola pensamos que não pode ser uma instituição neutra diante da realidade social. Ela é a instituição que prepara o o cidadão lhe mostrando as condições para uma reconstrução do meio social. Neste sentido, a escola transforma-se, quando todos os saberes se põe a serviço do aluno que aprende. Esta escola recupera a sua função social e política, capacitando o aluno para a participação plena de vida social, cultural e profissional.

Percebemos a necessidade da visão da instituição escolar no que se refere ao fracasso escolar, para também compreendermos qual a participação ativa nos processos da exclusão social de jovens e adultos dos meios populares e fazemos isto através daqueles que diretamente estão ligados à tal percepção, os professores!

A grande questão que é certamente interesse de todos é educar com qualidade. A sociedade moderna é complexa e, no campo do conhecimento, vivenciamos um processo dinâmico e sem volta. Nesse contexto, o processo de aprendizagem tornou-se igualmente complexo, intenso, vasto, além de contínuo. Para atender a uma sociedade dinâmica é necessário instituições de ensino que vivenciem no seu cotidiano práticas inovadoras e que formem os seus alunos para o pleno exercício da cidadania.

Educar com qualidade e para a vida é o grande desafio da sociedade do século XXI. Em uma sociedade estratificada, a educação surge como um divisor de águas, na busca pela redução

das desigualdades sociais e culturais existentes. A excelência educacional é conquistada por meio de um processo que contempla: um ensino cognitivo de qualidade, com professores bem remunerados, bem qualificados, espaço físico apropriado, o apoio dos familiares dos educandos ao processo de ensino-aprendizagem, o envolvimento dos alunos nas atividades curriculares e extra-curriculares.

## **1. Análise das entrevistas com professores sobre fracasso escolar e exclusão social de jovens e adultos dos meios populares.**

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (Paulo Freire, 2006, p. 85).

Escolhemos para análise de dados com relação ao fracasso escolar e exclusão social, duas escolas, uma da rede estadual de ensino e outra da rede municipal; quatro professores, a saber: dois professores e duas professoras por entender que se faz necessário pelo fato de que, como vimos no capítulo sobre a escola que inclui e que exclui, nos dá uma visão geral do que acontece no cotidiano destas instituições, a partir daqueles que muito bem as representam.

Acompanhamos o cotidiano de uma escola pública estadual e outra escola pública municipal de ensino fundamental, tendo como sujeitos os professores no número de quatro. Utilizamos como recursos para o levantamento de informações e dados as seguintes estratégias: observações em sala de aula e em todo o ambiente escolar, para compreendermos o universo, bem como também aplicamos a entrevista semiestruturada.

Inseridos no cotidiano da escola, estabelecemos um vínculo amigável com todos os atores envolvidos, o que permitiu pensarmos, de forma mais ampla, os discursos que a escola tem construído e constrói diariamente a respeito desses alunos que se evadidem da escola, gerando uma situação de fracasso e exclusão social.

As entrevistas semi-estruturadas com os professores das duas escolas pesquisadas aconteceram em horários marcados em suas residências. Inicialmente, as professoras mostraram-se um tanto apreensivas diante do questionário semiestruturado, mas à medida que explicamos todos os passos, todas as perguntas que seriam feitas, as professoras se sentiram mais à vontade para responder e dialogar conosco. Fizemos sete perguntas às professoras: 01 - Para você, o que significa o fracasso escolar? 02 - Desde que você começou a lecionar até agora, nota mudanças na educação em geral e na escola? O que mudou? O que não mudou? Por quê?

03 - Como você procede em nível de planejamento, quando percebe que os alunos não vão indo bem? 04- E de quando você era aluno (a)? Você nota diferenças na questão do fracasso escolar em termos quantitativos? 05 - Tem alguma (s) proposta(s) para, pelo menos, diminuir esses índices? 06 - O que poderia ser feito em nível da escola, do professor e do aluno? 07 - Em sua opinião a maneira como a escola faz as avaliações é bom método? Contribuiu para a saída dos envolvidos nesse processo?

Com o intuito de preservar a identidade dos professores entrevistados os apresentaremos com nomes fictícios descritos na ordem a seguir: professora Sirleide, professora Adelaide, professor Januário e o professor Edson.

### **PERGUNTA Nº 01: Para você, o que significa o fracasso escolar?**

Para a professora Sirleide (Escola Estadual de ensino)

“o fracasso escolar significa antes de mais nada, o fracasso social, visto que são nossos alunos que irão formar as nossas sociedades futuras e ao que me parece quanto mais se preocupam em criar meios para modernizar a educação se esquecem que o processo só é possível quando é do interesse dos envolvidos. Assim corremos um sério risco de não termos condições de crescer intelectualmente e de formar uma sociedade futura composta de analfabetos funcionais”.

Para a professora Adelaide (Rede Estadual de Ensino),

“o fracasso escolar se deve a vários fatores, um dos tais é o fato de o aluno passar de uma série para outra sem saber ler, com certeza este ajuda no fracasso dessa criança”.

Para o professor Januário (Rede Municipal de Ensino),

“o fracasso escolar é o insucesso da aprendizagem e dos objetivos de ensino, e não haver o desenvolvimento de habilidades e competências para atender as necessidades sociais e culturais que os indivíduos carecem”.

Para o professor Edson (Rede Municipal de Ensino),

“fracasso escolar significa o descaso dos governantes para com a sociedade que não levam a sério as duas coisas básicas que é saúde e educação, sobretudo no que se refere á educação, existe falta de boa qualidade para alunos e professores”.

### **Quadro 2 – DEFINIÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR / PROFESSORES**

|   |                                                                                  |
|---|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Fracasso Social.                                                                 |
| 2 | Passar de uma série para outra sem saber ler.                                    |
| 3 | O insucesso da aprendizagem e dos objetivos de ensino.                           |
| 4 | O descaso dos governantes para com a sociedade que não levam a sério a educação. |

Existe, na atualidade, um amplo acordo sobre o importante papel que desempenham os sistemas educativos para garantir uma participação igualitária na produção, recriação e apropriação de conteúdos socialmente significativos. É evidente que a educação não é a única responsável pela complexa dinâmica de nossas sociedades, mas tampouco cabe duvidar de que sua contribuição seja decisiva no referente aos fenômenos de inclusão ou exclusão social.

Os países da América Latina afrontam alguns problemas estruturais no âmbito da educação, fundamentalmente no tocante à repetência, à distorção idade série e à evasão, que constituem autênticos nós críticos dos sistemas educativos da região. Poderia inclusive se dizer que a expansão escolar teve o efeito paradoxal de criar uma nova exclusão, neste caso, educativa, que vem se somar a outros fatores de risco e de vulnerabilidade social.

Detrás desses fenômenos aparece o fantasma do usualmente denominado “fracasso escolar”. Esta tese está dedicada a analisá-lo, com a convicção de que se trata de um assunto crucial para nosso futuro educativo e social.

As nossas escolas públicas são compostas por alunos da zona rural e da cidade, onde a maioria é de família carente. A maioria das crianças chega ao 6<sup>a</sup> ano sem saber ler nem escrever, são analfabetos funcionais. Por não se apropriarem desses saberes, passam o resto de seus estudos perturbando na sala de aula como forma de maquiagem, a sua ignorância. Se chega a afirmar: fulano não passa porque brinca o tempo todo! Mas na realidade ele mesmo sabe que não passa porque não tem competência para tanto. Agora com a ajuda do sistema ele passa depois da recuperação final que vale 6,0 e que anula todos os resultados anuais, levando o aluno a aprovação sem dominar o conhecimento de fato, pois o professor tem que fazer a revisão do conteúdo antes da aplicação da prova caso contrário ele seria reprovado e a escola perde! Foi este universo que observamos e do qual tiramos lições preciosas.

**PERGUNTA Nº. 02: Desde que você começou a lecionar notas mudanças na educação em geral na escola? O que mudou? O que não mudou? Por quê?**

Perguntando sobre as mudanças na educação em geral e na escola em particular a professora Sirleide(rede estadual de ensino) diz que:

“percebe uma grande mudança e infelizmente para pior. “A meu ver educação deveria ter evoluído para um patamar de desenvolvimento cognitivo, onde os elementos estivessem em constante construção de saber”... mas não é o que se verifica”.

A professora Adelaide (Rede Estadual de Ensino) diz que:

“percebe que o desinteresse pelos estudos aumentou e que os alunos quase não têm incentivos dos pais e cada um faz o que quiser de sua vida”.

O professor Januário (Rede Municipal de Ensino) diz que:

“infelizmente Estados e Municípios de forma geral querem apenas índices, ou seja, quantidade. Eu me pergunto sobre a qualidade. Extinta?”.

O professor Edson (Rede Municipal de Ensino) diz que:

“houve muitas mudanças e em alguns estados infelizmente para pior, pois as autoridades em educação visam apenas, quantidade e não qualidade no ensino”.

### **Quadro 3 – MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO EM GERAL / PROFESSORES**

|   |                                                                                 |
|---|---------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Não evoluiu para um patamar de desenvolvimento cognitivo.                       |
| 2 | Aumentou o desinteresse pelos estudos.                                          |
| 3 | Estados e Municípios de forma geral querem apenas índices, ou seja, quantidade. |
| 4 | Autoridades em educação visam apenas, quantidade e não qualidade no ensino.     |

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, as escolas adotam o modelo conservador/autoritário, embora percebêssemos relações pedagógicas mais liberais, menos rígidas entre professoras e alunos, fato. De maneira geral os professores entrevistados disseram que:

“os estudantes se acomodaram e muitos perderam o entusiasmo de aprender a ler e escrever, e esperam apenas por alguns colegas que já dominam esses saberes”.

De maneira geral, as aulas eram expositivas, com as professoras dominando completamente o processo e, poucas vezes, permitindo intervenções discentes. O saber transmitido permite poucas contestações.

### **PERGUNTA Nº. 03: Como você procede em nível de planejamento, quando percebe que os alunos não vão indo bem?**

Perguntado como você procede em nível de planejamento, quando percebe que os alunos não vão indo bem, a professora Sirleide (Escola Estadual de ensino) diz que:

“na realidade o planejamento anual é definido pelas Secretarias Municipais e Gerências Regionais de Ensino, mas na escola buscamos a adaptação a nossa realidade o que nem sempre é possível por conta das exigências do sistema de ensino. Na realidade a escola hoje funciona como uma empresa (capitalista que busca resultados imediatos e quantitativos) e assim perde-se a oportunidade de buscar a qualidade de ensino”.

A professora Adelaide (Rede Estadual de Ensino) diz:

“tenho dado o melhor de mim, explico, reviso, faço muitos exercícios sobre o mesmo assunto, converso com meus alunos, comunico aos pais sobre as dificuldades de aprendizagem, pedindo que cobrem dos filhos em casa, que façam os exercícios, que estudem para as provas, que leiam bastante, ou seja, que os incentivem nos estudos”.

O professor Januário (Rede Municipal de Ensino) diz: que:

“a escola deve ser antes de tudo um local aberto ao diálogo, à franqueza, à alegria e acima de tudo, com as condições devidas para que tanto o aluno como o professor sintam-se valorizados, respeitados e amparados, apresentando estas poucas características ajudará e facilitará o trabalho do professor que nada mais é que desenvolver a cultura de um povo”.

O professor Edson (Rede Municipal de Ensino) diz:

“estas turmas são muito heterogêneas, formadas por alunos de classes baixa e média, bem como religiões diferentes, o que dificulta as coisas, por isso no meu planejamento busco fazê-los evoluir através de participação direta, isto é, interagindo nas aulas”.

#### **Quadro 4 – NÍVEL DE PLANEJAMENTO/PROFESSOR**

|   |                                                                                                                   |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Buscamos a adaptação a nossa realidade o que nem sempre é possível por conta das exigências do sistema de ensino. |
| 2 | Explico, reviso, faço muitos exercícios sobre o mesmo assunto, converso com meus alunos.                          |
| 3 | Dando condições para que tanto o aluno como o professor sintam-se valorizados, respeitados e amparados.           |
| 4 | Buscando fazê-los evoluir através de participação direta nas aulas.                                               |

Nas duas escolas, as aulas se desenvolviam num clima de certa tensão, as professoras transmitiam as disciplinas em voz alta, de maneira áspera, justificando, em conversas extraclasse, que “os alunos só aprendem assim”, “têm que ser apertados”, “que alguns não querem nada”. Quando perguntamos por que agiam assim, as respostas eram invariavelmente estas: “estou muito cansada”, “estes danados me esgotam”, “estou desanimada com o salário e com os alunos”, “vivo doente e com pressão alta”, “não adianta se matar pelos alunos”.

Nos momentos de recreio, onde ficavam os professores e as professoras? Com os alunos, na sala de encontro, na biblioteca? A observação revelou coisas bem interessantes. As professoras preferiam ficar na cantina, nos corredores, no pátio destinado ao recreio, porque em sua maioria de acordo com as mesmas, querem se entrosar mais com os alunos e a sala reservada a elas ficava praticamente vazia. Procuramos as razões desta atitude e não chegamos a nenhuma conclusão. É bom lembrar que, nas duas escolas, havia momentos reservados ao planejamento didático, a que as professoras compareciam obrigatoriamente.

Os professores e professoras das duas escolas nos receberam muito bem, embora a atitude fosse diferente quanto à compreensão da pesquisa. A psicóloga escolar pensava que a pesquisa melhoraria seu relacionamento com os alunos. Havia um clima de esperança em torno de nossa investigação, como se sua conclusão trouxesse solução para muitos problemas da escola. Mas, de uma maneira geral, as professoras, seja de uma escola ou de outra, vêm a tese doutoral como mais um trabalho estatístico, mais uma pesquisa dentre tantas outras que frequentemente se empreendem nas nossas instituições de ensino.

**PERGUNTA Nº. 04: E de quando você era aluno (a)? Você nota diferença(s) na questão do fracasso escolar em termos quantitativos?**

Perguntado à professora de quando era aluno (a) se nota diferenças na questão do fracasso escolar em termos quantitativos, Sirleide(rede estadual de ensino) diz:

“no período em que eu e meus irmãos estudávamos (todos os meus quatro irmãos são professores), o ensino era mais puxado ensinava-se de verdade, o professor podia reprovar o aluno que não aprendesse sem se preocupar em diminuir verbas da escola, em ser punido por nº de reprovação de alunos, e nós tínhamos que estudar, para ser alguém na vida, isso levava os alunos aprovados a ser um grande número hoje, o grande número é de reprovação ou abandono, reprovação quando os alunos cruzam definitivamente seus braços e resolvem não fazer nada em sala de aula para continuar com seus colegas na escola que ele julga ser uma continuação de seu lar ou o lar que ele queria ter e abandono quando os alunos se decidem pelo ganho financeiro e não pelo intelectual”.

A professora Adelaide (Rede Estadual de Ensino) disse:

“quando eu era aluna, existia mais respeito pelo professor e isso fazia com que os alunos ouvissem mais. Portanto aprendiam mais. Existia um compromisso de estudar para as provas, fazer exercícios; hoje, é raro. Eu me preocupo porque no final das conclusões, quando o aluno hoje tem certa dificuldade com o passar dos anos a culpa de quem é? É verdade que a Lei de Diretrizes e Base da Educação foi boa em ampliar determinados aspectos, no entanto, por outro lado, dificultou a tarefa do professor de ser mais exigente para com a aprendizagem”.

O professor Januário (Rede Municipal de Ensino) respondeu:

“sim! antigamente o ensino de modo geral era bem mais conceituado e as escolas buscavam qualidade e não quantidade, daí o fracasso. Ademais as escolas adotavam a linha tradicional acreditando que a formação de um aluno crítico e criativo depende justamente da bagagem de informação adquirida e do domínio dos conhecimentos consolidados”.

O professor Edson (Rede Municipal de Ensino) afirmou:

“sim! Muitas diferenças ocorreram, antes, havia-se respeito para com os professores e os alunos queriam aprender e o sistema exige aprovação de alunos que não estão preparados e então quem vai perder na história são os próprios alunos porque no futuro o mercado de trabalho vai absorver os mais competentes. O perigo é que se diga que a culpa foi da escola e do professor se estes não estiverem à altura”.

**Quadro 5 – VOCÊ NOTA DIFERENÇA EM TERMOS QUANTITATIVOS DO FRACASSO ESCOLAR DO SEU TEMPO DE ESTUDANTE PARA HOJE**

|   |                                                                                                                                                                                                      |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | O ensino era mais puxado, se ensinava de verdade, o professor podia reprovar o aluno que não aprendesse sem se preocupar em diminuir verbas da escola, em ser punido por nº de reprovação de alunos. |
| 2 | Existia mais respeito pelo professor e isso fazia com que os alunos ouvissem mais. Portanto aprendiam mais.                                                                                          |
| 3 | As escolas buscavam qualidade e não quantidade, daí o fracasso.                                                                                                                                      |
| 4 | Havia respeito para com os professores e os alunos queriam aprender.                                                                                                                                 |

No conviver com as diferenças, no interagir de modo diferente com os outros, na proposição de mostrar que existem mil e tantas lentes por onde é possível ver e sentir os outros, as nossas relações com o mundo, as nossas ininterruptas interlocuções com a complexidade do nosso tempo presente, onde a autoria de pensamento pode nos mostrar que existem mil modos de olhar, ou seja, não existe apenas um novo olhar sobre a educação hoje, mas sim milhares de outros olhares, sempre singulares, subjetivos, pessoais: o desafio é mostrar aos nossos corações e mentes que, para continuar a tecer a teia, é preciso movimentos de inclusão da diferença como um todo, conhecer o ontem com a maior profundidade possível. É preciso abraçar o hoje, com amorosidade maior que conseguirmos e é preciso aceitar o agora, pois assim redescobriremos nossas coletivas capacidades de criar novas oportunidades no âmbito educacional.

“Existe uma relação, isto é, uma interação entre professor e estudante, e essa relação em alguns casos até que melhorou, acredito que o que não deveria ter mudado era o sistema de avaliação e as condições de vida dos educadores que eram sim um exemplo vivo do sucesso escolar para seus alunos”. Afirma a professora Sirleide (rede estadual de ensino)

De acordo com a professora Adelaide (rede estadual de ensino),

“na escola municipal as crianças vêm tímidas, respondem envergonhadas às perguntas, têm dificuldade de se expressar fluentemente”.

De acordo com o professor Januário (rede municipal de ensino),

“as dificuldades financeiras são muitas em nossa região o que agrava ainda mais a situação com a falta de interesse dos alunos que preferem ganhar dinheiro de imediato, e por isso aos 12 e 13 anos de idade já estão trabalhando para ajudar a família e se manter. Sabemos que a lei não permite o trabalho de menores, mas a necessidade acaba driblando a lei. Junte-se a isso o fato de que muitos desses menores perdem o estímulo pela educação visto que os profissionais em educação não são

exemplo para eles no sentido de se dar bem com estudos, pois a grande maioria é mal remunerada e acaba se transformando em “professor taxista” pulando de uma escola para outra em busca de sobrevivência”.

De acordo com o professor Edson (rede municipal de ensino),

“um dos problemas que afeta uma parte dos alunos de rendimentos mais baixos de Escolas Públicas pode ser considerada a falta de atenção desses alunos nas aulas; é uma questão que precisa ser bastante discutida e entendida, já que existem poucos trabalhos divulgados sobre esse assunto. É comum percebermos, através dos relatos dos professores, que os alunos enfrentam uma série de problemas, como aqueles relacionados à família; o relacionamento com amigos e professores; às questões financeiras; ao trabalho; à saúde ou dependência e inclusive a falta de sentido percebido, pelo aluno, do ensino tradicional. Dessa maneira, fatores como esses, juntos ou isoladamente, prejudicam o rendimento escolar dos alunos fazendo com que não haja concentração e nem o mínimo de interesse na aula por parte dos alunos com os menores rendimentos”.

### **PERGUNTA Nº. 05: Tens propostas para diminuir os índices de fracasso?**

Perguntado a professora Sirleide se tem alguma (s) proposta(s) para, pelo menos, diminuir estes índices de repetência e evasão a professora Sirleide (rede estadual de ensino) ela diz que:

“é difícil e sei que com ajudas de bolsa disso e daquilo não resolve, creio que o caminho seria o êxito da educação. Por que quando as alunas do normal médio tinham acesso imediato a um emprego após terminar seu ensino médio essas corriam para este curso para se profissionalizar. Creio que seria um bom caminho a profissionalização com imediata oferta de trabalho, nas escolas de forma que esses estudantes tenham um incentivo financeiro também”.

Para a professora Adelaide (Rede Estadual de Ensino)

“algum trabalho deve ser feito, não só com os alunos, mas com a família e professores. Acredito que a família é à base de tudo”.

O professor Januário (Rede Municipal de Ensino) diz:

“tenho algumas propostas que são: Pensar certo, olhando o mundo buscando sempre o fundamento das coisas, ter responsabilidade sobre seus atos e assumi-los; trabalhar a busca do desenvolvimento de ações de autodeterminação, de respeito e de democracia com o educando; buscar transmitir que a educação não é apenas uma ação singular onde, em bancos escolares, educandos recebem verdades impostas pelo mestre, sem que haja respeito e diálogo aberto; vivenciar projetos

pedagógicos nas escolas, enfatizando ações que resultem na melhoria da educação com qualidade social”.

O professor Edson Gomes (Rede Municipal de Ensino) diz:

“minhas propostas são: um maior incentivo pelos pais e uma nova escola que seja atrativa”.

**Quadro 6 – PROPOSTAS PARA DIMINUIR OS ÍNDICES DE FRACASSO ESCOLAR**

|   |                                                                                       |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Creio que o caminho seria o êxito da educação.                                        |
| 2 | Algum trabalho deve ser feito, não só com os alunos, mas com a família e professores. |
| 3 | Enfatizar ações que resultem na melhoria da educação com qualidade social.            |
| 4 | Um maior incentivo pelos pais e uma nova escola que seja atrativa.                    |

Como o professor é o elo mais forte da relação que se dá entre o próprio professor e o aluno então este transfere e impõe ao aluno toda a responsabilidade pelo que se chama de fracasso escolar, como refletido nas entrelinhas das entrevistas.

Estamos no terreno de uma das coisas mais características dos últimos tempos em nosso país, ou seja, a existência de “muletas” que ajudam a criança na aprendizagem escolar. Vivenciamos no entanto a crise da escola como algo muito preocupante.

Parece que a crise da escola se traduz por um “batalhão” de pessoas e meios que estão a serviço da melhoria do rendimento do aluno: reforço escolar, professor particular, salas de recuperação, aulas extras. Se a escola falhar na sua missão específica de ensinar conteúdos formais, entram em cena outras realidades cujo papel é o de suprir carências, recuperar lacunas, melhorar desempenhos. Um olhar sobre os meios de informação confirmam nossa análise: todos estão repletos de apelos e anúncios convidando os alunos a não confiarem na escola, a entregarem sua aprendizagem às instâncias paralelas.

Aqui se reforça o êxito ou o fracasso escolar: estes estão sempre na esfera da patologização, da carência, da falta de esforço individual, de desajuste, de desvio. Daí os diversos setores da escola se unirem e formarem uma rede cujo objetivo é recuperar o aluno para o mérito pessoal (Costa, 1993), para o sucesso que seu esforço é capaz de alcançar.

Ao inverter a questão e indagar: Por que o aluno não aprende. Toda a responsabilidade de não aprender transfere-se para a vontade e a decisão do indivíduo. Nas duas escolas, as crianças são porta-vozes do sistema escolar, subsistema da totalidade social, para os quais fracassar, não ser aprovado, não aprender são resultados desligados da complexa rede de interesses.

### **PERGUNTA Nº 06: o que poderia ser feito a nível da escola para a erradicação do fracasso escolar?**

A resposta da professora Sirleide (rede estadual de educação) foi:

“em nível de escola é feito mas os governos e o sistema não ajudam. Vejamos se pensou em dar uma lei para a criança e o adolescente, e na verdade se estabeleceu que sua inconsequência juvenil não tenha mais consequência o que faz com que o jovem possa tudo. Creio que esse estatuto da criança e do adolescente deveria ser revisto com a opinião de profissionais da área do direito, de educadores e de pessoas da sociedade e não só uma visão jurista”.

Para a professora Adelaide (Rede Estadual de Ensino),

“em nível de escola, devem ser feitos projetos voltados para esses alunos e suas famílias, de autoestima, valores humanos, etc. Valores como estes irão contribuir para o crescimento da pessoa, dando oportunidade para que este seja alguém que repasse o que há de melhor”.

Para o professor Januário (Rede Municipal de Ensino),

“em nível de escola: garantir uma educação de qualidade através de um trabalho comprometido com a formação do aluno-cidadão”.

Para o professor Edson (Rede Municipal de Ensino),

“a escola deve garantir que a educação oferecida por ela seja de qualidade, com um maior comprometimento de professores e alunos”.

#### **Quadro 7 – O QUE PODERIA SER FEITO EM NÍVEL DA ESCOLA PARA ERRADICAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

|   |                                                                     |
|---|---------------------------------------------------------------------|
| 1 | Em nível de escola é feito, mas os governos e o sistema não ajudam. |
|---|---------------------------------------------------------------------|

|   |                                                                                                         |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Em nível de escola e professores devem ser feitos projetos voltados para esses alunos e suas famílias.  |
| 3 | Garantir uma educação de qualidade através de um trabalho comprometido com a formação do aluno-cidadão. |
| 4 | A escola deve garantir que a educação oferecida por ela seja de qualidade.                              |

O papel do professor e da escola, não somente da escola pública, mas toda e qualquer escola, é de fundamental importância, tanto na prevenção como na correção do fracasso escolar. Isto está ligado à ação do professor que não apenas na correção de algumas deficiências físicas que, com certeza, impossibilitam o correto desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno em sala de aula, mas sobretudo, no impedimento da manutenção do fracasso, caso ele ocorra.

A afirmação da importância da escola exige uma análise crítica da própria, que como tal não é natural nem imutável, deve ser ao alunado e à melhoria de sua vida. Essa deve ser a chave de análise de fato, para que o saber possa, efetivamente, ser de todos.

Afinal, o fracasso escolar é fruto da própria instituição educacional, como questiona Arroyo (1997, p. 14):

“[...] o fracasso escolar não é um produto de nossa organização escolar? Um produto inclusive deliberado? Em que medida determina a estrutura escolar brasileira o rendimento acadêmico do aluno? [...] a história do fracasso não guarda uma estreita relação com a história das disciplinas escolares e com a história da seriação? Que aspectos das estruturas devem ser alterados se pretende demonstrar com o direito da educação básica?”.

Pensamos como pesquisador que no momento em que a instituição escolar se torna responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno, pode ser a que reproduz e mantém a estrutura. Que ela se avalie constantemente no sentido de buscar propostas à questão de porque tantos fracassam em seus percursos de vida.

**PERGUNTA Nº. 07: em sua opinião a maneira como a escola faz as avaliações é de bom método? Contribuiu para a saída dos envolvidos nesse processo de exclusão?**

Para a professora Sirleide (rede estadual de ensino) é

“preciso uma permanente avaliação da avaliação escolar, um fórum sistemático que veja os fracassos não como o resultado da não ação do sujeito, ou da ação de agentes externos, mas como um produto do que acontece no interior da escola, em seu cotidiano. Que projeto pedagógico a escola adota? Que importância têm professores e alunos? São sujeitos ou números para as estatísticas de fim de ano?”.

A professora Adelaide (rede estadual de ensino) diz:

“vejo que esta questão da avaliação na atualidade tem facilitado demais os alunos passarem de ano. Só não passa quem é desinteressado demais. Antigamente existia mais comprometimento com a educação, a escola pública era mais respeitada. O fato da escola no passado usar métodos tradicionais como o decoreba, por exemplo, não impedia que a aprendizagem acontecesse. Os alunos também não tinham os direitos que têm hoje. Atualmente, os alunos têm muito mais oportunidades de estudar do que antigamente, recebem livros que os levam a refletir, têm professores mais preparados (em relação à escolarização), mas não há respeito por parte da maioria dos alunos para com os professores; muitos não são incentivados em casa e às vezes vêm para a escola obrigado-os pela mãe, por causa da bolsa família. Hoje, eu vejo que são poucos os alunos realmente comprometidos com a educação”.

O professor Januário (Rede Municipal de Ensino) entende que

“o método tradicional está superado uma vez que hoje elementos novos tomam conta do cenário também escolar... Está aí a internet mostrando elementos novos e agente continua com o “feijão com arroz”, isto também leva o estudante ao desinteresse. Se a escola não se adapta aos tempos de agora então leva os alunos ao desânimo, isto é, ao fracasso”.

Para o professor Edson (rede municipal de ensino),

“há de se notar que o sistema de avaliação adotado pelo estado não tem colaborado com a construção do saber, visto que os alunos devem fazer cada vez mais atividades conjuntas. E a prova final que é individual passou a ter menos importância para o resultado final além de que a “parcial” nada mais é que o sistema de acumular débitos”.

Pensamos que contemplar a questão da avaliação é também situá-la numa perspectiva transformadora e sobretudo como elemento de uma escola democrática, que favoreça não só o acesso das camadas populares mas, acima de tudo, à sua permanência no sistema de ensino. Significa articular a avaliação a um projeto educacional para a transformação do aluno como cidadão crítico, participante e autônomo, cuja apropriação significa a crítica do conhecimento, constituindo o objetivo do processo ensino- aprendizagem.

**Quadro 8 – SOBRE O MÉTODO DE AVALIAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL**

|   |                                                                                                                                                  |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | É preciso uma permanente avaliação da avaliação escolar, um fórum sistemático que veja os fracassos não como o resultado da não ação do sujeito. |
| 2 | A avaliação na atualidade tem facilitado demais os alunos a passarem de ano.                                                                     |
| 3 | O método tradicional está superado uma vez que hoje elementos novos tomam conta do cenário.                                                      |
| 4 | O sistema de avaliação adotado pelo estado não tem colaborado com a construção do saber.                                                         |

O processo da avaliação escolar tem sido associado a um ato mecânico, instrumental, como realizar provas, exames, atribuir notas, repetir ou passar de ano escolar, sendo assim está associada apenas a um “resultado final”, uma “meta” a ser estabelecida pelos educadores e alcançada pelos alunos. Deste modo surgem os alunos aptos, e os inaptos, os nota 10 (dez) e os nota 0 (zero), e dessa maneira a avaliação torna-se excludente, classificatória, afirmando que a aprendizagem dos mesmos pode ser medida, e classificada.

A avaliação ainda é compreendida como o resultado da memorização de informações prontas que os alunos receberam dos educadores, a avaliação compreendida dessa maneira acaba por reduzir o aluno a um mero codificador, decodificador de conhecimentos, sem considerá-lo com um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento.

Faz-se necessário que a avaliação seja compreendida como processo de ensino e aprendizagem, que ocorrem de forma contínua, cumulativa e sistemática.

A avaliação permeia todo o ato de planejar e de executar e, dessa forma, contribui em todo o percurso da ação. Necessária para a construção crítica de um percurso, a avaliação é uma ferramenta importante no redimensionamento daquilo que foi planejado. Pois,

“a avaliação é uma reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo,

através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar”. (Hoffmann, 1993, p. 18).

O educador precisa perceber as manifestações dos conhecimentos que o aluno traz de suas vivências extra-escolares, e as relações que constrói com os novos conteúdos que está aprendendo. Pois assim a avaliação vai estar presente em todo o processo de construção de saberes do aluno. A escola ou o professor quando avalia o aluno é preciso ter em mente as contradições entre teoria e prática, discurso e realidade que levam o professor a se indagar sobre o seu papel em sala de aula e como fazer com que os conteúdos de sua matéria não sejam estranhos e distantes do mundo do aluno. A produção acadêmica desvinculada do ensino, o ambiente escolar, ainda com um arcabouço arcaico, o vasto conteúdo programático baseado no tradicional são problemas apontados por este universo. Como superar isto e despertar o estímulo no aluno, é o grande desafio. É preciso que aconteçam transformações educacionais.

### **1.1. Resultado da análise dos professores**

#### **O que pensam os educadores: o nosso olhar de pesquisador.**

Ao trazermos à tona os pensamentos, através dos relatos dos professores da Escola Pública Estadual e Escola Pública Municipal sobre a trajetória de seus ex-alunos, percebemos ser necessário contextualizar o lugar social que eles ocupam. São situados em um determinado lugar social e histórico que as falas vão sendo produzidas, perpassadas pelos diversos discursos que circulam na sociedade, permitindo a construção de impressões acerca da escola e dos demais atores escolares e dos próprios ex-alunos.

Corroboramos o pensamento de Benavente *et al.* (1994, p.13), quando dizem:

“os professores sentem e afirmam vontade de intervir, mas não são capazes de concretizar intervenções adequadas. As razões são múltiplas: falta de instrumentos legais, políticas de colocação de professores que levam a uma constante rotatividade- com consequências nas rupturas de quaisquer projetos de escola-, visão distanciada de um meio a que não conhecem, dificuldades materiais e pedagógicas no cotidiano profissional e finalmente, ausência de práticas de formação que facilitem saberes e instrumento de relação com o meio e de intervenção local”.

Em relação aos alunos, os professores vão salientar a dificuldade para “controlá-los” e conquistar seus interesses, assim como para manter a disciplina.

Apresentam também um sentimento nostálgico, o sonho de uma escola ideal, com alunos “perfeitos”, mas encontram o que acreditam ser o oposto, ainda mais quando se deparam com tantos alunos que não aprendem.

Embora se mostrem conscientes da má qualidade da educação pública e da precariedade do ensino oferecido, em especial aos alunos da classe popular, assim como das condições opressivas a que estão submetidos, as professoras alimentam a crença em um aluno ideal, passível de ser modelado conforme um padrão de ensino, cujo resultado determinará a condição do aluno de capaz ou incapaz. Mesmo fazendo críticas aos determinantes políticos institucionais, essas se esvanecem quando avaliam os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, de forma que as justificativas acabam novamente recaindo no aluno, por sua incompetência, indisciplina ou desinteresse ou em aspectos familiares: desinteresse, pobreza ou desestruturação familiar.

## **2. Análise das entrevistas dos jovens e adultos ex-alunos.**

Ora, logo que tentamos tomar consciência do modo como se apresenta a vida, verificamos que se nos manifesta “dentro” e “fora” de nós, sob uma quase infinita diversidade de acontecimentos sucessivos e simultâneos, que aparecem e desaparecem. (Weber, 1974, p. 112).

Este momento da pesquisa é para nós o mais importante porque é aqui que se revela o alvo da nossa investigação, ou seja, a análise dos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares. Tivemos aqui a precaução de colocar nomes fictícios para os entrevistados. Eles trouxeram a visão de uma escola e uma sociedade excludente, injusta que agride os valores mais profundos da construção do cotidiano daqueles que pensavam em melhores dias para si e para os seus, pois violenta as estruturas psicossociais, políticas e econômicas. Aqui trazemos as histórias de vida de doze sujeitos investigados e neles encontramos elementos suficientes para percebermos até onde se dá suas trajetórias pessoais.

Tivemos encontros separados com ex-alunos e também encontros comuns com os escolhidos para participar desta pesquisa. Esses foram momentos ricos para a nossa pesquisa, porque tivemos a oportunidade de, no contato, trabalhar instrumentos de pesquisa que fossem sensíveis à realidade de exclusão social a partir da escola. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada.

A análise que procedemos dos dados colhidos na pesquisa tem seu fundamento nas entrevistas descritas no Capítulo V. Salientamos, novamente, que a entrevista foi o eixo em torno do qual girou a investigação que realizamos. Nunca é demais repetir que a entrevista foi o eixo em torno do qual girou a investigação que realizamos. Aprender na fala dos jovens e adultos dos meios populares ex- alunos, todos os protótipos, todas as imposições e imperativos socioculturais exigiam instrumentos cuja sensibilidade fosse uma garantia para alcançarmos os objetivos delineados.

Nessa fase da entrevista, tivemos em mãos um rico material para exploração de significados, de apoio para interpretação das falas, não tanto num estudo puramente psicológico ou psicanalítico, sobretudo levando em conta que estávamos à procura de conhecer a origem, a formação do fracasso escolar, para descobrir através das histórias de vida, quais os percursos de jovens e adultos dos meios populares.

A análise que empreenderemos a seguir está fundamentada no teórico Bourdieu: no livro *a miséria do mundo*. No intuito de termos sido facilitadores das entrevistas semiestruturadas, contemplamos e afirmamos como Bourdieu (1997, p.9) a seguinte reflexão:

“entregamos aqui os depoimentos que homens e mulheres nos confirmaram a propósito de sua existência e dificuldade de viver. Organizamos-los e os apresentamos com o objetivo de conseguir do leitor que lhes conceda um olhar tão compreensivo quanto o que as exigências do método científico nos impõem e nos permitem conceder-lhes. É por isso que esperamos que ele concorde em acompanhar o caminho proposto. Isto, mesmo se compreendermos que vendo diferentes “estudos de casos” espécie de pequenas novelas, alguns possam preferir lê-los ao acaso e optar por ignorar os pressupostos metodológicos ou as análises teóricas, todavia inteiramente indispensáveis, segundo pensamos, para a adequada compreensão das entrevistas”.

Não podemos deixar de procurar as contribuições de outras abordagens e de outras concepções teóricas. A abordagem interdisciplinar enriquece, acrescenta e ilumina qualquer pesquisa. A ciência não pretende perder de vista a disciplinaridade, mas vislumbra a possibilidade de um diálogo interdisciplinar, que aproxime os saberes específicos, oriundos dos diversos campos do conhecimento, em uma fala compreensível, audível aos diversos interlocutores.

Com o intuito de preservar a identidade dos jovens e adultos, ex-alunos entrevistados, os apresentar-lo-emos com nomes fictícios descritos na ordem a seguir: Cleide, Amaro, Jairo, Abigail, André, Tomás, Tânea, Maria, Jacó, Rosete, Jamila.

### Entrevista 01

*Me cansei e meu sonho parou por aí!*

Cleide

Escutando **Cleide**, percebemos o quanto sua história nos serve de intersecção para a compreensão de relações sociais e comportamentos culturais dos indivíduos e grupos. Casada aos 23 anos, essa mulher trabalhadora, nascida em Belém – bairro popular, situado às margens do Rio Capibaribe em Paudalho-PE, refaz o caminho de muitas jovens dessas periferias em trajetórias em que o sonho não tem mais espaço quando chega o momento de responder pela própria autonomia (sobrevivência).

Essa autonomia que não escapa das relações sociais, do lugar da mulher pobre, da mãe que, independente da idade, “perde a juventude” com a chegada dos filhos. A origem é um elemento importante do qual não podemos esquecer ao buscar compreender como nascem, formam-se e cristalizam-se as posturas e perspectivas dos sujeitos. O lugar é de onde partimos para o encontro com o mundo no qual nos reconhecemos como iguais e diferentes, como parte e como negação. Essa referência, que nos identifica, torna-se o chão do qual nunca nos apartamos em definitivo, ainda quando nos distanciamos fisicamente. Este Belém, onde funcionam cerâmicas, onde vivem professores, domésticas, canavieiros, pedreiros... É, não por acaso, o ponto de partida para a vida de Cleide.

Quando ela afirma: “trabalho como doméstica na casa das pessoa fazendo faxina pra ajudá em casa, porque se eu não fizé faxina o dinheiro que entra na minha casa num dá pra pagar as conta, porque só meu marido trabalha pra ganhá um salário”, é possível percebê-la, muito claramente, como parte de uma parcela da sociedade que possui apenas o trabalho para viver e dispõe dele como única forma de garantir sua subsistência, “sua existência de remendo”. Esta sentença, (como dizem os mais velhos, sobre as afirmações que ganham peso de profecias ou decretos das quais não temos como fugir), que atinge as famílias das classes populares em sua dignidade, aparece como consequência “natural” para as trabalhadoras pobres, porque os

filhos e a forma como eles estão em suas vidas existem para estas como o seguimento de uma linha da vida que “não podia ser diferente”.

Na dificuldade em planejar e, sobretudo, de conciliar trabalho e estudo, e de seguir sonhando e projetando a vida vai se afirmando o lugar de mulheres marginalizadas como Cleide. As bolsas sociais são reconhecidas por essas pessoas, como apoios necessários, mas o peso do fracasso escolar é remetido sempre à própria pessoa, como se as condições de sua vida fossem totalmente definidas por sua própria vontade e não tivessem impacto decisivo, as circunstâncias que a cercam e formam. *“Se fosse hoje era mais fácil trabalhar e estudar porque o governo ajuda, mas naquele tempo era difícil demais. E a família é grande, é eu, meu marido e mais quatro mínimo. É difícil arrumá um trabalho porque só estudei até a 4ª série, mas num aprendi muito não”*. A escola aparece na vida de Cleide também, como um espaço onde ela não cabia, onde não cabia sua cabeça, ou seja, o mundo, a vida real de Cleide não conseguiram entrar na escola para dar e receber novas significações pelo exercício da práxis... *“Outra coisa era quando chegava o dia de fazer as provas, como era pra decorar muita coisa eu não tinha “cabeça” ai dava um desânimo, então isso também ajudou a eu abandonar a escola”*.

A escola com suas provas numa maratona de negação da diversidade e da potencialidade dos pobres e sua cultura, suas histórias, seus sonhos, (im) põe a pessoas como Cleide um freio silencioso e sistemático que interrompe a trajetória estudantil e nega a educação como fato social e como dinâmica cultural que deve ser construída ao longo da vida, de maneira a considerar as necessidades, características e o próprio sentido da escola e do estudo na vida do ser humano. Essa escola que, no imaginário popular, é um espaço de ascensão social com seu poder simbólico e cultural torna-se assim, uma contradição ao incorporar a negação do capital cultural para amplas parcelas da população que, não raras vezes, marca diferentes gerações de uma mesma família, excluídas do direito à escolarização, do conhecimento sistematizado, construção do qual participaram de forma histórica e na produção econômica. No entanto, o acúmulo da sistematização teórico-científica que a escola deveria fornecer reflete as hierarquias sociais e as diferenças que foram transformadas em desigualdades para manutenção do sistema social vigente... *“Meus pais não eram alfabetizados e meus avós também não e viveram, tirei o exemplo pra mim, parei o estudo. Eu vejo que existe muita desigualdade na sociedade porque as diferenças são grandes. Quem conseguiu estudar ainda, ainda... porque o estudo é tudo e com ele se alcança ter as coisas na vida”*.

Há ainda outro elemento de análise que não pode ser desconsiderado, a dimensão de gênero, que no cenário das classes populares vem caracterizado de forma mais aguda por um processo de intensas cargas de trabalho e responsabilidades, sobretudo quanto à educação e cuidado dos filhos. Pois cabe à mulher essa tarefa, não por necessidade biológica ou força de natureza imediata, como é o caso dos recém-nascidos, mas porque a educação da criança, do jovem, é imputada à mãe como sendo “sua” responsabilidade. Ao pai cabe o provimento e à mãe o cuidado, a manutenção.

Essa perspectiva nos remete a perceber duas características muito marcantes de uma sociedade machista como a nossa: a primeira, que tira do pai e dos grupos sociais a responsabilidade com a criança e sua educação; a segunda que, mesmo reconhecendo que a educação e cuidado dos filhos precisam ser assumidos por alguém, assim como a tarefa de manutenção da casa, é tratada como uma tarefa menor. Tanto assim é que o número de creches que existem ainda hoje está condicionado à pressão popular junto ao poder público, embora seja assegurada em lei que é direito da criança a educação pública, gratuita e de qualidade em período correspondente à educação infantil. As creches que deveriam ser espaços de fortalecimento da educação infantil e de apoio à família são, não raras vezes, fruto da mobilização popular de mães que, precisando trabalhar fora de casa, depara-se com o fato de se tornar inconciliável, o levar junto consigo suas crianças pequenas. A “preferência”, como crê Cleide, é a de prover o sustento, ainda que seu trabalho seja visto por ela mesma como algo menor ao trabalho do homem a quem ela “ajuda” com seu trabalho.

Parece-nos curioso, no entanto, que a escola não entre nesse raciocínio, que sua força também ajuda a manter uma parcela da população em trabalhos mal pagos e sem nenhuma garantia. Sobre a jornada de trabalho ainda, nos fala Cleide: *“não gostaria de voltar a estudar porque chego cansada do trabalho é casa pra cuidar, menino prá criar e ainda as faxinas, e eu prefiro trabalhar pra arrumar dinheiro a estudar”*.

O não escolarizado é socialmente um “ninguém”, proibido de compreender e interagir em diversos processos, esse sujeito social se vê alijado dos seus sonhos e inferiorizado nas relações de poder da sociedade.

Essa reflexão, quase poética de saudades do futuro, revela na verdade profunda violência na vida das mulheres sem esperança, sem ousadias para enfrentar a vida com dureza (im) posta como fatalidade e se exemplifica em falas como esta: *eu vejo que a minha saída da*

*escola destruiu minha vida deixei pra lá toda esperança que eu tinha de ser alguém. Esperava ser professora, mas me cansei e meu sonho parou aí. Vou levando a vida assim merma.* Cleide, uma jovem envelhecida em seus sonhos e expectativas, com apenas 23 anos é o retrato de uma sociedade injusta sem nome e sem rosto que leva as pessoas como ela a deixarem de sonhar e a acatar o espaço social que foi reservado com a naturalidade do imutável que se propaga.

## Entrevista 02

*Nem tudo que a gente quer, consegue*

Amaro

Aos 25 anos, **Amaro** já carrega consigo o desgosto das ausências. Casado, mora em Belém/Paudalho-PE, mas nasceu em Desterro (Desterro é uma vila rural onde a grande maioria das pessoas trabalha em prestação de serviços na cidade ou nas cerâmicas. Um lugar com alto índice de desemprego, de alcoolismo e cujas ocupações, resumem-se à existência de pequenos comércios domésticos. Assim como Belém, Desterro é cortada pelo rio Capibaribe).

Amaro trabalha como comerciante e fiscal na feira livre e em sua casa mais uma pessoa é remunerada. Sobre os estudos, ele afirma: *“estudei até a Fase I (2ª série) meu pai e minha mãe não sabia ler e meus avós também não. Gostaria de voltar a estudar, não volto porque trabalho como fiscal na feira livre e a noite vendo na minha barraca. Tenho que fazê isso porque preciso colocar a feira em casa. A família é grande. Eu observo que a minha saída da escola quase destruiu minha vida... Se eu não fosse esperto eu num tinha nem arrumado um empreguinho de fiscal que dá pra segurar minha família com dificuldade... Já outros tem muita coisa na vida, mas também não estudaram muito. Eu fico pensando que isso é coisa do destino. Uns ricos e outros pobres, isso num é injustiça?”*. Podemos nos questionar sobre dois elementos levantados por Amaro, o primeiro é a herança da ausência do direito à escolarização que não se coloca como um fato isolado, mas como um traço que marca um grupo social, junto com outras distinções e caracterizações de classe (que marcam as classes populares) e que o situa também como lugar de trabalho na produção social. O segundo, das políticas de educação de adultos como políticas de efeito compensatório que não se debruçam efetivamente nas necessidades e expectativas desses sujeitos, em cuja vida não cabe o tempo para conversa (estudo). O tempo é o do trabalho e o trabalho é exaustivo, não permite estudar.

Um elemento de reflexão também é o fato de que o pobre reconhece sua esperteza na defesa da própria vida, na “viração”, que abre possibilidades que não estavam dadas a priori e partir delas se reproduzem a existência e o grupo social (ainda que este não tenha a clareza do conceito de grupo ou classe social) “A necessidade obriga”, diz um ditado popular, mas também é verdade que a necessidade impulsiona a criação, a superação, no entanto faz-se claro que não é a mera necessidade que dá conta disto.

A educação também é percebida como instrumento de classificação, de identificação e de superação social. A identidade se manifesta em Amaro quando ele afirma: *“eu vejo muita desigualdade na sociedade quando observo os feirantes na grande parte agricultores bem pobrezinhos porque também não estudaram, às vezes tenho pena até de cobrar o “chão” é muita pobreza”*. O fato de ser pobre e ser analfabeto está em uma relação de reciprocidade para Amaro, da mesma forma que a injustiça que atinge sua vida, atinge também a dos agricultores, explorados em suas relações de trabalho, seja pela cobrança, seja pela falta de políticas voltadas para esses cidadãos, a fim de torná-los de fato, de direitos.

Algumas situações extrapolam a compreensão de Amaro, quando trata da riqueza e da pobreza, bem como, do fato de alguns, mesmo sem muito estudo, conseguirem se afirmar economicamente. O que justifica tanta disparidade nas histórias? Tem direito pra todos, ou apenas para alguns? E o estudo nessa história, reforça o direito ou a falta dele? O sonho e o desgosto de Amaro aparecem quando ele diz: *“eu esperava ser alguém na vida, mas nem tudo que a gente quer consegue e como não estudei muito, nem posso fazer muita coisa”*. Sua esperteza não dá conta de desfazer a armadilha que o rende pela concretude das circunstâncias e pela autoestima destituída de forças.

A escola forma, mas não quer mudar sua forma; assim, quando o prazer desaparece e as provas são pesadas para alguém que não está em condições de seguir a maratona e fica no meio, ou no começo da corrida, é fim de prova para quem parou, mas a escola não é reprovada, por isso. A escola não está projetada para reconhecer a importância dos diferentes tempos e espaços educativos e, por consequência, o tempo educativo de adultos é diferente do tempo de guris e é isso que os educa e não simplesmente as classes gramaticais ou operações matemáticas em suas dosagens homeopáticas.

O retorno das ações também é algo importante, sobretudo na fase adulto da vida quando nos tornamos mais imediatistas e temos necessidade de visualizar a materialidade dos nossos

esforços, assim, de forma pragmática, mas também como forma de fugir aos conflitos que isto implica. O adulto que parou cedo de estudar se apega aos resultados (reais) do seu trabalho, enquanto que suas perguntas são amortizadas pelas condições de superação imediata e breve que o trabalho duro lhe proporciona. O medo de errar também é uma marca da nossa escola. Não somos educados para ver no erro um percurso do acerto que vai se construindo, mas uma limitação, como se um excluísse por completo o outro, como se houvesse verdades absolutas e erros completos e ininteligíveis pelos processos acadêmicos. A dicotomia nos acompanha em diversos espaços de nossa vida acadêmica, cultural e política, não numa perspectiva dialética, mas numa perspectiva positivista que não condiz com a realidade das construções sociais. Essa incoerência vai marcar a vida de Amaro, que gostava de estudar, aprendeu a fazer seu nome, ler uma coizinha, *“mas depois eu era gente grande no meio de um “bucado de guri” ai cai fora. Também naquele tempo eu tinha dificuldade em fazer as provas, então dava uma dor de cabeça grande porque eu tinha medo de errar as respostas”*.

A escola o excluiu, no fundo, a resposta de Amaro devolve para ele e sua família a responsabilidade pelo abandono: “o senhor me pergunta se a escola me excluiu eu digo que de certa forma sim porque não teve como me segurar mais devido minha faltas de condições financeiras. Ou eu estudava ou trabalhava. Quando encontro minha diretora, que agora é do EJA – Educação de Jovens e Adultos ela sempre pede pra eu voltar, mas se eu for não vou vender minhas pipocas, meus confeitos e até umas pingas”. Trabalho e estudo, dois mundos separados? Onde o estudo serve de base para o trabalho?

Vivemos numa sociedade em que as escolas não oferecem as condições necessárias para um aprendizado integral e adequado, pelo qual o aluno tenha interesse e condições necessárias para um aprendizado e a permanência, fortalecendo sua cidadania e alimentando seu interesse para aprender sempre. O aprendizado é fundamental para uma vida digna, mas Amaro Cipriano da Silva reconhece aos 25 anos que deixou os estudos porque a família é grande e precisava ajudar nas despesas da casa, assim reconhece que “gostaria de voltar a estudar, mas o trabalho não permite”. Isto fez de Amaro, não somente um número a mais na evasão escolar, mas principalmente, um retrato da incoerência da escola e das políticas que ignoram o trabalhador, sobretudo os que têm família, na hora de construir as políticas educacionais. *“Esperava ser alguém na vida, mas nem tudo que agente quer consegue e como não estudei muito, nem posso fazer muita coisa”*. A “opção” de Amaro pelo trabalho que não o impede de perceber que a

exclusão social é constante nesta sociedade, e filho de pais analfabetos não tinha como seguir um caminho que não fosse esse, que não lhe permite crescer na vida.

### Entrevista 03

*Eu só estudava porque meus pais forçava*

Jairo

**Jairo**, 20 anos, solteiro, nascido na Vila Desterro em Paudalho-PE, estudou até à 3ª série, traz implícito em seu depoimento uma pergunta que poderia ser feita a respeito da educação de maneira ampla, mas de forma ainda mais necessária quando se trata de educação de jovens e adultos. Para que serve a educação? O que muda na educação nessa fase da vida? Que sentido tem para o ser humano, sobretudo na fase adulta, estudar? Essas reflexões são inquietações que me ocorrem ao escutar esse trabalhador que atua como auxiliar de serviços gerais, e que, apesar de ter estudado até a 3ª série, se assume como “preguiçoso para estudar”.

A educação que fora tomada de forma abrangente em sua dimensão instrumental nos desafia a pensar no que os currículos, a formação dos professores, e a escola em seus espaços nos leva a considerar? O que diz a avaliação escolar? A relação do estudante com a escola, com o estudo encontra-se localizada no imaginário do sujeito como uma relação forçada, de desprazer e desconforto com a questão da construção do conhecimento sistematizado, em uma escola que não ensinava bem, onde a professora é identificada como “chata”, e, no entanto, esse mesmo sujeito se acusa de burro por ter abandonado a escola, que no final das contas, “era boa”.

Podemos problematizar se o que ele qualifica como boa era a escola em que ele estudou ou a projeção de ascensão social proporcionada pela educação. Essa ideia de que a cultura adquirida pelo sujeito transforma-se em capital, que Bordieu chamou de capital cultural, e que muda a realidade das pessoas tem aqui uma tradução simplória, mas não contraditória com o que afirma o nosso entrevistado. Ele compreende que o estudo é uma ponte, uma ferramenta que permite ir mais longe: *“eu vejo que essa história de desigualdade no mundo é devido a que uns estudaram mais e é mais fácil de conseguir as coisas, mas também pelo que to sabendo o que foi presidente do Brasil o Lula num tinha esses estudo todo. O que é isso eu não entendo”...*

Nota-se que Jairo liga a desigualdade à aquisição de grau escolar, mesmo reconhecendo, que o ex-presidente do Brasil, Lula, não tinha alto grau de escolarização reconhece que o

mesmo elegeu-se presidente da república, ainda que veja nisto um sinal de contradição em se tratando do mais alto cargo político do país. O que ele ignora é a compreensão do como ele foi eleito presidente, se não se enquadrava no padrão que o mesmo sustenta de culto (capaz), fugindo completamente dos padrões sociais comuns atualmente. Esta condição se revela na relação do Estado brasileiro para com o direito à educação da classe trabalhadora. Mesmo não havendo cursado a universidade, Lula participou de outros espaços de formação, como o sindicato, os cursos de lideranças, viagens internacionais, greves, congressos, partido político, que lhes permitiu acessar um leque de conhecimentos (em espaços não escolares), ainda pouco valorizados, cuja ação formativa é inquestionável.

A família (de Jairo), outro espaço formativo não escolar, revela outro nível de problemática, que é: quando é mesmo que uma pessoa está alfabetizada? Pois, se por um lado, os avôs são analfabetos, situação comum nesta faixa etária presumível de trabalhadores das periferias, sobretudo nos interiores do Brasil, não parece ter causado maiores diferenças o fato de os pais serem alfabetizados. Alerta-nos, ainda, o fato de que destas cinco pessoas (adultas) da casa, apenas três possuem remuneração, reafirmando a implicação da necessária inserção precoce de Jairo no mercado de trabalho, e da dificuldade que é voltar, quando se tem que cumprir uma jornada de trabalho. *“Não esperava nada do estudo, eu só estudava porque “meus pais forçava”, agora eles pedem para voltar, mas eu não quero, nem posso, tem que trabalhar”*.

A avaliação é outro aspecto que se revela, realmente, diabólico na vivência escolar de Jairo, caracterizando a cadeia de responsabilidades (ou melhor, seria dizer, des-responsabilização) que coloca os sujeitos uns contra os outros e não contra a lógica que os oprime. Uma sala sem condições, um salário medíocre, uma turma em condições de adversidades sociais, e uma escola formatada para a adaptação, esse conjunto de fatores se revela quando nosso entrevistado diz: *“a questão das provas também eu achava coisa do diabo porque era um porre, a professora ficava fiscalizando se agente ia filar... Tinha que filar mesmo porque ela não ensinava bom e era muito chata! Acho que isso também ajudou na “minha decisão de me mandar”. Pra mim isso é vontade de Deus. Agora eu entendo também que eu fui muito burro em num me esforçar, hoje eu me arrependo, mas já é tarde e a minha saída da escola me causou um prejuízo grande, porque eu não sou nada na vida porque o único trabalho que consegui foi limpar os banheiros dos outros. Tive a oportunidade de estudar, a escola era boa, mas eu não aproveitei”*.

A autopunição é um traço comum de jovens e adultos afastados da escola, e junto com isso, vem a pena da sociedade capitalista, que é o acesso a empregos eminentemente braçais, de baixa remuneração e desvalorizados socialmente. A escola é vista como ponte para a ascensão social, no entanto ignora a perspectiva contraditória de que ela sozinha não muda a realidade, e também que a mesma escola serve ao mesmo tempo, para a manutenção das contradições existentes na sociedade.

#### Entrevista 04

*Eu não esperava nada do estudo...*

Abigail

**Abigail** nasceu na comunidade de Rosarinho, distrito rural da cidade de Paudalho. Como a maioria dos trabalhadores dessa comunidade, tem como opções de ocupação econômica apenas a cana e a cerâmica. Estas duas ocupações produtivas são extremamente exaustivas e por isso, são raros aqueles que conseguem conciliar estudo e trabalho. Além desse aspecto, Abigail tem em comum com outros jovens de sua comunidade, o fato de constituir família muito cedo e de acreditar que o estudo, por si, muda a vida das pessoas. Na perspectiva do sucesso pela cultura escolar em si mesma, poderíamos dizer que Abigail é a terceira geração de “uma família sem sucesso”, visto que seus pais e avós sequer se alfabetizaram. *“Na comunidade que eu moro é assim, pobre trabalha de se lascar e uns aí vive nadando no dinheiro, como é o caso desses políticos amostrados. Devido num ter estudado muito, trabalho no pesado”*.

É necessário partir do seu lugar social nesta sociedade hierarquizada onde um menino, filho e neto de analfabetos pobres, nasce numa comunidade de maioria negra, e se depara com condições que não dependem de sua vontade e onde planejar a vida é quase uma utopia, pois as condições objetivas e subjetivas empurram as pessoas para a batalha da sobrevivência e muitas meninas casam grávidas e meninos-pais se obrigam a garantir sua família no emprego pesado e no subemprego, em pleno século XXI. Sua clareza com a necessidade de garantir a sobrevivência de sua família tira do mesmo a perspectiva de seguir teimando com a escola. *“Em minha casa mais uma pessoa é remunerada, mesmo assim não dá pras despesas que são muitas. Já viu né, menino gasta demais. E se eu não lutar, eu me ferro”*.

Para Abigail, a escola foi um misto de lazer e tribunal. Seria possível juntar duas coisas tão antagônicas? Conscientemente, diríamos que não, mas não é este o caso. Os jovens vão à escola por vários motivos: pra cumprir uma determinação social, para preparar-se para o mercado de trabalho, para sair de casa, para paquerar... E até pra estudar. A escola é um espaço social onde se desenvolvem muitas relações de diferentes ordens, relações de poder, relações de trabalho, relações de afetividade e sexualidade, de agressividade ou prazer, por estar fora de ambientes conflituosos em casa. A mensagem subliminar é “estudar para ser alguém na vida”! Mas esse fim controverso não se materializa “em muitos dos casos”, sobretudo no tocante à classe trabalhadora; no entanto, todas essas relações acontecem.

A escola, com seu funil, prepara alguns para continuarem e a muitos outros põe fora, assim, a carreira escolar de Abigail foi somente até a 2ª série e a dos seus filhos, que não apresentam mudanças significativas de vida em relação ao pai, já se coloca de forma quase natural que não deverão ter sucesso, pois, segundo ele, não mostram interesse, dando aos mesmos a inteira responsabilidade desse seguimento. São palavras de Abigail: *“eu não esperava nada do estudo, só ia pra escola bagunçar e paquera as meninas. Eu sei que tava errado e que a minha desistência da escola destruiu em certa parte a minha vida porque hoje eu teria melhores condições. A escola dá o estudo, tem gente que não aproveita se bem que tem umas professoras muito chatas que lhe desanimam, eu é quem quis sair da escola, mas eu digo a meus filhos que o estudo é que bota a gente pra frente, mais tem dois que já ‘tá mostrando’ que num quer estudar”*.

Na sociedade de consumo, a fragmentação da vida torna ainda mais difícil a percepção das pessoas sobre os processos que vivem, que constroem e o que determina essa construção, por isso, escola não casa com direito universal ou com saber local, mas com as necessidades e demandas postas pelo mercado. E também por isso, Abigail e tantos outros não se dão conta de que o fracasso não é do indivíduo, mas do modelo que estratifica o ser humano em diferentes grupos e apenas a poucos permite o acesso das políticas de efetivo desenvolvimento humano. Ainda sobre a escola, tratando a avaliação e professora: *“do que o senhor pergunta sobre a avaliação, que eu entendo que é mesmo que as provas, essa era muito ruim porque as professoras às vezes mandava estudar umas coisas, depois botava outra nas perguntas ‘casca de banana’*. Eu acho que era pra lascar nós.”.

A professora, sujeito ativo desta história de Abigail e de tantos que se enquadram nas mesmas condições, recebe o impacto que não consegue chegar aos poderes públicos, da

insatisfação da classe trabalhadora por não sentir-se contemplada neste projeto. Esse sujeito é também reflexo de uma política de formação e valorização profissional deficitária, e não raras vezes, trabalhadora em dois ou mesmo três turnos. Mas, dadas as relações de poder, ela recebe o adjetivo de chata, de má, de insensível. Seus condicionantes, postos pelas diretrizes políticas lhe atribuem responsabilidades, mas igualmente limitam suas atitudes. Esses condicionantes estão fora do alcance de percepção de Abigail e da própria professora, pela qualidade da formação e pelo direcionamento e fragilidade das políticas de educação que vulnerabilizam seu trabalho do magistério, ao passo que permite que esteja em múltiplos vínculos, sem que a mesma tenha tempo para qualificação de suas práticas e dignidade no exercício do seu trabalho.

### **Entrevista 05**

*Não vou voltar a estudar, sou preguiçoso pra isso*

André

“Acredito que neste mundo as coisas pro pobre não vale a pena, a minha vó dizia sempre isto. Quem nasce pobre não tem futuro, mesmo se estudar, porque vai ter sempre alguém pra tomar teu lugar!”. O que dizer de alguém que aos 21 anos, tem essa perspectiva de vida? **André** tem 21 anos, casado, nasceu na comunidade de desterro, Paudalho e trabalha na cerâmica do português. Estudou até a quarta série. Seu sentimento é de ter e aparentar o dobro da idade real, o que retrata certo cansaço da vida, uma desilusão para com o futuro. Sua história em muito se parece à de outros a quem entrevistei que, por serem muito pobres, começaram a trabalhar cedo obrigados pela necessidade, mas corta nossa sensibilidade com sua própria lâmina afiada por ausências e negações, através do seu relato.

A escola para André não é uma boa lembrança, diz ele: “não gostaria de voltar a estudar, sou preguiçoso pra isso e no tempo bagunçava muito na sala. A escola me acolheu tá certo, mas depois me tratou como sem valor porque eu sou pobre. Tô fora dessa, mano! Prefiro não ser alguém pra eles, mas ser considerado, pelo menos, aqui fora agente tem o grupo que se entende!” Que escola é essa? Nossa pergunta encontra eco em outra: que expectativas alimentavam André em relação à escola e que expectativa teria a escola a respeito dele? Ou não as teria? A escola que forma ou a escola enquanto forma? O sentimento de rejeição de André que conseguiu materializar com a escola vem de mais longe e é mais profundo do que ele próprio consegue perceber.

Sua comunidade de origem já remonta um histórico de ausências que vai desde a habitação, a saúde, creche, emprego, área de lazer, e tantas outras lacunas. Uma comunidade que pouco muda ao longo do tempo e que serve para fornecimento de mão de obra barata no município. Sua família, também recai no campo das ausências, que vão desde o analfabetismo a ausências que vão tomando forma nas entrelinhas da fala de André, que não mostra na relação familiar uma referência de apoio e presença em sua vida, deixando-o com o grupo de amigos e a escola. “Na escola, me envolvi com uma turma bagunceira inclusive pessoas que mexia com droga. Me atrapalhei um pouco, mas agora to fora. Quando estudava não esperava nada, trabalhei muito novo, por isso o cansaço veio logo”.

A saída da escola para André marca outro momento, o momento de experimentar a droga e também a reclusão. Momento de muitas aprendizagens, mas igualmente desacompanhado e vulnerável. Sobre isso ele nos fala: “eu entendo que a minha deixada da escola tem nada a ver mano, depois que eu deixei de estudar porque fui expulso, aí entendi de me envolver com as drogas então danou-se minha situação. Fui preso, mas saí logo e parece que tomei jeito e consegui trabalho... Colegas meus não conseguiram e continuaram na mesma situação. Às vezes dá vontade de fumar um baseado, mas me seguro.” A fuga da realidade é buscada de diversas maneiras, mas não apenas buscada, é estimulada pela grande mídia e pelo mercado que estimula o consumismo, e alimentada por uma educação que não bebe na realidade dos sujeitos nem se propõe a modificá-la. Esta educação tem se mantido na superficialidade de regras e cálculos, formas e fórmulas que não podem ser visitados na concretude da vida, tornando sua dinâmica escolar uma coisa estranha aos que desde muito cedo são jogados na vida para responder por ela.

Sobre o ensino, André nos diz: “também não gostava como as professora mandava fazer as prova”... Uma besterada! como era? Sei lá, umas besteiras porque era coisa que agente nem tinha na mesa da gente: Frutas bonitas pra gente contar e desenhar. Uma vez eu disse: professora mande contar quantas batatas e quantos pés de cana agente tem perto de casa! Quanto ganha meu pai pra limpar tantas quantidade de cana, porque não dá nem pra botar comida lá em casa. E aí ela me botou pra fora e de castigo e então “nunca mais eu voltei pra aquela cebola”. A riqueza da vida que André podia levar para a escola era sua clareza das dificuldades e seu conhecimento do mundo em seu meio, mas este conhecimento não coube na aula, logo se reafirmou a pobreza de André, que não tinha sequer uma contribuição para o estudo.

Essa escola, onde estudou André e que não difere muito das demais escolas públicas dos interiores e distritos, e essa educação (que ainda permanece em muitos lugares) as regras mais simples da convivialidade e do respeito humano, acabando por tornar educadores/as, em reprodutores de estigmas e preconceitos. Apesar de tudo, André deixou transparecer um pouco de esperança ao disparar sua avaliação: “sei lá! se a escola tivesse um jeito de segurar estas coisas aí, muita gente não deixava de participar dela... Eu vi muitas vezes falarem com meus colegas como trombadinhas, dizendo que eles eram burros e uma professora chamou meu colega de idiota. Se fosse comigo eu ia acertar as contas com esta sabichona, mas deixa pra lá...”.

### Entrevista 06

*Quando eu estudava, eu não esperava alcançar nada*

Tomás

**Tomás**, 18 anos, solteiro, nasceu em Rosarinho, Paudalho. Filho e neto de analfabetos, Tomás amplia o índice dos jovens de distritos rurais de Paudalho que não completam sequer a o ensino fundamental. Não é pequeno o número de jovens que, muitas vezes antes da maioridade, ampliam o universo do emprego e subemprego nos pequenos centros urbanos e metrópoles deste país. Nas cidades esses trabalhadores atuam frequentemente em prestação de serviços (como limpeza, segurança, diaristas, ambulantes, jardineiros, entre outras ocupações). Dentre essas ocupações uma vem ganhando muitos adeptos desde a década de 1990 quando surgiu de maneira mais organizada: a ocupação de moto taxista (motoboy).

Tomás atua como moto taxista no centro de Paudalho, mas não quer saber de escola. Seu pessimismo também revela uma escola que não lhe cabia e um cotidiano que “não precisava daquela escola”. *“Fui para escola, fiz da 1ª a 4ª série, terminei, fiz a 5ª e parei. Quando eu estudava, eu não esperava alcançar nada, eu não queria nada com a vida. Nunca me interessei por nada, só brincava. Desde pequeno, que eu tenho na cabeça viu padre, que eu não ia muito longe não...”*. Sua fala revela uma geração envelhecida em seus sonhos e castrada em sua infância amargando a baixa autoestima e o pessimismo quanto a novas possibilidades e à melhoria de sua própria vida, da sua comunidade e do seu país.

Esse fenômeno nos parece extremamente preocupante, primeiro, porque atinge a dignidade humana, e depois, porque não se apresentando perspectivas de solução, o fatalismo

se naturaliza, seja justificado na cristalização na estrutura das classes sociais, seja justificado em algo supremo e incontestável-Deus, que premeditou a sina dos homens (sobretudo, dos pobres). São palavras de Tomás: *“quem é pobre tem que se contentar com o que é, porque dizem que é vontade de Deus... Falam que quem tem as coisas na vida é porque já nasceu com esta sina e eu tenho também a minha sina.”* A sina, o destino, são palavras que adquirem uma força mágica para fechar a caixa dos sonhos desses jovens, palavras que os acompanharam também em suas trajetórias escolares.

A existência de riqueza de uns em detrimento da miséria de muitos, revelara-se na escola como uma lógica perversa que permitia, também ali, a existência de “abismos intransponíveis” entre os diferentes grupos sociais em suas diferentes escolas. Essa realidade, com algumas mudanças superficiais, leva cada dia mais jovens, a adotarem um pragmatismo como estratégia de sobrevivência. Em nossas conversas, Tomás insistiu no destino como autor de sua vida: *“quem é pobre tem que se contentar com o que é porque dizem que é vontade de Deus... Falam que quem tem as coisas na vida é porque já nasceu com esta sina e eu tenho também a minha sina”*. Tomás não se reconhece na história do seu pai e de seus amigos na comunidade, não percebe as semelhanças entre as histórias de vida e não vê na política uma saída para mudar sua vida. O ingresso de Tomás no mercado (informal) de trabalho iniciou-se com a cana-de-açúcar, ajudando seu pai e só recentemente trabalhando como mototaxista. *“Falei pro meu pai, eu, um jumento no meio dos sabidos, isso não dava certo!”*. O pai, que não se agradava da situação de abandono da escola, o advertia da necessidade do estudo, mas não podia recusar a ajuda: *“mas meu fio, tu não vê a situação do teu pai, não estudei olha a minha situação!”* Mas Tomás estava decidido: *“vou cuidar de cortar cana com meu pai que é doente e eu não tou certo, deixando ele sozinho, capaz de morrer naquela fumaça da cana queimada! Também era uma fome grande... às vezes saía merenda, mas num era direto... dava uma roncadeira grande na barriga!”*.

Desde menino, ele sonhou em começar trabalhar para ajudar a família que passava muita necessidade, e deixa escapar que a cana foi trabalho e também anestésico para encarar sua situação. *“Na infância, sempre quis ser motoqueiro pra ganhar meu dinheirinho e ajudar em casa. Já disseram que eu ia morrer na desgraça da moto, eu sei que se isto acontecer é porque também é a minha sina”*. Outro fenômeno salta aos nossos olhos, na região da mata norte, e em Paudalho de maneira especial: a quantidade de jovens que morrem ou se acidentaram gravemente em acidentes de moto. A fala de Tomás nos faz refletir sobre esse aspecto também,

sobre o valor que os jovens dão às suas próprias vidas. A fome de pão e de beleza são próprias das pessoas na construção permanente de sua humanidade, como diz frei Beto, mas estas duas necessidades nem sempre se encontram enquanto horizonte no espaço da escola, de maneira que a fome (de alimento) nem sempre encontra alimento e a fome (de beleza), que deveria ser estimulada, não se materializa, desgastando o estímulo do estudante das classes populares. Sobre este aspecto Tomás afirma: *“eu disse ao senhor que não gostava de estudar, é que é uma coisa sem graça... Todo dia lá eu ia com uma fome danada, ficava naquela cadeira dura pra caramba, doido pra que não me fizesse perguntas por que eu não sabia de nada e tinha medo que mangassem de mim”*.

As avaliações são apenas um dos muitos lados desta pedra na cabeça de Tomás: “quando chegava o dia das prova, aí pifava tudo. Agora, tinha uns maluquinhos lá que as professoras achavam os sabidos do pedaço... Só eles é que eram os tais, aí eu pensei pra mim: tudo bem deixa eles aí. Agora eu lhe digo que fumo uns cigarrinhos, craque não! Mas eu não mecho com ninguém, sou amigo de todo mundo, pode perguntar! Agora estudar eu não quero nunca mais... Não tenho cabeça pra isto!”.

### Entrevista 07

*Quando eu estudava queria ser advogada ou administradora*

Tânea

**Tânea** é casada, mãe de oito filhos e trabalha em casa como doméstica. Em sua casa, apenas o marido, que é cortador de cana, tem trabalho remunerado. Nasceu em Rosarinho, filha de pais alfabetizados e neta de analfabetos. Aos 25 anos, lembra com saudosismo dos estudos e da escola, dando a entender que “teria” vontade de seguir os estudos, mas sua dinâmica de vida lhe faz acalantar seus sonhos como unguento para suportar o cotidiano da vida (não para realizá-los) em uma comunidade que não oferece condições de vida digna para as pessoas que ali vivem.

A comunidade de Rosarinho, distrito rural de Paudalho, é morada de canavieiros, domésticas, comerciários, ambulantes, diaristas, moto taxistas, trabalhadores de cerâmicas, entre outras profissões e ocupações de baixa remuneração. Essa comunidade faz extensão com a comunidade de Desterro. Para atendimento dessas comunidades há uma escola de ensino fundamental, um posto de saúde e nenhuma oferta de emprego ou espaço de lazer, à exceção

dos pequenos bares, onde a juventude, sobretudo do sexo masculino, se reúnem nos finais de semana. Sobre isto, Tânea desabafa: *“estudei só até o 1º grau maior (8ª série). Eu gostaria de estudar atualmente, mas sinto muita dificuldade por causa da meningite. Eu vejo que se eu tivesse fôlego pra estudar eu seria gente grande aqui nesta pobre comunidade e poderia ajudar muita gente, eu tinha isto na cabeça, porque aqui só tem coisa ruim. É drogas, brigas entre as pessoas, palavrões o dia todo”*.

O consumo de drogas legais e ilegais cresce entre os jovens, aumentando o número de dependentes químicos e também a violência, tanto no meio urbano quanto nesses pequenos povoados. Isto tem apontado fragilidades das políticas, mesmo dentro do espaço da própria escola. Esta situação tem envolvido jovens do sexo masculino e cresce também o número de meninas envolvidas com o consumo de drogas desde muito cedo, o que compromete a integridade física e as perspectivas de futuro destes/as jovens. *“Olhe padre/professor eu inclusive estou com uma filha envolvida fumando craque e eu não sei o que fazer, me ajude... Desculpe porque eu choro, já botei ela na escola, mas ela chegou dizendo que os colegas e a professora ficam rindo quando ela passa, então já chamou uns pra briga, lascou a cabeça da colega... Não quer ir mais, mas sai de casa e se junta com quem não presta, chegou dizendo que levam drogas e vendem e fumam dentro da escola... Eu estou com medo de que chegue a notícia: mataram minha filha!”*...

A escola se depara hoje com uma série de desafios que vão muito além da escolarização. Sendo um dos principais espaços sociais da comunidade, sobretudo quando se trata de comunidades pobres, a escola se depara com questões como: gravidez na adolescência, prostituição, consumo e comércio de drogas, agressividade, o cansaço, o déficit de atenção e falta de perspectivas dos jovens que já não veem na escola o que viam as gerações anteriores, um espaço de convivência sadia e preparação para vida. Essas demandas que, sem dúvida, não podem ser resolvidas pela escola também não têm encontrado nos currículos e projetos pedagógicos aprofundamento apropriado pelos professores em seu processo de formação acadêmica, deixando todos vulneráveis a ações e redes cada vez mais complexas e agressivas, que não respeitam nenhum espaço ou instituição, gênero ou classe.

Segundo Tânea, seus sonhos foram desfeitos pela meningite. A meningite bacteriana ocasionada pelo *Streptococcus pneumoniae* é uma doença comum que acomete o mundo todo como uma severa infecção no sistema nervoso central. Nos seres humanos a meningite está associada longo prazo com sequelas motoras, sensoriais déficits inclusive, apreensões, e

incapacidades de aprendizagem e memória. Sequelas neurológicas ocorrem em até metade dos sobreviventes (Grandgirard et al., 2007 cit. por Torquato, 2009). É fato que a gravidez aos 15 anos também não deveria acontecer, pela própria maturidade física e emocional, mas Tânea não se queixa da gravidez precoce, nem atribui a ela nenhuma limitação em sua vida de maneira geral e em sua escolaridade de forma especial.

Neste momento de “sal na vida”, a falta de perspectiva se mescla com as teimosias dos sonhos que vez por outra se mostram no depoimento Tânea, assim como, a ilusão de que os centros são mais promissores que a periferia. A saída de escola é, na avaliação de Tânea um divisor de águas e um corte nas possíveis pontes para um futuro melhor. Sua situação ilustra a fatalidade e retorna como um pesadelo, o fracasso que lhe acompanha.

Este fracasso reincidente tira o sentido da vida que se traduz na trajetória de sua filha, não apenas pela saída da escola, mas pelo envolvimento com drogas e sua impotência frente aos fatos que tomaram a forma de um apelo desesperado: *aí em Paudalho na cidade tem gente mais educada. Eu queria morar lá, mas como? Eu nem tenho trabalho porque tenho que ficar enquanto meu marido vai cortar cana pra sustentar os oito filhos. A minha saída da escola eu tenho certeza que destruiu minha vida, se eu tivesse tido condições seria outra vida esta minha é uma desgraça, é só sofrimento... Por mim Deus pode me chamar!”*.

O sonho de Tânea era de ter cursado direito ou administração para ajudar a comunidade que, contraditoriamente, ela não gosta. Sobre as oportunidades, não mostra dúvidas em seu entendimento de que as condições estão muito mais favoráveis hoje e isso fez muita falta no seu tempo de estudante: *“o senhor me pergunta se a escola me deu oportunidade? Sim, eu é que não pude por causa da saúde, eu gostava de fazer as provas... Estudava muito, mas comecei a tirar notas muito baixas, fui ficando triste e então desisti. Naquele tempo que eu estudava as coisas eram mais difícil, não tinha merenda, transporte... Hoje o ônibus vem buscar na porta, tem merenda, o governo ainda dá uma ajudinha em dinheiro... ôche é bom demais, mas os meninos não querem nada! Quer que vai se fazer?”*. A pergunta de Tânea é a pergunta de muitos pais e mães nas periferias cujos filhos já não veem na escola um lugar importante onde devam gastar seu tempo e onde encontrarão suporte para viverem melhor. A escola, como parte da sociedade em que vivemos, atravessa uma grande crise de perspectivas.

## Entrevista 08

*Eu não gostaria de voltar a estudar porque “minha cabeça não dá”*

Maria

Estudar é um luxo? A quem alcança as conquistas democráticas da Constituição Federal (1988) que garante que todo brasileiro tem direito à educação pública, gratuita e de qualidade? Constatando o índice de analfabetismo que, em alguns lugares no campo, chega a 30% ou mais, nos indagamos sobre qual será a realidade para os camponeses e, em especial para as mulheres camponesas, trabalhadoras rurais, canavieiras, em relação à escola, visto que estas, além do espaço produtivo que ocupam, carregam também a reprodução familiar sob sua responsabilidade?

**Maria**, uma mulher jovem, de 30 anos, agricultora, casada, trabalha em casa no sítio. Fala do seu estudo como que alguém que soltou um peso que não era mesmo para sua capacidade quando diz: *“da minha vida quando eu estudava, eu queria ser professora, achava bonito, mas “as dificuldades era grande”, por isso não deu para continuar”*.

Maria estudou até a 5ª série e diz que *“não gostaria de voltar a estudar porque minha cabeça não dá”*. A história de Maria é uma saga conhecida, filha e neta de canavieiros, nasceu em Glória de Goitá que, como ela mesma faz questão de grifar, tanto quanto aqui em Paudalho e nos demais municípios da Mata Norte, é lugar de plantação de cana. A herança de Maria não é apenas a cana, ou a roça, não é o lugar geográfico, mas a herança do lugar social periférico que é ocupado pelos trabalhadores/as braçais, principalmente no campo e, de forma particular, das mulheres, onde a geografia, a política e a ética do “Estado” não permitem o uso de outras tecnologias e, tampouco, de melhor remuneração. O lugar de Maria é também o lugar de uma família onde duas pessoas têm trabalho remunerado para sustentar sete pessoas, com todas as suas necessidades. Realidade em que a escola continua rejeitando seu povo, não porque seus profissionais sabem e desejam que a escola os expulse, mas porque as escolas dessas comunidades são feitas como uma espécie de desagravo à existência formal do direito que as populações do campo têm à escolarização.

A fome marca de forma exemplar a sabotagem praticada contra os povos do campo, em sua formação intelectual, ao negar o exercício social e histórico de acessar e construir novos conhecimentos, através da escola. Essa escola assiste à “fome que é de pão, mas também de beleza”, como diz Frei Beto. Prepara o funeral de sonhos, em que as pessoas assumem a culpabilização individualmente, por não compreenderem que se trata de uma realidade mais

ampla e profunda que os marca enquanto classe. Maria lembra entre saudade e resignação: *“quando eu estudava e tinha muita dificuldade por causa da pobreza que era grande. Agente não tinha dinheiro pra comprar comida”*. E nós poderíamos nos perguntar: que escola seria capaz de dar conta de processos sociais e pedagógicos, quando seus estudantes estão com fome? Esta fome que é também sintomática de várias outras ausências. Uma fome que se faz metáfora e símbolo de tantas outras.

“O senhor me pergunta se eu vejo diferença de desigualdade na sociedade (mundo)? Sim, porque o pobre não dá valor nem a ele mesmo, pode olhar quando chega um pobre e um rico, quem é pobre dá valor é ao rico, porque tem, mesmo que não dê nada”. Maria reflete em sua sabedoria e, ao mesmo tempo ingenuidade, por ver apenas a capa, o embrulho da realidade, mas não a realidade. Que o rico imprimiu até no pobre o seu modelo e que o pobre não olha para outro pobre com esperança, com vontade de se juntar, com desejo de ser como ele. Claro que estamos generalizando e toda generalização é perigosa, no entanto, o “pano de fundo” desta reflexão está correto e procede: o modelo que as pessoas buscam não está no universo do pobre, mas do rico, que disto se beneficia para manter um modelo de sucesso que mantém pela dominação da consciência de quem está na base piramidal, os trabalhadores.

“Da minha vida quando eu estudava, eu queria ser professora, achava bonito, mas as dificuldade era grande. Ah! se eu pudesse ter continuado seria diferente. Já pensou? eu professora? A escola mim deu o início, mas aqui pra nós, eu acho que ela me rejeitou...Eu não tive esta sorte e digo aos meus meninos: estuda pra tu ser gente assim, mas eles nem querem saber, ficam se rindo d’eu, levam na brincadeira”. Nessa intuição de Maria, do seu processo de exclusão, não se esconde sua fé na transformação que vem pela escola. Uma escola que, em realidade, tem, no máximo, instrumentalizado para o trabalho (desde o princípio de uma mão de obra de baixo custo para o mercado). O que a escola transmite e possibilita parece à Maria e à maioria dos pobres, e aqui mais uma vez, sobretudo os do campo, um presente, na chegada, e em seguida, uma punição que gera a expulsão, causada, quem sabe, pela “pouca capacidade destes sujeitos, de ser gente, de ser alguém na vida”.

Nossas reflexões, em relação aos filhos de Maria poderia ser: alguém que não é gente para os estudos (consequentemente, alguém na vida) pode gerar filhos que sejam? São os filhos que não querem saber que levam a escola na brincadeira, ou são levados na brincadeira, pelo Estado e pelas políticas educacionais? Uma brincadeira perigosa e sem graça. Ou ainda, faz sentido para alguém que eles não levem a sério a escola? A turma em que estudou Maria tinha

mais de 35 crianças, “uma bagunçada só...” o que mudou em relação às escolas públicas, as mesmas escolas que expulsam seus filhos? Apesar de serem diferentes gerações e já se tenha estudado e diagnosticado tantas coisas quanto ao ensino e à educação de forma geral, por que ainda não se encontrou saídas para os problemas escolares?

Quanto à professora, particularmente, sua lembrança não é menos infeliz: “a professora gritava que só “jumento quando quer dar as horas”! Ela coitada, dava mais atenção aos que ficava na frente e os outros não tinha nem vez. Eu também desanimei com dificuldades quando ia fazer as prova, tinha uma tal de casca de banana. As professora botava essa tal de casca de banana pra gente cair... Mas vem cá pra que isto? Se era pra gente acertar, então o que é isto? ”Eu não sou macaco”, quem disse usa, disse cuida! O senhor me pergunta se o jeito da avaliação (provas) contribuiu para a minha saída da escola, eu digo sim: onde já se viu responder o que não ensinaram?”.

A avaliação apresenta-se, no testemunho de Maria, com toda sua carga ideológica, com sua função classificadora e sua barreira de definição inquestionável. A política é alimentada a partir da ação permanente da avaliação que está posta em função de um horizonte que é desenhado sem a participação e expectativas dos seus sujeitos principais. O compromisso, as esperanças e, mesmo a aprovação da família, não suportam as pressões e precipícios postos nesta trilha. “*Minha mãe até mandava ir pra escola, mas sabe; agente depois que desanima é uma desgraça, é só desinteresse*”.

## Entrevista 09

*Nasci aqui nesta desgraça de lugar que só tem miséria e já me envolvi com drogas*

Jacó

O que há por trás da educação? Seria ela uma cartola de mágico da qual se projetaria como nuvem de fumaça, um futuro promissor para nos envolver? Seria essa a promessa do destino a pouca gente de muita sorte, como o presidente Lula? Então porque para a maioria dos pobres não é possível alcançá-la? E se alcança, não decifra a charada que está no carço dela para que ela dê o fruto prometido? A grande mídia explora amplamente os casos de exceção, em que pessoas em extrema dificuldade acessam ao ensino superior ou alcançam algum cargo de alta visibilidade social e econômica, pondo-os em um patamar de visibilidade e ao mesmo tempo, de violência simbólica para com a maioria que não chega “neste pódio”, como a dizer-lhes que são incompetentes e falta apenas mais empenho, para que vençam na vida.

**Jacó** tem 22 anos, é solteiro, lavador de carros, mora com os pais em Rosarinho. Sua família remonta um quadro de miséria camponesa, no qual a saída é na verdade, uma encruzilhada que marca a vida de centenas de camponeses e gente do interior, de forma geral. Na cidade grande, “com sua grande boca de muitos dentes”, para mastigar sonhos e ilusões – ele se confronta com a “máquina de moer gente”. O futuro não é uma promessa, é um pesadelo, para quem precisa começar o dia pedindo para viver. Nas palavras de Jacó compreendemos que há um corpo maior que dá sentido e alimenta as formas da educação, é este corpo que faz a diferença:

“Lá em casa é uma pobreza grande, nós passa por muitas dificuldades porque nós depende da agricultura, dum pedacinho de terra por detrás da casa, mas é quando chove e então durante os outros tempos meus pais trabalham cortando cana. Nós é 10 irmãos, só tem cinco estudando e o resto pede esmola no Recife todo dia porque é pertinho. Eles pegam o ônibus cinco horas da manhã e vão pra pro transito pedir”.

A ausência de um projeto de desenvolvimento afeta a todos os trabalhadores. No interior do Brasil, a ausência de reforma agrária, a violência e os níveis cristalizados de analfabetismo, colocam o Brasil “em situação de vitrine” quanto à vivência dos direitos humanos. A realidade atual e suas políticas de compensação não escondem os abismos sociais causados pelo descaso com a pessoa humana e a supremacia dos interesses do capital. A soberania alimentar ainda não

foi um problema resolvido, em um país de grande potencial produtivo, seja por suas terras cultiváveis, seja pela abundância de mão de obra, tecnologias e clima favorável. Mas este não é um fato isolado.

As situações a que são expostas as populações pobres caracterizam uma violência institucional, que diz respeito à dignidade das pessoas em seus direitos fundamentais, como o alimento, o trabalho, a educação e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades com proteção à infância e respeito à diversidade. Ricos e pobres, cidadãos e grupos humanos transformados em “contingentes móveis”, que não contam, e que são contados apenas para fins eleitorais e orçamentários. Sobre isso, nos fala Jacó: *“o senhor me pergunta se eu vejo diferença na sociedade entre as pessoas. Eu digo que sim, porque veja bem, existe diferença entre o rico e o pobre, eles são limpinhos, tem comida e boa vida, mas os pobre não tem nada disso, passa o dia cortando cana e muito sujo... tem muita confusão em casa porque a comida não dá pra todos, quando não tem comida na panela a gente come farinha de mandioca com um pedaço de rapadura, às vez dá uma dor de barriga!”*.

As saídas adotadas, ou visíveis por estas populações, são expressão da impotência frente aos projetos e formas sociais, construídas para eles, sobre as quais eles não têm poder. O álcool, a prostituição, a alienação da religião de mercado, ou da religião como forma de se dopar, frente às realidades são escapes, e ao mesmo tempo, reflexos de estruturas sociais doentes. No dizer de Jacó: *“o que tem pra se divertir é o forró na “casa de dona chica”, com muita muié e muita cana, mas vorta pra casa satisfeito pra começar a outra semana de trabaio. Os que não gostam da folia vai pra missa ou pra se encontrar com os pastores pra orar!”*.

Quanto à educação, na percepção das classes populares, está como é, intimamente ligada às classes e a serviço da manutenção do status quo. Mesmo os programas de correção ou alfabetização, nascem e se mantêm fora do projeto estratégico da educação e do país, enquanto prioridade política e orçamentária. Podemos perceber isto com diversos programas que, a despeito do seu enunciado ou lema, não possuem efetivamente as condições necessárias para levar a cabo seus objetivos. No campo, foram 44 mil escolas fechadas nos últimos 3 anos e um número de analfabetos declarados em 8 mil pessoas, o que em nossa perspectiva não é menor que o dobro disto, pelo que vemos e ouvimos das populações rurais.

As áreas rurais onde existe a monocultura da cana-de-açúcar são especialmente marcadas pelo analfabetismo, visto o desgaste causado por esse trabalho e as frequentes

migrações a que se submetem os trabalhadores, pois as usinas e engenhos de determinada região “preferem” contratar mão de obra de outros estados, de preferência, distantes. Onde existem escolas rurais, estas, em sua maioria, refletem a pobreza, desde as estruturas e manutenção mais simples, como a merenda, passando pela precarização do trabalho docente e a distância de seu currículo com a vida real dos/as estudantes.

A culpabilização pessoal aparece também na perspectiva de Jacó. “Eu mesmo deixei de estudar desde a 1ª série”. Eu sei que se eu tivesse continuado na escola talvez eu fosse alguém na vida, mas adonde moro é difícil... O senhor me perguntou por que eu sendo solteiro não fui então tentar a vida noutro lugar aqui perto da família, então eu lhe digo que nestes lugares aqui é tudo pobreza porque pra todo lado só tem cana pra cortar, porque eu não tenho estudo. A escola aonde eu estudava até que era boazinha, mas também não tinha merenda, as professora faltava muito. Aí eu não ia perder tempo...

“Eu nasci aqui nesta desgraça de lugar que só tem miséria e já me envolvi com drogas e eu sei que não é certo, mas estou viciado... Eu não queria, mas agora é tarde... Nós nasceu pobre e foi a vida que quis assim, eu acho que nós é pobre e desgraçado porque Deus quis assim.”

A droga ilícita (maconha, crack, cocaína...) tem convivido com o uso de álcool e cigarro. O consumo de drogas reflete uma discriminação que criminaliza, e o amortecimento de contingentes populacionais que vão perdendo a capacidade de leitura da realidade e, sobretudo, de reação, e afastando-se em definitivo dos processos de escolarização. A vida já os reprovou, e eles agora cumprem a tabela. *“Agora com 22 anos eu não quero mais saber de estudar”. Só se eu tivesse a sorte do presidente Lula. Olhe é brincadeira... Eu não tenho futuro! Também tinha a tal das prova que pelo que me alembre era fácil, mas diz que cada série que aumentava ia ficando mais difícil, então foi melhor correr disso, “enquanto era tempo”.*

## Entrevista 10

*Eu vejo que no mundo tem os que pode e os que não pode...*

Rosete

A escola da vida para **Rosete**, 25 anos, não é simples de se contar, ela mesma afirma este aspecto. Nascida no bairro São José, em Paudalho, Rosete começa por afirmar a genealogia das ausências que lhe formaram: *“a minha história é diferente e complicada: quando eu tinha uns quinze anos aí eu fui abusada no sexo pelo meu vizinho por muitas vez, então eu caí na vida errada, comecei a usar drogas e andar com os marginais, meus pais me botaram pra fora de casa, mas também eu apanhava muito...”*.

Uma menina roubada em sua adolescência, agredida em seu corpo e em sua dignidade, abusada aos “declarados quinze anos”, prostituída, retrata a violência praticada contra as mulheres, mesmo quando ainda são crianças. Violência física, e sexual; consumo de drogas e desestrutura familiar, um conjunto de elementos que atestam a barbárie em que estamos mergulhados enquanto sociedade. Não precisaríamos ir adiante para refletir o papel da educação na vida desta mulher, porque suas afirmativas já demonstram as lições principais assimiladas por ela ao longo da vida. Leituras plantadas no fatalismo e na resignação de uma pessoa, em cuja impotência entrega a Deus a solução dos seus problemas, e o perdão de suas culpas, sobretudo a culpa de ser pobre, mulher e fazer parte do grupo dos que não podem:

“Queria ter uma profissão, mais num deu”! Só peço a papai do céu que veja a minha situação difícil... Eu vejo que no mundo tem os que pode e os que não pode... “Eu não tenho sorte na vida não...” Esta mulher, negada em sua dignidade, não encontra respostas, motivos e meios para uma volta à escola. Sua formação escolar, apesar da “crença no poder da escola”, não foi além da 5ª série; enquanto acesso, poucos anos separam-na da situação de seus pais e avós que não tiveram nenhum acesso aos estudos. A escola de vida a conduziu pelo lugar dos que não podem e dos que não alcançaram a cidadania prometida pela república. A história da desumanização, da brutalidade, da violência profunda, íntima e sistemática marcam a vida de Rosete de maneira muito forte e fazem-na alternar sua postura, entre confiante no papel da escola e descrente da possibilidade de alcançar o sucesso com que a escola é vestida em sua apresentação.

De princípio, não se acha incapaz, mas reconhece, de maneira clara, a força do lugar que ocupa na sociedade, e do lugar ocupado em sua vida pela cana-de-açúcar que moldou desde

um sistema de produção, uma cultura na qual ela e seu meio foram indissociavelmente forjados: *“num era muito animada pra estudar não... Eu tenho inveja de ver os povo que pode porque é tudo estudado. Se eu não tivesse saído da escola eu acho que eu era gente, porque eu não era muito burra seu padre, é que quando agente é pobre e não tem ajuda neste mundo agente só tem a vida nestes lugar aonde só tem cana de açúcar, aí é difícil”*. Rosete reitera em seu lamento, o elemento da miséria em sua forma mais a falta do alimento: *“eu ia pra escola com muita fome, lá em casa só tinha cuscuz “puro” todos os dias e na escola tinha uma merendinha, era fraquinha, mas eu não tinha nada em casa!”*.

Sua “inveja” do povo que pode e por isso segue estudando, também nos faz questionar, onde e como as pessoas pobres estão estudando, (por que os ricos estudam onde quiserem), uma vez que estas também são continuamente estimuladas (sobretudo nos dois últimos governos) a seguirem ampliando sua escolarização. As campanhas e programas de alfabetização não vão muito longe na saga de reduzir significativamente o número de analfabetos nas ultimas décadas, os programas de retenção escolar e qualificação profissional não permitem aos pobres que eles escolham seu lugar no mundo do trabalho nem os preparam para a vivência das relações políticas na sociedade, mas se adaptam em responder aos ditames do mercado.

A vida como destino e não projeto é o horizonte que se apresenta como “processo natural” para a grande maioria dos pobres e, principalmente, as (mulheres) pobres. Negados em sua vocação ontológica (de ser mais), grandes proporções da população brasileira não têm condições de conciliar processos de escolarização e família. Seja pela ausência de creches, pela falta de currículos adequados às necessidades dos jovens e adultos, ou ainda, pelo corte da vida de juventude no surgimento da gravidez (indesejada).

A escola não alcança (ou talvez não almeje) construir uma educação para a vida política e social. Não consegue, por conseguinte, dar conta deste aspecto, o do planejamento familiar, não porque seja este um aspecto mais complexo que os demais, mas porque está ligado à totalidade da realidade que envolve e relaciona, na qual a escola representa um importante espaço, mais um, dentre vários outros espaços. Nela repercutem direta e indiretamente as relações de trabalho, saúde, formação e inserção nos processos políticos e sociais. Logo, a vivência destas intencionalidades no currículo escolar (quando existem) é deficiente.

O corpo humano não é somente um jogo hormonal, mas antes, um produto social, e é como produto social que percebemos a história de Rosete, como história de grupos sociais e de

relações de poder, que produzem direta e indiretamente a sociedade em que vivemos e os valores nos quais nos movemos. Assim, Rosete resume, de maneira simplória, seu divórcio da escola: “... Arrumei um namorado todo errado o coitado, usava drogas, fumava e cheirava, mas não bulia com ninguém, com pouco tempo fiquei grávida e tive que ficar cuidando dos meninos e da casa. Agora num quero mais estuda não, depois dos menino fiquei sem paciência”.

Da escola mesma, Rosete destaca três elementos dialeticamente complementares:

- O fato de que não tinha dificuldade com as provas.
- A violência cometida pelos colegas contra as professoras.
- As brigas gratuitas da meninada no recreio.

“As professora eram amiga e eu gostava da escola, só que tinha muitos colega ruim, briguento que na hora do recreio queria tirar satisfação sem agente ter feito nada, mas eu gostava da escola... Ela me ajudou, mas eu acho que depois ela não tinha como segurar as bagunças todas, tinha menino que até chegou a bater na professora, deixou a bichinha com o lado todo roxo... ochente teve que chamar a diretora aí essa também foi agredida”.

A figura da professora como megera ou como coitada, levada no imaginário dos estudantes, revela-nos também, a profunda discriminação e violência institucional cometida contra os educadores e educadoras, ressaltando a tinta naquelas (são maioria mulheres) que atuam no ensino fundamental, nas escolas públicas.

E nossa entrevistada conclui, com fragmentos de autoestima guardada, pelos caminhos percorridos, mas já sem esperanças para com o futuro: “olhe eu até gostava das prova, estudava um bom pedaço da noite pra dar conta do recado, mas olhe é que eu sou muito lascada mesmo seu padre. E só lhe digo uma coisa, o estudo é tudo na vida e traz felicidade porque você com ele tem coisa mior na vida!”.

## Entrevista 11

*A escola quando eu estudava era mais ou menos...*

Jamila

**Jamila** é um nome, mas sua história não é unicamente sua, mas uma história que se repete, atravessando gerações filtradas pela história construída em funil para caber “fragmentados” e de ponta cabeça os trabalhadores, no Brasil. Filha de uma família de oito irmãos, aos 20 anos, Jamila já compreendeu o lugar do “ter” na sociedade de consumo, e se localiza junto aos que não têm, Junto com a pobreza de seu lugar social, localiza também, a pobreza e loucura do sonho, para aqueles que nasceram para sofrer e que não são tidos como gente, morrendo de “velhice antes dos trinta”, numa outra versão de Morte e vida Severina.

Pensando na escola e na vida, ela afirma: “agora num quero mais estudar não, mas quando estudava dizia que ia ser “dтора”, mas fio de pobe pode ser isso? Era coisa da minha cabeça pro que pobe é somente pra sofrê. Eu vejo que na vida só tem valor é quem tem uma coisinha e aí pode se virar mió. Aí tá todo mundo oiando pra você, até a roupa se ta rasgada ou não... é uma situação difícil... Por outra você é tido como gente que não tem valor nenhum”. Trabalhando desde criança, no apoio da mãe, no serviço de limpeza em casas de particulares, conheceu cedo a dinâmica de trabalhar muito e ganhar pouco e não pôde estudar para além da 3ª série, aumentando os índices de evasão escolar e baixa escolarização. A relação entre baixa escolarização e exploração do trabalho infantil nos desafia a enxergar o caso dentro do contexto, pois não se pode culpabilizar simplesmente a família, atribuindo-lhe toda a responsabilidade pela trajetória de Jamila.

O trabalho para os mais pobres é a sobrevivência mesma, e não cabe olhar para a criança sem ver também sua família e seu entorno. O fato de trabalhar cedo (e provavelmente muito) colocou Jamila às margens da possibilidade de seguir adiante com seus estudos. Esta localização de Jamila como pobre na sociedade vem acompanhada de elementos naturalizados pelo senso comum a respeito do direito humano, como aspecto de seletividade social e não fator inalienável de construção humana em uma sociedade democrática. O direito à educação está também muito relacionado com as expectativas de inserção no mercado de trabalho pelos jovens e adultos. Persiste a ideia de que alta escolarização significa, como resultado, trabalho com alta remuneração; por isso, permanece também a ideia de que para pobre, uma educação pobre, pois são os ricos que têm direito de serem doutores, não os pobres. Esta ideia está cheia

de preconceito que se acomoda de diversas formas no pensamento hegemônico da sociedade de classes.

Esta jovem mulher, nascida no sítio Chão de Pinheiro, em Paudalho, cuja população originária era de maioria negra e onde resiste ainda um caboclinho, expressão das manifestações populares do Município. Essa localidade tornou-se bairro urbano, embora guarde aspectos de comunidade rural em seus extremos geográficos. É uma comunidade que está assentada sobre as contradições do sistema capitalista e, por consequência, excludente, guarda em si grandes contradições também referentes ao tratamento campo - cidade, uma vez que esse bairro apresenta aspectos rurais e de transição para o urbano, guardando, sobretudo, o trato desdenhoso do poder público para com as áreas de caracterização mais rural. Jamila, assim como a população do seu bairro, compartilha os mesmo (des) serviços e sorte muito semelhante quanto às trajetórias desenvolvidas.

Jamila reconhece que, se tivesse continuado na escola, teria melhores chances de “pelo menos” arrumar um emprego e relembra a frustração sentida ao buscar emprego em uma prefeitura. Ela vê no concurso um instrumento de exclusão, uma vez que não concebe como factível a possibilidade de chegar a concluir o 2º grau, dadas as condições de vida que tem. Neste sentido, dispara: *“fui lá, na prefeitura pra pedir um trabaio de varredor de rua, então me disseram que tem que ter concurso, e também tinha que ter o segundo grau! Adonde eu vou arrumar isto!”*. A escola na vida de Jamila se apresenta, mais do que nunca, como expressão das relações sociais, o lugar onde se aprende, de forma capaz, a localização dos sujeitos nas relações de poder da sociedade. Nas relações de (re) produção de conhecimento, a história de cada um fica fora da sala de aula, mas todos se encontram com a sua, no fim da aula: *“a escola quando eu estudava era mais ou menos, porque os que era sabido ficava se rindo de nós e dava uma vergonha!”*.

Criança é também tirana em algumas situações para com seus próprios colegas, mas é a organização e as estruturas de poder que alimentam ou não esta tirania no tocante à escola. No caso de nossa entrevistada, percebemos que não havia ação da escola em relação às humilhações de uns colegas para com os outros. Seu argumento toca de maneira mais direta nas condições objetivas da escola, o que compreendemos ser o alcance mais imediato de sua percepção: *“... o lanche era fraquim: às vez era um copo de leite com bulacha Maria, num matava a fome não. Era um roi roi na barriga, aí quando nós ia na estrada levava uma faquinha e “metia o dente na cana dura”, devido a saber que quando chegava em casa então não tinha muita coisa não,*

*a não ser feijão e farinha com ovo”. Esta é outra realidade que nos desafia: o contingente de crianças e jovens que vão para a escola tendo como única motivação a merenda. Mesmo compreendendo que um passo importante foi dado com o programa de aquisição de alimentos (PAA) do governo federal que permite a compra direta do pequeno produtor para abastecimento da merenda escolar. Esta pequena melhora é percebida por Jamila: “naquele tempo “tudo franzinio”. Hoje o negócio é mió, porque tem as bolsa do governo e meus meninos tem meio alimentação na escola e aprendi mais...”.*

Nossa síntese pode ser feita também olhando para o processo avaliativo, que não estava (e não está) construído de modo a favorecer o crescimento do processo de aprendizagens, mas o aprofundamento das desigualdades desde a negação do direito adquirido, à instrução pública e à educação de qualidade. Sua negação é a não efetividade do direito e o inverso dos processos democráticos. Diz Jamila: *“ah, meu amigo, quando tava pra chegar os dia das prova, dava uma dor de cabeça, não praque era muito difícil, até que não, mas praque era o nervosismo cum medo de não errá, porque a professora dizia em voz alta a nota dos alunos! aí a vergonha aumentava e sabe de uma coisa eu então deixei de ir, e voltei pra ajudar a minha mãe”.*

Refletindo os sentimentos de Jamila, podemos problematizar sobre a consistência e amplitude do conceito de democracia na realidade, visto que os elementos elencados por esta entrevistada facilitam este intercâmbio.

## Entrevista 12

*Quando eu estudava não tinha quem me ajudasse.*

Marilda

A história da vida escolar de **Marilda**, poderia também chamar-se, Educação do Campo: a universalidade negada na especificidade. Marilda tem 30 anos, uma jovem mulher que nasceu na Usina Mussurepe, em Paudalho e que desde os 14 anos trabalha em casa de particulares na função de babá, em Recife. Em suas memórias de estudante, retrata o rio e a fome como vilões obstaculizando o caminho para a escola: *“... Só estudei até a 7ª série, a fome era muito grande, então fui trabalhar com 14 anos como Babá em Recife na capital. Quando estudava em Paudalho caminhava até á escola quatro quilômetros, quando chovia o rio não dava passagem. Houve casos de algum que tentou atravessar a nado e morreu. A gente se esforçava muito...”.*

A situação de acesso à escolarização básica, que hoje é de nove anos, por resolução aprovada recentemente, encontra muitos desvios para se efetivar entre os mais pobres, não alcançando, em realidade, seu intento. No tocante ao campo, prevalece ainda o maior nível de analfabetismo e a precarização das escolas. A política de acesso ao transporte escolar intra-campo ainda é acessada por uma minoria, graças a dois aspectos que têm origem também na base educacional de uma população:

- O desconhecimento da população sobre seus direitos (despreparo para a democracia)
- O tratamento do Estado para com o campo.

No ano de 2002, a aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica das Escolas do Campo aponta a necessidade deste espaço de ação própria para as políticas de educação e reflete as lutas de movimentos sociais organizados que atuam no campo e a acumulação de força política e experiência pedagógica destes. Apesar dessa conquista já não ser tão recente (10 anos), a maioria das educadoras e dos camponeses, de forma geral, não conhece nem se fundamentam nesse documento para assegurar seus direitos. Não há, no processo educativo, seja ele escolar ou cultural mais amplo, a intencionalidade de preparar para a democracia participativa na sociedade (de consumo) brasileira. Este segue sendo um gargalo para a universalização do ensino a qualidade da educação no Brasil. Uma pesquisa recente aponta o fechamento de 4000 escolas no campo nos últimos dois anos, mas o número pode ser maior. Essa situação nos fornece pistas para compreender o quão não era pior a situação há 20 ou 25 anos, período em que Maria iniciou seus estudos.

Sendo a filha mais velha de quatro irmãos, Marilda perdeu o contato com o pai aos sete anos, quando o mesmo abandonou a família e isto também agravou a situação estrutural da família, forçando-a a dedicar-se muito cedo ao trabalho com alguma remuneração para apoiar a mãe na sobrevivência: ... *“Sendo eu a filha mais velha e tinha mais três irmãos, minha mãe trabalhava em casa de família e o que ganhava naquela época era muito pouco, eu ia onde minha mãe trabalhava e dizia: eu não vou pra escola, porque eu tou com fome... Empregada doméstica naquele tempo não tinha boa remuneração. Tive que ajudar então em casa, na alimentação... Aos 17 anos voltei a estudar e foi quando fiz a 7ª série, então engravidei e aí “lascou” e fui ter filhos, então não pude voltar mais a estudar, nem coragem, pois continuo trabalhando e numa situação muito difícil”.*

A educação de Jovens e adultos, ou, melhor dizendo, educação ao longo da vida, como deveria ser a do Estado, no atendimento às populações de jovens e adultos, tem-se mostrado na atualidade, não apenas ineficaz como carregada de “mitos” e preconceitos; desconsidera os diferentes conhecimentos e as formas construí-los ao longo da vida, bem como, os interesses e necessidades dos estudantes jovens e adultos para alcançá-los. Esta míopia crônica, somada à arrogância do Estado e da Academia, produz um afastamento e uma redoma de proteção que não permite a materialização do direito, nem favorece que a população de jovens e adultos, particularmente os pobres, possa colocar-se frente ao Estado para reivindicar seus direitos. Esse aspecto contribui para o aumento da evasão escolar e a baixa escolarização dos jovens e adultos pobres. Os camponeses e as empregadas domésticas são categorias que estão na base dessa pirâmide que é formada por pessoas evadidas do ensino fundamental pela impossibilidade de conciliar estudo e trabalho, escola e maternidade e não se enquadram nas ações e programas pensados na escolarização de jovens e adultos.

A fala de Marilda reflete isto: “é muito difícil a vida padre, eu sei que não é só a minha, tem muitos pobres como eu, eu tenho isso na cabeça. Agradeço a Deus tudo na vida, mas às vezes cai uma tristeza grande, eu queria ter uma vida melhor pra minha família, meus filhos e depois meus netos... Porque tem gente que sem muito esforço consegue as coisas! Mas eu sei que a vida é assim”.

As memórias escolares de Marilda apontam a força negativa da “pedagogia das ausências” na construção da sua trajetória, bem como, da violência física e simbólica de que a escola é capaz, mesmo em tempos tão recentes, com tantas teorias críticas e capazes elaboradas sobre ela: *“Sou filha de pai e mãe analfabeto, e quando eu estudava não tinha quem me ajudasse... Pra eu aprender a ler, a professora me deixava de castigo numa sala e cada vez que me chamava pra eu ler e não conseguia, eu levava uma “cadernada”! As provas eram difícil, mas a gente se virava como podia, estudava em grupo, e até filava pra passar de ano... Quem não filasse não passava, porque as professoras botava muita coisa que agente não tinha visto elas ensinar!”*.

Uma escola que põe à prova a humanidade das pessoas, naturaliza o processo seletivo e excludente e torna conhecimento, um altar incessível onde apenas os privilegiados podem chegar. A ausência do Estado no tocante à educação e à Educação do campo, de maneira especial, é uma forma de presença, a presença das hierarquias econômicas nas formas: sócio-

culturais transplantadas para a escola e conformando um tipo de escola: a escola da forma e da adaptação.

Poderíamos nos perguntar: o que mudou? Pois foi esta a pergunta que Marilda me fez: “eu posso também lhe perguntar uma?... Porque no tempo que agente estudava as coisas era tudo mais difícil, o estudante obedecia mais, tinha menos “cachorrada na escola na sala, hoje tem até menino que bate nos professores e fica por isso, na escola tem até droga”? Eu fico preocupada porque pode ser que um dia um filho meu chegue com a “cabeça arreventada” e eu vou procurar a satisfação com quem?”.

Percebemos que Marilda se dá conta de que nem toda mudança na escola tem sido para melhor; ainda que seja mais difícil perceber que há coisas que “mudam para não mudar”. A escola, assim como o Estado, reflete as relações que definem a própria existência da sociedade, são reflexo desta, com todas as suas contradições. Logo, não será capaz de efetuar transformações profundas no seio da sociedade por si só. No entanto, teve e segue tendo um papel nas transformações, o papel de desnudar a realidade e trabalhar sobre esta realidade, tomando por referência prioritária o ser humano e não os projetos de mercado, que tomam a pessoa como mais uma mercadoria a ser manipulada para extrair lucros.

Olhando sua geração e a geração dos seus filhos, Marilda desabafa: “fico muito triste de hoje não ter uma profissão porque amigas minhas que estudou comigo foram professoras e vivem melhor. A escola pra mim era tudo, me acolheu, mas infelizmente não deu pra ficar, aí é que eu vejo que a minha saída dela, foi uma destruição para minha vida. Tenho saudades de quando eu era estudante, inclusive os meninos obedeciam aos professores, aos pais. Sabe, havia um esforço das pessoas maior. Hoje eu olho os meninos dizerem que na escola está muita violência, muita briga, muita confusão, faz até medo ir até estudar na escola, mas faço de tudo para que meus filhos estudem”.

## **2.1- Resultado da análise da pesquisa com jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares**

A pesquisa revelou, a partir dos dados coletados nas entrevistas, que existe uma variação entre a idade/série dos sujeitos pesquisados, jovens e adultos ex- alunos pouco escolarizados dos meios populares. Eles revelam também um sentimento ambivalente em relação à escola, sendo esta objeto de ódio e desejo. A escola é objeto de temor! Temor este proveniente de uma história escolar marcada por mecanismos de segregação, punição e desrespeito à subjetividade e ao saber do aluno.

Estabelecem relações entre eles, baseadas na cooperação e solidariedade, bem como na competição, rivalidade e individualismo. Verifica-se também que a incidência do abandono se dá totalmente no ensino fundamental da 2º ao 9º ano, independente da idade. De acordo com Benavente *et al.* (1994, p.12), “O abandono escolar constitui uma situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucesso certificado e vivem longos percursos acadêmicos, com as respectivas consequências pessoais e sociais do saber e dos títulos”.

Em cada recomeço do processo de aprendizagem, durante a retomada do ano letivo, todas as escolas enfrentam o problema da evasão e do abandono escolar. O abandono de escolares tornou-se um problema dos atuais nos sistemas de ensino. Não sendo novo, ele requer hoje uma reavaliação, devido às mudanças profundas que as sociedades têm vindo a registar, quer na socialização dos jovens quer nas exigências que estas fazem, cada vez mais, à participação destes em diferentes esferas sociais.

Como a educação consiste na aquisição de uma cadeia de conhecimentos e como importa assegurar-lhe a coordenação das percepções dos alunos, cumpre criar associações de ideias, esclarecer bem as ligações, as relações, as analogias que prendem esta coisa àquela, não deve esquecer-se de insistir nas semelhanças e nas diferenças.

O nível de escolaridade dos entrevistados apresentou os seguintes resultados: 2 alunos pararam no 1º ano, 4 alunos pararam no 2º ano, 5 alunos pararam no 3º ano e 1 aluno parou de estudar no 4º ano.

**Tabela 1 – ESCOLARIDADE DOS EX- ALUNOS**

|          |                                     |
|----------|-------------------------------------|
| 2 alunos | Pararam de estudar no primeiro ano. |
| 4 alunos | Pararam de estudar no segundo ano.  |
| 5 alunos | Pararam de estudar no terceiro ano. |
| 1 aluno  | Parou de estudar no 4º ano.         |

Outra característica confirmada na pesquisa diz respeito ao percentual significativo da falta de letramento dos antecedentes dos pesquisados, seus pais que, na sua maioria, não conseguiram passar das séries iniciais. Apenas um, disse ter parado de estudar no 6º ano, os demais afirmaram ter cursado alguma etapa anterior do ensino fundamental. *“O estudo é tudo. Sem ele a pessoa é nada”*. Com essa frase deixam transparecer que devido a pouca escolaridade são desvalorizados socialmente, pois para certas pessoas “sem estudo” a sociedade reserva o lugar de desclassificados ou de menos capazes. Sentindo na pele os efeitos dessa desvalorização desejam que o futuro dos filhos seja diferente.

Os pais colocam suas expectativas e os sonhos que não puderam realizar nos filhos, visualizam os percalços que tiveram no próprio processo de escolarização como uma trajetória de fracasso. Se o seu “fracasso”, a vida na pobreza, a falta de trabalho... É causa do sofrimento de toda a família, então a mudança está na possibilidade de a história dos filhos serem diferentes. É preciso então que os filhos-alunos superem todas as dificuldades para atingir o tão almejado sonho de um futuro melhor que eles, os pais, não puderam realizar. Mas o problema é que as crianças os decepcionam, pois não agem conforme o esperado.

Do total das informações ditas pelos entrevistados sobre o letramento dos pais: 5 confirmaram que seus pais não sabem ler nem escrever; 2 disseram que seus pais só conseguem escrever o primeiro nome e não conseguiam ler; 3 afirmaram que seus pais leem pouco, mas não conseguem escrever e 2 entrevistados disseram que seus pais escrevem pequenos textos e conseguem ler o que escrevem, apesar de apresentarem alguma dificuldade.

**Tabela 2 – LETRAMENTO DOS PAIS**

|          |                                                                                                        |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 alunos | Confirmaram que seus pais não sabem ler e nem escrever.                                                |
| 2 alunos | Disseram que seus pais escrevem o primeiro nome e não conseguem ler.                                   |
| 3 alunos | Afirmaram que seus pais lêem pouco, mas conseguem escrever.                                            |
| 2 alunos | Afirmaram que seus pais escrevem pequenos textos e conseguem ler, apesar de apresentarem dificuldades. |

Um dado que achamos interessante é a questão da origem dos entrevistados e percebemos que, em sua maioria, fizeram migração pelo processo de êxodo rural. Esse processo gera vários problemas sociais, pois parte desses imigrantes não possui qualificação profissional exigida pelo mercado cada vez mais competitivo, conseqüentemente há um aumento populacional desordenado, além do desemprego e do subemprego nessas cidades, atividades como vendedores ambulantes, catadores de materiais recicláveis, flanelinhas, entre outros, são a cada dia mais comuns, os transtornos causados por esse processo atingem toda a sociedade, principalmente as pessoas que deixaram o campo com o intuito de obter melhores condições de vida nas cidades.

O êxodo rural, como em qualquer modalidade de migração por motivos econômicos, é o resultado lógico de decisões políticas ditadas pelo capital e, principalmente, pelos interesses de seus detentores.

Políticas públicas devem ser desenvolvidas com o objetivo de solucionar esse tipo de problema, proporcionando subsídios para os pequenos produtores, evitando assim a emigração dessa população para as cidades em busca de uma melhor sorte.

Com relação à origem dos jovens e adultos entrevistados: 5 moram na cidade de Paudalho; 4 são do interior do município e 2 não têm morada fixa, pois passam alguns dias no interior do estado de Pernambuco, porque são cortadores de cana “vão e vêm”, onde encontram trabalho.

**Tabela 3 - ORIGEM DOS JOVENS E ADULTOS ENTREVISTADOS**

|   |                                           |
|---|-------------------------------------------|
| 5 | Moram na cidade de Paudalho.              |
| 4 | Moram no interior/Zona rural de Paudalho. |
| 2 | Não tem moradia fixa.                     |

Um dado marcante também na pesquisa é que as famílias dos Jovens e Adultos com as quais mantivemos contato, quando tivemos oportunidade de irmos às residências, estão inseridas dentro da significativa parcela da população brasileira que é sujeitada à precariedade de condições financeiras, destituídas dos direitos básicos, submetidas às péssimas condições de trabalho ou ao desemprego. Revelam, sem meias palavras, que “A vida é um fardo” que se torna mais pesado diante das limitações financeiras, resultado de uma situação social injusta e opressora.

Dado marcante também observado é que, neste quesito sobre remuneração/família, acaba por haver uma influência no relacionamento das pessoas do ambiente. “Falam” sobre a sua história pessoal e o cotidiano extraescolar, falam da vivência e das relações familiares, bem como das dificuldades econômicas nas quais vivem.

Relacionados afetivos ligados à vida familiar, às amizades e ao grupo eram trazidos em todos os encontros. A família é extremamente importante para eles, por isso, constantemente elas traziam relatos e fatos de suas vidas, revelavam como se dão as relações familiares, falavam de dificuldades, conquistas, conflitos, identificações, aprendizados. A familiar é o grande pilar de sustentação de qualquer ser humano. Desta forma, a Escola deve buscar a participação da comunidade, conquistando as famílias para participarem, apoiarem e colaborarem com as ações desenvolvidas pela escola e que influenciam na aprendizagem de seus filhos.

No quesito situação remuneração na família e dependentes dos entrevistados para análise de situação de pobreza, a pesquisa revela que a maioria não tem salário fixo, no entanto conta com a ajuda dos programas do governo, como bolsa família e outras formas de assistência social. Isso interfere, de alguma maneira na questão do relacionamento familiar. O relacionamento dos entrevistados com a família revela que: 6 tem uma boa relação; 2 acham que a relação com a família é regular e 4 não se relacionam bem com a família.

**Tabela 4 – REMUNERAÇÃO/ FAMÍLIA/ RELAÇÃO**

|   |                                        |
|---|----------------------------------------|
| 6 | Tem boa relação com a família.         |
| 2 | Acham regular a relação com a família. |
| 4 | Não se relacionam bem com a família.   |

Vale salientar que todos os entrevistados reclamaram de sua situação atual pelo fato de não terem tido oportunidade de evoluírem na escola, pois se evadiram nos primeiros anos e, para eles se tivessem continuado, teriam alcançado um patamar de inclusão social. Entretanto, a maioria informou também que as circunstâncias sócio econômicas familiares os impediam de terem vida melhor.

No Brasil, a desigualdade social é uma das maiores do mundo. Por esses acontecimentos existem jovens vulneráveis hoje principalmente na classe de baixa renda, pois a exclusão social os torna cada vez mais supérfluos e incapazes de ter uma vida digna. Muitos jovens de baixa renda crescem sem ter estrutura na família devido a uma série de consequências causadas pela falta de dinheiro sendo: briga entre pais, discussões diárias, falta de estudo, ambiente familiar precário, educação precária, más instalações, alimentação ruim.

De acordo com Gomes (1987, 47), “os alunos de baixo estatus social segregados como uma casta de pessoas “intelectualmente inferiores, “podem bem ser aqueles que na vida adulta, venham desempenhar tarefas sem prestígio na sociedade”.

A desigualdade social tem causado o crescimento de crianças e jovens sem preparação para a vida e muitos deles não conseguem oportunidades e acabam se tornando marginais ou desocupados, às vezes, não porque querem, mas sim por não sobraem alternativas. Outro fator que agrava essa situação é a violência que cresce a cada dia.

A pesquisa revelou que as desigualdades sociais vistas pelos entrevistados apresentam multifacetadas, no entanto, vêm a partir da escola. Dos entrevistados: 4 reclamam da escola, que não lhes ajudou a evoluir, por várias situações; 3 alegam que a culpa recai sobre a sociedade; 5 asseguram que a culpa por estarem excluídos socialmente é deles, pois em suas falas dizem não ter aproveitado, mas a escola era boa.

**Tabela 5 – DESIGUALDADES SOCIAIS**

|   |                                                 |
|---|-------------------------------------------------|
| 4 | Reclamam da escola por quererem mais atrativos. |
| 3 | Alegam que a culpa é da sociedade.              |
| 5 | Asseguram que a culpa é deles.                  |

Outro dado interessante revelado na pesquisa diz respeito à pergunta do pesquisador de se os entrevistados tinham projetos para o futuro no que se refere a voltar a estudar, mesmo com suas ocupações.

A interrupção escolar no ensino fundamental, momento que representa um marco nas desistências escolares, para as camadas populares significa um descompasso entre o tempo passado na escola e o resultado obtido pelo aluno. O início e o fechamento do ciclo escolar não ocorre obedecendo ao tempo “normal”, o que é instituído pelo sistema de ensino formal, mas obedecendo o tempo “do possível”, que atende as demandas da vida do estudante em sua totalidade.

É fundamental entender que a experiência escolar ganha sentido para o sujeito quando entra no horizonte das suas expectativas de vida. O fato da ausência de certificado representar um empecilho para a completude dos planos acerca do trabalho tem uma relação direta com o sentido que a escola ganhará nos percursos das trajetórias.

Apesar dos programas educacionais atuais, do EJA que é totalmente voltado para a educação de jovens e adultos como mencionamos na tese que se trata de um programa educacional diferenciado, instituído para ajudar nos anos perdidos, em razão, sobretudo de recuperar e dar oportunidade para inclusão social, percebemos que não existe motivação na maioria das histórias de vida para voltarem à escola, uma vez que, na opinião deles, o diálogo na entrevista revelou a saída da escola acabou por destruir seus sonhos, isto é, suas vidas, e agora não têm mais motivação, pois em suas reflexões chegaram a dizer que a “esta altura” da idade não tem mais sentido voltar a estudar. A escola que deu oportunidade de inclusão acabou por excluí-los.

Manifestam a consciência do desrespeito e da situação social injusta a que estão submetidos, da desqualificação profissional que dificulta a obtenção de um emprego fixo e bem remunerado, da falta de cuidado para com as pessoas das camadas populares.

A pesquisa mostra que: 6 têm planos de trabalhar nas cerâmicas e no canavial; 3 não sabem ao certo o que farão, devido a não terem evoluído nos estudos, mas afirmaram que gostariam de ter uma oportunidade e 3 não têm qualquer perspectiva para o futuro.

**Tabela 6 - PROJETOS PARA O FUTURO**

|                    |                                            |
|--------------------|--------------------------------------------|
| 6 jovens e adultos | Tem planos para trabalhar.                 |
| 3 jovens e adultos | Não sabem ao certo o que farão.            |
| 3 jovens e adultos | Não tem nenhuma perspectiva para o futuro. |

A partir da pesquisa, pudemos constatar que a avaliação escolar, para a maioria dos entrevistados, isto é, jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares, revelou ser uma dificuldade, pois o método utilizado em muitas oportunidades que era de “decorar” causava constrangimento, uma vez que nem sempre conseguiam assimilar os conteúdos, por causa da carência alimentar que os levava a uma dispersão mental.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular. A avaliação não deve priorizar apenas o resultado ou o processo, mas deve, como prática de investigação, interrogar a relação ensino aprendizagem e buscar identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica. O erro passa a ser considerado como pista que indica como o educando está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, admitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos solidificados, interação necessária em um processo de construção e de reconstrução.

A pesquisa revelou ainda que boa parte desses jovens e adultos, quando crianças, abandonaram a escola, pois a proposta pedagógica, desenvolvida, a metodologia utilizada e as relações interpessoais não atraíam. Elas acham que as atividades escolares desenvolvidas na época não iriam melhorar suas vidas, até porque o imediatismo que os caracterizava fazia com que as adversidades que se lhes apresentavam fossem enfrentadas, sem que, necessariamente, precisassem de instrução para fazê-lo. Tudo isso contribuiu com o desprezo pelo estudo, apesar do esforço da escola em dinamizar e criar possibilidades de inclusão, ética, justiça e cidadania,

direitos e deveres. Sabemos disso porque estamos inseridos neste contexto, estamos envolvidos em sala de aula.

A pesquisa revelou que: 8 dos entrevistados afirmaram que não gostavam da metodologia utilizada para avaliação escolar; 4 gostavam, porque assimilavam bem os conteúdos e decoravam. Por isso, tencionamos dizer como pesquisador, dialogando com os pesquisados que a maioria deles tinha dificuldades devido aos vários fatores e por isto foram se evadindo da escola.

**Tabela 7 – AVALIAÇÃO ESCOLAR/ AVALIAÇÃO**

|                    |                                           |
|--------------------|-------------------------------------------|
| 8 jovens e adultos | Não gostavam da metodologia de avaliação. |
| 4 jovens e adultos | Gostavam da forma de avaliação.           |

Na conclusão dos resultados da pesquisa com jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares da Zona da Mata do Estado de Pernambuco-Brasil, é importante ressaltarmos a necessidade de um trabalho coletivo que possa sugestionar os que estão atualmente inclusos na escola, pois a escola da hospitalidade, a mesma anunciada por Boff (2005), que é apresentada como direito e dever de todos, é a mesma que exclui de acordo com a pesquisa, deixando de lado o seu papel de ser hospitaleira.

A análise de dados aponta ser necessário que a escola invista mais nos alunos através de sua estrutura com ênfase no acolhimento e na proteção dos mesmos para que superem as adversidades e reconquistem a sua inserção sócio-econômica, a partir da criação de mecanismos de acompanhamento que possibilitem uma preparação mínima para sua futura inclusão social, através da escolarização.

Institucionalmente, a pesquisa evidencia também a necessidade e a urgência de adoção de uma política de valorização funcional atrelada à capacitação e à troca de experiências entre os educadores.

“O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um

estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e especificidade do trabalho pedagógico”. (Veiga, 1998, p. 76-77 apud Papi, 2005, p.31)

Na sociedade atual, o Estado Moderno é responsável pela função redistributiva, pois ele deve assegurar as políticas globais e articuladas como moderadora das desigualdades sociais e econômicas e de responder aos aumentos das demandas no contexto de uma maior divisão do trabalho e expansão do mercado, na sociedade das massas.

A educação, portanto, é dever do Estado e direito do cidadão, pois sendo concebida como valor social, reflete-se como instrumento da sociedade para efetivar o processo de formação e construção da cidadania. O conceito de cidadania, em sua origem, vem da Grécia antiga, onde significava vivência política ativa na comunidade, na cidade (pólis). Durante muito tempo a idéia de cidadania esteve ligada aos privilégios, pois os direitos dos cidadãos eram restritos a determinadas classes e grupos de pessoas. Ao longo da história, o conceito de cidadania foi se aprimorando e na Idade Moderna uniu os direitos universais com o conceito de nação, introduzindo os princípios de liberdade e igualdade perante a lei e contra os privilégios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais constituem um painel do que foi desenvolvido em toda a tese. Fizemos o esforço para Respondemos às nossas inquietações, através dos resultados obtidos a partir dos objetivos definidos. Nas considerações finais ressaltamos alguns pontos que podem contribuir para saídas de erradicação dos males presentes no processo de exclusão a partir da escola. O estudo procura analisar o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de Exclusão Social de Jovens e Adultos ex-alunos dos meios populares, através de suas histórias de vida. Nas considerações finais apresentamos sugestões relativas às possíveis mudanças que ajudem no crescimento pessoal daqueles que estão inclusos no processo escolar.

“A educação [...] segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Os sistemas de ensino têm um lugar privilegiado, pois são eles os grandes responsáveis, pelo acesso ao saber (Foucault, 2003, p. 121)”.

Nossa pesquisa chega ao fim. Novas perspectivas se abrem, novas esperanças se estabelecem. Se nenhuma pesquisa é uma ilha, pois o ato de perquirir já é uma atitude de estabelecer relações com outras realidades e outros mundos, nosso estudo não pode ser compreendido sozinho, mas dentro de uma rede de símbolos, significados, valores. Toda a investigação girava em torno de um eixo central: analisar o modo como a escola contribui para o reforço dos processos de exclusão social e como repercute nos percursos de vida de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares. Na ocasião da entrevista, eles traziam à luz as impressões, imagens, preconceitos, estereótipos que a cultura por seus grupos formais e informais nos deixa como herança. Quando fala, o sujeito vai expressando todos os sentimentos que experimenta em relação à vida, ao trabalho, ao sofrimento, à educação, aos desejos.

O desafio de investigar a Escola e a Exclusão social tem em si muito das inquietações próprias do humano, a busca do desconhecido ou ainda que conhecido, cause-nos insatisfações. Observando as concepções e todo o universo contextual que permeia a sua prática através da pesquisa de campo, podemos compreender os desafios enfrentados e a serem enfrentados.

Essa abordagem de estudo qualitativo não buscou conseguir receitas prontas, infalíveis ou ideias para a prática pedagógica, reconhecemos nossas limitações para problemas tão complexos. Entretanto, buscamos nesse estudo reunir subsídios empíricos e teóricos que contribuam para um repensar pedagógico. Procuramos situar os percursos dos jovens e adultos

dos meios populares, ex-alunos advindos da escola pública levando em consideração seu contexto real, levantando algumas questões relativas aos depoimentos recolhidos que possam compreender a sua prática e apontar para novas investigações.

Alicerçadas por importantes teorias, em especial, a teoria sobre a escola no que diz respeito ao fracasso escolar a partir de teóricos como Maria Helena Patto, Maria do Socorro Queiroga, Ana Benavente e outros teóricos, assim como teóricos pesquisadores da Exclusão Social, como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e tantos outros mencionados neste estudo, procuramos, com base também em nossas experiências, compilar algumas ideias que possam contribuir para a superação dos desafios da escola na atualidade, por entendermos que ela pode avançar nos objetivos aos quais se propõe na sociedade, os de ser um agente de transformação de vidas, através do ensino-aprendizagem.

Os instrumentos usados na pesquisa foram por demais importantes para a realização de nossos objetivos e por meio deles pudemos analisar e comparar os dados empíricos coletados e desse modo compilar subsídios para as nossas hipóteses iniciais.

Quando jovens e adultos excluídos da escola pensam, falam, não importa que a realidade seja dura e muitas vezes contrariem suas qualidades. Todos os objetivos de nossa investigação foram cumpridos? Acreditamos de certa maneira, que sim. Conseguimos captar o processo de genealogia, formação e cristalização da exclusão de jovens e adultos dos meios populares. Para isso nos cercamos da entrevista semiestruturada como um instrumento que auxiliou enormemente para conhecer que modelos socioculturais se escondiam quando alunos tratavam do seu percurso até a exclusão escolar, através das suas histórias de vida. Sendo este o objetivo principal do estudo, cremos tê-lo alcançado. É fundamental ressaltar que, em nossa pesquisa, optamos por trabalhar com um grupo reduzido de sujeitos, para que melhor qualitativamente pudéssemos analisar.

Uma escolha coerente com o estudo empreendido. Estudamos uma realidade que expressa, essencialmente, o que queríamos investigar. Temos plena consciência dessa realidade e não quisemos ceder à tentação de generalização, ao menos no que se refere ao circunstancial, uma vez que os princípios, estes sim, assumem um caráter mais universal. Princípios como compromisso com a educação em seu contexto totalizante. Reconhecemos que só através de investigação mais abrangente, estendida a um número mais significativo de jovens e adultos dos meios populares, chegar-se-ia a um perfil mais definido do tema em foco.

A pesquisa empírica confirmou o que queríamos constatar? Um paradigma de autorrealização é sério demais para ser comprovado ou rejeitado num único estudo. As ciências humanas são tão ricas de possibilidades que precisaríamos empreender uma investigação específica mais ampla para chegarmos a conclusões mais definitivas.

As teses, monografias, dissertações, relatórios, produzidos pelas teorias crítico-reprodutivistas não foram capazes de abalar o que até então foi construído sobre a exclusão social a partir da escola. A ruptura que aquelas teorias desejavam provocar não aconteceu. Com os jovens e adultos procuramos sobre suas vidas e suas trajetórias! Os evadidos, os que deixaram a escola sabem que herança carregam pelo resto da vida.

Uma investigação não pode terminar sem apresentar sugestões. Pesquisa alguma é uma ilha, dissemos no início. Seus resultados terão repercussão em outros estudos, servirão de ponto de partida para outras incursões ao terreno do conhecimento, iluminarão outros caminhos. Nossa perquirição considera que contribuiu de forma significativa para uma reflexão sobre a realidade educacional.

Na conclusão dos resultados da pesquisa com jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares da Zona da Mata do Estado de Pernambuco-Brasil, é importante ressaltarmos:

- A necessidade de um trabalho coletivo que possa sugerir através de novas alternativas e são muitas apresentadas através de muitas pesquisas de teóricos diversos aos os que estão atualmente inclusos na escola, pois a escola da hospitalidade, anunciada por Boff (2005), que é apresentada como direito e dever de todos, é a mesma que exclui.
- Institucionalmente, a pesquisa evidencia a necessidade e a urgência de adoção de uma política de valorização funcional atrelada à capacitação e à troca de experiências entre os educadores.
- A análise de dados aponta ser necessário que a escola invista mais nas crianças através de sua estrutura com ênfase no acolhimento e na proteção dos mesmos para que superem as adversidades e reconquistem a sua inserção sócio econômica, a partir da criação de mecanismos de acompanhamento que possibilitem uma preparação mínima para sua futura inclusão social, através da escolarização.
- Finalmente, a investigação que empreendemos terá sido uma boa contribuição para os estudos microssociais, tratando a escola como um organismo e um universo em que se

desenvolvem relações não somente institucionais e hierarquizadas, mas relações afetivas, pelas quais os atores (des)velam o mundo cultural a que pertencem.

De fato chegamos ao final desta pesquisa. Agora o momento surge para nós como reflexões sobre as perspectivas futuras. Podemos dizer que, independente dos resultados, toda pesquisa é portadora de contribuições. Certamente, a realização desta, agrega reflexões que poderão tornar-se produtivas, à medida que decidamos o que fazer com elas.

A nossa abordagem, de estudo qualitativo, não teve a ousadia de conseguir receitas prontas, infalíveis ou ideias para a prática pedagógica. Temos sempre a tendência de reconhecer nossas limitações para situações diversas e muito complexas. Entretanto, buscamos nesse estudo reunir subsídios empíricos e teóricos que contribuam para a construção de um futuro melhor, onde o alunado possa descobrir-se crescendo para o futuro.

Enfim, tentamos utilizar uma linguagem simples, precisa, que procurou não perder, contudo, o desejável rigor científico. Acreditamos que profundidade e clareza formam um belo par, bastando para isto que o escritor saiba utilizá-los com harmonia. É o que queremos ter conseguido, no esforço para alcançarmos o nosso objetivo quando do problema de nossa tese que consiste em conhecer as consequências do fracasso escolar nos percursos de vida de jovens e adultos excluídos da escola, analisando o modo como a mesma escola contribui para o reforço dos processos de exclusão deles.

Com os elementos provenientes dos resultados da pesquisa pretendemos contribuir para que as mudanças, a serem realizadas no interior do espaço escolar, sejam efetivadas levando em consideração as categorias de análise, que orientaram nossa leitura sobre o objeto de estudo, as quais apontam as dificuldades que os alunos experimentam quando os paradigmas escolares impregnados de preconceito sobre seus valores, sua cultura e sua vida se constituem em barreiras que historicamente têm influenciado as estatísticas dos índices de reprovação, repetência e evasão.

Os instrumentos usados na pesquisa foram por demais importantes para a realização de nossos objetivos. Por meio deles pudemos analisar e comparar os dados empíricos e desse modo subsídios para as nossas hipóteses descritas no Capítulo V.

- A instituição escolar, apesar de todos os programas sociais compensatórios (como o bolsa-escola ou o bolsa-família), continua a mostrar-se pouco hospitaleira para as crianças e jovens provenientes de meios populares, não portadores de uma cultura letrada.

- As práticas docentes continuam a categorizar as crianças (aluno inteligente, pouco inteligente, aluno preguiçoso, aluno diligente, aluno perspicaz, aluno lento, aluno que vai vencer, aluno que vai fracassar), a não valorizar os conhecimentos e experiências das crianças dos meios populares e a não estimular a auto-estima dos que menos possuem.

- A organização escolar naturaliza o fracasso escolar e o atribui exclusivamente a características individuais e familiares, exteriores à própria escola.

- O fracasso escolar legitima e reforça a exclusão social de jovens oriundos de meios carentes, não lhes permitindo o acesso a atividades profissionais com remuneração digna e perspectivas de desenvolvimento pessoal enquanto adulto.

Tivemos o intuito de desempenhar um trabalho de pesquisa que pudesse favorecer uma descoberta real daquilo que não pode ser considerado valores, na construção da dignidade humana. Por isso, o nosso empenho aconteceu de maneira singular mas, ao nosso modo de observar, capaz de também ajudar nessa tarefa difícil.

Professores e educadores e a escola são chamados a conduzir a inclusão, sobretudo com o olhar crítico para a justiça social, o que de acordo com Boff (2005, p.177),

“se reproduz no interior dos países, especialmente daqueles periféricos. Essa injustiça possui raízes na própria história desses países pelo fato de um dia terem sido colônias e por séculos terem tido escravagismo... As sociedades geralmente se organizaram de tal forma que as elites ocupam o poder social e de estado e mantêm a população refém de seus interesses e privilégios”.

Mas quem são os educadores, afinal? A sociedade fragmentada responsabiliza a escola, delegando a ela a responsabilidade de realizar tal empreendimento, quando ela mesma precisa reconhecer-se em sua deficiência e ser reabilitada após tão longo período de práticas exclusivistas, em que as inabilidades individuais eram (são) inviabilizadoras de uma verdadeira existência social.

A escola deve semear a semente da preocupação pelo outro para evitar que as classes desfavorecidas sejam vítimas de uma ideologia da exclusão. Se a educação tem um papel

determinante na luta contra a exclusão dos que, por razões socioeconômicas ou culturais, se encontram marginalizados nas sociedades contemporâneas, parece ter um papel ainda maior na inserção das minorias na sociedade.

Nas entrevistas, deparamo-nos com os excluídos da escola. O que esses excluídos têm em comum? É que a escola, para eles, ainda é ponto de referência social, porém, essa escola considerada por eles como necessária, não vem garantindo sua inserção na sociedade, principalmente, no que diz respeito à aquisição de valores e usufruto dos direitos de cidadania. De outro lado, não podemos desconsiderar que a falta de escolarização e/ou a má qualidade do ensino têm se revelado como um dos principais determinantes de sua marginalização social.

A escola, no discurso dos excluídos, tem se tornado algo desprendido de suas vidas, embora todos a considere importante. Tal distância é assim analisada por Sérgio Adorno (1992, pp. 128-129):

“a escola é um horizonte distante e ao mesmo tempo familiar. Distante porque nunca se constitui em espaço efetivo de realização social. A luta pela sobrevivência cotidiana não comporta investimentos em um futuro incerto e não sabido. Familiar, porque espaço de aprendizado de violência. A escola brasileira expulsa seus tutelados através de sutis, porém poderosos mecanismos. Suas práticas, não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural de crianças e adolescentes insubmissos. Constituída em espaço sóbrio de emoções e de atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com um universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo *tête-a-tête*, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos”.

A escola, considerada espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de envolvimento de valores, deve ter como uma de suas propostas contribuir para a formação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um espaço democrático por direito deve refletir sobre formas de inclusão social, de modo que os sujeitos participem desse grupo social e usufruam as possibilidades que as instituições e o Estado oferecem.

Nesse contexto, a escola deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas. Por culturas, referimo-nos ao desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro, em quaisquer que sejam as bases da desvalorização e da desigualdade. Por política, queremos dizer a tradução desses valores em afirmação e intenções estratégicas de formulação e implementação das mesmas, num dado contexto. No contexto escolar, por exemplo, elas se

refletirão no projeto político pedagógico, nas regras disciplinares explícitas e implícitas, além de outros contextos que permeiam o cotidiano da instituição.

Temos consciência de que a escola representa um dos mais importantes veículos de socialização, que junto com outras instâncias, favorecem o desenvolvimento do indivíduo, especialmente os que mais necessitam dela para desenvolver atitudes e habilidades essenciais para a sobrevivência, numa sociedade capitalista. A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades.

Hoje, quando falamos em educação, é claro, no seu “bojo” está incluso a figura do educador que em seu conceito, engloba todas as pessoas e instituições que realizam a função de educar com o objetivo de desenvolver o educando como ser. A função dos mestres é insubstituível, não existem materiais didáticos ou métodos capazes de educar sem o auxílio de professores. Com base nessa realidade é que buscamos uma educação que visa ao desenvolvimento social, igualitário, justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável e solidário em relação ao ambiente capaz de atingir o cidadão, a família e a sociedade. E todas essas iniciativas vêm ao encontro das necessidades de investimentos na escola, visando à qualidade da educação.

Portanto, sonhamos e trabalhamos por uma escola aberta, melhor estruturada tecnologicamente, agradável, mais comprometida com o cidadão e sempre responsável pedagogicamente, assumindo a sua função social e transformadora, valorizando o ser, oportunizando momentos de aprendizagem para que as pessoas possam viver e tornarem-se mais críticas. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Paulo Freire (1994, p. 16) diz que: “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica de opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”.

Essa condição mínima para as pessoas conseguirem uma qualidade de vida aceitável dentro dos parâmetros de cidadania vai além da manutenção da vida orgânica, dada pela satisfação das necessidades alimentares e nutricionais elementares, estando também intimamente ligada à obtenção de renda e de educação com qualidade, pois sem esses princípios a inserção na sociedade e no mundo do trabalho torna-se precário.

O que observamos na nossa pesquisa investigatória com os ex-alunos pouco escolarizados dos meios populares é que a aceitação do destino, a fatalidade, o não acesso pela falta de renda, os bens materiais e simbólicos que a sociedade pode oferecer são formas expressivas de manifestação da exclusão social e isto os tomou em seus percursos de vida.

Dos esforços que vêm sendo declaradamente feitos por todos os governos, pela União, Estados e Municípios e, diante de uma situação que evolui muito devagar, depreende-se que é preciso acelerar o passo para que o Brasil exiba, daqui até 2021, uma transformação substancial na educação oferecida aos cidadãos. Por enquanto, amargamos o retardo de, pelo menos, uma geração relativamente aos países da Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), tomada como referência para os estudantes brasileiros.

Um grande desafio está diante de nós e este é a defasagem educacional que tem apresentado sérias consequências para o país, inclusive a exclusão social. Ficamos patinando na recuperação, perdendo competitividade econômica e produzindo mais dificuldades sociais, até que patamares minimamente aceitáveis de desempenho escolar sejam desenvolvidos. Vamos torcer para que consigamos realizar as Metas do Ideb até 2021, como está referendado nos anexos desta tese.

A complexidade da temática abordada em nossas escolas, a dimensão do fracasso escolar é uma realidade, no entanto percebemos que o fracasso pode ser desfeito continuamente minimizado com a ajuda de teóricos e da prática docente.

Como sugestão somos convidados a construir uma imagem positiva nos alunos, o que consideramos uma meta importante para combater o fracasso escolar. Defendemos a necessidade da escola com o seu corpo docente, dos pais e do próprio aluno aliado à sociedade para a construção de um trabalho coletivo para a erradicação deste mal tão grande que é o fracasso escolar, com suas múltiplas e complexos fatores. Tivemos o intuito de desempenhar um trabalho de pesquisa que pudesse favorecer uma descoberta real daquilo que, não pode ser considerado valores, na construção da dignidade humana. Por isto o nosso empenho

aconteceu de maneira singular, mas ao nosso modo de observar, capaz de também ajudar nessa tarefa difícil. E com relação à exclusão social, o que fazer?

Para acabar com a exclusão social a partir da escola, é necessário que se restabeleça uma política e uma educação que permitam que as relações humanas se deem a partir dos princípios de equidade, justiça social e participação nas diversas políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, S. E. (2011). *Pesquisa e Análise Documental*. UEG :Universidade de Goiás.
- Archer, E. R. (1997). Mito da motivação. In: CODA, Roberto; BERGAMINI, Cecília (org.). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. 2.ed. São Paulo : Atlas, p. 23 - 46.
- Adorno, S. (1992). *A socialização incompleta: os jovens delinqüentes expulsos da escola*. In: Severino, A. J., Martins, J. S., Zaluar, A. et al.(Orgs). *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, (Coletâneas C.B.E.)
- Alain, C., e Émile, A. (1972). *Reflexão sobre a educação*. São Paulo: Saraiva
- Althusser, L. (1979). *A favor de Marx*. Tradução Dirceu Lindoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington DC: Author.
- Anthony, L. (2012). *A educação no Brasil*. Entrevista: Folha de São Paulo.
- André, M. E. (1994). *A pesquisa no cotidiano escolar*. In: Fazenda, Ivani. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- André, A., e Delizoicov, D. (1990). *Metodologia do ensino de ciências*. Cortez Editora
- Antunes, C. (2003). *Relações interpessoais e auto-estima*. Petrópolis: Vozes.
- Apple, M.(1988). Ensino e Trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 14-23.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aquino. (1997). Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.
- Arroyo, M. G. (1992, jan-mar).Fracasso/Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Revista Universidade e Sociedade*, 11, 53, 46-53.
- Arroyo, M. G. (1997). *Escola Coerente à Escola possível*. Coleção Educação Popular, n. 8, São Paulo: Loyola.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona.
- Barros, A. de J., e Lehfeld, N. A. (1999). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*.Petrópolis: Vozes.
- Baudelot C., Establet R., Benoliel R., & Cukrowicz, H. (1981) *Les Étudiants, l'Emploi, la Crise*. Paris: Maspero.
- Baudelot, C., e Establet, R (1971). *L'école capitaliste em France*. São Paulo: Companhia editora Nacional.

- Brasil, (1999). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: *Plano Nacional de Educação 2011-2020*, MEC.
- Brasil, (2003). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil. (2004). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Agenda de compromissos para a saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil, (2005). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil, (2011). *Índice de Desenvolvimento Humano*. Brasília: DF.
- Brasil, (2011). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Brasília: DF.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar á escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: L.H.
- Bergamini, C. W. (1989). *Motivação*. (2ª ed.), São Paulo: Atlas.
- Bergamini, C. W., e Coda, R. (orgs.). (1990). *Psicodinâmica da vida organizacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. v.3, London: Routledge
- Boff, L. (1998). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Boff, L. (2005). *Virtudes para um outro mundo possível*, (v. 1), hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis: Vozes.
- Both, S. J. (2005, abril). *Avaliação educacional, construção do conhecimento*. Revista Mundo jovem, um jornal de ideias. XLIII, 73 , n. 335.
- Bourdieu, P. (2001). *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre, Editora Zouk.
- Bourdieu, P., e Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, Z., Baeta, A. M., & Rocha, A. D. (1984). *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Brandão, Z. (org). (1979). *Democratização do Ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro:

Francisco Alves.

- Bradfield, J. M. (1963). Medidas e testes em educação : Introdução à sua teoria e prática para os níveis da escola primária e secundária. (v.2). São Paulo: Fundo de Cultura.
- Cardoso, F. H. (1969). As classes sociais na América Latina. Exemplar mimeografado, São Paulo.
- Carmo, A. A. (2001). Inclusão Escolar: *Roupa nova em corpo velho*. Revista Integração, 23, 43 – 47.
- Carvalho, I. M. (1983). *Introdução à psicologia das relações humanas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Castel, R. (1998), As Metamorfoses da Questão Social: uma Crônica do Salário. São Paulo: Vozes.
- Chauí, M. (1994). Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.(6ª ed.), São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M. (1981). Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna.
- Chauí, M (1980). *Ideologia e Educação*. Educação & Sociedade, n. 5, pp. 24-40
- Chiavenato, I. (1994). *Recursos Humanos: edição compacta*. 3ª ed., São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (1999). *Recursos Humanos: edição compacta*. 5ª. ed., São Paulo: Atlas.
- Collares, C.A. (1992, Janeiro/Março). “Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do município de Campinas”. Em aberto, Cadernos CEDES, n. 53.
- Collares, C. A. (1989). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: Idéias: Toda Criança é capaz de aprender? São Paulo: FDE.
- Comenius, J.A. (1997). *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil (1988). Texto consolidado até a Emenda constitucional nº 19 de 04 de Junho.
- Cordié, A. (1996). Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cortesão, L., e Stoer, S. (1999). Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. Revista Brasileira de Educação, 11, 33-45.
- Costa, A. B. (2001). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Costa, D. A. F. (1994). *Fracasso escolar: diferença ou diferença ou deficiência*. Porto Alegre: Kuarp.
- Costa, J.A. (1993, fevereiro). *Para que serve o projecto educativo da escola?*. *Correio pedagógico*, Porto, n. 72.
- Cunha, L. A. (1968). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Courtois, G. (1989). *O sangue estrangeiro. MOI Imigrantes na Resistência* com Adam Rays e Denis Peschanski (em col.), Fayard. Tradução Alemão *The Red Poster Und der Juden em Immigranten resistência französischen*, Schwarze Risse Verlag, Berlin.
- Da Silva, E. T. (1996). *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas, SP: Papirus.
- Davidoff, L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1994, Março). *Satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem*. Conferência de Jomtien :Tailanda
- Di Giorgi, P. (1980). *A criança e as suas instituições: a família e a escola*. Lisboa: Horizonte.
- Duveen, G. (1994). *Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento*. In Guareschi, P., e Jovchelovich, A. S. (orgs.), *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Ellis, A. (2004). *Como Conquistar sua Própria Felicidade*. São Paulo: Best Seller.
- Emeryville, C. (2011) *Peet's Coffee & Tea, Inc. Today announced its fourth quarter and full-year results for the period ended*. NASDAQ:PEET
- Enguita, M. F. (1990). *La cara oculta de La escuela: Educación y trabajo em el capitalismo*. Madri: Siglo XXI.
- Esping, A. G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, Polity Press.
- Espósito, H. C. (1981). *A Escola: um enfoque fenomenológico*. Rio de Janeiro: Escuta.
- Estado de Pernambuco, Secretaria de Agricultura. Empresa Pernambucana de Pesquisa Agropecuária – IPA, (1995). *Proposta para um Programa de Desenvolvimento Sustentável da Zona da Mata de Pernambuco*. Recife: PE.
- Estado de Pernambuco, Secretaria de Agricultura. (1998). *Empresa Pernambucana de Pesquisa Agropecuária – IPA. Uma Visão de Futuro*. Recife: PE.
- Fazenda, I. C. (org.), (1994). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- Ferrari, C. (1988). *Curso de planejamento municipal integrado: urbanismo*. 6ª. ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

- Ferrari, A. R. (1982). Fatores escolares e não escolares do rendimento do 1º grau. *Estudos Leopodinenses*, v. 4, n. 12, 29-37.
- Ferraro, A. R. (1997, dez.). *O movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória*. Sociedade em Debate. (v. 3, n. 9, p. 33-58). Pelotas: RS.
- Fletcher, P. R. (1985 jan/jun.). A repetência no ensino de 1º grau; um problema negligenciado da educação brasileira, uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 3, n. 1, 10-41.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freyre, G. (1985). *Nordeste: Aspectos da Influência da Cana sobre a Vida e a Paisagem do Nordeste do Brasil*. 2ª Ed, Rio de Janeiro: José Olympio.
- Freire, A. M. (2006, Maio/Agosto). *Educação para a paz segundo Paulo Freire*. *Revista Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. 24ª ed., São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 4ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972) *Pedagogia do Oprimido*, Harmondsworth: Penguin.
- Freud, S. (1974). *Cinco lições de psicanálise. Os pensadores*. vol. 39, Abril cultural: São Paulo.
- Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Foucault, M. (1984). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2003). *Instituições e discurso: reflexão sobre o sujeito e o poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gadoti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goffman, E. (1995). *A representação do Eu na vida Cotidiana*. Petrópolis: RJ.
- Gomes, C. A. (1987). A Interacção Selectiva na Escola de Massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gomes, C. A. (2008, janeiro). *Formação ao Centro*. *Revista do Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul, Boletim Informativo*, 15, 56-58.

- Groppa, J. A. (1997). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. Summus editora.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*. 4ª ed. rev. atual. Trad.: Figueiredo, Alexandra; Baltazar, Ana Patrícia Duarte Baltazar; Silva, Catarina Lorga da; Matos, Patrícia; Gil, Vasco. Coordenação e revisão científica. Sobral, José Manuel. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hanguette, A. (1990). A Luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógico - administrativa. Fortaleza, CE: UFC.
- Haper, B., et al . (1982). *Cuidado, escola!*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Brasiliense.
- Heller, A. (2000). *O Cotidiano e a História*. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra.
- Hobsbrawn, E. (1979). *A Era do Capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hobsbrawn, E. (1982). *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hoffman, J. M. (1993). Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola. A Universidade. 14ª ed., Porto Alegre: Mediação.
- Hoffman, J. M. (1998). Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação.
- Human Development Report (1990-2011). Relatório de Desenvolvimento Humano Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. (2012). *Pesquisas de Informações Básicas Municipais e Comissão Estadual de Emprego*. Brasília: DF.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. (2012). *Pesquisas de Informações Básicas Municipais e Comissão Estadual de Emprego*. Brasília: DF.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. (2010). *Pesquisas de Informações Básicas Municipais e Comissão Estadual de Emprego*. Brasília:
- INEP, (1999). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Brasília: DF
- INEP, (2011). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Brasília: DF
- Jannuzzi, P. M. (2006). Indicadores Sociais no Brasil. Conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, 1153-1178.
- Kupfer, M. C., e Petri, R. (2002). *Porque ensinar a quem não aprende?*. In. *Estilos da clínica*, São Paulo. Instituto de Psicologia da USP. In De Luca, R. Labirintos da Inclusão escolar: In. *Psicanálise, Infância, Educação*. Anais do III colóquio do LEPSI, 5, 9.

- LDB. (1996). Lei nº. 9394 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (2001). (proferida em 20/12/1996) Art. 24 – Prase. Fundescola. Brasília: DF.
- Lemos, J. J. (2007). Mapa da Exclusão Social no Brasil: radiografia de um País Assimetricamente Pobre, 2ª ed., Fortaleza. Banco do Nordeste do Brasil.
- Libâneo, J. C. (1991). As tendências pedagógicas e a prática docente diária. In: Didática. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, C. J. (1999). Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16ª ed., São Paulo: Loyola.
- Libâneo, C. J. (2003). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, F., & Toschi, S. (2003). *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez.
- Lindgren, H. C. (1971). *O Professor e o processo ensino aprendizagem*. vol 2, Livro técnico, Rio de Janeiro.
- Lopes, E. M., Galvão, A. M. (2001). *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A
- Lüdke, M., e André, M. E. (2000). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lüdke, M., e André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luckesi, C. C. (2001). Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida. In: Ferreira, S. (org.) Educação: novos caminhos em um novo milênio, 37, p.52, João Pessoa, PB: Autor Associado.
- Luckesi, C. C. (1984). Democratização da escola pública. A pedagogia crítica e social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.
- Ludwig, V. M. (2010). *Ação humana: um tratado de economia*. Ed. Yale University press.
- Luis, G. S. *Economia Industrial*. Edición digital e texto completo, Disponível em [www.eumed.net/libros/2005/http://www.ruralcentro.com.br/noticias/sobre\\_pecuaria](http://www.eumed.net/libros/2005/http://www.ruralcentro.com.br/noticias/sobre_pecuaria). Acesso em 19 de janeiro 2013.
- Maclaren, P. (1987). A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Macgenitie, G. (1993). *The Dyslexic Scholar: Helping Your Child Achieve Academic*.
- Machado, N. J. (1997). *Cidadania e Educação*. 4ª Ed., São Paulo: Escritura.
- Marchesi, Á., e Hernandez, G. (2004). *Fracasso escolar: perspectiva multicultural*. (Ernani Rosa, trad). Porto Alegre: Artmed.

- Maroja, J. O. (1998). Representações Sociais de crianças sobre Professoras: O reverso da medalha. (Tese de doutorado em Psicologia, Natal: UFRN).
- Martins, J. (1994). *A Pesquisa Qualitativa*. In: Fazenda, Ivani (org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. S. Paulo: Cortez.
- Martins, J. S. (1997). Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus.
- Maslow, A. H. (2000). *Introdução à Psicologia do Ser*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Eldorado.
- Mediano, Z. D. (1996). *A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau*. In: Candau, V. M. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 8ª ed., Petrópolis: Vozes.
- Méndez, A. J. (2000). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Oxford University Press.
- Mendes, J. M., e Seixas, A. M. (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 19.
- Méndez, J. Á. (2002). *Avaliar para conhecer examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Méndez, J. Á. (1993). *A evolução como atividade crítica da aprendizagem*. In: Caderno de pedagogia, 219, 28-32.
- Minayo, M. C., Deslandes, A et al. (1992). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis vozes.
- Moraes, R. (1995). *A universidade desafiada*. Campinas, SP: Edunicamp.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Oliveira, M. K. (1993). Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, N. R.(1995). A escola, esse mundo estranho. In: Pucci, Bruno. *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*.Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, L. (1998). Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*,12(33), 49-60.
- ONU, Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat, *World Population Prospects: The 2004 Revision*;Bacci, 1999, p.137 e 167; FIBGE, 1990, p.33; IBGE, 2006, pp. 34-36.
- Papi, S. O. (2005). Professores: Formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Patto, M. H. (1981b). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Ed.Queiroz.
- Patto, M. H. (1984). A Criança Marginalizada Para Os Piagetianos Brasileiros. *Cadernos de Pesquisa*, p. 3-11.

- Patto, M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar : historias de subrebelia*. 2ª Ed., São Paulo: T.A Queiroz.
- Peixoto, I. (2001). *Motivação nas organizações*. Disponível em: <http://www.pme.online>. Acesso em 23 de maio de 2012.
- Peregrino, M. (2010). *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellencescolaire*. Paris: Droz.
- Pessoa, F. (1987). *Obra Poética: em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aquilar.
- Piletti, N. (1985). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Ed. Ática.
- Pires, J. (1991a). *A Vertente quantitativa da pesquisa educacional: uma abordagem crítica*. In: Pesquisa em Educação: abordagens teóricas - metodológicas, 23,141-148.
- Portela, F., e Vesentini, J. W. (1996). *Êxodo Rural e Urbanização*. São Paulo: Ed. Ática.
- Prado, A., e Fernando, J. (1939). *Pernambuco e as capitanias do Norte do Brasil*. São Paulo: Compahia Editora Nacional.
- Quintana, M. (2001). *Os melhores poemas*. São Paulo: Global.
- Queiroga, M. S. (2005). *O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância: arqueologia de um conceito* (Tese de Doutorado), João Pessoa: UFPB.
- Rabelo, E. H. (2003). *Avaliação novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes.
- Ramos, A. (1939). *A criança problema*. São Paulo, nacional
- Relatório do Desenvolvimento Humano (2005). *Cooperação Internacional Numa Encruzilhada..* PNUD
- Rezende, A. C. (2007, janeiro- junho). *Da Relação Indivíduo e Sociedade*. Revista Educação & Sociedade, v. 10, n. 1, 29-45.
- Rezende, F., Tafner.(2005). *Pobreza e exclusão social*. In: Resende F, Tafner P, editores. *Brasil: o estado de uma nação*. Ed. resumida. Rio de Janeiro: IPEA
- Ribeiro, S. C. (1990, novembro- dezembro.). *Pedagogia da repetência*. Revista Tecnologia Educacional., n. 19, 13-20.
- Richardson, R. J., et. al. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocha, R. P. (1997). *Sentimentos de Outono: sobre universidade e educação*. Santa Maria, RS: UFSM.
- Rousseau, J. (1978). *O Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural.

- Rural Centro (2011). *A pecuária no Estado de Pernambuco*. [http:// Revistaregional.com.br](http://Revistaregional.com.br). Acesso em 12 de janeiro 2013.
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação Básica. (2003). *Rendimento escolar: relatório do 2º ciclo de aferição*. Coordenadoria do Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Rio Branco: Acre
- SÁ, C. P (1994). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes
- Salgado, L., Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C., & Durão, A. (orgs). (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos centros novas oportunidades*. Perspectivas e Reflexões, 1ª ed., Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Secretaria Municipal de Educação. (2011). Reprovados e evadidos dos anos de 2000 a 2010. Paudalho: PE.
- Serrano et al. (1991). *La representación de La escuela y El trabajo em lós jovenes de clase obrera*. In: Actas de La I conferencia de sociologia de La Educacion. Madrid: Sanchez.
- Silva, L. F., e Nascimento, M. S. (2005). Contribuições do planejamento de avaliação no processo ensino aprendizagem. Recife: Ed. Moderna.
- Stainback, S., e Stainback, W. (1997). *Educating all students in regular education*. Tash Newsletter, v. 13, n.º 4, p. 1-7.
- Sjoberg, G. (org.). (1972). Cidades: a urbanização da humanidade. In: Origem e evolução das cidades. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Soares, M. (1994). Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática.
- Souza, M. G. (2000). Educação e diversidade cultural: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte, MG. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, PUC-RIO.
- Spink, M. J. (1993). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense.
- Sposati, A. (2000, janeiro). *Exclusão social e fracasso escolar*. In: Revista Em Aberto, v.17, n. 71, .211-232.
- Teles, V. S. (1996, outubro-dezembro.). *Questão Social: afinal do que se trata?* São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4.
- Teodoro, A. (2011a) Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação. Instituto Paulo Freire, São Paulo: Cortez.

- Teodoro, A. (2011b). A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: liber livro.
- Trivinões, A. N. (1995). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- UNICEF. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien).
- UNESCO. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia.
- UNICEF. (1999). Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasil.
- UNICEF. (2011, Setembro). Inclusive Education for children with disabilities in CEES. Moscow, Russien.
- Vasconcellos, M. A., Gremaud, A., Patrick, T., & Rudinei, T. (1999) *Economia Brasileira Contemporânea*. 3ª edição, São Paulo: Atlas, p.66-81.
- Veiga, I. P. A. (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4ª. ed. Campinas: Papirus.
- Vianna, I. O. (1994). Planejamento Participativo na Escola: um desafio ao educador. São Paulo: EPU.
- Villas-Boas, M. (2001). Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Weber, M. (1974). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências Humanas. Lisboa: Presença.
- Werebe, M. J. (1968). *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo: Européia do Livro.
- Winnicott, D. W. (1963). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Xiberras, M. (1993). As teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zanotti L. J. (1992). *Etapas Históricas de La política educativa*. Buenos Aires: Eudela.

## **APÊNDICES**

Reunimos no apêndice, os questionários semi-estruturados aplicados na pesquisa, com professores da rede Estadual e Municipal de ensino e com os ex-alunos pouco escolarizados dos meios populares da Zona da Mata de Pernambuco. No apêndice, o roteiro para as entrevistas semi- estruturadas.

## **Apêndice I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES**

01 - Para você o que significa fracasso escolar?

02 - Desde que você começou a lecionar até agora, nota mudanças na educação em geral e na escola? O que mudou? O que não mudou? Por quê?

03 - Como você procede em nível de planejamento, quando percebe que os alunos não vão indo bem?

04- E de quando você era aluno (a)? Você nota diferenças na questão do fracasso escolar em termos quantitativos?

05 - Tem alguma (s) proposta(s) para, pelo menos, diminuir estes índices?

06 - O que poderia ser feito em nível da escola, do professor e do aluno?

07 - Em sua opinião a maneira como a escola faz as avaliações é de bom método?.

## **Apêndice II – ENTREVISTASEMIESTRUTURADA COM JOVENS E ADULTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA/RELATOS DE VIDA**

- 1-Quantas pessoas trabalham com remuneração na sua casa/família?
- 2-Sobre a origem: Onde nasceu? Os pais eram letrados? E os seus avós?
- 3-Qual o seu nível de escolaridade?
- 4-Como você observa as desigualdades (diferenças) na sociedade?
- 5-Você atualmente gostaria de voltar a estudar? Por quê?
- 6-Você observa a sua saída da escola?
- 7-O que você esperava alcançar na sua vida quando estudava?Qual era sua motivação?
- 8-Na sua opinião a escola lhe deu oportunidade?
- 9-Como você analisa a maneira como a escola faz as avaliações ?

## **ANEXOS**

No anexo I, a transcrição das falas dos entrevistados, relatando suas histórias de vida. No anexo II, breves histórias de vida dos entrevistados. No anexo III, o diário de campo. No anexo IV, quadro dos reprovados e evadidos do município de Paudalho. No anexo V, os resultados previstos como proposta do PNE (plano nacional de educação 2011-2020).

Estes questionários foram elaborados para as entrevistas com professores e com Jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares, fazem parte integrante da nossa tese de doutoramento. A sua finalidade é, através dos professores, compreender como a escola percebe a questão do fracasso escolar e, através dos ex-alunos, compreender os percursos de jovens e adultos pouco escolarizados dos meios populares, a relação entre a escola e a exclusão social, na Região da Mata de Pernambuco.

O seu contributo é essencial, uma vez que as informações deste estudo serão o núcleo da investigação.

## ANEXO I

“O homem é um ser social. O ser capaz de viver isoladamente ou é um deus ou é uma besta, mas não um ser humano.” Aristóteles

### TRANSCRIÇÃO DAS FALAS NAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM JOVENS E ADULTOS DOS MEIOS POPULARES

#### 1- CLEIDE

*“trabalho como doméstica na casa das pessoa fazendo faxina pra ajudá em casa, porque se eu não fizé faxina o dinheiro que entra na minha casa num dá pra pagar as conta, porque só meu marido trabalha pra ganhá um salário”.*

*“Se fosse hoje era mais fácil trabalhar e estudar porque o governo ajuda, mas naquele tempo era difícil demais. E a família é grande, é eu, meu marido e mais quatro mínimo. É difícil arrumá um trabalho porque só estudei até a 4ª série, mas num aprendi muito não”.*

*“Outra coisa era quando chegava o dia de fazer as provas, como era pra decorar muita coisa eu não tinha “cabeça” ai dava um desânimo, então isso também ajudou a eu abandonar a escola”.*

*“Meus pais eram alfabetizados e meus avós também e viveram, tirei o exemplo pra mim, parei o estudo. Eu vejo que existe muita desigualdade na sociedade porque as diferenças são grandes. Quem conseguiu estudar ainda, ainda... porque o estudo é tudo e com ele se alcança ter as coisas na vida”.*

*“não gostaria de voltar a estudar porque chego cansada do trabalho é casa pra cuidar, menino prá criar e ainda as faxinas, e eu prefiro trabalhar pra arrumar dinheiro a estudar”.*

*“eu vejo que a minha saída da escola destruiu minha vida deixei pra lá toda esperança que eu tinha de ser alguém. Esperava ser professora, mas me cansei e meu sonho parou aí”.*

#### 2- AMARO

*“estudei até a Fase I (2ª série) meu pai e minha mãe não sabia ler e meus avós também não. Gostaria de voltar a estudar, não volto porque trabalho como fiscal na feira livre e a noite vendo na minha barraca. Tenho que fazê isso porque preciso colocar a feira em casa. A família é grande. Eu observo que a minha saída da escola quase destruiu minha vida... Se eu não fosse esperto eu num tinha nem arrumado um empreguinto de fiscal que dá pra segurar minha família com dificuldade... Já outros tem muita coisa na vida, mas também não estudaram muito. Eu fico pensando que isso é coisa do destino. Uns ricos e outros pobres, isso num é injustiça?”.*

*“eu vejo muita desigualdade na sociedade quando observo os feirantes na grande parte agricultores bem pobrezinhos porque também não estudaram, às vezes tenho pena até de cobrar o “chão” é muita pobreza”.*

*“eu esperava ser alguém na vida, mas nem tudo que a gente quer consegue e como não estudei muito, nem posso fazer muita coisa”.*

*“mas depois eu era gente grande no meio de um “bucado de guri” ai cai fora. Também naquele tempo eu tinha dificuldade em fazer as provas, então dava uma dor de cabeça grande porque eu tinha medo de errar as respostas”.*

*“o senhor me pergunta se a escola me excluiu eu digo que de certa forma sim porque não teve como me segurar mais devido minha faltas de condições financeiras. Ou eu estudava ou trabalhava. Quando encontro minha*

*diretora, que agora é do EJA – Educação de Jovens e Adultos ela sempre pede pra eu voltar, mas se eu for não vou vender minhas pipocas, meus confeitos e até umas pingas”.*

*“Esperava ser alguém na vida, mas nem tudo que agente quer consegue e como não estudei muito, nem posso fazer muita coisa”.*

### **3- JAIRO**

*“eu vejo que essa história de desigualdade no mundo é devido a que uns estudaram mais e é mais fácil de conseguir as coisas, mas também pelo que to sabendo o que foi presidente do Brasil o Lula num tinha esses estudo todo. O que é isso eu não entendo”...*

*“Não esperava nada do estudo, eu só estudava porque “meus pais forçava”, agora eles pedem para voltar, mas eu não quero, nem posso, tem que trabalhar”.*

*“a questão das provas também eu achava coisa do diabo porque era um porre, a professora ficava fiscalizando se agente ia filar... Tinha que filar mesmo porque ela não ensinava bom e era muito chata! Acho que isso também ajudou na “minha decisão de me mandar”. Pra mim isso é vontade de Deus. Agora eu entendo também que eu fui muito burro em num me esforçar, hoje eu me arrependo, mas já é tarde e a minha saída da escola me causou um prejuízo grande, porque eu não sou nada na vida porque o único trabalho que consegui foi limpar os banheiros dos outros. Tive a oportunidade de estudar, a escola era boa, mas eu não aproveitei”.*

### **4- ABIGAIL**

*“Na comunidade que eu moro é assim, pobre trabalha de se lascar e uns aí vive nadando no dinheiro, como é o caso desses políticos amostrados. Devido num ter estudado muito, trabalho no pesado”.*

*“Em minha casa mais uma pessoa é remunerada, mesmo assim não dá pras despesas que são muitas. Já viu né, menino gasta demais. E se eu não lutar, eu me ferro”.*

*“eu não esperava nada do estudo, só ia pra escola bagunçar e paquera as meninas. Eu sei que tava errado e que a minha desistência da escola destruiu em certa parte a minha vida porque hoje eu teria melhores condições. A escola dá o estudo, tem gente que não aproveita se bem que tem umas professoras muito chatas que lhe desanimam, eu é quem quis sair da escola, mas eu digo a meus filhos que o estudo é que bota a gente pra frente, mais tem dois que já ‘tá mostrando’ que num quer estudar”.*

*“do que o senhor pergunta sobre a avaliação, que eu entendo que é mesmo que as provas, essa era muito ruim porque as professoras às vezes mandava estudar umas coisas, depois botava outra nas perguntas “casca de banana”. Eu acho que era pra lascar nós.”.*

### **5- ANDRÉ**

*“Acredito que neste mundo as coisas pro pobre não vale a pena, a minha vó dizia sempre isto. Quem nasce pobre não tem futuro, mesmo se estudar, porque vai ter sempre alguém pra tomar teu lugar!”.*

*“não gostaria de voltar a estudar, sou preguiçoso pra isso e no tempo bagunçava muito na sala. A escola me acolheu tá certo, mas depois me tratou como sem valor porque eu sou pobre. Tô fora dessa, mano! Prefiro não ser alguém pra eles, mas ser considerado, pelo menos, aqui fora agente tem o grupo que se entende!”*

*“Na escola, me envolvi com uma turma bagunceira inclusive pessoas que mexia cum droga. Me atrapalhei um pouco, mas agora to fora. Quando estudava não esperava nada, trabalhei muito novo, por isso o cansaço veio logo”.*

*“eu entendo que a minha deixada da escola tem nada a ver mano, depois que eu deixei de estudar porque fui expulso, aí entendi de me envolver com as drogas então danou-se minha situação. Fui preso, mas saí logo e parece que tomei jeito e consegui trabalho... Colegas meus não conseguiram e continuaram na mesma situação. Às vezes dá vontade de fumar um baseado, mas me seguro.”*

*“também não gostava como as professora mandava fazer as prova”... Uma besterada! como era? Sei lá, umas besteiras porque era coisa que agente nem tinha na mesa da gente: Frutas bonitas pra gente contar e desenhar. Uma vez eu disse: professora mande contar quantas batatas e quantos pés de cana agente tem perto de casa! Quanto ganha meu pai pra limpar tantas quantidade de cana, porque não dá nem pra botar comida lá em casa. E aí ela me botou pra fora e de castigo e então “nunca mais eu voltei pra aquela cebola”.*

*“sei lá! se a escola tivesse um jeito de segurar estas coisas aí, muita gente não deixava de participar dela... Eu vi muitas vezes falarem com meus colegas como trombadinhas, dizendo que eles eram burros e uma professora chamou meu colega de idiota. Se fosse comigo eu ia acertar as contas com esta sabichona, mas deixa pra lá...”*

## **6- TOMÁS**

*“Fui para escola, fiz da 1ª a 4ª série, terminei, fiz a 5ª e parei. Quando eu estudava, eu não esperava alcançar nada, eu não queria nada com a vida. Nunca me interessei por nada, só brincava. Desde pequeno, que eu tenho na cabeça viu padre, que eu não ia muito longe não...”*

*“quem é pobre tem que se contentar com o que é, porque dizem que é vontade de Deus... Falam que quem tem as coisas na vida é porque já nasceu com esta sina e eu tenho também a minha sina.”*

*“Falei pro meu pai, eu, um jumento no meio dos sabidos, isso não dava certo!”*

*“vou cuidar de cortar cana com meu pai que é doente e eu não tou certo, deixando ele sozinho, capaz de morrer naquela fumaça da cana queimada! Também era uma fome grande... às vezes saía merenda, mas num era direto... dava uma roncadeira grande na barriga!”*

*“Na infância, sempre quis ser motoqueiro pra ganhar meu dinheirinho e ajudar em casa. Já disseram que eu ia morrer na desgraça da moto, eu sei que se isto acontecer é porque também é a minha sina”.*

*“eu disse ao senhor que não gostava de estudar, é que é uma coisa sem graça... Todo dia lá eu ia com uma fome danada, ficava naquela cadeira dura pra caramba, doido pra que não me fizesse perguntas por que eu não sabia de nada e tinha medo que mangassem de mim”.*

*“quando chegava o dia das prova, aí pifava tudo. Agora, tinha uns maluquinhos lá que as professoras achavam os sabidos do pedaço... Só eles é que eram os tais, aí eu pensei pra mim: tudo bem deixa eles aí. Agora eu lhe digo que fumo uns cigarrinhos, craque não! Mas eu não mecho com ninguém, sou amigo de todo mundo, pode perguntar! Agora estudar eu não quero nunca mais... Não tenho cabeça pra isto!”*

## **7- TÂNEA**

*“estudei só até o 1º grau maior (8ª série). Eu gostaria de estudar atualmente, mas sinto muita dificuldade por causa da meningite. Eu vejo que se eu tivesse fôlego pra estudar eu seria gente grande aqui nesta pobre comunidade e poderia ajudar muita gente, eu tinha isto na cabeça, porque aqui só tem coisa ruim. É drogas, brigas entre as pessoas, palavrões o dia todo”.*

*“Olhe padre/professor eu inclusive estou com uma filha envolvida fumando craque e eu não sei o que fazer, me ajude... Desculpe porque eu choro, já botei ela na escola, mas ela chegou dizendo que os colegas e a professora ficam rindo quando ela passa, então já chamou uns pra briga, lascou a cabeça da colega... Não quer ir mais, mas*

*sai de casa e se junta com quem não presta, chegou dizendo que levam drogas e vendem e fumam dentro da escola... Eu estou com medo de que chegue a notícia: mataram minha filha!”...*

*“aí em Paudalho na cidade tem gente mais educada. Eu queria morar lá, mas como? Eu nem tenho trabalho porque tenho que ficar enquanto meu marido vai cortar cana pra sustentar os oito filhos. A minha saída da escola eu tenho certeza que destruiu minha vida, se eu tivesse tido condições seria outra vida esta minha é uma desgraça, é só sofrimento... Por mim Deus pode me chamar!”.*

*“o senhor me pergunta se a escola me deu oportunidade? Sim, eu é que não pude por causa da saúde, eu gostava de fazer as provas... Estudava muito, mas comecei a tirar notas muito baixas, fui ficando triste e então desisti. Naquele tempo que eu estudava as coisas eram mais difícil, não tinha merenda, transporte... Hoje o ônibus vem buscar na porta, tem merenda, o governo ainda dá uma ajudinha em dinheiro... ôche é bom demais, mas os meninos não querem nada! Quer que vai se fazer?”.*

## **8- MARIA**

*“da minha vida quando eu estudava, eu queria ser professora, achava bonito, mas “as dificuldades era grande”, por isso não deu para continuar”.*

*“não gostaria de voltar a estudar porque minha cabeça não dá”.*

*“quando eu estudava e tinha muita dificuldade por causa da pobreza que era grande. Agente não tinha dinheiro pra comprar comida”.*

*“O senhor me pergunta se eu vejo diferença de desigualdade na sociedade (mundo)? Sim, porque o pobre não dá valor nem a ele mesmo, pode olhar quando chega um pobre e um rico, quem é pobre dá valor é ao rico, porque tem, mesmo que não dê nada”.*

*“Da minha vida quando eu estudava, eu queria ser professora, achava bonito, mas as dificuldade era grande. Ah! se eu pudesse ter continuado seria diferente. Já pensou? eu professora? A escola mim deu o início, mas aqui pra nós, eu acho que ela me rejeitou...Eu não tive esta sorte e digo aos meus meninos: estuda pra tu ser gente assim, mas eles nem querem saber, ficam se rindo d’eu, levam na brincadeira”.*

*“a professora gritava que só “jumento quando quer dar as horas”! Ela coitada, dava mais atenção aos que ficava na frente e os outros não tinha nem vez. Eu também desanimei com dificuldades quando ia fazer as prova, tinha uma tal de casca de banana. As professora botava essa tal de casca de banana pra gente cair... Mas vem cá pra que isto? Se era pra gente acertar, então o que é isto? ”Eu não sou macaco”, quem disso usa, disso cuida! O senhor me pergunta se o jeito da avaliação (provas) contribuiu para a minha saída da escola, eu digo sim: onde já se viu responder o que não ensinaram?”.*

*“Minha mãe até mandava ir pra escola, mas sabe; agente depois que desanima é uma desgraça, é só desinteresse”.*

## **9- JACÓ**

*“Lá em casa é uma pobreza grande, nós passa por muitas dificuldades porque nós depende da agricultura, dum pedacinho de terra por detrás da casa, mas é quando chove e então durante os outros tempos meus pais trabalham cortando cana. Nós é 10 irmãos, só tem cinco estudando e o resto pede esmola no Recife todo dia porque é pertinho. Eles pegam o ônibus cinco horas da manhã e vão pra pro transito pedir”.*

*“o senhor me pergunta se eu vejo diferença na sociedade entre as pessoas. Eu digo que sim, porque veja bem, existe diferença entre o rico e o pobre, eles são limpinhos, tem comida e boa vida, mas os pobre não tem nada disso, passa o dia cortando cana e muito sujo... tem muita confusão em casa porque a comida não dá pra todos,*

*quando não tem comida na panela a gente come farinha de mandioca com um pedaço de rapadura, às vez dá uma dor de barriga!”.*

*“o que tem pra se divertir é o forró na “casa de dona chica”, com muita muié e muita cana, mas vorta pra casa satisfeito pra começar a outra semana de trabaio. Os que não gostam da folia vai pra missa ou pra se encontrar com os pastores pra orar!”.*

*“Eu mesmo deixei de estudar desde a 1ª série”. Eu sei que se eu tivesse continuado na escola talvez eu fosse alguém na vida, mas adonde moro é difícil... O senhor me perguntou por que eu sendo solteiro não fui então tentar a vida noutra lugar aqui perto da família, então eu lhe digo que nestes lugares aqui é tudo pobreza porque pra todo lado só tem cana pra cortar, porque eu não tenho estudo. A escola aonde eu estudava até que era boazinha, mas também não tinha merenda, as professora faltava muito. Aí eu não ia perder tempo...*

*“Eu nasci aqui nesta desgraça de lugar que só tem miséria e já me envolvi com drogas e eu sei que não é certo, mas estou viciado... Eu não queria, mas agora é tarde... Nós nasceu pobre e foi a vida que quis assim, eu acho que nós é pobre e desgraçado porque Deus quis assim.”*

*“Agora com 22 anos eu não quero mais saber de estudar”. Só se eu tivesse a sorte do presidente Lula. Olhe é brincadeira... Eu não tenho futuro! Também tinha a tal das prova que pelo que me alembre era fácil, mas diz que cada série que aumentava ia ficando mais difícil, então foi melhor correr disso, “enquanto era tempo”.*

## **10- ROSETE**

*“a minha história é diferente e complicada: quando eu tinha uns quinze anos aí eu fui abusada no sexo pelo meu vizinho por muitas vez, então eu caí na vida errada, comecei a usar drogas e andar com os marginais, meus pais me botaram pra fora de casa, mas também eu apanhava muito...”.*

*“Querida ter uma profissão, mais num deu”! Só peço a papai do céu que veja a minha situação difícil... Eu vejo que no mundo tem os que pode e os que não pode... “Eu não tenho sorte na vida não...”*

*“num era muito animada pra estudar não... Eu tenho inveja de ver os povo que pode porque é tudo estudado. Se eu não tivesse saído da escola eu acho que eu era gente, porque eu não era muito burra seu padre, é que quando agente é pobre e não tem ajuda neste mundo agente só tem a vida nestes lugar aonde só tem cana de açúcar, aí é difícil”.*

*“eu ia pra escola com muita fome, lá em casa só tinha cuscuz “puro” todos os dias e na escola tinha uma merendinha, era fraquinha, mas eu não tinha nada em casa!”.*

*“... Arrumei um namorado todo errado o coitado, usava drogas, fumava e cheirava, mas não bulia com ninguém, com pouco tempo fiquei grávida e tive que ficar cuidando dos meninos e da casa. Agora num quero mais estuda não, depois dos menino fiquei sem paciência”.*

*“As professora eram amiga e eu gostava da escola, só que tinha muitos colega ruim, briguento que na hora do recreio queria tirar satisfação sem agente ter feito nada, mas eu gostava da escola... Ela me ajudou, mas eu acho que depois ela não tinha como segurar as bagunças todas, tinha menino que até chegou a bater na professora, deixou a bichinha com o lado todo roxo... ochente teve que chamar a diretora aí essa também foi agredida”.*

*“olhe eu até gostava das prova, estudava um bom pedaço da noite pra dar conta do recado, mas olhe é que eu sou muito lascada mesmo seu padre. E só lhe digo uma coisa, o estudo é tudo na vida e traz felicidade porque você com ele tem coisa mior na vida!”.*

## **11- JAMILA**

*“agora num quero mais estudar não, mas quando estudava dizia que ia ser “dutora”, mas fio de pobe pode ser isso? Era coisa da minha cabeça pro que pobe é somente pra sofrê. Eu vejo que na vida só tem valor é quem tem uma coisinha e aí pode se virar mió. Aí tá todo mundo oiando pra você, até a roupa se ta rasgada ou não... é uma situação difícil... Por outra você é tido como gente que não tem valor nenhum”.*

*“fui lá, na prefeitura pra pedir um trabaio de varredor de rua, então me disseram que tem que ter concurso, e também tinha que ter o segundo grau! Adonde eu vou arrumar isto!”.*

*“a escola quando eu estudava era mais ou menos, porque os que era sabido ficava se rindo de nós e dava uma vergonha!”.*

*“... o lanche era fraquim: às vez era um copo de leite com bulacha Maria, num matava a fome não. Era um roi roi na barriga, aí quando nós ia na estrada levava uma faquinha e “metia o dente na cana dura”, devido a saber que quando chegava em casa então não tinha muita coisa não, a não ser feijão e farinha com ovo”.*

*“naquele tempo “tudo franzinio”. Hoje o negócio é mió, porque tem as bolsa do governo e meus meninos tem meio alimentação na escola e aprendi mais...”.*

*“ah, meu amigo, quando tava pra chegar os dia das prova, dava uma dor de cabeça, não pruque era muito difícil, até que não, mas pruque era o nervosismo cum medo de não errá, porque a professora dizia em voz alta a nota dos alunos! aí a vergonha aumentava e sabe de uma coisa eu então deixei de ir, e voltei pra ajudar a minha mãe”.*

## **12-MARILDA**

*“... Só estudei até a 7ª série, a fome era muito grande, então fui trabalhar com 14 anos como Babá em Recife na capital. Quando estudava em Paudalho caminhava até á escola quatro quilômetros, quando chovia o rio não dava passagem. Houve casos de algum que tentou atravessar a nado e morreu. A gente se esforçava muito...”.*

*“Sendo eu a filha mais velha e tinha mais três irmãos, minha mãe trabalhava em casa de família e o que ganhava naquela época era muito pouco, eu ia onde minha mãe trabalhava e dizia: eu não vou pra escola, porque eu tou com fome... Empregada doméstica naquele tempo não tinha boa remuneração. Tive que ajudar então em casa, na alimentação... Aos 17 anos voltei a estudar e foi quando fiz a 7º série, então engravidei e aí “lascou” e fui ter filhos, então não pude voltar mais a estudar, nem coragem, pois continuo trabalhando e numa situação muito difícil”.*

*“é muito difícil a vida padre, eu sei que não é só a minha, tem muitos pobres como eu, eu tenho isso na cabeça. Agradeço a Deus tudo na vida, mas às vezes cai uma tristeza grande, eu queria ter uma vida melhor pra minha família, meus filhos e depois meus netos... Porque tem gente que sem muito esforço consegue as coisas! Mas eu sei que a vida é assim”.*

*“Sou filha de pai e mãe analfabeto, e quando eu estudava não tinha quem me ajudasse... Pra eu aprender a ler, a professora me deixava de castigo numa sala e cada vez que me chamava pra eu ler e não conseguia, eu levava uma “cadernada”! As provas eram difícil, mas a gente se virava como podia, estudava em grupo, e até filava pra passar de ano... Quem não filasse não passava, porque as professoras botava muita coisa que agente não tinha visto elas ensinar!”.*

*“eu posso também lhe perguntar uma?... Porque no tempo que agente estudava as coisas era tudo mais difícil, o estudante obedecia mais, tinha menos “cachorrada na escola na sala, hoje tem até menino que bate nos professores e fica por isso, na escola tem até droga”? Eu fico preocupada porque pode ser que um dia um filho meu chegue com a “cabeça arrebentada” e eu vou procurar a satisfação com quem?”.*

*“fico muito triste de hoje não ter uma profissão porque amigas minhas que estudou comigo foram professoras e vivem melhor. A escola pra mim era tudo, me acolheu, mas infelizmente não deu pra ficar, aí é que eu vejo que a minha saída dela, foi uma destruição para minha vida. Tenho saudades de quando eu era estudante, inclusive os meninos obedeciam aos professores, aos pais. Sabe, havia um esforço das pessoas maior. Hoje eu olho os meninos dizerem que na escola está muita violência, muita briga, muita confusão, faz até medo ir até estudar na escola, mas faço de tudo para que meus filhos estudem”.*

A análise dos dados destas entrevistas semi-estruturadas, transcritas das histórias de vida dos jovens e adultos dos meios populares, se encontra no capítulo VI, pags. 152ss.

## ANEXO II

### BREVES HISTÓRIAS DE VIDA DOS JOVENS E ADULTOS DOS MEIOS POPULARES, ENTREVISTADOS

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entram como contrabando no universocientífico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaços entre os sociólogos. Falar em história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como ao título de Maupassant, *Uma Vida*, uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. [...] (BOURDIEU, 2006, p. 183).

#### 1- CLEIDE

Cleide, nasceu em seis de março de mil novecentos e oitenta e três, em Belém, bairro da periferia da cidade de Paudalho- PE. Filha de João Arruda de Farias, agricultor e de Josefa Joaquina de Alencar, doméstica, sendo a mais velha, de dez irmãos. Os seus primeiros anos de vida são marcados pela pobreza extrema, uma realidade rural marcante na região, em Desterro, localidade onde a família fixa residência, devido à transferência do local de trabalho de seus pais, pois moravam em uma pequena casa no meio da região canavieira. Seus pais não eram alfabetizados e ela começou a Instrução Primária, mas não conseguiu passar da quarta série, como era chamado o que hoje é o quinto ano, em 1991. *“Meus pais não eram alfabetizados e meus avós também não e viveram, tirei o exemplo pra mim, parei o estudo. Eu vejo que existe muita desigualdade na sociedade porque as diferenças são grandes. Quem conseguiu estudar ainda, ainda... porque o estudo é tudo e com ele se alcança ter as coisas na vida”*. Para ela o estudo era muito importante porque eleva a auto-estima das pessoas e eleva as condições de vida. Parou de estudar lamentando que sua cabeça doía muito, o que lhe causou muitos transtornos na vida. No ano de 1998 morreu-lhe o pai, o que causou grande sofrimento para toda a família e o que levou um de seus irmãos a tirar a própria vida, com uma grande angústia. Ausente de Pai, todos os irmãos entregues à sorte, tornaram-se pedintes de “casa em casa”, vai se afirmando como mulher marginalizada. Adotada por uma família também carente, prosseguiu a sua luta diária, trabalhando como doméstica para aquela família no intuito de “vencer na vida”, como ela dizia quando criança. *“Se fosse hoje era mais fácil trabalhar e estudar porque o governo ajuda, mas naquele tempo era difícil demais. E a família é grande, é eu, meu marido e mais quatro mínimo. É difícil um trabalho mió porque só estudei até a 4ª série, mas num aprendi muito não”*. Em mil 1993, iniciou-se no mundo das drogas sendo recolhida ao presídio da capital, recebendo sua soltura meses depois. Dois anos depois, em 1995, conheceu José Alexandre de Souza, com quem conseguiu união estável até os dias de hoje. Trabalha no emprego de doméstica e “faxineira”, na casa das pessoas que com acolhimento lhe recebem. *“trabalho como doméstica na casa das pessoa fazendo faxina pra ajudá em casa, porque se eu não fizé faxina o dinheiro que entra na minha casa num dá pra pagar as conta, porque só meu marido trabalha pra ganhá um salário”*. O desejo de superação determinou o esforço para continuar na “batalha” para ter seus filhos educados e investir o pouco que ganha. *“eu vejo que a minha saída da escola destruiu minha vida deixei pra lá toda esperança que eu tinha de ser alguém. Esperava ser professora, mas me cansei e meu sonho parou aí”*. Em 2007, acabou por perder dois dos seus filhos

em um acidente, o que lhe fez recuar com sintomas de depressão grave. Acredita estar nos últimos dias de vida, no entanto conta com o apoio e assistência permanente da ANACOD (Associação Nacional de Combate à Depressão), esta criada para ajudar pessoas, como suporte na superação deste mal. Sua trajetória de vida apresenta motivações em determinados momentos históricos que são invejáveis. A inquietude no desejo do saber, assim como o entendimento da causa das coisas determinou uma postura de vida que, apesar da simplicidade é motivo de reflexão para uma sociedade visceralmente excludente. *“eu vejo que a minha saída da escola destruiu minha vida, deixei pra lá toda esperança que eu tinha de ser alguém. Esperava ser professora, mas me cansei e meu sonho parou aí”*.

## 2- AMARO

Amaro, nasceu aos doze de agosto de mil novecentos e oitenta e nove, em Desterro, distrito de Paudalho-PE. Filho Manoel Davi Soares, Gari, trabalhador da prefeitura e de Josefa Silveira Assunção, catadora de lixo (recicláveis) sendo o terceiro, de 12 irmãos. Os seus primeiros anos de vida são marcados pela pobreza financeira na familiar, uma realidade que não conseguiu superar até os dias de hoje. *“eu não sei por que Deus abandonou a minha família durante toda a vida. Será que ele não gostou de ter mandado agente aqui pra terra?”*. Em Desterro, localidade onde a família nasceu e fixou residência, devido ao humilde trabalho de varredor de rua, concluiu a Fase I, começou a trabalhar na limpa da cana, em 1995. *“estudei até a Fase I (2ª série) meu pai e minha mãe não sabia ler e meus avós também não. Gostaria de voltar a estudar, não volto porque trabalho como fiscal na feira livre e a noite vendo na minha barraca. Tenho que fazê isso porque preciso colocar a feira em casa. A família é grande. Eu observo que a minha saída da escola quase destruiu minha vida... Se eu não fosse esperto eu num tinha nem arrumado um empreguinho de fiscal que dá pra segurar minha família com dificuldade... Já outros tem muita coisa na vida, mas também não estudaram muito. Eu fico pensando que isso é coisa do destino. Uns ricos e outros pobres, isso num é injustiça?”*. No ano de 2003, morreu-lhe a mãe, o que determinou a sua vinda Para Paudalho, onde trabalha como fiscal da prefeitura, desde dois mil e três quando se iniciou neste mundo de trabalho, onde conheceu Maria do Rosário Adelaide Monteiro Rodrigues com quem se juntou em 2004. A opção de Amaro pelo trabalho não impede que ele perceba a exclusão social que consta na sociedade: *“eu vejo muita desigualdade na sociedade quando observo os feirantes na grande parte agricultores bem pobrezinhos porque também não estudaram, às vezes tenho pena até de cobrar o “chão” é muita pobreza”*. Amaro é um adulto que parou cedo de estudar e tinha desejo de saber mais, o que determinou o regresso à escola, no entanto não chegou a prosseguir não terminando o ano do novo ciclo de estudos, em 1991. *“mas depois eu era gente grande no meio de um “bucado de guri” ai cai fora. Também naquele tempo eu tinha dificuldade em fazer as provas, então dava uma dor de cabeça grande porque eu tinha medo de errar as respostas”*. Homem de vastas qualidades, de múltiplos interesses, principalmente na área político-social, acreditando que poderia ajudar à sua comunidade e que a política era o paradigma de organização ideal das sociedades modernas, entrou na campanha para vereador, no entanto os seus compatriotas não o elegeram, em 2004. Nos últimos anos de vida, com particular interesse, fundou a associação de moradores da sua primeira comunidade, Desterro em 2010.

## 3- JAIRO

Jairo, nasceu em doze de abril de mil novecentos e noventa, em vila Rosarinho, distrito de Paudalho-PE. Solteiro, filho de Antonio José pereira, cortador de cana, sendo o segundo dos oito irmãos. Estudou até a terceira série e os seus primeiros anos de vida são marcados pelo sofrimento de ter perdido seus pais, deixando marcas consideradas terríveis, porque ele e seus irmãos se sentiram abandonados pela crueldade de ter que criar uns aos outros, sempre

sobre a responsabilidade do mais velho de entre eles. *“eu vejo que essa história de desigualdade no mundo é devido a que uns estudaram mais e é mais fácil de conseguir as coisas, mas também pelo que to sabendo o que foi presidente do Brasil o Lula num tinha esses estudo todo. O que é isso eu não entendo”*... Em Vila Rosarinho, localidade onde sua família reside, iniciou seus estudos, não chegando a terminar o ensino fundamental, havendo o abandono escolar em 2000. Nesse mesmo ano ingressa como o seu pai também o era, como trabalhador no corte da cana o que determinou o restante da sua existência. Quando vivos, seus pais insistiam para que ele voltasse a estudar. *“Não esperava nada do estudo, eu só estudava porque meus pais forçava, agora eles pedem para voltar, mas eu não quero, nem posso, tem que trabalhar”*. Em 2002, descobriu que tinha a doença da “asma”. O desejo de viver lhe foi aumentado quando entra para fazer parte de um grupo de jovens da sua comunidade. De religião Católica, acreditava ser essa sua fonte de inspiração para vencer as dificuldades na vida, sobretudo, da sua doença que se tornara grave. Dessa forma viajava de hospital em hospital. Quando se referia à escola, ao estudo, a referência era boa, mas tinha trauma das avaliações: *“a questão das provas também eu achava coisa do diabo porque era um porre, a professora ficava fiscalizando se agente ia filar... Tinha que filar mesmo porque ela não ensinava bom e era muito chata! Acho que isso também ajudou na “minha decisão de me mandar”*. *Pra mim isso é vontade de Deus. Agora eu entendo também que eu fui muito burro em num me esforçar, hoje eu me arrependo, mas já é tarde e a minha saída da escola me causou um prejuízo grande, porque eu não sou nada na vida porque o único trabalho que consegui foi limpar os banheiros dos outros. Tive a oportunidade de estudar, a escola era boa, mas eu não aproveitei*. Sem ter constituído prole, angustiado pelas diversas dificuldades econômicas, contou com o apoio de sua família, isto é, seus irmãos. Teve a trágica sorte de sair de casa sem destino pelo nordeste afora. Tido como desaparecido em 2005, é encontrado pelas ruas na cidade de Alagoas, do mesmo Estado e trazido para o ambiente familiar. A inquietude marcada pelos problemas psicológicos o levou a se sentir rejeitado pela sociedade. Dizia: *“Eu não entendo porque Deus me deu tanto sofrimento, tanta dor... Eu não aguento mais, é uma rejeição só... A minha doença não pega em ninguém... A desgraça é só minha”*. Em 2006, tenta suicídio, sendo socorrido pelos vizinhos. Homem dotado de muitas habilidades, além de cortador de cana, fazia muito bem “gaiolas” para pássaros e facilidade para trabalhar em ferragens. Acabamos de constatar o seu falecimento, ocorrido no dia 20/ 08/ 2013.

#### **4- ABIGAIL**

Abigail, nasceu em vinte e seis de setembro de mil novecentos e oitenta e sete, em Vila do Rosarinho, distrito de Paudalho-PE. Filha de Jurandir Julião da Fonseca, agricultor e Maria Augusta do Espírito Santo, doméstica, sendo o quarto de nove irmãos. Os seus primeiros anos de vida são marcados pela alegria na simples residência. Eram pobres, no entanto não passavam fome, pois habitavam numa propriedade rural como “foreiros”, aonde plantavam cereais. *“Na comunidade que eu moro é assim, pobre trabalha de se lascar e uns aí vive nadando no dinheiro, como é o caso desses políticos amostrados. Devido num ter estudado muito, trabalho no pesado”*. Em 1992, fixa residência na Vila Rosarinho, um lugar de poucos habitantes naquele ano e inicia seus estudos na escola São Francisco de Sales, no entanto, não chegou a concluir o ensino fundamental menor. Vila muito próxima da cidade de Paudalho, distando três quilômetros, torna-se influenciada pela convivência da cidade, aprendendo os bons e os maus costumes, inclusive o do namoro “precoces”, o que lhe faz engravidar muito cedo. De religiosidade protestante sua vida foi também marcada pela vigilância e comentários da pequena vila, o que lhe fez abandonar por uns tempos a convivência familiar. Em 2003, casou-se (juntou-se) com o pai de seu filho, tendo com ele mais cinco com o desenrolar dos anos. Mulher dedicada aos seus, sempre passou privação mas nunca desanimou diante

das dificuldades. Estudou até a 2ª série e sempre fez menção aos estudos que abandonou no passado: *“eu não esperava nada do estudo, só ia pra escola bagunçar e paquera os meninos. Eu sei que tava errado e que a minha desistência da escola destruiu em certa parte a minha vida porque hoje eu teria melhores condições. A escola dá o estudo, tem gente que não aproveita se bem que tem umas professoras muito chatas que lhe desanimam, eu é quem quis sair da escola, mas eu digo a meus filhos que o estudo é que bota a gente pra frente, mais tem dois que já ‘tá mostrando’ que num quer estudar”*. Em 2008, com a situação da difícil economia e a quantidade de filhos partiu para arranjar trabalho como doméstica, foi trabalhar cortando cana e depois conseguiu trabalhar em lares, o que até hoje lhe custa o afastamento da sua família durante todos os dias, o dia quase todo, menos o domingo. *“Em minha casa mais uma pessoa é remunerada, mesmo assim não dá pras despesas que são muitas. Já viú né, menino gasta demais. E se eu não lutar, eu me fero”*. O entusiasmo para criar seus filhos faz dela uma mulher destemida, pois além do seu trabalho como doméstica, para o complemento de renda realiza outras atividades tais como: fazer e vender” tapiocas” à noite na “barraca” em frente a sua residência. Abigail é considerada uma mulher forte pelos habitantes de sua comunidade, devido ao esforço que faz para sobreviver e também criar a sua prole. Quando ainda se refere à escola diz que tinha dificuldade na questão da avaliação, mesmo assim recorda aquele tempo com saudades: *“do que o senhor pergunta sobre a avaliação, que eu entendo mesmo é que as provas, essa era muito ruim porque as professoras às vezes mandava estudar umas coisas, depois botava outra nas perguntas ‘casca de banana’*. *Eu acho que era pra lascar nós”*. Verdade seja dita, os depoimento de suas falas e do seu universo nos dão o indicativo que a história de vida de Abigail até este ano de 2013, carrega em si a grande responsabilidade de ser exemplo de dedicação.

## 5- ANDRÉ

André, nasceu aos trinta e um de janeiro de mil novecentos e noventa e um, em Vila Desterro, distrito de Paudalho-PE. Filho de Honório Emílio de Azevedo, agricultor e de Margarida Salustiana da Conceição, doméstica. Sendo o oitavo, de quinze irmãos. De origem pobre, os seus primeiros anos de vida são marcados pela falta de alimento, por causa do quantitativo familiar, situação um pouco melhorada quando os seus irmãos mais velhos começaram a trabalhar fazendo “bicos” na região como cortadores de cana de açúcar. Visto que alguns dos seus trabalham na lavoura da cana de açúcar ou na produção de Olarias. Em Vila Desterro, localidade onde a família reside, iniciou seus estudos, em 1998, no entanto começou a trabalhar muito cedo, ainda como criança, o que no passado brasileiro era ainda permitido. Estudou até à 4ª série. Também André, começou a trabalhar muito cedo e dono de um comportamento complicado aonde trabalhava e quando era aluno: *“não gostaria de voltar a estudar, sou preguiçoso pra isso e no tempo bagunçava muito na sala. A escola me acolheu tá certo, mas depois me tratou como sem valor porque eu sou pobre. Tô fora dessa, mano! Prefiro não ser alguém pra eles, mas ser considerado, pelo menos, aqui fora agente tem o grupo que se entende!”*. Em 1997, quando estudante envolve-se com as drogas dentro do território escolar o que para a época causou muito espanto, pois não se sabia fortemente desta realidade: *“Na escola, me envolvi com uma turma bagunceira inclusive pessoas que mexia com droga. Me atrapalhei um pouco, mas agora tô fora. Quando estudava não esperava nada, trabalhei muito novo, por isso o cansaço veio logo”*. Em 2000, abandonou a escola apesar de todos os esforços de querer resgatá-lo, da parte daquela instituição no seu corpo docente. Sua vida extremamente conturbada lhe conduziu à rejeição social, apesar de ele acusar a escola de que foi a responsável pela sua evasão: *“eu entendo que a minha deixada da escola tem nada a ver mano, depois que eu deixei de estudar porque fui expulso, aí entendi de me envolver com as drogas então danou-se minha situação. Fui preso, mas saí logo e parece que tomei jeito e consegui trabalho... Colegas meus*

*não conseguiram e continuaram na mesma situação. Às vezes dá vontade de fumar um baseado, mas me seguro*”. Sua história toma rumo preocupante para a família que desejava lhe tirar da situação difícil das drogas nas quais estava envolvido, a ponto de conseguir interná-lo na capital Recife, em 2003, aonde passou naquela instituição apenas alguns meses. Homem inteligente, de raciocínio rápido quando nos falava da escola: *“sei lá! se a escola tivesse um jeito de segurar estas coisas aí, muita gente não deixava de participar dela... Eu vi muitas vezes falarem com meus colegas como trombadinhas, dizendo que eles eram burros e uma professora chamou meu colega de idiota. Se fosse comigo eu ia acertar as contas com esta sabichona, mas deixa pra lá...”*. Apesar do vício das drogas, tinha dentro de si um sentimento de querer mudar de vida. Bem relacionado com os seus e com os outras pessoas, percorreu algumas cidades visitando seus familiares, parecia que estava se despedindo de todos. Em 2012, A inquietude causada pela revolta na vida como o entendimento da causa das coisas que aconteciam no seu mundo existencial determinou uma postura de vida que incomodou, desde novo a muitos, chegando a dizer que as coisas para os pobres eram muito difíceis de se realizar: *“Acredito que neste mundo as coisas pro pobre não vale a pena, a minha vó dizia sempre isto. Quem nasce pobre não tem futuro, mesmo se estudar, porque vai ter sempre alguém pra tomar teu lugar!”*. Em abril de 2013, é assassinado de maneira trágica em plena praça pública do seu vilarejo aos 21 anos de idade, coisa que não causou tanto espanto, pelo fato do seu envolvimento com o mundo das drogas.

## 6- TOMÁS

Tomás, 18 anos, solteiro, *nasceu em vinte e quatro de maio de mil novecentos e noventa e cinco*, em Rosarinho, Paudalho. Filho de Abidias José de Araújo, agricultor e Maria Silva e Souza. *Os seus primeiros anos de vida são marcados pela pobreza extrema, realidade que marca as histórias de vida dos que habitam esta região*. Em Rosarinho, *localidade onde a família fixa residência*, iniciou seus estudos na escola Salete de Freitas, em 2001: *“Fui para escola, fiz da 1ª a 4ª série, terminei, fiz a 5ª e parei. Quando eu estudava, eu não esperava alcançar nada, eu não queria nada com a vida. Nunca me interessei por nada, só brincava. Desde pequeno, que eu tenho na cabeça viu padre, que eu não ia muito longe não...”*. Tomás amplia o índice dos jovens de distritos rurais de Paudalho que não completam o ensino fundamental. De credo Evangélico (protestante), acredita que Deus seja tudo na vida dele e radical na afirmação de que a sua situação de pobreza é devido à vontade do Supremo: Deus, que premeditou a sina dos homens (sobretudo, dos pobres). São palavras de Tomás: *“quem é pobre tem que se contentar com o que é, porque dizem que é vontade de Deus... Falam que quem tem as coisas na vida é porque já nasceu com esta sina e eu tenho também a minha sina”*. Em 2012, consegue comprar a sua moto e entra para o mercado de trabalho, atuando como mototaxista no centro de Paudalho, mas não quer saber de escola. O ingresso de Tomás no mercado (informal) de trabalho iniciou-se com a cana-de-açúcar, ajudando seu pai e só recentemente trabalhando como mototaxista. *“Falei pro meu pai, eu, um jumento no meio dos sabidos, isso não dava certo!”*. Jovem dedicado aos seus pais e de múltiplos interesses, se considera sonhador, *estudou pouco tempo porque na realidade não gostava: “eu disse ao senhor que não gostava de estudar, é que é uma coisa sem graça... Todo dia lá eu ia com uma fome danada, ficava naquela cadeira dura pra caramba, doido pra que não me fizesse perguntas por que eu não sabia de nada e tinha medo que mangassem de mim”*. Em janeiro de 2013, casou-se com Madalena de Assunção, uma jovem da mesma idade que a sua, com quem já tem um filho advindo de união pré-estabelecida. Em agosto deste mesmo ano, envolvido em um acidente trágico, encontra-se hospitalizado. É considerado pela família e comunidade de sua cidade como um jovem esforçado pela sobrevivência.

## 7- TÂNEA

Tânea, nasceu em 22 de fevereiro de mil novecentos e oitenta e seis, em Vila Rosarinho, distrito rural de Paudalho-PE. É casada e mãe de oito filhos e trabalha em casa como doméstica e seus pais, Julião Camargo de Freitas, agricultor e sua mãe Ana Azevedo da Silva, doméstica e não alfabetizada. Em 1992, inicia seus estudos: Tânea cursou até a 8ª série, o que hoje chamamos de 9º ano, pois naquele tempo não havia facilidade de transportes escolar. *“estudei só até o 1º grau maior (8ª série). Eu gostaria de estudar atualmente, mas sinto muita dificuldade por causa da meningite. Eu vejo que se eu tivesse fôlego pra estudar eu seria gente grande aqui nesta pobre comunidade e poderia ajudar muita gente, eu tinha isto na cabeça, porque aqui só tem coisa ruim. É drogas, brigas entre as pessoas, palavrões o dia todo”*. O sonho de Tânea era de ter cursado direito ou administração para ajudar a comunidade, no entanto não foi possível por motivos particulares: *“aí em Paudalho na cidade tem gente mais educada. Eu queria morar lá, mas como? Eu nem tenho trabalho porque tenho que ficar enquanto meu marido vai cortar cana pra sustentar os oito filhos. A minha saída da escola eu tenho certeza que destruiu minha vida, se eu tivesse tido condições seria outra vida esta minha é uma desgraça, é só sofrimento... Por mim Deus pode me chamar!”*. Em 2001, juntou-se com João Francisco com quem mantém união estável até os dias de hoje. Em sua casa, apenas o marido, que é cortador de cana, tem trabalho remunerado. No mesmo ano de 2001, engravida causando transtorno aos pais que não possuíam recursos financeiros. É fato que a gravidez aos 15 anos de duas crianças, também não deveria acontecer, pela própria maturidade física e emocional, mas Tânea não se queixa da gravidez precoce, nem atribui a ela nenhuma limitação em sua vida de maneira geral e em sua escolaridade de forma especial. Em 2005, o seu esposo diante das dificuldades na vida salarial inicia-se num grande envolvimento com as drogas. Tânea por sua vez, se entrega também à mesma situação, pela falta de estrutura psicológica. No ano de 2007, a oportunidade bate à sua porta, quando partem para São Paulo, aonde marido e mulher conseguem trabalho como carregadores numa indústria de alimentos. No entanto no ano de 2010, Tânea descobre que é portadora da doença chamada “Meningite” fazendo com que o casal retorne à sua terra natal, isto é, Vila Rosarinho em Paudalho-PE. Segundo Tânea, seus sonhos foram desfeitos pela meningite. A meningite bacteriana ocasionada pelo *Streptococcus pneumoniae* é uma doença comum que acomete o mundo todo como uma severa infecção no sistema nervoso central. Em fevereiro de 2013, Tânea desesperada pela doença, vê-se ainda mais sofrida, quando descobre o envolvimento de uma de suas filhas com “o mundo das drogas”, fato que a deixou com gravidade maior no seu estado de saúde: *“Olhe padre/professor eu inclusive estou com uma filha envolvida fumando craque e eu não sei o que fazer, me ajude... Desculpe porque eu choro, já botei ela na escola, mas ela chegou dizendo que os colegas e a professora ficam rindo quando ela passa, então já chamou uns pra briga, lascou a cabeça da colega... Não quer ir mais, mas sai de casa e se junta com quem não presta, chegou dizendo que levam drogas e vendem e fumam dentro da escola... Eu estou com medo de que chegue a notícia: mataram minha filha!”*... Relatos de sua família dão um indicativo de que esta humilde mulher e mãe sofre ainda hoje pela falta de sorte para a qual a vida lhe conduziu.

## 8- MARIA

Maria, nasceu aos quinze de maio de mil novecentos e oitenta e três, na zona rural do município de Glória do Goitá-PE. Filha de Manoel Hermano Soares, agricultor e Joventina de Assunção Moraes, agricultora. Maria é a segunda de sete irmãos. Os seus primeiros anos de vida são marcados pela pobreza. Em Glória do Goitá, localidade onde a família fixa residência iniciou seus estudos, em 1990. No entanto, não chegou a concluí-los, fato que marcou sua estada na escola apenas até a 5ª série, hoje corresponde ao 6º ano: *“da minha vida quando eu estudava, eu*

*queria ser professora, achava bonito, mas “as dificuldades era grande”, por isso não deu para continuar; não gostaria de voltar a estudar porque minha cabeça não dá; quando eu estudava e tinha muita dificuldade por causa da pobreza que era grande. Agente não tinha dinheiro pra comprar comida”.* Em 1995, diante das dificuldades financeiras da família para ajudar em casa, mesmo sendo jovem, resolve trabalhar em casa de família como empregada doméstica. Em 1997, na casa onde trabalhava foi molestada sexualmente pelo patrão, fato que lhe condicionou a um grave distúrbio emocional, ocasionando medo de sair de sua residência, fobia que no relato de sua família, até hoje não foi superada. No dizer da própria Maria, isto só acontece porque se dá mais valor ao rico do que ao pobre: *“O senhor me pergunta se eu vejo diferença de desigualdade na sociedade (mundo)? Sim, porque o pobre não dá valor nem a ele mesmo, pode olhar quando chega um pobre e um rico, quem é pobre dá valor é ao rico, porque tem, mesmo que não dê nada”.* Em 1998, começa a seguir a religião espírita, passando a acreditar que, os fatos acontecidos em sua vida são decorrentes do que aconteceu na outra vida. Em 1999, conheceu Antonio José dos santos, com quem contraiu matrimônio, chegando a ter cinco filhos, com residência em pequena casa, sem condições financeiras, ajudados pela bolsa família do projeto do governo federal. Em 2001, Maria descobre que seu esposo é portador de dores crônicas na coluna, dificultando trabalho para sustento dos seus, acumulando a responsabilidade da manutenção da casa e família para Maria, que por sua vez, sem saída, volta a trabalhar como cortadora de cana de açúcar. Em 2010, Maria acaba por se impossibilitar de trabalhar, por causa de doença respiratória, fruto do canavial, e reclama de não ter prosseguido nos estudos, que na época lhe causava aflição quando da referência a professora: *“a professora gritava que só jumento quando quer dar as horas! Ela coitada, dava mais atenção aos que ficava na frente e os outros não tinha nem vez. Eu também desanimei com dificuldades quando ia fazer as prova, tinha uma tal de casca de banana. As professora botava essa tal de casca de banana pra gente cair... Mas vem cá pra que isto? Se era pra gente acertar, então o que é isto? ”Eu não sou macaco”, quem disse usa, disse cuida! O senhor me pergunta se o jeito da avaliação (provas) contribuiu para a minha saída da escola, eu digo sim: onde já se viu responder o que não ensinaram?”.* Em 2013, a Família diz que a sorte de Maria e de seu esposo é que os filhos mesmo sendo jovens e a ajuda do governo com as bolsas de seguridade social é que ajudam na sobrevivência.

## 9- JACÓ

Jacó, nasceu ao doze de outubro de mil novecentos e noventa e um, em Vila Rosarinho, distrito de Paudalho- PE. Solteiro, mora com seus pais: Gabriel Florentino de Assis, agricultor e Maria Marconila Peixoto, doméstica. É o terceiro de dez irmãos, que vive em situação de pobreza desde criança: *“Lá em casa é uma pobreza grande, nós passa por muitas dificuldades porque nós depende da agricultura, dum pedacinho de terra por detrás da casa, mas é quando chove e então durante os outros tempos meus pais trabalham cortando cana. Nós é 10 irmãos, só tem cinco estudando e o resto pede esmola no Recife todo dia porque é pertinho. Eles pegam o ônibus cinco horas da manhã e vão pra pro transito pedir”.* Em 1997, inicia seus estudos na escola municipal Agripino Arruda. Teve oportunidade de crescer na vida, mas escolheu não se dedicar a escola, abandonando a escola no final da 1ª série, hoje chamado 2º ano: *“Eu mesmo deixei de estudar desde a 1ª série”.* Eu sei que se eu tivesse continuado na escola talvez eu fosse alguém na vida, mas adonde moro é difícil... O senhor me perguntou por que eu sendo solteiro não fui então tentar a vida noutro lugar aqui perto da família, então eu lhe digo que nestes lugares aqui é tudo pobreza porque pra todo lado só tem cana pra cortar, porque eu não tenho estudo. A escola aonde eu estudava até que era boazinha, mas também não tinha merenda, as professora faltava muito. Aí eu não ia perder tempo... Em 1998, a família percebe que Jacó tem dificuldades de relacionamento com os colegas e professores,

se envolvendo em confusões e intrigas; seus pais desistiram de levá-lo para o estudo. Se fosse haveria uma ajuda maior, por causa da psico-pedagogia. *“Agora com 22 anos eu não quero mais saber de estudar”*. *Só se eu tivesse a sorte do presidente Lula. Olhe é brincadeira... Eu não tenho futuro! Também tinha a tal das prova que pelo que me alembre era fácil, mas diz que cada série que aumentava ia ficando mais difícil, então foi melhor correr disso, “enquanto era tempo”*. De religião da Umbanda, dizia acreditar que a vida é uma de alegrias e dificuldades. Em 2005, Jacó encontrou nas drogas um refúgio e muito cedo, apenas com quatorze anos de idade e numa festa foi convidado por um colega para roubar e comprar drogas, fato que foi consumado. Em 2010, torna-se um conhecido lavador de carros da cidade de Paudalho e rapaz de muitas habilidades, no entanto ele mesmo afirma ser viciado em drogas e não querer ajuda psicológica. Não gosta de viver no seu espaço social e geográfico: *“Eu nasci aqui nesta desgraça de lugar que só tem miséria e já me envolvi com drogas e eu sei que não é certo, mas estou viciado... Eu não queria, mas agora é tarde... Nós nasceu pobre e foi a vida que quis assim, eu acho que nós é pobre e desgraçado porque Deus quis assim”*. Em 2013, Jacó aos vinte e dois anos, para surpresa dos seus familiares afirma saber qual será o final de sua vida, premeditando coisas não boas, por causa do seu envolvimento no mundo das drogas.

#### **10- ROSETE**

Rosete, nasceu aos cinco de junho de mil novecentos e oitenta e oito, nascida no bairro São José em Paudalho-PE. Casada, filha de André Santos Meneses, agricultor e Francisca Novais Campos, doméstica. É a mais velha das três irmãs. Em 1995, iniciou seus estudos na escola Vidal de Negreiros e só concluiu o ensino fundamental, a 5ª série, hoje o chamado 6º ano: *“num era muito animada pra estudar não... Eu tenho inveja de ver os povo que pode porque é tudo estudado. Se eu não tivesse saído da escola eu acho que eu era gente, porque eu não era muito burra seu padre, é que quando agente é pobre e não tem ajuda neste mundo agente só tem a vida nestes lugar aonde só tem cana de açúcar, aí é difícil”*. Em 1999, ainda quando criança, começa por perceber as dificuldades econômicas no seu cotidiano, observando que as coisas não são tão fáceis como pareciam: *“eu ia pra escola com muita fome, lá em casa só tinha cuscuz “puro” todos os dias e na escola tinha uma merendinha, era fraquinha, mas eu não tinha nada em casa!”*. Em 2003, com quinze anos de idade, foi violentada sexualmente pelo vizinho. *“a minha história é diferente e complicada: quando eu tinha uns quinze anos aí eu fui abusada no sexo pelo meu vizinho por muitas vez, então eu caí na vida errada, comecei a usar drogas e andar com os marginais, meus pais me botaram pra fora de casa, mas também eu apanhava muito...”*. No mesmo ano de 2003, para embaraço de sua vida, conhece aquele que seria seu companheiro, Marcos Januário Souza, envolvido em drogas e roubos na região: *“... Arrumei um namorado todo errado o coitado, usava drogas, fumava e cheirava, mas não bulia com ninguém, com pouco tempo fiquei grávida e tive que ficar cuidando dos meninos e da casa. Agora num quero mais estuda não, depois dos menino, fiquei sem paciência”*. Sem religião (crença) alguma, galga por estradas tortuosas que lhe conduz a lugar nenhum. Em 2006, sentindo-se de maior idade rumou também pelo mundo do crime, fato que lhe custou problemas sérios com a justiça, levada a responder por assassinato. Fato notório na cidade, que lhe custou exclusão social: *“Querida ter uma profissão, mais num deu”! Só peço a papai do céu que veja a minha situação difícil... Eu vejo que no mundo tem os que pode e os que não pode... “Eu não tenho sorte na vida não...”*. Em 2010, obteve a perda da guarda de seus filhos, aos vinte e dois anos de idade. Diante da gravidade de sua situação, separando-se do seu esposo, entregou-se às drogas e prostituição, até a atualidade. Nos dias atuais, 2013 aos vinte e cinco anos, relembra com tristeza, o tempo em que estudava, quando do relacionamento: *“As professora eram amiga e eu gostava da escola, só que tinha muitos colega ruim, briguento que na hora do recreio queria tirar*

*satisfação sem agente ter feito nada, mas eu gostava da escola... Ela me ajudou, mas eu acho que depois ela não tinha como segurar as bagunças todas, tinha menino que até chegou a bater na professora, deixou a bichinha com o lado todo roxo... ochente teve que chamar a diretora aí essa também foi agredida, olhe eu até gostava das prova, estudava um bom pedaço da noite pra dar conta do recado, mas olhe é que eu sou muito lascada mesmo seu padre. E só lhe digo uma coisa, o estudo é tudo na vida e traz felicidade porque você com ele tem coisa mior na vida!”.*

## **11- JAMILA**

Jamila, nasceu aos oito dias do mês de agosto de mil novecientos e noventa e três, no povoado de Chã do Pinheiro, em Paudalho-PE. Filha de Abraão Cosmo de Alencar, agricultor e Marize Miguel da Silva Lima, doméstica. Iniciou seus estudos no ano 2000 na escola São Francisco de Sales, chegando até à 3ª série, hoje chamado de 4º ano, por influência dos amigos. Na sua infância dizia querer ser doutora: *“agora num quero mais estudar não, mas quando estudava dizia que ia ser “dutora”, mas fio de pobe pode ser isso? Era coisa da minha cabeça pro que pobe é somente pra sofrê. Eu vejo que na vida só tem valor é quem tem uma coisinha e aí pode se virar mió. Aí tá todo mundo oiando pra você, até a roupa se ta rasgada ou não... é uma situação difícil... Por outra você é tido como gente que não tem valor nenhum”*. De religião católica, foi influenciada pelos valores que pontuam sua juventude, na vivência com a simplicidade dos pais. Em 2008, aos quinze anos de idade, entrou para uma turma “ripi”, tatuando-se, fato que fez com que fosse despedida de casa, passando a morar com uma amiga, que lhe conduz a outro universo diferente do seu. Em 2010, envolve-se numa trama amorosa, que lhe dá como resultado uma gravidez de gêmeos, lhe condicionando a buscar trabalho: *“fui lá, na prefeitura pra pedir um trabaio de varredor de rua, então me dixeram que tem que ter concurso, e também tinha que ter o segundo grau! Adonde eu vou arrumar isto!”*. Jovem de muitas habilidades consegue em 2011, associar-se para fabricar caixas de papelão para diversas utilidades. Quando Jamila recorda com saudades da sua infância e da sua escola, apesar das dificuldades então diz que essa era mais ou menos: *“a escola quando eu estudava era mais ou menos, porque os que era sabido ficava se rindo de nós e dava uma vergonha! .... o lanche era fraquim: às vez era um copo de leite com bulacha Maria, num matava a fome não. Era um roi roi na barriga, aí quando nós ia na estrada levava uma faquinha e “metia o dente na cana dura”, devido a saber que quando chegava em casa então não tinha muita coisa não, a não ser feijão e farinha com ovo, naquele tempo “tudo franzinio”. Hoje o negócio é mió, porque tem as bolsa do governo e meus meninos tem meio alimentação na escola e aprendi mais...”*. Em 2013, sentindo o peso da responsabilidade para criar os filhos sozinha, porque separada, amarga os tempos difíceis e fica sonhar com os tempos em que morava com seus pais, que eram agricultores.

## **12- MARILDA**

Marilda, nasceu aos vinte e cinco de janeiro de mil novecientos e oitenta e três, em Usina Mussurepe no município de Paudalho- PE. Filha de Atanásio da Cruz, agricultor e Josilda Mesquita Sotero, doméstica. É a mais velha de quatro irmãos: *“Sendo eu a filha mais velha e tinha mais três irmãos, minha mãe trabalhava em casa de família e o que ganhava naquela época era muito pouco, eu ia onde minha mãe trabalhava e dizia: eu não vou pra escola, porque eu tou com fome... Empregada doméstica naquele tempo não tinha boa remuneração. Tive que ajudar então em casa, na alimentação... Em 1990, inicia seus estudos na escola municipal Tom Jobim, cursando até à 7ª série, hoje conhecida como 8º ano. De família humilde, começou a trabalhar muito jovem aos quatorze anos, em 1997, na capital Recife, como Babá. “... Só estudei até a 7ª série, a fome era muito grande, então fui trabalhar com 14 anos como Babá em Recife na capital, quando desistiu. Quando estudava em Paudalho caminhava até á escola quatro quilômetros, quando chovia o rio não dava passagem. Houve casos de algum que tentou atravessar*

*a nado e morreu. A gente se esforçava muito...”. Em 2000, os 17 anos voltou a estudar e foi quando fez a 7ª série, “então engravidei e aí “lascou” e fui ter filhos, então não pude voltar mais a estudar, nem coragem, pois continuo trabalhando e numa situação muito difícil”.* No mesmo de 2000, conheceu e enamorou o parceiro matrimonial, com o qual teve filho. De religião Católica, sempre praticou as devoções e faz questão de se intitular desta forma. De habilidades grandiosas, utiliza-se destes recursos para ajudar a sua comunidade, na assistência aos menos favorecidos. Em 2010, entra para o grupo da pastoral da criança que tem como objetivo, tirar crianças de risco. Em 2013, é reconhecida como persona grata, pela comunidade, com a qual se identifica. A sociedade participa das alegrias da vida de Jamila, por ser alguém que ajuda o próximo.

A análise dos dados destas breves histórias de vida dos jovens e adultos dos meios populares, se encontra no capítulo VI, pag. 152ss.

## ANEXO III

### Diário de campo

#### **Seguimos um roteiro previamente estabelecido, e que seguiu as etapas abaixo:**

- a. Escolha do espaço da investigação: uma escola pública municipal e uma escola estadual, de acordo com critérios elaborados anteriormente.
- b. Contato do pesquisador com a direção e o corpo docente das escolas escolhidas, explicando os objetivos do trabalho e falando da colaboração que podíamos obter.
- c. Contato com as professoras dos ex-alunos das duas escolas escolhidas para escolha dos melhores dias, horas e condições para realização das entrevistas com elas (eles), uma vez que também foram entrevistados professores.
- d. Coleta de informações sobre os alunos-sujeitos da pesquisa, com o fim de verificarmos onde eram suas residências, pois estes bem sabiam, visto que nas pequenas comunidades todos se conhecem.

Conseguimos abarcar o universo do estudo, constituído por quatro professores e doze ex-alunos. O primeiro contato com as escolas se deu logo no início do ano letivo de dois mil e doze. Fomos muito bem recebidos pela escola municipal, sobretudo porque também somos conhecidos na região, o que nos deu uma certa tranquilidade e bem estar no meio de pessoas receptivas ao nosso trabalho de investigação.

A seleção dos professores foi feita por indicação da direção e dos colegas de profissão das escolas envolvidas com a investigação, uma vez que realizamos uma reunião no intervalo das aulas (hora do recreio), do dia quatorze de março de dois mil e doze para a escola municipal.

Naquele estabelecimento o tempo do intervã-lo é pequeno então marcamos um encontro investigativo em separado para melhor trabalharmos. O que ficou combinado e aconteceu com cada um deles em suas residências durante a semana seguinte.

Quando se trata da seleção dos alunos, aproveitamos a oportunidade na reunião dos professores para localizá-los a partir da indicação destes. Grande contributo se deu neste sentido porque os professores indicados e apresentados para serem investigados tinham acompanhado em sala de aula as séries iniciais dos mesmos. O interessante é que os mesmos professores sabiam localizar as residências dos que foram investigados. A pesquisa com os alunos se deu a partir do dia dois de Abril e se estendeu até o dia trinta do mesmo mês, em suas residências; uma vez que eram em número de doze, queríamos que tudo se realizasse com muita tranquilidade. Sendo esta a parte mais saborosa da investigação, tudo foi realizado com uma riqueza grande de detalhe.

Uma das dificuldades encontradas para se chegar aos investigados está no difícil acesso de alguns que moram na zona rural. Estradas com interrupções: “pontes quebradas”, perigo de assaltos pelo fato de serem sem muito movimento de trânsito, o que dava um certo medo sair das visitas muito tarde.

A ida às residências nos deu a oportunidade de adentrar na intimidade cotidiana tanto dos ex-alunos como também dos seus pais e irmãos. Um fator marcante na vida de todos as residências é a simplicidade das construções e como vivem de maneira geral, marcados pela pobreza. Nossas visitas às residências dos ex-alunos, aconteceram durante o mês de Abril, nomeadamente nas quatro semanas, a saber: nas duas primeiras, os que eram residentes

na zona rural; nas duas últimas, os que morram na cidade de Paudalho. O nosso relato se dá a partir da nossa ida estrada a fora até o estar com os jovens e suas famílias. O que se constatou a priori em todos os envolvidos com a pesquisa, foi a boa recepção ao investigador e sua acompanhante que estava indicando as residências como também fazia suporte quando do material principal o gravador e a transcrição no segundo momento. A grande “penúria” percebida em cada residência era a questão da carência não só de alimentos, como também de relacionamento. Mas a pobreza na qual estão envolvidos e relatados por nós a posteriori quando da construção dos relatos de vida dos investigados, nos levou a sempre que estivesse com pudesse entregar uma cesta básica para amenizar pelo menos naqueles dias o sofrimento terrível, marca dos que em geral são cortadores de cana.

Saimos de cada residência com o “coração partido”, pois fomos envolvidos pelos sentimentos de angústia e sofrimento pelos quais passam jovens e adultos pouco escolarizados desta região da Mata de Pernambuco. No tocante a pesquisa propriamente dita, os envolvidos neste contexto estavam em geral com o coração aberto para o diálogo, o que de sobremaneira contribuiu para a nossa análise

Verdade seja dita, a oportunidade da pesquisa nos favoreceu ainda mais a abertura de nossa consciência com o compromisso social mais balizado. O que nos dá a certeza de que a nossa pesquisa, quer ajudar na abertura das mentes daqueles que detêm a responsabilidade com a inclusão escolar e social.

## ANEXO IV

### Reprovados e evadidos dos anos de 2000 a 2010

#### Município de Paudalho- Pernambuco

TabelaI. A - estatística escolar do Município de Paudalho

| ANO 2000           |              |            |          |
|--------------------|--------------|------------|----------|
| TURMA              | MATRICULADOS | REPROVADOS | EVADIDOS |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 6.383        | 825        | 276      |
| ANO 2001           |              |            |          |
| TURMA              | MATRICULADOS | REPROVADOS | EVADIDOS |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 7.402        | 410        | 215      |
| ANO 2002           |              |            |          |
| TURMA              | MATRICULADOS | REPROVADOS | EVADIDOS |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 8.837        | 1.687      | 1.258    |
| ANO 2003           |              |            |          |
| TURMA              | MATRICULADOS | REPROVADOS | EVADIDOS |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 8.779        | 1.307      | 1.272    |
| ANO 2004           |              |            |          |
| TURMA              | MATRICULADOS | REPROVADOS | EVADIDOS |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 11.886       | 1.993      | 2.597    |
| ANO 2005           |              |            |          |
| TURMA              | MATRICULADOS | REPROVADOS | EVADIDOS |
| ENSINO FUNDAMENTAL | 9.770        | 1.020      | 1.497    |
| ANO 2006           |              |            |          |
| TURMA              | MATRICULADOS | REPROVADOS | EVADIDOS |

|                                     |                     |                   |                 |
|-------------------------------------|---------------------|-------------------|-----------------|
| <b>FUNDAMENTAL</b>                  | 8.501               | 1.620             | 1.031           |
| <b>ANO 2007</b>                     |                     |                   |                 |
| <b>TURMA</b>                        | <b>MATRICULADOS</b> | <b>REPROVADOS</b> | <b>EVADIDOS</b> |
| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>           | 8.040               | 1.410             | 660             |
| <b>ANO 2008</b>                     |                     |                   |                 |
| <b>TURMA</b>                        | <b>MATRICULADOS</b> | <b>REPROVADOS</b> | <b>EVADIDOS</b> |
| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>           | 7.670               | 1.316             | 508             |
| <b>ANO 2009</b>                     |                     |                   |                 |
| <b>TURMA</b>                        | <b>MATRICULADOS</b> | <b>REPROVADOS</b> | <b>EVADIDOS</b> |
| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>           | 7.334               | 1.123             | 389             |
| <b>ANO 2010</b>                     |                     |                   |                 |
| <b>TURMA</b>                        | <b>MATRICULADOS</b> | <b>REPROVADOS</b> | <b>EVADIDOS</b> |
| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>           | 7.257               | 242               | 320             |
| <b>RESULTADO GERAL DE 2000-2010</b> |                     |                   |                 |
| <b>TURMA</b>                        | <b>MATRICULADOS</b> | <b>REPROVADOS</b> | <b>EVADIDOS</b> |
| <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>           | 91.859              | 12.953            | 709             |

Fonte: Secretaria de Educação- Paudalho-PE

## ANEXO V

Metas previstas na proposta do PNE (Plano Nacional de Educação 2011-2020), de acordo com a Câmara dos Deputados, Pernambuco 2011.

### **Investimentos públicos até 2020:**

- ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, 7% do produto interno bruto do país.

### **Professores até 2013:**

- assegurar a existência de planos e carreiras para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

### **Até 2020:**

- garantir que a União, estados, Distrito Federal e municípios colaborem para que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu;
- garantir a todos os docentes formação continuada em sua área de atuação;
- valorizar o magistério público da educação básica para aproximar o salário médio do professor com mais de onze anos de escolaridade ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

### **Diretores de Escolas até 2020:**

- garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação dos diretores vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a participação da comunidade escolar.

### **Educação Infantil até 2016:**

- universalizar o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos de idade até 2020;
- ampliar a oferta de educação infantil de nove anos para toda a população de seis a 14 anos de idade.

### **Ensino Médio até 2020:**

- elevar a taxa de matrículas no ensino médio para 85% da população entre 15 e 17 anos.

### **Educação Profissional até 2020:**

- oferecer pelo menos 25% das matrículas dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;
- duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

### **Ensino Superior até 2020:**

- elevar a taxa bruta (índice que leva em consideração todas as faixas etárias) de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta;
- ampliar a atuação de mestres e doutores nas instituições de ensino superior para, no mínimo, 75% do corpo docente em efetivo exercício. Desse grupo, pelo menos 35% devem ser doutores;
- expandir gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, a fim de formar anualmente 60 mil mestres e 25 mil doutores.

### **Educação em tempo integral até 2020:**

- oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

**Atendimento inclusivo até 2020:**

- universalizar, para a população de quatro a 17 anos de idade, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (ou superdotação) na rede regular de ensino.

**Alfabetização até 2015:**

- elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%.

**Até 2020:**

- alfabetizar todas as crianças até, no máximo os oito anos de idade;
- erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (quando a pessoa lê e escreve, mas não compreende os textos).

**Igualdade até 2020:**

- elevar a escolaridade média dos cidadãos de 18 a 24 anos, a fim de assegurar, pelo menos 12 anos de estudos para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade e dos 25% mais pobres;
- igualar a escolaridade média entre negros e não negros com o intuito de reduzir a desigualdade educacional.

**Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até 2020:**

- atingir as seguintes médias nacionais no Ideb, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para avaliar o desempenho dos estudantes nos ensinos fundamental e médio em língua portuguesa e matemática:

| Ideb                                | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Anos iniciais do ensino fundamental | 4,6  | 4,9  | 5,2  | 5,5  | 5,7  | 6,0  |
| Anos finais do ensino fundamental   | 3,9  | 4,4  | 4,7  | 5,0  | 5,2  | 5,5  |
| Ensino Médio                        | 3,7  | 3,9  | 4,3  | 4,7  | 5,0  | 5,2  |

Fonte: MEC 2011.