

LUZINETE DA SILVA FIGUEIRÊDO

**A VOZ DA “RALÉ”:
COMO SE PERCEBEM OS JOVENS DOS MEIOS
POPULARES DO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS
TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS DE
ESCOLARIZAÇÃO PERCORRIDAS**

Orientador: Prof. Doutor António Neves Duarte Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2021

LUZINETE DA SILVA FIGUEIRÊDO

**A VOZ DA “RALÉ”:
COMO SE PERCEBEM OS JOVENS DOS MEIOS
POPULARES DO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS
TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS DE
ESCOLARIZAÇÃO PERCORRIDAS**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutora no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 06/09/2021, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 219/2021 de 25 de Junho de 2021, com a seguinte composição de júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte – ULHT ;

Arguentes: Prof. Doutor Bernard Charlot, Université Paris 8;
Prof. Doutor Manuel Jacinto Sarmiento – Univ. do Minho;

Vogais: Prof.^a Doutora Ana Benavente – ULHT;
Prof. Doutor David Rodrigues Univ. Técnica de Lisboa;
Prof.^a Doutora Carla Galego – ULHT;

Orientador: Prof. Doutor António Neves Duarte Teodoro –
ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2021

A EDUCAÇÃO

“Caros amigos eu peço
Um pouco de atenção
Porquê quero nestes versos
Falar sobre a educação
O pilar e o futuro
Que engrandece a nação

Sabemos que não é fácil
Para quem quer estudar
O caminho é muito longo
Difícil até pra começar
Mas para quem tem vontade
Pode o sonho realizar.

O saber nos deixa livre
Feito águia no espaço
Levando em sua bagagem
Caneta, régua e compasso
O saber é uma luz
Que nos guia no embarço

Mesmo com o nosso ensino
Sofrendo perseguição,
O professor dá o seu melhor
Faz tudo pela educação
Num país de preconceito
Racismo e discriminação.

Lembrando todos os alunos
Mesmo com dificuldades
Não desistam de lutar
Por um ensino de verdade
Pois a sede de saber
Só sacia com a vontade

É difícil para estudar
Porém existem caminhos
E os amantes do estudo
Nunca vão estar sozinhos
Mesmo enfrentando estradas
Com obstáculos e espinhos.

É preciso entender
Que todos tem que estudar
Pra ganhar conhecimento
E o sonho realizar
Porquê só com educação
O Brasil pode mudar

Peço pra todos os pais
Nunca pensem em abrir mão
Da educação de seus filhos
Mesmo em pouca condição
O progresso do Brasil
Só vem com educação.

Um recado para os jovens
Que eles venham a entender
Como a educação
Pode ajudar a vencer
O estudo é o melhor
Que o mundo pode oferecer”.

Antônio Batista Santana
Poeta Cordelista Inhambupense
Alfabetizado aos 61 anos Pela modalidade EJA –
Educação de Jovens e Adultos
Em Escola Pública no Município de
Inhambupe – Ba – 10/03/2021.

DEDICATÓRIA

A Deus, o grande Mestre, condutor na
minha caminhada!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador de Mestrado e Doutorado, António Teodoro, pelo apoio e motivação que me fizeram atravessar o Atlântico e acreditar que este dia chegaria; pelas viagens ao longo do Brasil em busca das orientações que me permitiram aqui chegar; a minha eterna admiração pelas claras e profícuas discussões sobre educação e inclusão escolar.

Ao meu co-orientador Bernard Charlot, pela calma, paciência e palavras certas nas horas certas. Quanto discernimento e humanização em um só ser!

Ao Governo do Estado da Bahia e à Prefeitura Municipal de Inhambupe por disponibilizarem tempo, escola e financiamentos para que esta investigação acontecesse.

Os meus agradecimentos vão também para todos os meus alunos do Colégio Estadual Mário Costa Filho (hoje extinto), Escola Municipal Ponte Real, Escola Municipal John Kennedy, Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri, Colégio Estadual Professora Áurea dos Humildes Oliveira, Colégio Estadual Jairo Azi, CNEC – CECAC - Centro Educacional Cenecista Alcindo Camargo e Colégio São Francisco que, do início ao fim, foram o alicerce para todos os momentos de estudo e investigação. Espero ter conseguido colocar, no meu trabalho, um pouco do quanto vocês representam na minha aprendizagem.

A minha gratidão aos colegas de trabalho, aos que torceram por mim com gestos de carinho e estímulo. Este trabalho reflete o pensar de todos vós nesta nossa caminhada em busca de momentos melhores para a Educação e para aquilo que fazemos no dia a dia com os nossos alunos em desenvolvimento, acreditando que é sempre possível melhorar.

Registro aqui o meu carinho aos meus irmãos biológicos e aos que a vida me vem presenteando. A todos, meu eterno afago.

Agradeço aos meus pais, Clóvis (*in memoriam*) e Lenice. Estou certa de que se o meu pai ainda cá estivesse teria muito orgulho e satisfação, principalmente por todo esforço que fizeram para que fosse possível aos nove filhos estudarem em tempos tão difíceis.

Um agradecimento especial aos meus pais de coração, Maria Dantas e Cosme Gouveia, que acreditam mais em mim do que eu própria.

Às amigas de alma e de coração que a vida me presenteou: Rejane, pela grande contribuição da língua portuguesa; Nira, pelas escutas terapêuticas; Nádia, Aldenice, Cida, Rosa, Zenobia e Oane, minha grande força anímica nas horas ora difíceis ora alegres dos estudos.

Aos vizinhos da Rua D, Parque da Jaqueira, sempre tão presentes nos momentos bons e nos menos bons também, a minha gratidão.

Ao companheiro de estudo, amigo e compadre, Dalmo Gouveia, sempre presente nas caminhadas da vida, nas alegrias e nas adversidades. Que possamos concluir mais esta etapa tão sonhada.

Aos meus alunos da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos da Bahia, Sergipe, Pernambuco e Ceará, Maranhão, Piauí, Alagoas eu peço oração e, ao mesmo tempo, agradeço pelos momentos de enriquecimento nas salas de aula, nos debates de aprendizagem e diferentes visões de uma mesma realidade.

In memoriam elevo as minhas preces aos meus jovens alunos que não viveram o suficiente para me verem concluir o trabalho no qual, com muito carinho, os coloquei como objeto de pesquisa. Paz para Bruno, Caíque, Luan, William, Geovani, Rodrigo, Ricardo, Paulo e Everton. Por onde estiverem, contem sempre com as minhas orações.

RESUMO

A educação brasileira exige, a nível de reparação, uma educação de qualidade para todos depois de mais de 300 anos de negação, tornando o processo de inclusão escolar uma realidade que atende 81% dos jovens em situação de escolaridade. Dentro do vasto estado da arte sobre o tema, apresenta-se aqui os “fracassados” (Benavente, 1999), “oprimidos” (Freire, 2013), “portadores de certificações vazias” (Kuenzer, 2005) e “ralé” (Souza, 2017), diferentes olhares denunciando sobre a situação de um mesmo objeto, os alunos dos meios populares no processo de inclusão escolar no Brasil. Esta investigação teve como objetivo a escuta da Voz da “Ralé”, para compreender como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas. As vozes revelaram a importância da educação para a vida, o despreparo para o mercado de trabalho e efetivação do ENEM, meios pelos quais é possível alcançar uma vida melhor. Defende-se aqui a tese da “Pedagogia da Desejabilidade Social”, na qual o aluno adentra a escola para ser bem aceito e respeitado pela comunidade em que vive, uma resposta aos investimentos que neles são feitos, cientes que não existirá uma aprendizagem significativa e nem reprovação, mas é de grande importância, pois sem estudo não somos nada.

Palavras-chave: Educação; Inclusão excludente; Ensino Médio; Desejabilidade Social.

ABSTRACT

Brazilian education requires, at the level of repair, a quality education for all after more than 300 years of denial, making the school inclusion process a reality that serves 81% of young people in schooling situations. Within the vast state of the art on the subject, here are presented the “failures” (Benavente, 1999), “oppressed” (Freire, 2013), “bearers of empty certifications” (Kuenzer, 2005) and “ralé” (Souza, 2017), different whistleblower looks at the situation of the This investigation aimed to listen to the Voice of “Ralé”, to understand how young people from popular high school environments are perceived in the face of the trajectories and expectations of schooling traveled. The voices revealed the importance of education for life, unpreparedness for the labor market and the realization of ENEM, means by which it is possible to achieve a better life. The thesis of the “Pedagogy of Social Desirability” is defended here, in which the student enters the school to be well accepted and respected by the community in which he lives, a response to the investments that are made in them, aware that there will be no meaningful learning or failure, but it is of great importance, because without study we are nothing.

Key Words: Education; Exclusive inclusion; High School; Social Desirability.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ABC – Região Metropolitana de São Paulo que engloba vários outros municípios em volta da capital do estado: Santo André, São Bernardo e São Caetano.

ABE – Associação Brasileira de Educação.

AI - Ato Institucional.

CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

DIREC - Diretorias Regionais de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EMC - Educação Moral e Cívica.

EMITEC - O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio.

EPB – Estudo de Problemas Brasileiros.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

IETS - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDB - Diretrizes de Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OSPB – Organização Social e Política Brasileira.

PBF - Programa Bolsa Família.

PDE - Pedagogia da Desejabilidade Social.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PIB - Produto Interno Bruto.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PT - Partido dos Trabalhadores.

RJ - Rio de Janeiro.

SGE - Sistema de Gestão Escolar.

SUS - Sistema Único de Saúde.

UNE - União Nacional de Estudantes.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	23
Tema e motivações.....	24
Pertinência científica e social do estudo	36
Enquadramento conceitual do tema e problemática de investigação	38
Finalidades e objetivos da investigação	39
Perspectivas metodológicas e estudo empírico.....	42
Organização do estudo.....	44
Capítulo 1 – Como nos excluíram: a construção histórica da Educação no Brasil e a relação com o saber.....	49
1.1 – Compreendendo o termo educação.....	51
1.2 – Em que consiste a relação com o saber.....	55
1.3 – Como nos excluíram..	58
1.3.1 – Brasil Colônia: 1500 - 1822	61
1.3.2 – Brasil Império: 1822 - 1888.....	64
1.3.3 – Educação escolar no Brasil República: 1889 - 1988	68
Capítulo 2 – Como nos incluíram: Políticas Públicas Educacionais do século XXI no Brasil.....	80
2.1 – Políticas educacionais do Brasil: 1989 - 2020	82
Capítulo 3 – Como nos percebem: o Estado da Arte sobre os alunos dos meios populares e a relação com o saber.....	105
3.1 – Insucesso, fracassado, evadido, repetente.....	107
3.2 – A inclusão excludente: empurroterapia e certificações vazias	114
3.3 – Oprimidos: esfarrapados do mundo e condenados da Terra	121
3.4 – Ralé: subgente e subcidadania.....	128
Capítulo 4 – Como nos investigam: a linguagem silenciosa da comunicação e Estrutura Metodológica da Pesquisa.	135
4.1 – Modelo sociológico de análise	136
4.2 – Tema.....	137
4.2.1 – Justificativa.....	139
4.2.2 – Problema.....	141
4.2.3 – Objetivos.....	145
4.3 – Aspectos metodológicos	147
4.3.3 – Procedimento técnico: estudo de caso coletivo de abordagem qualitativa	148

4.4 – Coleta de dados.....	153
4.4.1 – Jovens dos meios populares	153
4.4.2 – Como foi dada voz ao aluno.....	158
4.4.3 – Caracterização dos jovens dos meios populares	167
4.4.3 – Registro e tratamento da informação recolhida: análise de conteúdo	178
4.5 – Pré-análise.....	180
4.5.1 – Exploração do material.....	182
Capítulo 5 – Como nos percebemos: a voz dos excluídos e o que ficou da escola em nós – Pesquisa empírica.....	189
5.1 – Observação assistemática.....	190
5.1.1 – A chegada.....	191
5.1.2 – O recreio.....	191
5.1.3 – A saída.....	192
5.2 – Observação sistemática	193
5.2.1 – Entrada na sala de aula.....	195
5.2.2 – Atividades.....	196
5.3 – Análise dos documentos	199
5.3.1 – Matrículas.....	200
5.3.2 – Frequência escolar.....	202
5.4 – A voz da Ralé: percepção dos jovens dos meios populares frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas.....	208
5.4.1 – Perfil dos jovens na vida escolar	210
5.4.2 – Parte I: Trajetória escolar nº 1 – Primeira Escola	212
5.4.3 – Parte II: Trajetória escolar nº 2 – Ensino Fundamental I e II	221
5.4.4 – Parte III: Trajetória escolar nº 3 – Ensino Médio	230
5.4.5 – Parte IV: Trajetória Pós-Escola – Expectativas.	244
5.5 – Insucesso, fracasso, inclusão excludente, oprimido, ralé: a percepção dos jovens dos meios populares sobre si, os conceitos denunciadores e a relação com o saber.	258
5.6 – A pedagogia da desejabilidade social.....	270
5.6.1 – Pedagogia da desejabilidade social no contexto da inclusão escolar.....	274
CONCLUSÕES.....	283
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	298
ÍNDICE DOS ANEXOS.....	313

ANEXO I - CONTEXTOS DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO.....	317
ANEXO II - GUIAO DE ENTREVISTA.....	318

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos teóricos e empíricos da pesquisa	Erro! Indicador não definido.
Figura 2. Metodologia da Pesquisa: a voz da "Ralé"	Erro! Indicador não definido.
Figura 3. Mapa Conceptual com os elementos de configuração dos jovens dos meios populares	154
Figura 4. Cronologia da aplicação das diferentes técnicas de recolha de informação	161
Figura 5. Estrutura do teste piloto realizado em 2016.....	163
Figura 6. Caracterização dos Entrevistados.....	170
Figura 7. Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino EMITec	172
Figura 8. Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino EJA	174
Figura 9. Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino Formação Geral	175
Figura 10. Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino Educação Profissional	Erro! Indicador não definido.
Figura 11. Modelo da codificação das entrevistas semiestruturadas.....	178
Figura 12. Sequência de desenvolvimento da pesquisa.....	179
Figura 13. Unidades de Registro, Momentos da Trajetória, temas, Observações sobre as Trajetórias.....	183
Figura 14. Modelo de ficha nº 1: eixos temáticos	184
Figura 15. Modelo de ficha nº 2: eixos temáticos	185
Figura 16. Visitas realizadas nas unidades escolares	194
Figura 17. SGE – Sistema de Gestão Escolar do Estado da Bahia.....	202
Figura 18. Ficha de registro de frequência	202
Figura 19. Sistema de avaliação educacional do Estado da Bahia.	205
Figura 20. Perfil dos jovens dos meios populares investigados	211
Figura 21. Trajetória escolar nº 1: primeira escola.....	212
Figura 22. Trajetória escolar nº 1: objetivo 1.	213
Figura 23. Trajetória escolar nº 1: objetivo 2.	215
Figura 24. Trajetória escolar nº 1: objetivo 3.	217
Figura 25. Trajetória escolar nº 1: objetivo 4.	219
Figura 26. Trajetória escolar nº 2: Ensino Fundamental I e II.	222

Figura 27. Trajetória escolar nº 2: objetivo 1.	223
Figura 28. Trajetória escolar nº 2: objetivo 2.	224
Figura 29. Trajetória escolar nº 2: objetivo 3.	225
Figura 30. Trajetória escolar nº 2: objetivo 4.	226
Figura 31. Trajetória escolar nº 2: objetivo 5.	228
Figura 32. Trajetória escolar nº 3: Ensino Médio.....	230
Figura 33. Trajetória escolar nº 3: objetivo 1.	232
Figura 34. Trajetória escolar nº 3: objetivo 2.	234
Figura 35. Trajetória escolar nº 3: objetivo 3.	236
Figura 36. Trajetória escolar nº 3: objetivo 4.	238
Figura 37. Trajetória escolar nº 3: objetivo 5.	241
Figura 38. Trajetória escolar nº 3: objetivo 6.	243
Figura 39. Trajetória pós-escola: expectativas.	244
Figura 40. Trajetória escolar nº 4: objetivo 1.	246
Figura 41. Trajetória escolar nº 4: objetivo 2.	247
Figura 42. Trajetória escolar nº 4: objetivo 3.	249
Figura 43. Trajetória escolar nº 4: objetivo 4.	250
Figura 44. Trajetória escolar nº 4: objetivo 5.	252
Figura 45. Trajetória escolar nº 4: objetivo 6.	253
Figura 46. Trajetória escolar nº 4: objetivo 7.	254
Figura 47. Contradições na percepção de Educação e perspectivas dos jovens dos meios populares.....	256
Figura 48. Parte I: Inserção Escolar.	288
Figura 49. Parte II: Ensino Fundamental I e II.	289
Figura 50. Parte III: Ensino Médio.....	290
Figura 51. Parte IV: Expectativas Pós-Ensino Médio.	291
Figura 52. Planilha de indicadores perceptivos da investigação	313

INTRODUÇÃO

Tema e motivações

A elaboração e execução de um trabalho de pesquisa é sempre uma representação do pesquisador: os seus dilemas e conflitos presentes ao longo do processo são os elementos motivadores na escolha dos aspectos a serem estudados. O tema geral que dá norte a este trabalho é a Educação Escolar um olhar sobre a trajetória escolar dos jovens dos meios populares e suas perspectivas após a conclusão do Ensino Médio, centrado principalmente no contexto das Ciências Sociais, uma abordagem da Sociologia da Educação. Os processos vividos pelas escolas públicas no Brasil, desde a sua formação até os dias atuais, são ricos em elementos passíveis de pesquisas, bem como o papel dos alunos nos diferentes contextos.

As motivações que fizeram nascer o interesse por esta pesquisa tiveram início nas práticas pedagógicas escolares, na observação do comportamento dos jovens estudantes durante os vários anos letivos como professora. O trabalho como educadora permite a convivência com os alunos durante horas seguidas; foram as relações ali estabelecidas que me permitiram observar comportamentos não correspondentes com o desejável numa escola. Questões como distanciamento entre teoria e prática por parte de alunos e professores nas salas de aula; apatia dos alunos, que só demonstravam algum tipo de prazer durante os intervalos das merendas ou nos momentos de chegadas e saídas da escola, são situações que precisavam ser explicadas e, conseqüentemente, melhor entendidas.

O que pesquisei ao longo dos anos de estudo, - como a escola é representada na vida dos estudantes, qual o seu significado para cada realidade de vida, como é sentido e vivido o saber por cada aluno - torna-se necessário descrever a minha situação nesta estrutura educacional que possui grande representatividade na minha vida. Relato então como foi o meu percurso, quais os significados construídos por mim ao longo dos anos escolares, como me percebia no processo que ocupou e ocupa grande parte dos meus dias. Estudar sempre fez parte do meu viver, foi a mola mestra que impulsionou o meu caminhar nas mais diferentes situações em que atuei, como protagonista, ao longo dos dias.

Nasci em uma família de nove filhos, na segunda metade do século XX, durante o início do Regime Militar no Brasil, na Região Nordeste, considerada a região problemática do Brasil, por ter altos índices de analfabetismo, miséria, migrações em massa, entre outras tantas mazelas. No Estado da Bahia, a cidade de Inhambupe fica distante da capital Salvador, cerca de 170 km; possui 42 mil habitantes, cuja população na sua maioria, vive, até aos dias de hoje,

na zona rural e sobrevive da agricultura de subsistência. Uma cidade antiga, com mais de trezentos anos de existência paroquial, onde a colonização foi realizada pelos padres da Companhia de Jesus que chegaram aqui para catequizar a Tribo dos Quiriris, povo nativo.

Nasci na década de 1960, sendo a quinta filha de uma família de baixa renda, o processo de escolarização que nos estava destinado era a educação regular e gratuita oferecida pelo governo, ou seja, tínhamos garantido o estudo até a quarta série primária, atualmente quinto ano do ensino regular, Fundamental I. O Ginásio, atualmente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, era ensino privado e a cidade só contava com uma unidade escolar, mantida pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC, cujo objetivo era atender a população de baixa renda a preços populares, sendo responsáveis pelo Ginásio e o Segundo Grau Profissional, com uma única opção de formação: o Magistério. Assim sendo, estudar, para a população menos abastada, significava o cumprimento até à quarta série primária, como ocorreu com meus pais, que não conseguiram seguir os estudos em face das condições financeiras da família.

Eu tinha sete anos, idade mínima para iniciar os estudos, quando fui para escola pela primeira vez: Escolas Reunidas Dr. Sátiro Dias. Cheguei sabendo ler e escrever, pois a minha mãe alfabetizava os filhos em casa, do jeito dela, com um livrinho de papel jornal conhecido como ABC, através do qual éramos apresentados às letras, ao alfabeto maiúsculo e minúsculo, onde aprendíamos a escrever os nossos nomes completos, soletrar, ler e escrever as primeiras palavras. Enquanto a minha mãe cozinhava, eu sentava-me à mesa da cozinha e ela ia sendo a minha primeira professora. Assim, tive o meu primeiro contato com o mundo dos estudos e ficava imaginando como seria na escola, como seria estudar e o que se faria uma manhã inteira lá.

Sempre fui alta para a minha idade, cheguei à escola com uma estatura maior que os meus colegas e já dominava a leitura e parte da escrita, isso fez diferença em minha vida: logo me promoveram para a segunda série. Como a turma ainda seria alfabetizada, não precisei cursar a primeira série, adiantando os meus estudos em um ano. Na época não sabia se aquilo era bom ou ruim, para mim era indiferente, só sei que ia muito feliz para a escola todas as manhãs. Não recebíamos livros do governo, meu pai tinha que comprá-los e, como ele não tinha condições para fazê-lo de forma igual para tantos filhos, tínhamos que escolher os mais importantes. Então, o meu primeiro livro foi “O Barquinho Amarelo”, uma cartilha de Iêda Dias da Silva, da Editora Vigília Ltda.

Nas outras séries estudávamos com os livros do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas - IBEP, que produzia livros para todo o país. Ainda não existia a separação entre Geografia e História, tínhamos Estudos Sociais (Geografia e História), junto com Ciências. Os outros livros eram de Matemática e de Português. Essa era a base curricular que aprendíamos durante as primeiras séries escolares, acompanhada de artes e religião. Meus pais sempre compravam os livros de matemática e de português e, lembro-me que este invariavelmente trazia uma história mais longa no final; foi assim que conheci “Robinson Crusoe”, minha primeira leitura de muitas páginas; ficava encantada com o mundo que a leitura me permitia conhecer, não queria parar, era uma felicidade.

A minha primeira professora foi Maria das Graças, por pouco tempo, na primeira série, pois logo fui transferida para outra turma. Dela guardo a lembrança da voz macia e do jeito meigo de falar. Ela era quase do meu tamanho e isso fazia sentir-me grande. Na segunda série, a minha professora foi Maria José Xavier; lá encontrei colegas que se tornaram amigos e com quem estudei ao longo de toda formação escolar no município de Inhambupe. Foram tempos bons e alegres. Ir para a escola era sempre uma festa. Comprava um caderno para o ano todo, nunca tive mochilas com rodinhas e a caixa de lápis de cor resumia-se a seis lápis, metade do que hoje se produz.

A minha relação com os estudos sempre foi tranquila e a escola era para mim um espaço de diversão e aprendizagem. Eu não dominava a matemática, nunca fui boa nisso e a minha mãe sempre conseguia um dinheiro para pagar aulas extra. Durante a terceira e quarta séries, as professoras Maria Isaura Nunes e Maria José Leite foram as responsáveis pela minha formação e de mais 35 outros colegas. Eram turmas cheias, muito barulho e energia, mas só passava quem aprendia. Eu estudava tudo o que fosse de leitura, mas nos cálculos precisava sempre de ajuda e meus irmãos mais velhos não tinham tempo para ensinar os menores, por isso, sempre que era possível fazia aulas extras de matemática, uma espécie de cursinho paralelo.

Ao final da quarta série aconteceu um fato que foi decisivo para me colocar definitivamente no mundo da leitura. Estava lendo “o mistério do cinco estrelas”, livro da série Vagalume que havia sido emprestado por uma vizinha, quando o pároco local chegou a minha casa para conversar com meu pai, viu-me e perguntou: “você gosta de ler?” Respondi que sim, ele fez-me perguntas sobre o livro e depois de ouvir uma breve narrativa, disse-me: “Lá em casa tem uma biblioteca todinha para você, quando quiser vá buscar livros, ao fim da tarde, para ler”. O padre era belga e estava em missão na América Latina. Foi uma felicidade, como fui

alegre buscar o meu primeiro livro à Biblioteca da Casa Paroquial. Lembro-me, como se fosse hoje, do título: “O sapo Godofredo”, escolhido pelo Padre André com a condição de, ao devolvê-lo, contar-lhe a história. Assim passei anos indo buscar livros emprestados para ler e depois o Pároco passou a comprar livros que me dava de presente.

A questão das leituras lá em casa era uma dificuldade por dois motivos: os meus pais eram semianalfabetos, não concluíram as séries iniciais do primário e, portanto, não tinham amor pela leitura, bem como não a incentivavam por ser a aquisição do livro uma forma de gastar o dinheiro que nem sempre eles tinham. Assim, associava-se à falta de dinheiro o pouco estímulo pela leitura, o que dificultava o meu acesso aos livros. Meu pai era pintor de paredes e minha mãe dona de casa, com nove filhos. O livro tornava-se um artigo de luxo, contávamos somente com os didáticos, que já exigiam um grande esforço para comprá-los. A minha mãe fazia “geladinho” para vender e comprar o material escolar; deste modo conseguiu formar sete dos nove filhos, pois dois deles não quiseram concluir.

Durante os anos de minha formação escolar, estudávamos 180 dias letivos. As aulas iniciavam em março e terminavam antes da festa da Padroeira da cidade, Nossa Senhora da Conceição, dia oito de dezembro. Tínhamos um pequeno recesso junino e conseguíamos aprender tudo o que era ensinado, tirar boas notas e seguir em frente. Como estímulo, meu pai sempre dizia: “estude e passe de ano que te dou uma bicicleta”. Eu sonhava em ganhar uma igual a que meus amigos tinham. Sempre estudei, fui aprovada, mas ele nunca teve condição financeira de me dar a bicicleta. Essas coisas ficam na memória e só quando nos tornamos adultos é que podemos compreender o que realmente se passava. Os meus pais se esforçavam para que os filhos estudassem e tinham muito orgulho quando cada um deles se formava.

A relação dos meus pais com o saber era de esforço, de trabalhar muito para promover o que fosse possível para os filhos estudarem. Eles entendiam que tínhamos que estudar para não sofrermos como eles sofriam. Assim, estudar era-nos transmitido como um caminho pelo qual se podia alcançar uma vida melhor, uma vida menos difícil do que a que meus pais tinham. Crescemos sem assistência médica, éramos atendidos pelos médicos que apareciam no Posto de Saúde Manuel José da França, quando surgia uma necessidade maior. Nas cidades pequenas todos conhecem todos, assim, as professoras eram amigas das mães, dos pais, dos irmãos mais velhos, não tínhamos como fazer travessuras na escola, nem ficar sem estudar, pois, logo chamavam os pais. Todos nos educavam: a escola, a família e a comunidade.

Assim foram os meus três anos de estudos primários, que ocorreram de forma tranquila e, no fim do ano, quando levava o boletim, minha mãe ficava toda orgulhosa das minhas notas.

As férias eram longas e estudar era coisa para o ano seguinte. Começava o período das brincadeiras de rua, muitas crianças de férias, os pais sentavam-se à porta e nós ficávamos brincando. No ano seguinte começava tudo de novo.

Cheguei ao Ginásio, o que era um problema para meus pais, pois agora o estudo tinha que ser pago. Meu pai resolveu a questão da seguinte forma: como ele era pintor de paredes, faria a reforma do Centro Educacional Cenecista Dr. Luiz Coelho durante as férias e com o pagamento que deveria receber pelo trabalho, ele já pagaria a mensalidade anual de todos os filhos que estavam estudando.

Esse processo durou todo o tempo até eu me formar em Magistério. Já os meus quatro irmãos mais novos estudaram na escola pública que fora inaugurada em 1983, ano em que concluí o Ensino Médio em Magistério, meus pais já ficavam desobrigados dessa situação. Enfrentar as diferentes disciplinas no ginásio era um novo mundo para mim e um novo desafio que realizei com certa tranquilidade, apenas a matemática ainda permanecia como uma parte difícil. Lembro-me que no dia 03 de outubro de 1983 entrei pela primeira vez como professora numa sala de aula, completava 17 anos nesse mesmo dia, e cá estou até hoje: são 38 anos neste chão, na terra sagrada da sala de aula. Este universo faz parte da minha vida, das minhas realizações e frustrações. Começava ali o meu olhar sobre o mundo como educadora.

Concluí o terceiro ano do Magistério em 1983, mas os meus pais não tinham condições financeiras de me mandar estudar em outra cidade, requisito essencial para que fosse possível cursar uma faculdade. A situação estava bastante distante da minha realidade, era um universo que nunca havia cogitado e que nunca tinha ouvido falar em casa. Meus pais nem sabiam do que se tratava. Quando criança sempre ouvia os comentários de que João Antenor, um primo meu, estava estudando nos Estados Unidos e depois em Londres, a fazer o Doutorado. Eu ficava escutando, achando aquilo fascinante e um dia disse para minha irmã mais velha: “um dia eu vou ser doutora, assim como João”. Ela riu e disse, “tem que estudar muito para chegar lá, doutorado é muito difícil” e eu respondi, “mas eu vou”. Ela tinha razão, tem que estudar muito e é muito difícil, mas é possível.

No ano seguinte da formatura do Magistério fui para a sala de aula ensinar história e geografia às turmas de sétima e oitava séries, que foram para mim um grande desafio, pois os alunos eram quase da minha idade, inclusive alguns eram mais velhos que eu. Inicialmente fiquei apavorada, mas tinha que seguir, “precisava trabalhar”, como dizia minha mãe. Ganhava o que queriam pagar, geralmente por horas de aula que vinham registradas nas matrículas de professores efetivos.

A visão que se tem sobre o estudar muda totalmente quando deixamos de ser alunos para sermos professores. Sempre gostei de cadernos organizados, letras bonitas, notas azuis, não faltava aula, dava o melhor de mim na escola e achava importante e bonito estudar. Ao entrar na sala de aula como professora, a responsabilidade não estava mais na minha conduta como quando era aluna, agora existia uma relação entre professora e aluno para que a aprendizagem acontecesse.

Durante muito tempo me questioneei: como fazer acontecer? Como despertar no meu aluno aquele sentimento que sempre existiu em mim e me motivou durante todo período escolar? Como elaborar uma educação significativa para os alunos? Foi um longo período analisando a relação com o saber em dois sentidos: um como aluna e outro como professora (inexperiente que era no momento). A relação com o saber quando aluna foi positiva, dependia diretamente de mim, eu gostava e me realizava com os estudos, portanto, tornava-se fácil. A relação com o saber quando se é professora, torna-se mais complicada pois há que reconhecer, compreender os sentimentos que movem os alunos em relação à escola e torná-los mais significativos e estimulantes para que a aprendizagem aconteça. Mas como fazer isso com dezessete anos e nada de experiência de sala de aula?

Pensei comigo: “vou fazer da aula algo prazeroso, vou explicar e estudar história e geografia como se fosse uma longa viagem no tempo e no espaço, vou tentar passar os conteúdos de maneira que envolva os alunos”. Naquela época pouco se estudava sobre as metodologias, as pesquisas científicas sobre didáticas não chegavam até nós com facilidade, livros eram raros para a nossa realidade, assim íamos mesmo “na cara e na coragem”. Elaboravam-se planos de aulas, depois eram aplicados, tudo era muito simples, não existiam livros didáticos gratuitos, era preciso comprar, poucos o faziam e o professor tinha que elaborar apostilas, na época, no mimeógrafo. As turmas eram numerosas, cerca de trinta e cinco a quarenta alunos, o que dificultava mais o processo, pois despertar o interesse em tanta gente era difícil.

No Brasil Ditatorial cujo índice de analfabetismo era grande, o município de Inhambupe inaugurava o ensino ginásial e médio gratuito, acabou despertando o interesse de muitos, gerando salas lotadas e alunos que tinham desejo de estudar. O que antes era artigo de luxo agora se tornava popular, existia para todos, era preciso saber aproveitar e aprender. Essa parte era boa, pois havia respeito pela escola, pelos professores, pelo processo de aprendizagem como um todo. Os alunos respeitavam-nos; às vezes eram mais velhos que eu, mas me chamavam de Professora e Senhora. Hoje isso já não acontece. A relação com o saber estava

muito ligada à ascensão social, a ser alguém mais bem visto na sociedade e muitos desejavam sair da condição de analfabeto. A educação era vista como redentora: “se estudar vai ser alguém melhor na vida”, “pode arranjar um bom trabalho”.

Ensinar História e Geografia para alunos que não tinham o hábito de ler, não tinham acesso a livros e geralmente eram filhos de pais semianalfabetos, era um processo de aprendizagem difícil, mas a família ainda se fazia presente nas escolas, era mesmo uma boa base para que juntos servissem de apoio e estímulo aos alunos e filhos na escolarização. Foi assim que, entender como o aluno se percebe na escola e percebe a escola na sua vida me foi despertado, fazer com que a escola se tornasse um elemento significativo e atrativo para os alunos foi o meu papel ao longo desses 38 anos de sala de aula. Mas, entendo que nos últimos anos esse papel tem se tornado cada vez mais difícil e pouco atrativo, tanto para mim quanto para os alunos; estamos cada vez mais distantes do que significa aprender, valorizar a escola e o conhecimento como já fora feito no passado.

Em 1993, fui morar em uma cidade vizinha (Alagoinhas-Ba) e, como lá já havia Universidade, foi a minha chance de fazer uma graduação. Prestei vestibular e entrei pela primeira vez numa Instituição de Ensino Superior, já com trinta anos, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sendo aprovada em nono lugar para o curso Licenciatura em História. Foi tanta a felicidade que eu não cabia em mim; a parte negativa era meu pai já não estar vivo para dividir comigo essa alegria, embora eu sentisse que em qualquer lugar que ele estivesse estaria torcendo por mim. Essa foi a primeira das graduações que faria, depois cursei Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Teologia e Licenciatura em Sociologia. São cursos que me realizam e contribuem muito para a minha prática educativa. Como é possível perceber, o fator humanização esteve sempre presente em todo o processo.

A relação com o saber deu-se de forma prazerosa para mim, com dificuldades durante todo o tempo, mas eu conseguia entender quanto se tornava vasto o meu mundo e o meu pensamento cada vez que lia um livro e dominava um conhecimento. É claro que durante o processo nem sempre percebemos, mas o tempo e a maturidade vão nos mostrando os ganhos que a escola e os espaços educativos nos trazem. Entrar na sala de aula como professora, inicialmente jovem, cheia de esperanças e expectativas, com a certeza de que reformularia o mundo da educação me moveu durante um tempo. Com a experiência vamos percebendo que não é bem assim, é preciso aprender sempre para que seja possível alcançar alguns objetivos, é preciso perceber que na escola dependemos diretamente dos outros para fazer a aprendizagem acontecer, sozinhos não somos nada.

Com esta visão do mundo escolar fui me colocando sempre no lugar do outro e durante longo período deu certo a estratégia de trabalhar em sala de aula, era gratificante ver os alunos que ansiavam aprender, que queriam de fato tomar posse de conhecimentos específicos e não específicos, pois o ensino transcende os livros e passa a dar espaço às relações e significados que atribuímos ao processo. É, sem dúvida, uma primorosa construção. Dar aulas a quem percebe a importância do aprender é muito gratificante, tive muitos alunos e alunas com esta sensibilidade e até hoje são, para mim, pessoas tão importantes, que é uma festa quando nos encontramos e vejo que a educação os ajudou a vencer, da mesma forma que fez de mim uma vencedora. Alunos e alunas comprometidos com a própria vida, com a construção do eu, com a formação social que querem praticar, seres que me fortaleceram durante a caminhada no chão da sala de aula.

Ao longo dos 36 anos de profissão, atuei no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Licenciaturas, Bacharelados e Pós-Graduações, ou seja, me fiz presente nos diferentes níveis de aprendizagem e, de cada grupo carreguei bagagens e atingi objetivos. Toda essa experiência me fez perceber quanto os valores de cada grupo, em diferentes épocas, vão mudando ao longo do tempo e dos espaços geográficos. Para mim, que venho de uma escola para poucos na qual não havia educação para todos como hoje, e quem morava na zona rural por exemplo, não tinha oportunidade de estudar a não ser que mudasse para a cidade, ter a oportunidade de adentrar aos muros escolares em tempo regular foi um privilégio.

Sempre me foi transmitida a ideia de que estudar era a oportunidade que se tinha para melhorar de vida, e talvez eu não tenha estado permanentemente satisfeita com o que meus pais me ofereciam, pois desejava constantemente coisas que não eram comuns no meu meio. Lembro-me de quando tinha catorze ou quinze anos e minha irmã, com então dezessete, começou a trabalhar e passou a comprar romances das coleções Sabrina, Bianca e Júlia. Eu lia-os avidamente e ficava imaginando o meu mundo no futuro, o que queria ser, como iria trabalhar para conseguir o que desejava, entendendo que era preciso estudar pois os personagens dos livros sempre estudavam, moravam em casas bonitas, tinham carrões - eu viajava na imaginação. São sonhos de adolescentes? Sim, claro que são. Mas isso movia-me e eu não permitiria que ficasse apenas no sonho. Assim, cheguei à UNEB para fazer um curso de História noturno, próprio de quem trabalha ao longo do dia para sobreviver.

A realidade dos alunos muda gradativamente, sabemos que mudanças são necessárias mas a proporção da mudança para atitudes negativas é alarmante. Os alunos e alunas do passado, cheios de compromisso, de respeito, de ideais já quase não existem, é como se eles e

elas tivessem perdido o interesse pela vida, pela construção do seu eu, da sua existência, é como se qualquer coisa bastasse, como se nada importasse. Não se comovem com as notas, com o comportamento, com o que sabem e com o que ainda precisam aprender, não veem significado no convívio das salas de aulas. Isto é como eu percebo e creio que muitos que se dedicam a estudar estes alunos e alunas já são movidos por esta percepção. O descaso por parte dos alunos e alunas em relação à escola, segundo estudiosos, pode ser causado por vários motivos, mas no momento não vou adentrar por esse caminho.

A escola mudou. Novas perspectivas, objetivos e estruturas vêm sendo montados para que ela atinja um número cada vez maior de alunos. As políticas educacionais colocaram “todos na escola” e, diferente da minha época, hoje o acesso escolar é uma realidade no Brasil. As escolas estão disponíveis na zona rural e na zona urbana, para jovens, adultos e crianças, para quem deseja estudar e para quem não, incluindo aqueles a quem os pais obrigam a irem para a escola a fim de não perderem o “Bolsa Família”, renda mensal direcionada às famílias de baixa renda com o objetivo de manter os filhos na escola. Existe o transporte específico que os deslocam das comunidades até a escola, recebem livros didáticos gratuitos, têm merenda escolar diariamente, mas a aprendizagem perdeu significado para o aluno, a escola já não encanta os mais diferentes grupos que cruzam os seus portões.

Outro aspecto que me chama a atenção é o papel do professor em relação aos alunos e alunas comparado com o meu tempo escolar, em que eles eram vistos como heróis, os que tudo sabiam, os que nos ajudavam. Os alunos eram pouco afetivos em geral, mas demonstravam respeito e, muitas vezes, medo do professor. Tudo funcionava, aprendíamos e adquiríamos conhecimentos para a vida. Guardamos recordações dos tempos de escola, sabemos os nomes dos professores e hoje os alunos passam o ano todo estudando com um professor e quando vão falar com ele, já no final do ano, perguntam: “como é seu nome mesmo?” Ou então: “Qual a matéria que você ensina?”. Por relatos assim é que se percebe o grau de importância de toda essa estrutura escolar para os discentes. Os professores tinham orgulho de exercer a profissão, iam felizes para a escola, reconheciam os alunos onde estivessem e hoje não é mais visto esse afeto, nem de uma parte e nem da outra.

O convívio escolar atual conta com um processo marcado por certo distanciamento entre professores e alunos. É como se houvesse um medo da afetividade, do envolvimento, da construção de uma relação entre professores e alunos, da prática mais humanizada, do olhar para o outro como pessoas e não somente mais um nome na caderneta. Sei que os tempos mudaram e consequentemente as relações humanas e os seus valores também, mas os seres

humanos ainda são seres humanos. A aprendizagem é necessária mas os índices ainda mostram evasões, repetências, “certificações vazias”, professores doentes, estressados, depressivos, não realizados com a profissão, alunos que são números nas estatísticas negativas da educação ou fazem parte de aprendizagens que os colocam nos índices dos “analfabetos funcionais”.

A educação escolar no Brasil, mais particularmente na cidade de Inhambupe-BA, onde nasci, fui criada e trabalho há 38 anos, traduz uma triste realidade na última década: os nossos alunos estão sendo dizimados pela guerra do tráfico de droga. Somente no ano de 2020 foram seis mortos, todos eles com menos de 21 anos. Frequentavam a escola normalmente, porém, estudar nunca fez parte de suas vidas, faziam de tudo na escola, menos estudar. Existem várias teorias sobre estas questões de aprendizagem, de comportamento, muitas tentam explicar as situações e em parte conseguem, mas em outras tantas não. A escola ainda é o caminho que pode minimizar as mazelas do mundo, não é a redentora, mas é importante, é significativa, pelo menos ao meu olhar, porém, não consigo perceber e nem motivar o meu aluno atualmente como fui capaz no passado.

Sabemos que existem alunos e alunas dedicados que de fato aprendem, mas o que me agride, é perceber uma grande parcela não mais consciente da escola como um local de aprendizagem e transformação social positiva, mas somente como um lugar onde podem merendar e conversar. Não consigo identificar neles um sentimento de pertença deste espaço; pelo contrário, existe por parte deles um desejo de destruição das salas, das cadeiras, das torneiras e banheiros. Fazem questão de demonstrar um repúdio à escola, quebrando e danificando o ambiente de estudo. Outro fator que me chama a atenção no comportamento dos alunos e alunas são as agressões físicas, verbais, *bullying* e várias maneiras de ofender os colegas, além de não se reconhecerem como companheiros, amigos, não demonstrarem afeto e respeito uns pelos outros.

A escola, para uma parte dos alunos e alunas, tornou-se palco de desafetos, violências, brigas. Penso, como podem aprender os conteúdos específicos se ainda não aprenderam a respeitar uns aos outros? Como é possível despertar o estímulo para o conhecimento se ainda não aprenderam a conviver de forma gentil entre si? Como podem valorizar a aprendizagem se ainda se comportam como seres de pouca estima? Sabemos que não são todas as escolas que apresentam estas características, mas estou retratando as situações com as quais convivo diariamente. Todos os alunos se comportam assim? não, mas uma parcela significativa apresenta tal comportamento. Os professores ficam sem saber como agir, muitas vezes acuados e com medo dos alunos se voltarem contra eles e, há casos de desacato com os gestores. Ao

convocar os pais para uma conversa com o intuito de trabalhar juntos, família e escola, os pais afirmam que não sabem mais o que fazer com os filhos.

Aparentemente a situação de desesperança por parte da família deve refletir no processo escolar, nas relações em sala de aula, na forma como o aluno trata o colega ou a colega, os professores, os gestores e o ambiente escolar como um todo. Por outro lado, a escola não avança, não consegue fazer o seu papel, nem exercer sua função social de formação para a cidadania. Os gestores e professores buscam, ou não, cumprir o seu papel na sala de aula, no processo de aprendizagem mas, o que encontram é descaso e desinteresse em relação ao que foi projetado. Muitas questões acompanham essa realidade, dentre elas: Qual o verdadeiro papel da escola diante do estudante atualmente? Como pode o professor trabalhar de forma que estimule o discente a aprender? Como a família contribui para o processo ensino aprendizagem? Existem muitas receitas, teorias, discursos, porém, ainda não alcançamos o objetivo proposto.

Enfrentar a sala de aula neste universo em que vivo tem sido um desafio muito grande. O aparente descaso é uma realidade por parte dos alunos, para quem sonhou com a universidade como eu, vejo as possibilidades se abrirem para os alunos sem que eles demonstrem interesse ou se vejam no processo. São exemplo disso as turmas de terceiro ano quando chegam no período de inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, hoje o maior vestibular do país, cujas cotas dão oportunidade a alunos de escola pública, com inscrição gratuita. Acresce, ainda, o fato do município fornecer transporte para os universitários estudarem na cidade vizinha que conta com várias modalidades de ensino e eles se recusam a fazer a inscrição ou, quando se inscrevem, são os professores que o fazem; além disso, muitos não comparecem às provas e poucos são os que respondem às questões como será apresentado .

Buscamos estimular a participação deles no ENEM, preparamos aulas extra de revisão para o exame, preparamos lanches, elaboramos horários opostos, convidamos a comunidade para participar de forma que os alunos da casa se sintam estimulados. Eles iniciam, porém não permanecem, não dão continuidade, não apresentam interesse. Tudo isto é frustrante para mim como professora, como aluna que fui e sou, como mãe que percebe a necessidade contínua de construção do ser e como a aprendizagem pode levar-nos a uma vida digna e menos sofrida. O país está passando por uma série de dificuldades políticas, religiosas, econômicas em geral, são os menos favorecidos que sofrem mais. As retaliações têm uma fronteira limite muito clara, atingem diretamente os mais pobres, a grande massa. Fico pensando como eles não se preocupam com isso, como esta realidade parece não atingir os alunos em processo de formação.

Tal cenário remete-me para várias reflexões, recorda a minha história de vida profissional, todos os caminhos percorridos, as situações enfrentadas com esforço, sei que não sou heroína, aqui a realidade é essa para muitos, mas perceber como os alunos parecem desistir de si mesmos é angustiante, nos faz repensar, buscar entender e contribuir para que saiam da inércia. Somos humanos, portanto, movidos por sentimentos, desejos, ambições. Não podemos parar, é preciso seguir, caminhar e alcançar o que se deseja, é preciso também saber aquilo se deseja para a própria vida. Assim, com toda essa trajetória e uma longa caminhada, vou buscar ouvir a voz dos meus alunos, o que pensam sobre a escola, como se percebem no caminho trilhado na educação e como projetam o futuro, o que esperam de si mesmos na construção da própria vida.

Sabe-se que muitos estudiosos analisam temas como fracasso escolar, repetência, evasão, baixo rendimento. Várias competências são elaboradas para que os alunos alcancem um bom desempenho através dos mais diferentes recursos pedagógicos, muito se discute sobre educação, leis e sistemas escolares. Mas eu gostaria mesmo de ouvir o que os alunos e alunas pensam, como se percebem, como eles entendem a escola nas suas vidas. É preciso ouvir, discutir, perguntar, para que se possa compreender a raiz desses sentimentos pouco estimulantes para a realização pessoal e, conseqüentemente, social. Vivendo no mundo capitalista, em que o participar do processo de produção é uma exigência para a sobrevivência, parar não é a melhor escolha, muito menos a melhor opção; portanto, busco entender a razão pela qual parecem desistir de si mesmos, por que não encontram estímulos para abrirem seus espaços no mundo em que vivem.

Para conseguir fazer as graduações que fiz, foram dias difíceis, morava longe da família, tinha duas filhas para criar, trabalhava durante o dia e estudava à noite. Nunca foi fácil, mas era gratificante, os resultados chegavam depois de um tempo. Fui mãe aos 22 e aos 27 anos, à medida que ia estudando e trabalhando, as filhas também cresciam. Educar para dar certo é uma missão árdua para os pais e muito mais árdua para uma mãe que, sem outra opção, se viu diante da realidade de concluir sozinha a educação e criação das filhas. Hoje uma delas é médica e a outra advogada; conseguimos, mas para isso fui trabalhar nas escolas em que elas estudavam, pois assim eu ficava isenta das mensalidades e ao mesmo tempo podia oferecer um ensino de qualidade a ambas, além de poder acompanhá-las de perto.

Nossos sonhos muitas vezes são projetados nos nossos filhos quando não conseguimos realizá-los. Os alunos são também, um pouco filhos pois, convivemos com eles três, quatro anos seguidos, criando uma relação, um vínculo profissional e afetivo. Desejamos vê-los

vitoriosos, alcançando os objetivos, vivendo bem com as escolhas que fizeram. Não desejamos vê-los fracassados, assassinados, vivendo de uma maneira que não agrada a eles e muito menos às pessoas que neles depositam esperança e reconhecimento dos esforços. A angústia de ser professora e querer ter resultados positivos é também um estímulo para nós, ou para mim, mas creio que nenhum professor quer ver o seu aluno perdido pelas escolhas que faz. É na vitória que colocamos a nossa esperança e alegria, é na crença no ser humano que buscamos força para caminhar e continuar sempre.

Preciso ouvir o que eles podem ou querem me dizer, é preciso tentar chegar o mais perto possível da realidade dos meus alunos. Essa busca remete à necessidade de conhecer melhor, conhecer talvez um perfil que a relação rápida de uma aula não me permite, tentar, por meio das respostas, compreender por que não se escolhem a si mesmos, não se valorizam como deveriam ou, se nem se percebem assim, não se reconhecem no descaso e na desistência. Vou em busca dessas respostas, vou em busca desse saber que está guardado no eu de cada um a quem pensamos conhecer mais profundamente, mas que talvez só os conheçamos superficialmente. Assim, seguirei à procura de algo que necessariamente não sei o que pode vir a ser. Não imagino o que posso ouvir deles, creio que nem sei o que quero, posso, preciso ou pretendo ouvir; está distante de mim essa resposta. Desejo profundamente que chegue até mim uma solução, mesmo sem saber qual, que me tire da angústia de não entender esse comportamento dos alunos.

Pertinência científica e social do estudo

A pertinência deste estudo, cujo foco são os alunos dos meios populares, num país de forte histórico no quesito exclusão escolar, é voltar no tempo, reconstruir a formação do seu processo educativo sob diferentes olhares, compreender por que uma parcela da população ficou de fora das escolas ao longo de quase três séculos. É possibilitar o entendimento e encontrar as características que norteiam a exclusão escolar como algo comum para muitos, tanto quanto o processo de inclusão escolar ainda engatinha em busca de uma melhor qualidade para o ensino que se propõe. Dessa forma, este trabalho torna-se pertinente para alunos, educadores, comunidade escolar e todos que buscam a igualdade de direitos a partir da minimização das distâncias sociais que classificam ou excluem parte da população de baixa renda.

Ainda sobre a pertinência científica deste trabalho, é necessário salientar que ao estudar os processos de exclusão e inclusão escolar do Brasil, também adentramos os espaços económicos, políticos e históricos que desenharam no passado muitas diretrizes e até hoje permanecem culturalmente na sociedade brasileira, entre elas, a classificação social cuja maior característica é a exclusão de alguns para a permanência de poucos no poder. Desta forma, compete ressaltar que a educação brasileira sempre esteve revestida dos aspectos económicos, políticos e históricos do país, tanto quanto neles fez suas interferências. Procurar dar voz aos alunos dos meios populares através deste trabalho, é permitir que sejam ouvidos e, ao ouvi-los, compreender o quão difícil é a realidade que os cerca.

Em relação ao caráter social desta pesquisa, cumpre salientar a essência do atual papel de telespectadores da crescente desigualdade causada pelo desgoverno que por hora se faz no poder. Ao longo do trabalho, mais precisamente no capítulo três, serão abordadas as diferentes formas como a situação de exclusão e inclusão escolar são denunciadas por diferentes autores, em busca de políticas públicas educacionais, que apresentam possíveis soluções para as situações de pobreza, descrédito e invisibilidade que cercou e cerca grande parte da população nacional de baixos rendimentos. Desta forma, utilizando termos como “fracassados”, “excluídos”, “oprimidos”, “ralé”, cujos autores alertaram sobre as estruturas políticas que não atentavam para uma mudança política dessa situação.

Outro fator que converge a favor da pertinência social deste trabalho é o facto de que as escolas públicas do Brasil atendem cerca de 80% dos jovens. Nesse contexto, estudar a educação e os alunos das escolas públicas nacionais é, sobretudo, estudar a grande parcela da população brasileira, caracterizando-a e, também, tomando posse dos gritos já dados em relação às configurações atuais que revestem os processos de exclusão escolar, tanto quanto a inclusão precária que hora atende esse contingente populacional de baixa renda. Sem dúvida, trata-se de um trabalho de grande pertinência social e histórica, por apresentar a educação brasileira através de uma linha do tempo, na qual identificamos o mesmo fenómeno sob a égide de diferentes momentos e políticas vigentes.

Entende-se que nunca é demais falar de educação escolar no Brasil, tema inesgotável e oportunizador de denúncias das situações passíveis de reversão se os governantes assim o desejarem. Não se espera daqui um milagre ou mesmo um esgotamento do tema, mas insiste-se no processo de fazer conhecer como as forças ocultas que manejam o processo de educação escolar do país reproduzem e fazem permanecer a grande massa camuflada numa suposta educação que não forma adequadamente os cidadãos, colocando-os à vista, tão somente, nas

estatísticas de formação publicadas, porém invisíveis no sentido de perceberem como são perversamente explorados e manipulados frente aos programas escolares.

Estudar escola e educação é, acima de tudo, estudar seres humanos, seres em busca de formação e de minimização das agruras que os cercam ao longo dos tempos históricos. Se no passado os “escravizados” não tinham direito a estudar, frequentar escolas, serem livres, a atualidade desenha um ser humano liberto, com direito a frequentar escola e estudar, mas que não recebe a educação que o estruture suficientemente para a vida em sociedade e para o trabalho. Estes foram e são frutos da perversa estratificação social na qual a escola brasileira nasceu e que, nos dias atuais, ainda se faz presente por meio da baixa qualidade do ensino.

Por todas essas questões, a pertinência científica e social deste trabalho é bastante clara, buscando ouvir os alunos jovens dos meios populares num período de longa duração, em toda a sua trajetória escolar e não somente a forma como são vistos pelos pesquisadores, que sejam capazes de falar por si, dizer o que sentem e como se percebem. Desta forma, possibilita-se ver uma mesma história sob outro ângulo, não mais visto de cima, mas principalmente visto de baixo, como dizem os historiadores, a partir do seu próprio olhar. Olhar-se ao espelho e poder descrever o que vê e o que sente sobre o que vê. Assim, aqui far-se-á ciência com os recursos sociais que caracterizam, em algum ponto, não somente os jovens dos meios populares, mas, sobretudo, grande parte da população brasileira.

Enquadramento conceitual do tema e problemática de investigação

O Sistema Educacional do Brasil, desde os seus primeiros momentos foi estruturado a partir do olhar dos dominantes, sejam eles nacionais ou internacionais. A escola sempre exerceu a sua função social de formar dominantes e dominados necessários, sob o olhar dos dominantes, para a economia local. Eficientes no processo de reprodução social, as instituições educacionais apresentam-se como espaço próprio de atuação das elites ao longo dos tempos históricos do Brasil. Devido à permanência desse modelo de educação no país, estudos foram realizados com o objetivo de não somente denunciar a situação de desigualdade como também tentar criar uma “escola para todos”, o que só acontece no início do século XX.

Com a criação de uma “Escola para Todos”, idealizada pelo baiano Anísio Teixeira, a mobilização nacional passa a efetivar uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os brasileiros, inclusive criando modalidades de ensino entendidas como programas reparatórios para as populações que foram excluídas do processo educativo ao longo dos anos,

como é o caso da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas - EPJAI. Com os resultados desse processo de inclusão escolar os estudiosos da área passaram a debruçar-se sobre a qualidade do ensino pois, para dentro dos muros escolares iam todos os diferentes contingentes populacionais que povoavam o país. Atender a tantas diferenças numa escola que se diz homogênea era mesmo muito difícil e os resultados dessas práticas geraram diferentes conceitos sobre os alunos ali inseridos.

As denúncias e críticas sobre tal processo de inclusão escolar e seus resultados trouxeram à tona conceitos como “fracassados”, “excluídos”, “oprimidos”, “esfarrapados do mundo”, “condenados da Terra”, “ralé”, “subgente”. Uma forma de denunciar a situação de aprendizagem criada para atender grande parcela da população de baixa renda. Estes conceitos não se restringiam a denunciar a aprendizagem escolar, mas também a desigualdade social, vista por muitos como a verdadeira e primordial causa do fracasso escolar que atingia os alunos das escolas públicas do Brasil em décadas passadas. Vítimas de práticas educativas pouco eficientes, os alunos das escolas públicas seguiram o caminho da exclusão, depois foram incluídos, evadiram, se tornaram fracassados, e hoje, o que são?

O processo educativo brasileiro é visto como um processo de “inclusão excludente” (Kuenzer 2005/2007), pois faz os alunos adentrarem a escola, sem oferecer a formação devida para torná-los habilitados à vida social e do trabalho. Situação denunciada por autores como Paulo Freire (2013) na sua “Pedagogia do Oprimido”, protagonistas do “insucesso escolar” como explica Ana Benavente (1989), portadores de “certificações vazias” oriundos das práticas educativas denominadas “empurroterapia” no olhar de Acácia Kuenzer (2005/2007), são os componentes da atual “ralé”, classe de “subgente”, sujeitos de uma “subcidadania”, descritas por Jessé Souza (2017) em sua obra “A Elite do Atraso”.

Estas diferentes formas de serem vistos e denunciados pelos autores ao longo das últimas décadas em busca de uma educação mais eficiente e uma justiça social mais igualitária para todos, ilustram uma mudança a partir da educação cujas bases se assentam na equidade, qualidade e humanização. Que as singularidades sejam respeitadas de tal forma que a inclusão saia da teoria e chegue à prática. Sendo assim, a Educação Escolar, tema cerne deste trabalho, adentra o universo dos alunos, suas realidades e estruturas sociais, dando-lhes voz, permitindo-lhes a fala em busca de compreender a voz da Ralé.

Finalidades e objetivos da investigação

Se o processo educativo brasileiro sempre foi tema de estudo, principalmente no que diz respeito a uma educação de qualidade e inclusiva para todos sendo o país tão socialmente desigual, por outro lado, compreende-se que estes estudos transitavam frente aos olhares que se tinha em relação aos jovens, como os percebiam e os identificavam a partir das notas, aprendizagens, dentre outros fatores. Nessa perspectiva, este trabalho busca um recorte em que coloca o aluno como protagonista tanto quanto os outros, porém, a diferença faz-se ao dar-lhes voz, permitindo-lhes não só o protagonismo como também a construção do discurso através do qual descrevem como se percebem frente às estruturas educativas pelas quais passaram.

A escuta fez-se junto dos jovens alunos dos meios populares do Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri em Inhambupe-BA, do terceiro ano concluintes do Ensino Médio das seguintes modalidades: Ensino Regular, EPJAI, EMITec e Curso Profissionalizante. A escolha direcionada para os jovens concluintes do Ensino Médio especificamente, possibilita entender como se percebem em relação ao passado e também as perspectivas para o futuro, criando assim, uma situação de abrangência em relação ao passado, presente e futuro após os longos anos de estudo escolar. Nesse contexto tão singular da educação brasileira e das condições em que se encontram os alunos das escolas públicas no processo de inclusão escolar, os objetivos específicos desta pesquisa perpassam por:

- Citar obras que identificam os alunos dos meios populares como vítimas de um processo de Exclusão Escolar Histórica promovida e estruturada pelas Políticas Públicas e Práticas Educativas no Brasil, distanciando-os de uma efetiva relação com o saber.
- Relatar e analisar como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas ao longo da vida.

De forma mais detalhada, os objetivos específicos transitam pelas diferentes fases que compõem a trajetória escolar dos jovens dos meios populares concluintes do Ensino Médio, em busca de especificidades que só os protagonistas conhecem. Assim, os objetivos específicos foram construídos de forma a atender as etapas que constituem a pesquisa. São eles:

Parte I: Inserção na vida escolar.

1. Citar a idade e a instituição que caracterizam o início da vida escolar dos alunos.
2. Identificar elementos que demonstrem a valorização (ou não) da escola na vida dos jovens dos meios populares.

3. Conhecer o acesso ao espaço escolar, às primeiras aprendizagens no processo de inserção neste meio.
4. Descrever as memórias do período da Primeira Escola.

Parte II: Ensino Fundamental I e II.

1. Caracterizar a trajetória escolar durante o Ensino fundamental I e II.
2. Identificar o processo de alfabetização e letramento dos estudantes.
3. Conhecer a visão que os concluintes apresentam sobre aprendizagem e avaliação no Ensino Fundamental I e II.
4. Relatar a relação afetiva dos alunos para com a escola no Ensino Fundamental I e II.
5. Identificar memórias escolares do EFI e do EFII.

Parte III: Ensino Médio.

1. Identificar idade, trajeto e recursos didáticos existentes na chegada ao Ensino Médio.
2. Caracterizar a relação dos alunos com os professores no Ensino Médio.
3. Relatar o processo de aprendizagem relacionando com o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
4. Descrever a relação entre processo de aprendizagem para a vida – Faculdade, mercado de trabalho.
5. Citar o papel da família como incentivadora ou não no processo de aprendizagem e na trajetória escolar.
6. Conhecer as memórias do Ensino Médio.

Parte IV: Expectativas Pós-Ensino Médio.

1. Identificar objetivos e perspectivas pós Ensino Médio.
2. Reconhecer a visão sobre a Escola depois de concluída a Educação Básica.
3. Identificar a valorização dada pelo aluno ao processo de escolarização.
4. Apontar a visão dos jovens em relação à aprendizagem para a vida.
5. Relatar as expectativas dos jovens em relação ao futuro.
6. Reconhecer a representação de um estudante na sociedade.

A Educação Brasileira tem passado por transformações que tiveram início no final do século XX e chegaram até às primeiras décadas do século XXI. Estas se configuram principalmente, pela inserção de grande contingente populacional que adentrou os muros escolares, abarcando as mais diferentes realidades do país. Deste modo, é compreensível a busca por conhecer e entender como os estudantes se auto compreendem dentro desse contexto tão diferente do que existia há séculos atrás. As mudanças e as novas configurações da inclusão escolar propostas pela Constituição Brasileira de 1988, reforçadas pela LDB de 1996, permitem a inserção de todos na escola, compreender como eles se veem no processo é o que buscam os objetivos citados.

Perspectivas metodológicas e estudo empírico

A partir da delimitação do problema passou-se a elaborar os procedimentos determinantes que efetuaram a pesquisa empírica, levando em consideração a realidade em que esta acontece, para que sejam aplicados os recursos viáveis dentro do contexto. Por se tratar de um cenário muito específico, atentou-se em construir um percurso que permitisse alcançar o maior grau de veracidade, sem distorções ou mesmo fuga da realidade, alcançando assim os objetivos propostos. Inicialmente, foram estruturadas as bases teóricas que discutem e apontam as situações de aprendizagens no país, configurando os jovens dos meios populares no processo educativo escolar. Dentro das perspectivas da escola excludente e da escola includente, abordou-se o tema educação a partir do olhar dos autores que, ao longo dos anos, vêm apontando a forma como ocorre a formação destes estudantes nas escolas públicas do país.

As leituras denunciando o processo educativo escolar do Brasil, voltadas para os jovens dos meios populares, apresentam as formas como estes são vistos, estudados e entendidos no sistema, bem como as leis que inicialmente os excluíram, foram modificadas e atualmente os incluem, fazendo acontecer os direitos que lhes foram negados historicamente pela educação brasileira. A seguir, atenta-se na Constituição Federal do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), que configuram a inserção escolar para todos no país, quais as suas modificações e que características estas escolas e alunos apresentam na atualidade em relação à aprendizagem. Os conceitos de “educação escolar”, “exclusão escolar” e “inclusão escolar” caminham durante todo o percurso desta pesquisa, apresentando em diferentes momentos históricos o funcionamento da educação brasileira até os dias atuais.

A partir desta sequência histórica, a pesquisa coloca como centro os jovens alunos dos meios populares, objetivando descrever a percepção que construíram junto à escola ao longo dos tempos de estudos. Se a teoria nos traz o olhar externo em relação aos mesmos, esta pesquisa adentra a realidade dos jovens, dando oportunidade para que confirmem, ou não, a situação antes denunciada pelos teóricos citados. Para alcançar essa perspectiva, a investigação desenvolve-se a partir da triangulação metodológica entre a Análise Documental, a Observação e as Entrevistas Semi-Diretivas, configurando os principais aspectos da realidade dos jovens alunos dos meios populares.

As entrevistas foram estruturadas em quatro diferentes tempos escolares, de forma a construir um memorial, uma linha do tempo do processo educativo de cada um dos jovens, concebendo assim, a percepção que os mesmos têm da trajetória escolar e suas perspectivas futuras para a vida, mediante os quatro eixos:

- Trajetória Escolar I – Inserção Escolar e Educação Infantil.
- Trajetória Escolar II – Ensino Fundamental I e II.
- Trajetória Escolar III – Ensino Médio.
- Trajetória Escolar IV – Perspectivas Pós Ensino Médio.

Para responder a estas entrevistas foram convidados 50 jovens dos meios populares, que atuam como protagonistas das turmas de terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri, no Município de Inhambupe, Bahia, também estruturado em quatro modalidades de ensino, sendo elas:

- Ensino Médio de Formação Geral.
- Ensino Médio da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EPJAI.
- Ensino Médio Profissionalizante.
- Ensino Médio por Intermediação Tecnológica – EMITec.

Cada etapa da trajetória visa perceber como os jovens compreendem a escola, como esta interfere na vida de cada um, que importância dão ao processo educativo e que relações estabelecem entre aprendizagem e qualidade de vida. Assim, a Unidade de Registro escolhida foi o tema aqui abordado: a percepção dos jovens dos meios populares concluintes do Ensino Médio sobre a trajetória escolar e perspectivas de vida, tendo como Unidade de Contexto a escola, ambiente na qual se vivem as diferentes etapas que formam a trajetória escolar dos inquiridos, suas memórias positivas e menos positivas.

Foram definidos como eixos temáticos:

- Considerações sobre a escola nas diferentes fases de ensino.
- Sentimentos em relação à escola.
- Avaliações, aprendizagem, repetência e conhecimento.
- Deslocamento, estrutura física, material didático.
- Brincadeiras, merenda, interação com a escola.
- Memórias afetivas, relação com os professores, os colegas, os gestores.
- Relação escola, trabalho, sociedade.
- Perspectivas: faculdade, profissão, trabalho.

Quatro tempos e quatro modalidades de ensino dentro de uma mesma realidade, configurando as memórias e perspectivas futuras dos jovens alunos conluíntes do Ensino Médio da escola pública inhambupense. Tempos e formações que se cruzam, divergem e se completam, dando formato e corpo à investigação, permitindo triangulação junto às teorias existentes sobre a inclusão escolar e o perfil dos alunos, bem como aos documentos oficiais do país e da escola que legalizam as leis e a estrutura escolar em que os mesmos estão inseridos, portanto, trata-se de um estudo de caso coletivo de natureza qualitativa.

Para saber como se percebem os jovens alunos, as entrevistas realizadas foram gravadas, transcritas e analisadas de forma cuidadosa. Porém, não mais importante também foi o processo de realização destas, pois os momentos foram marcados por emoções, denúncias, memórias que dão vida e ênfase à percepção que se objetiva construir. Os resultados obtidos foram grandiosos, profundos e marcantes. Constituem um amplo e denso corpus de análise, que permitiu conhecer um pouco mais a forma como pensam e se percebem os alunos, suas trajetórias escolares e as perspectivas que iluminam o caminhar de cada um deles.

As informações resultantes das entrevistas foram apresentadas tomando por base os objetivos específicos propostos para cada uma das etapas da trajetória escolar e procurando fornecer a percepção que os mesmos têm de si de forma conjunta. A partir desta compreensão, foram construídas reflexões finais norteadas pelas vozes analisadas, utilizando-se um maior nível de inferências.

Organização do estudo

A organização deste estudo segue as normas de apresentação para trabalhos académicos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, bem como a 7ª edição da American Psychology Association – APA (2020) para as Referências Bibliográficas. Partindo do tema norteador deste trabalho, que é a Educação Escolar, cujo objeto de pesquisa são os jovens alunos concluintes do Ensino Médio aos quais questionamos “como se percebem ao longo da trajetória escolar percorrida e perspectivas futuras”, os capítulos I, II e III traçam uma linha histórica sobre o processo de formação da Educação Nacional, atentando para os seguintes aspectos: Capítulo I – Como nos excluíram: A construção histórica da Educação no Brasil e a relação com o saber; Capítulo II – Como nos incluíram: Políticas Públicas Educacionais do século XXI no Brasil; Capítulo III – Como nos percebem: O Estado da Arte, olhares em relação aos alunos dos meios populares e a relação com o saber.

Doravante avanços e retrocessos, os excluídos e eleitos para o procedimento de aprendizagem, chegando até o século XXI, como forma de contextualizar as vozes dos jovens dos meios populares são detalhadas nos capítulos seguintes. Os três momentos oferecem uma visão ampla e crítica da educação escolar brasileira a partir de documentos oficiais e teóricos que analisam o tema. Estes capítulos iniciais podem ser examinados individualmente tanto quanto processualmente, formando assim uma linha histórica, de longa duração, sobre a educação escolar, suas permanências e mudanças.

O Capítulo IV – Como nos investigam: Estrutura metodológica da pesquisa, apresenta e descreve as opções e procedimentos metodológicos selecionados para responder à problemática em questão. Em sequência, o Capítulo V – Como nos percebemos: A voz dos excluídos e o que ficou da escola em nós, traz as vozes, os relatos, compreensões e inferências sobre o que dizem os jovens dos meios populares em relação a trajetória escolar percorrida, as perspectivas futuras, partindo das memórias que ficaram registadas durante o percurso, bem como aspectos dos tempos atuais e dos desejos que os movem em relação ao futuro próximo. Em seguida, apresento as Conclusões, cujo objetivo não é esgotar o tema mas, sobretudo, compreender e descrever como se percebem os jovens dos meios populares frente a trajetória escolar percorrida.

Utilizando esse modelo sequencial como forma de abordar o tema, a partir dos questionamentos feitos junto dos jovens alunos do Colégio Estadual Professora Simone Neri, concluintes do terceiro ano, é que cada capítulo cumpre uma função específica e, ao mesmo tempo coletiva, no processo de contextualização dos tempos e espaços em que o sistema educacional escolar do país se apresentava, ora excludente, ora inclusivo. Considerando cada

um dos contextos abordados nos três primeiros capítulos, bem como os olhares dos autores escolhidos como referencial teórico, é possível proporcionar uma visão ampla das situações em que os alunos de baixa renda vivem no contexto das escolas públicas do país.

No que diz respeito ao Capítulo I – Como nos excluíram: A construção histórica da educação no Brasil e a relação com o saber, traçamos uma linha do tempo abordando os principais aspectos de como se deu a formação da educação escolar no Brasil, como foi estruturada e quais os grupos sociais a quem se destinava. Partindo dos pressupostos da exclusão e inclusão, este primeiro momento analisa as bases económicas, políticas e sociais do país no período, atentando para os valores e forças vigentes que se destacavam na marginalização, no uso do trabalho escravo e na acumulação de riquezas. Nesse contexto de colonização de exploração, os espaços de formação escolar eram restritos, não promoviam uma efetiva relação com o saber para toda a população. Dessa forma, descrevem-se os pilares da exclusão escolar no país, uma representação e fortalecimento da desigualdade social vigente.

Já o Capítulo II - Como nos incluíram: Políticas públicas educacionais do século XXI no Brasil, faz uma abordagem sobre o processo, inverso ao capítulo anterior, descrevendo como as políticas públicas educativas foram sendo modificadas e tornavam o espaço escolar mais democrático, favorecendo o procedimento da inclusão ao longo dos diferentes períodos que marcam a História do Brasil. Neste cenário, toma-se por base a Constituição Brasileira de 1988, considerada Constituição Cidadã, em vigor até hoje, além de documentos como a LDB (1996), que vem reforçar a Constituição anos depois no que diz respeito à educação escolar para todos, com qualidade e equidade num país que contava com altos índices de analfabetismo, baixa renda, pobreza e miséria no período pós Ditadura Militar, que durou mais de 20 anos.

Nessa linha de raciocínio, o Capítulo III – Como nos percebem: O Estado da Arte sobre os olhares dos alunos dos meios populares e a relação com o saber, apresenta diferentes visões acerca do processo de educação escolar, suas mazelas para os jovens dos meios populares que fazem dessa a única oportunidade de mudança em relação à situação em que vivem. Portanto, denunciados como “insucesso/fracassados” por Benavente (1989), “excluídos” por Kuenzer (2005/2007), “oprimidos” por Freire (2013), e “ralé” por Souza (2017), os alunos das escolas públicas para todos, que não apresentam os resultados desejados pelos governantes nem uma igualdade de aprendizagem quando comparados aos jovens filhos das elites, são assim denominados, não como termos pejorativos, mas principalmente como uma forma de gritar ao mundo que eles são resultado de um sistema educacional que os colocou para dentro das

escolas, mas que isso não ocorreu de forma que atendesse às suas necessidades e entendesse suas realidades.

Nesse contexto, o Capítulo IV - Como nos investigam: Estrutura metodológica da pesquisa, apresenta e descreve detalhadamente os passos escolhidos para estruturar devidamente o processo de investigação de forma que os objetivos propostos sejam alcançados, documental e entrevistas semiestruturadas, que compõem a triangulação metodológica. Fundamentados nesse processo de obtenção de dados, as leituras e transcrições foram realizadas permitindo a análise e inferência dos resultados obtidos, concluindo o processo que deu corpo e evidência à percepção que os jovens têm de si em relação à trajetória escolar percorrida oferecendo assim, veracidade à pesquisa. Trata-se de um estudo de caso coletivo de natureza qualitativa, cuja recolha de dados dá-se a partir de três instrumentos: observação, análise.

O Capítulo V - Como nos percebemos: A voz dos excluídos – o que ficou da escola em nós, anuncia o cerne de todo processo investigativo a voz da ralé, como denuncia o título do trabalho. Nesse momento as vozes são analisadas junto aos objetivos propostos, elencando assim as percepções que cada grupo de jovens tem da realidade que viveram e vivem no processo da trajetória escolar percorrida. A partir da descrição de cada uma, percebe-se o alcance dos objetivos, observa-se a identidade, as percepções de mundo que os norteiam, adentra-se ao universo particular e volta-se aos tempos descritos nos primeiros capítulos e aos referenciais teóricos em busca da relativização dos aspectos identificados, apontando permanências e mudanças através das vozes silenciadas até o momento.

Ainda no Capítulo V, difundem-se análises e resultados do contexto investigado, abrindo alternativas e sugestões que podem possibilitar um novo olhar em relação à educação pública no Brasil, bem como um maior entendimento sobre as perspectivas que os jovens alunos têm de si em relação ao processo de escolarização a eles destinado. As reflexões atentam para a triangulação teórica, apresentando as políticas públicas educativas do país, o olhar dos teóricos que embasam essa investigação, bem como as vozes e os relatos dos alunos investigados. O processo desvela a percepção que cada grupo apresenta sobre uma mesma situação, a educação escolar e a visão que se tem dos alunos. Compete lembrar que aqui, o fator essencial é a visão dos alunos, mas compreende-se também que os outros elementos são necessários por contextualizarem uma mesma realidade.

Contemplada no final do V Capítulo, a tese da Pedagogia da Desejabilidade Social é apresentada como resultado da pesquisa. Esta defende a situação descrita pelos alunos em relação a trajetória escolar como uma prática realizada ao longo dos anos escolares para que

sejam bem vistos pela comunidade em que vivem, bem como uma resposta positiva para a família e a sociedade que financiam direta e indiretamente o processo educativo dos mesmos. Porém, afirmam que a maneira como estudam, as modalidades aplicada não formam para a vida e nem para o mercado de trabalho em parte, sendo necessário uma continuidade dos estudos para que possam alcançar um bom emprego e ter uma vida melhor.

Capítulo I – Como nos excluíram: a construção histórica da educação no Brasil e a relação com o saber.

Não se pode pensar o futuro da educação sem se conhecer as bases nas quais elas foram formadas. (A. Teodoro. Live: A Educação como projeto de Justiça Social, em 25/06/2020)

Neste capítulo faz-se uma breve descrição da estrutura educacional vigente no Brasil durante o período colonial estendendo-se até o fim da Ditadura Militar em 1985, com a perspectiva de análise histórica dos principais momentos em que a educação apresentava-se de forma excludente e elitista, deixando de fora os que não se enquadravam nesse contexto. Importa dizer que se trata de um período de longa duração, abrangendo de 1500 até 1985, do qual serão consideradas as ações voltadas para a educação nas diferentes fases, atentando para a relação entre economia e política que estavam em vigor. Por se tratar de uma situação de colônia ao longo de 322 anos, cuja mão de obra escrava africana era predominante, o estudo da educação escolar torna-se relevante no processo de criação de uma linha histórica, onde os reflexos perpetuam até a atualidade.

Para que se compreenda melhor esse processo histórico, torna-se necessário destacar o conceito de escola enquanto instituição educacional, seus objetivos e modelos adotados para atender a demanda das diferentes épocas retratadas, tanto quanto a influência das classes dominantes sobre a escola e esta sobre a sociedade. Outro ponto pertinente é a relação entre a população e a construção do saber ao longo da formação da sociedade brasileira, quem estava na condição de privilegiado ou de excluído. Nesse contexto, este capítulo inicia-se com uma breve análise do conceito de Educação Escolar, seguindo para o processo de relação com o saber, compreendendo os períodos da História da Educação no Brasil, causas e efeitos dessa conjuntura frente à população.

Importante salientar que, nessa linha de raciocínio, busca-se compreender como as estruturas políticas, econômicas e sociais, responsáveis pela formação do processo educacional escolar do Brasil se apresentavam, de que forma os grupos estiveram deixados à parte da aprendizagem, como foram construídos os mecanismos que geraram a exclusão e, conseqüentemente, uma relação negativa com o saber ou mesmo uma relação de distanciamento e atribuição de pouco significado, dentro da realidade das diferentes classes existentes no país. A partir desse tempo e espaço, atenta-se para a situação da exclusão, buscando compreender a construção histórica da Educação no Brasil e a relação com o saber, por entender que a História revela e explica os fatos que, muitas vezes, são difíceis de serem compreendidos à luz dos tempos atuais.

1.1 – Compreendendo o termo educação

Para que o processo de formação da exclusão escolar na História da Educação do Brasil seja melhor analisado, é relevante a definição do processo educativo. Entender o conceito de educação e sua prática, como e de que forma esta acontece ao longo do tempo e do espaço entre os seres humanos, é fundamental. O conceito de educação é abrangente, tanto quanto divergente, se tomar por base as culturas e os espaços geográficos em que se estabelecem, principalmente dentro da realidade de um país de dimensão continental como o Brasil. Muitas são as vertentes observadas na Educação escolar, seguindo os caminhos de reflexão dos estudiosos que se dedicaram a este tema nos últimos anos. Aqui, será detalhado, de forma mais minuciosa, o processo de desenvolvimento escolar no território brasileiro frente às diferentes fases de sua construção enquanto Estado, compreendendo a relação com o saber desenvolvido pelas diversas etnias que constituem o dissímil povo brasileiro.

Etimologicamente, o conceito de educação é formado por dois termos latinos: *educare*, que significa alimentar, cuidar, criar, e *educere*, que consiste em tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado. Nesse contexto, a ação educadora para Libâneo (2010, p. 73), incide:

Na transmissão às crianças, aos jovens e adultos de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais, esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem.

Neste diapasão, a educação é vista como método de repetição, de reprodução, de continuidade do que a sociedade já pratica, estabelece e deseja fazer permanecer. A partir da definição etimológica do conceito educação, outras tantas definições podem ser analisadas e percebidas. As Concepções Naturalistas, por exemplo, entendem que “a educação e o ensino devem adaptar-se à natureza biológica e psicológica da criança bem como às tendências de seu desenvolvimento, que já estariam basicamente prontas desde o nascimento”. As Concepções Pragmáticas reforçam a ideia de “educação como um processo imanente ao desenvolvimento humano, cujo resultado é a adaptação do indivíduo ao meio social”, ou seja, quanto maior a aprendizagem, mais significativo se torna o desenvolvimento humano. Nesta mesma linha, a Concepção Espiritualista entende a educação como “um processo interior mediante o qual cada

pessoa vai se aperfeiçoando por meio de verdades ensinadas de fora, que dizem como o homem deve ser” (Libâneo, 2010, p. 75).

A Pedagogia Católica, através da educação, busca alcançar a espiritualidade representada pelas ações práticas dos indivíduos, “regenerar o homem corrompido pelo pecado original, preparando-o para a vida eterna”. Nas Concepções Culturalistas a educação “é uma atividade cultural dirigida à formação dos indivíduos, mediante a transmissão de bens culturais que se transformam em forças espirituais internas do educando”. Já as Concepções Ambientalistas colocam no “ambiente externo toda a força de atuação sobre o indivíduo para configurar sua conduta às exigências da sociedade”. As Concepções Interacionistas possuem diferenças entre si, mas comungam da ideia que “a aprendizagem é um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos” (Libâneo, 2010, p. 77).

Importa ressaltar os diferentes entendimentos que se pode ter em relação à ação educativa, sua finalidade e objetivos. Para Libâneo (1977, p. 78), a educação apresenta-se de diferentes formas, variando o olhar para objetivos distintos, assim:

Algumas (concepções) colocam o ideal educativo fora do indivíduo, outras identificam educação com o desenvolvimento individual. Umas se atêm mais à atividade e às necessidades internas do indivíduo, outras atribuem ao ambiente externo a determinação do desenvolvimento. Algumas, ainda, buscam resolver o possível antagonismo entre o desenvolvimento – fator interno e espontâneo – e a adaptação – fator externo e imposto –, como o fazem as concepções interacionistas.

É preciso considerar as diferentes perspectivas com que a educação se apresenta demonstrando como os seres humanos podem aprender e compreender o mundo em que vivem. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 60) afirma:

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

Por outras palavras, Brandão (2013, p. 64) reforça esta argumentação ao dizer que a “educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança etc.)

desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiriam a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento etc.) sem a aprendizagem realizada por meio da educação”. A Concepção histórico-social, por exemplo, desenvolvida dentro da tradição socialista, aborda a educação como produto do desenvolvimento social. Esta é determinada pela forma de relações sociais que se desenvolvem em uma sociedade. Assim, a educação não só é um elemento representativo dos interesses dominantes, mas também transmissor da ideologia que responde a esses interesses. Deste modo, a educação insere-se no conjunto das relações econômicas, políticas e culturais que caracterizam uma sociedade (Libâneo, 1977, p. 79).

A partir do conceito de educação, prouva-se neste capítulo, tratar especificamente da forma como determinadas camadas da sociedade brasileira foram excluídas do aprendizado escolar, conferindo uma maior valorização à concepção histórico-social por entender que esta analisa situações e determinações estabelecidas ao longo da História da Educação do Brasil sobre o processo de ensinar. A relação entre Estado e Educação configura as bases educativas da nação nascente, bem como estabelece o vínculo que cada camada social deveria ter com o saber. Compreende-se a educação escolar como pilar fundamental em qualquer sociedade. Com outras palavras, Libâneo (1977, p. 79) reforça essa argumentação ao dizer que:

A prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. [...] os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas de produção, das lutas sociais.

Analisar a formação escolar no Brasil sob a perspectiva da Concepção Histórico-social é entender sua capacidade de vislumbrar melhor os factos históricos determinantes do processo educativo escolar, a quem se destinavam, em que estrutura económica de produção estavam inseridos, como era construída a relação com o saber pelas diferentes camadas sociais que compuseram a sociedade brasileira no início do século XVI até o final do século XX. Antes de seguir para este processo histórico de formação, é necessário buscar na Concepção histórico-social ou crítico-social a definição dos conceitos de Educação no sentido amplo e Educação no sentido restrito, assim como compreender a Educação Intencional e a Educação Não Intencional, por serem substâncias determinantes para a configuração da inclusão ou não dos grupos sociais que compunham a população do Brasil Colônia até o final do século XX.

A concepção histórico-social compreende a Educação no sentido amplo, as formas pelas quais acontecem as aprendizagens ao longo do convívio social, sendo estas intencionais ou não, sistematizadas ou não. Trata-se de um processo, de uma relação de convivência entre os grupos, uma socialização, meio pelo qual acontecem as trocas e influências das aprendizagens. É uma Educação ampla por acontecer dentro dos grupos e, ao mesmo tempo, entre sujeitos, abrangendo um número considerável de pessoas num determinado espaço de tempo e espaço geográfico. A Educação restrita apresenta-se como uma educação individual, ou seja, para algumas pessoas de forma intencional podendo ocorrer no espaço escolar ou extraescolar cujo objetivo é a inserção social dos indivíduos (Libâneo, 1977, p. 82).

Ainda sobre o conceito de educação, a prática Educativa Intencional versa sobre o conjunto de ações que venham interferir na configuração da existência humana, podendo ser individual ou coletiva dentro do contexto histórico-social, ou seja, trata-se do desenvolvimento de certas capacidades voltadas para um único ser, ou mesmo um grupo, com a finalidade de habilitá-los para a vida em sociedade. Já a Educação Não-Intencional ocorre de forma livre, onde os saberes são passados entre as gerações sem que sejam estabelecidos objetivos diretos ou respostas específicas por meio de habilidades que venham nortear a vida social do indivíduo.

Como o próprio nome define, é não-intencional, ou seja, sem a intenção de. A Educação não-intencional ocorre desde as mais remotas civilizações ao usarem as tradições passadas entre gerações como forma de não deixar morrer a cultura de um povo. Atualmente, aprende-se de diferentes maneiras, o conhecimento pode ser encontrado dentro e fora da escola. O aprendizado mostra-se também no sentido de instituição, processo e produto no sistema educativo. Enquanto instituição social, a Educação trata da estrutura organizacional e administrativa que elabora as normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas do sistema educacional.

O ensino, como metodologia, refere-se à ação educadora em si, ou seja, às condições e modos pelos quais os sujeitos incorporam meios de se estudar. A Educação como produto relaciona-se com resultados obtidos através das ações educativas, a configuração do sujeito educado como consequência de processos educativos. Se a Educação é uma ação, o método de preparação é quem garante a existência da educação-sistema tanto quanto para a educação-produto e esta interligação desvela-se na formação humana para a vida em sociedade (Libâneo, 1977, p. 84). A Educação desenvolve-se também no âmbito das dimensões, estas tratam de questões como medir, quantificar e estruturar as habilidades a serem desenvolvidas nos envolvidos.

Assim, por se tratar de Educação sistematizada, as dimensões intelectuais ou cognitivas são as que se destacam, a exemplo das dimensões: social, afetiva, física, estética e ética, além das que surgem a partir da realidade onde a Educação acontece e na sociedade em que está inserida. Compreender diferentes dimensões apresentadas dentro das sociedades ao longo de momentos factuais distintos, é de fundamental importância para o processo de discussão sobre como nos excluíram na construção histórica da educação no Brasil e a relação com o saber, as formas como o processo educativo se caracterizou ao longo dos anos na sociedade, seus méritos e suas transgressões, bem como o resultado destas práticas para os habitantes da nascente população.

1.2 – Em que consiste a relação com o saber

Antes de percorrermos os caminhos históricos da formação da educação brasileira, passamos pelo processo de construção da relação com o saber, definido pelo autor, Bernard Charlot (2000) como sendo uma forma de “relação com o mundo: é essa a proposição básica”. No processo de aprendizagem o ser humano é o elemento singular, esta é própria dos indivíduos e acontece com eles. A educação escolar sistematizada que objetiva atender às necessidades próprias de cada fase do ser humano, exige metodologias apropriadas para que os objetivos sejam alcançados e assim, o desenvolvimento humano aconteça. A relação com o saber trata da interação entre sujeito e mundo, sujeito e sujeito, sujeito e outros sujeitos, capazes de criar um conjunto de significados desenvolvidos por meio de atividades e que acontecem num determinado tempo.

Ao longo dos anos e de muitos estudos, a definição da relação com o saber foi sendo modificada pelo próprio autor Bernard Charlot (2000, p. 80). Em 1982, este conceito era compreendido como “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem, ao mesmo tempo, ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos.” Tratava-se de um conceito intuitivo e acumulativo de conteúdos psíquicos que ocultava a ideia essencial de relação, ou seja, o conjunto de relações que formam a relação com o saber. Já em 1992, Charlot (2000, p. 80) preocupando-se com o rigor formal da definição, sugere que “a relação com o saber é uma relação de sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber.” Pelo fato de tratar de forma singular a relação torna-se insatisfatória, pois é preciso enfatizar a relação com o saber como conjunto de relações, algo mais amplo e abrangente no cotidiano da vida humana.

Em 2000, o autor ainda procurando uma definição que de facto respondesse ao que ele entende como relação com o saber, sugere as seguintes delimitações:

A relação como saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o “aprender” e o saber. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (Charlot, 2000, pp. 80/81)

A relação com o saber inclui, no seu processo de efetivação, várias conexões cujo protagonismo humano vai desde a ligação consigo mesmo, até o vínculo com os outros e com o mundo que o cerca, em determinado tempo e espaço geográfico. Essas relações que constroem a relação com o saber exigem dos indivíduos outras tantas relações, desde a mais íntima consigo mesmo, até a mais ampla, com o mundo, passando pelas relações de linguagem, tempo e espaço. Para o autor, são estas relações que definem o processo de aprendizagem de um aluno, ou seja, são estas diferentes relações que o estudante vive no processo de aprendizagem que definirão o seu sucesso ou não como aprendiz. As diferentes manifestações de relação às quais os alunos são expostos diariamente contribuem ou não para a construção de uma relação positiva ou negativa com o saber, conduzindo-os a situações de sucesso ou fracasso escolar.

O autor alerta para a importância entre a relação com o saber e o desejo de saber, representação do saber e relação de saber. O conceito de relação com o saber implica o de desejo:

Não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito desejante. [...] esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; é o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. [...] A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, o ‘saber’. (Charlot, 2000, p. 81)

O desejo de saber é visto como o impulso, o elemento que dá movimento ao processo, a dinâmica da aprendizagem. É o desejo de um indivíduo engajado no mundo, inserido tanto

em relação aos e com os outros, como consigo mesmo. Essa dinâmica ocorre em um determinado tempo, em um espaço por meio das relações interpessoais e intrapessoais. O valor da aprendizagem pode ser positivo, negativo ou nulo, depende dos elementos constitutivos na formação, este valor não é adquirido de uma só vez, mas por meio de um processo em diferentes etapas. Assim, é preciso compreender que o sujeito aprendiz vive em um conjunto de processos articulados, carrega no seu bojo significados e valores próprios. Esta dinâmica humana é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Este desejo de saber passa pela situação de cada um, a relação com o saber dá-se a partir deste eu que Bernard Charlot (2000, p. 82) explica como:

O efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, aqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira.

Trata-se da singularidade com que cada ser humano absorve dentro de um processo amplo, a sociedade em que vive. Mesmo fazendo parte do todo, é na individualidade que ocorre o desejo de saber, maior ou menor sobre um determinado objeto, trata-se dos significados que os elementos de aprendizagem têm em cada ser.

Muito próximo do desejo de saber está a representação do saber, pois quando se deseja saber mais profundamente sobre algo, este objeto símbolo da aprendizagem adquire uma representação para quem o estuda. Assim, no processo educativo o sujeito aprendiz estabelece significados e a isto chama-se representação do saber, como na escola, quando existe entre os envolvidos representações do saber tais quais o bom aluno, bom professor, a escola é boa. Estes conceitos e estas representações são resultados da relação com a escola, com o futuro, com a família, com o presente, com o trabalho e o desemprego na sociedade. Dessa forma, a representação do saber é um conteúdo de consciência inserido em uma rede de significados, enquanto a relação com o saber é um conjunto de relações: a própria rede.

A representação com o saber tem significado neste processo de entendimento da construção histórica da educação no Brasil, como mecanismo de compreensão, para identificar e analisar como ocorria, no período histórico aqui estudado, que representações do saber a população tinha sobre a escola, aprendizagem e conhecimento. O terceiro aspecto trata da

relação com o saber e a relação do saber, podendo ser compreendida como as relações sociais consideradas sob o ponto de vista de aprender, como a estabelecida entre o engenheiro e o operário, o médico e o paciente, uma relação social fundada nas diferenças de saber. Estas relações sociais são sobredeterminadas pelo saber, pelo conhecimento que cada um possui. Não são saberes iguais e nem os indivíduos dominam as mesmas atividades ou as mesmas formas relacionais, pois existe aí uma diferença social de legitimidade entre esses saberes, determinando assim a posição de cada pessoa na sociedade, que também consiste em uma posição do ponto de vista do aprender e do saber (Charlot, 2000, pg. 85).

Ainda sobre a teoria da relação com o saber, é preciso levar em conta o processo de aprendizagem dos indivíduos considerando a totalidade dos dados envolvidos, ou seja, é preciso entender que se trata de:

Um sujeito, (este) em relação com outros sujeitos, (estes são) presas da dinâmica do desejo, falam, (são) atuantes, (estão) construindo-se em uma história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana, (estão) engajados em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais, (grifo meu). (Charlot, 2000, p. 88)

As relações de aprendizagem acontecem dentro das relações de saber no esboço das estruturas sociais onde os alunos se encontram, progridem, são elas que promovem os novos conhecimentos e desenvolvimentos no meio em que os indivíduos estão inseridos. Sua gênese se dá a partir do desejo de saber que conduz a novos conhecimentos, novas representações de saber e, por fim, à relação de saber. Esta relação com o saber é um processo, pois não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal. Para que se deseje saber sobre algo e com ele se crie uma relação é necessário entrar em contato com, buscar compreender o processo e de que forma esse novo conhecimento pode ser aplicado na realidade em que o aprendiz está envolvido. Portanto, trata-se de uma relação.

1.3 – Como nos excluíram

A construção histórica da Educação no Brasil torna-se um elemento significativo para este trabalho em vários aspectos, o primeiro é que por ser professora de História percebo o passado como palco no qual foram criados ambientes e práticas cujas consequências chegam até à atualidade. É no passado que estão os processos históricos construtores das bases políticas

e económicas das populações que habitaram e habitam o Brasil até aos dias atuais, suas condições e práticas de sobrevivência. É o processo histórico, suas relações políticas, religiosas e económicas que desvelam os elementos próprios de um tempo e como estes permanecem vivos e ativos até hoje - se não eles em si, camuflados em outras roupagens. Por tudo isso, inicia-se aqui uma síntese da História da Educação no Brasil, seus principais aspectos e como construíram, por meio da prática educativa ou não, uma relação da população brasileira com o saber, com o processo de aprendizagem para a vida.

Cumprе salientar que não se trata de aprofundamento dos detalhes históricos, isso tomaria muito tempo e tornar-se-ia cansativo, mas sim uma revisão de literatura buscando alcançar os elementos mais significativos no processo de construção do saber de um país que iniciava sua vida sob o olhar e domínio de povos distintos e distantes da América. Para compreender a formação do fenômeno social que é a organização escolar brasileira, faz-se necessária uma visão do todo desta sociedade com a qual a educação manterá uma relação constante e permanente ao longo dos tempos, um movimento de construção e reconstrução destes, seus resultados para o processo educativo dos envolvidos. Trata-se de analisar a formação deste procedimento a partir da sociedade vigente nos diferentes períodos históricos da nascente colônia brasileira.

Por se tratar de um fenômeno social, o processo de organização escolar do Brasil e a infraestrutura vigente no período, tornam-se elementos que subsidiaram o modo através do qual o ser humano manteve viva a sua existência. Assim, sendo a educação voltada para a formação do ser humano, deve-se compreender também como este indivíduo sobrevive, produz, habita e dá continuidade à própria vida, que estruturas elaboram e dinamizam a sua existência. Tal relação torna-se a base para a construção da organização escolar, tanto quanto para a relação entre seres humanos e os saberes emanados pela frequência escolar. Se a instituição escolar nasce pela e para a sociedade como um elemento de transmissão de cultura, é preciso que a visão do todo apresente as estruturas determinantes do que se deve saber ou aprender, assim o “determinado não se compreende sem a referência ao determinante” (Pinto, 1969, p. 124).

A organização escolar nascente nas terras brasileiras, oriunda das estruturas coloniais vigentes, tinha objetivos específicos estabelecidos pela composição dos dominantes, logo, como a prática educativa atenderia a dualidade objetivada de qualificar uma mão de obra para que os resultados estabelecidos pelos colonizadores fossem alcançados? Esse é um dos aspectos principais a ser analisado nesse capítulo: A quem a escola deveria atender? Como se constrói uma relação com a educação em uma escola com regras estabelecidas pelos determinantes, sem,

contudo, dar ênfase à situação dos determinados? O que seria mais importante no processo de construção dessa organização escolar, a qualidade ou a quantidade? Quais seriam os grupos que poderiam fazer parte desse fenómeno social denominado escola? São questionamentos que mais uma vez remetem ao processo de compreensão macro da sociedade vigente, suas estruturas e práticas que formam a nascente sociedade brasileira.

Estas explicações iniciais são elementos que contribuem para a construção da visão macro da época, como nascem a organização escolar em um Brasil que traz desde o seu nascimento três etnias distintas: o índio (nativo), o Europeu (imigrante voluntário), o africano (imigrante involuntário), cujas colocações dentro daquela sociedade já estavam devidamente estabelecidas. Restava somente dar continuidade ao que o determinante impunha ao determinado. Sobre isso, Maria Luísa Santos Ribeiro (1992, p.17) compreende que:

No estudo da: organização escolar brasileira, atentando-se para sua contradição interna e para seus elementos mediadores, partiu-se da constatação do fato de ter a sociedade brasileira, desde sua origem, uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. Apresenta-se como uma sociedade periférica (dependente) e não central (hegemônica), não tendo, até nossos dias, superado a dominação externa, isto é, a submissão dos interesses da população brasileira (internos) em favor dos da população de determinados outros países (externos).

A História do Brasil inicia-se pela implantação e consolidação do modelo agrário exportador dependente no período Colonial, aqui considerado o tempo entre 1500 e 1822. O segundo tempo trata do modelo agrário, comercial, exportador dependente, o Brasil Império que vai de 1822 até 1888. O terceiro andamento é o Brasil República, considerando aqui o tempo de 1889 até 1988, momento que mescla o exemplo agrário, comercial, exportador dependente com a implantação do molde nacional desenvolvimentista e a industrialização. O período da República tem início com a Proclamação da I República em 1888, segue até a promulgação da Constituição Brasileira em vigência, a Constituição Cidadã de 1988. O segundo período da República será analisado no Capítulo II deste trabalho com maior especificidade, por se tratar do momento de redemocratização do país, após longos 24 anos de Regime Ditatorial (1964 – 1985), abrangendo desde 1988 até os dias atuais.

Assim, teremos três momentos de análise sobre a construção, organização e efetivação da educação brasileira, sabendo que esta é uma divisão da pesquisadora, não seguindo especificamente as divisões estabelecidas pelos historiadores. Como forma de melhor

caracterizar o processo educativo vigente em cada um dos tempos assinalados, seus formatos e como se encontrava a escola - sob a influência ou não das forças vigentes. Como se apresentava a sociedade brasileira e seus determinantes ao longo dos espaços de tempo estabelecidos é o contexto que melhor ilustra o processo educativo existente no país e suas funções sociais por todo o imenso país. Assim, temos os seguintes períodos: Brasil Colônia: 1500 – 1822; Brasil Império: 1822 – 1889; Brasil República Velha: 1889 – 1988.

Tal como o país, a Educação Brasileira nascia junto com o povo em formação, buscava estruturar-se sob a égide dos colonizadores com todas as inseguranças e incertezas marcantes do período histórico em que os europeus aqui chegaram e estabeleceram suas fronteiras e direitos. A organização da educação brasileira teve avanços e estagnações revezando-se ao longo dos tempos e está diretamente ligada aos processos econômicos, políticos e religiosos. Conhecer os detalhes mais significativos destes tempos clarifica sua longa caminhada e formação.

1.3.1 – Brasil Colônia: 1500 - 1822

A chegada do Primeiro Governo Geral de Tomé de Souza à Bahia, em 1549, trazia na bagagem os religiosos da Companhia de Jesus, cuja missão era propagar a fé católica pelo mundo, objetivo maior da Contra Reforma Católica que buscava manter a força e o poder após a Reforma Protestante. A união entre Estado e Igreja fortalecida pelas conquistas ultramarinas, trazia às terras americanas os Padres Jesuítas, com a fiel missão de conquistar almas pagãs para Cristo. Imbuídos dessa certeza, implantavam as missões nas novas terras, o primeiro modelo de escola da colônia, construídas dentro das tribos indígenas para catequizar os nativos, ensinar a língua portuguesa, adequá-los ao trabalho e torná-los cristãos. Com essa tripla missão, os Padres Jesuítas tornavam-se os protagonistas das primeiras escolas do Brasil.

Sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega, em agosto de 1549, os religiosos da Companhia de Jesus fundavam a primeira escola de ler e escrever no Estado da Bahia. As missões, foram as primeiras representações da educação escolar no Brasil, permanecendo até 1759, quando da expulsão dos Jesuítas do país na altura da Reforma Pombalina. A educação era dual, atendia aos indígenas por meio das missões, mas não aos escravos africanos, educava os brancos ricos com escolas de aprender a ler e escrever mas não aos brancos pobres e degredados que chegavam aqui vindos da metrópole. As instituições educativas tinham

objetivos claros: reforçar as estruturas econômicas e políticas determinadas pela elite colonizadora que estabelecia quais grupos deveriam adentrar os mecanismos das instruções.

Nesse período a população brasileira formava-se de índios nativos, brancos colonizadores e africanos escravizados que chegavam aqui para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar. Os Jesuítas exerceram um papel importante no processo de colonização como educadores, dominaram por longo tempo as missões e as escolas de ler e escrever, cujos resultados chegam até à atualidade; manter o facto do povo brasileiro falar a língua portuguesa e este ser um país predominantemente católico. Esse modelo de educação jesuítica através das catequeses teve papel fundamental no contexto, sendo de grande relevância para o processo de colonização, fazendo funcionar o empreendimento do colonizador. Dermeval Saviani (2011, p. 29), explica que:

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

As estruturas catequistas da Companhia de Jesus eram eficientes e aplicadas ao longo do mundo por onde os religiosos passavam. O Plano de Instrução que norteava a ação educativa dos Jesuítas no Brasil fora elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega e era composto por três aspectos: Filosofia da Educação, Teoria da Educação e Prática Pedagógica, reunindo as ideias educativas, os meios para a efetivação dos trabalhos educativos e as realizações significativas no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, alcançava-se “a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. [...] de acordo com as 'pedagogias e ética missionária', a sujeição dos índios precede à conversão, sendo condição necessária de sua eficácia” (Saviani, 2011, p. 44).

Catequisando os índios nas escolas das missões e ao mesmo tempo ensinando os filhos dos homens brancos e livres nas escolas de ler e escrever, os Jesuítas fundavam a dualidade das escolas brasileiras que permaneceriam até a atualidade sem que eles soubessem. Os religiosos iniciavam uma tradição escolar no Brasil Colônia que, quinhentos anos depois, ainda estaria em vigor, mesmo não estando mais sob o domínio dos Jesuítas, mas continuando a obedecer às ordens econômicas e políticas da época. A dualidade educativa implantada na época formava

cada grupo populacional para exercer um determinado papel na sociedade: aos índios a catequese objetivava o domínio e a exploração, aos brancos livres e ricos, o ler e escrever para que fossem aptos à dominação. Quanto a isso, Casimiro (2007, p. 87) descreve que:

Os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica. [...] Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; [...] os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravos.

A Educação preparava a “elite dominante, os que iriam exercer as funções elevadas na estrutura do Estado e no mundo eclesiástico” de uma forma e, para os demais estamentos da sociedade, sobravam os “conhecimentos necessários para o trabalho, para a civilidade e submissão aos ditames da fé católica”. A população branca e com menor condição financeira, considerada “desclassificada”, recebia aquela que ficou conhecida como “educação formal-instrumental” resumida em aprender a ler, escrever e contar, ou aprender algum ofício próprio da atividade que exerciam dentro do sistema colonial, Casimiro (2007). Esse processo de formação educacional jesuítico sistematizado, excludente e hierarquizado perdurou até 1759, quando ocorreu a expulsão dos Jesuítas do Brasil.

As escolas de ensino secundário e primário chegaram como substitutas das escolas Jesuíticas, devido à Reforma Pombalina. Sem contar com a prática dos religiosos como professores, o novo modelo de escola exigia a contratação de profissionais laicos e religiosos. A Reforma Pombalina, influenciada pelos ideais iluministas, buscou colocar o currículo de Portugal alinhado com as mudanças inovadoras do saber científico. Entretanto, na Colônia, os traços pedagógicos dos jesuítas permaneciam e este legado educativo, implantado pela Companhia de Jesus, permaneceu até os anos iniciais do período imperial (1808 – 1889). As Reformas Pombalinas não implantaram na Colônia uma política de formação de professores para substituir os padres que exerciam a função até à data, fazendo permanecer a essência da educação colonial hegemônica durante 210 anos, mesmo sem a presença dos padres, Ferreira Jr. (2010, p. 32) afirma que:

As reformas pombalinas se constituíram em descontinuidade sem ruptura no âmbito da história da educação colonial. Descontinuidade porque pôs fim ao “sistema de ensino” montado pela Companhia de Jesus desde a segunda metade do século XVI; sem ruptura porque não mudou em nada a essência da educação que era ministrada no interior dos colégios jesuíticos.

Economicamente, o Brasil Colonial produtor de cana-de-açúcar e metais preciosos consumidos pelo capitalismo nos países desenvolvidos, não percebia a necessidade de ampliação da educação pública para todos, já que o maior contingente populacional da época era formado por africanos escravizados, um grupo para quem a educação escolar não se fazia necessária pois a força braçal era mais importante e isso não se aprendia na escola. Assim, a educação escolarizada atendia uma pequena elite agrária e escravocrata para quem o trabalho não fazia parte da realidade e a instrução tornava-se um “mecanismo de ilustração e manutenção do poder político” (Ferreira Jr. 2010, p. 32). A economia colonial sustentava-se sobre o pilar da escravidão africana, explorada e analfabeta, dominada por uma elite estudada para quem a aprendizagem escolar fazia parte das muitas ostentações de destaque social. A sociedade colonial, para Ferreira Jr (2010, pp. 33/34), pode ser entendida como:

Uma organização societária tecnologicamente atrasada e com um grande contingente da população, as classes trabalhadoras e os marginalizados da produção (as massas miseráveis), excluído de qualquer tipo de instrução escolar. [...] a educação durante o século XIX não foi capaz de articular uma relação orgânica entre produção do conhecimento e produção de bens materiais, pois ela foi concebida apenas para distribuir privilégios sociais para poucos.

Essa estrutura atravessou os ciclos econômicos do açúcar, do ouro e do café, considerando as características próprias de cada período. Em se tratando de educação escolar, a composição era a mesma, pois permanecia ao longo da história o trabalho escravo dominado por uma elite ora açucareira, ora mineradora ora cafeicultora. Nesse cenário, permanecia uma educação excludente, tendo em vista que se destinava apenas à formação dos filhos dos grandes fazendeiros preparados para dar continuidade à estrutura social vigente. A força e o domínio de uma minoria sobre a maioria da população caracteriza a estrutura educacional que permaneceu em terras brasileiras: para poucos a escola, para muitos o trabalho forçado.

1.3.2 – Brasil Império: 1822 - 1888

Outro ponto que merece destaque refere-se ao processo histórico de independência, em 1822, considerado uma separação administrativa do Brasil em relação a Portugal mantendo, porém, a produção escravista e o sistema político do Padroado que vigorava no passado colonial. Muda-se o domínio maior, porém, predomina a mesma elite agrária no comando reforçando as estruturas que lhes mantinham no poder. A agricultura para exportação, realizada nos grandes latifúndios monocultores, a economia sustentada pela mão de obra escrava e a política diretamente ligada aos grandes capitais dos fazendeiros ainda era uma realidade durante o Império. Libertam-se de um e escravizam-se outros. Para Ferreira Jr. (2010, pp. 33/34), a situação continuava a mesma:

O Brasil permaneceu como uma economia agrária mantida pelo trabalho escravo e, por conseguinte, com uma estrutura social rigidamente constituída: a massa de escravos des africanizados, de um lado, e as elites agrárias regionalizadas, do outro. Assim, o Brasil continuou sendo um país periférico, economicamente dependente em relação aos centros metropolitanos europeus, cujo capitalismo avançava rapidamente para a plena era industrial.

Em relação à educação escolar as estruturas apresentavam, de um lado os que tinham direito aos estudos, do outro os que não podiam adentrar nestes. Assim, a continuidade da educação para as elites fazia permanecer o aprendizado para os dominantes, aos dominados o trabalho braçal era aprendido por repetição ou por chicote aplicado pelos capatazes dos grandes latifúndios. Compete lembrar que no período da independência, por exclusão socioétnica, o Brasil compunha-se de 40% dos seus habitantes sem acesso à educação e estes não eram considerados cidadãos. Nesse contexto, as mulheres, segundo a concepção organicista da época, eram limitadas a uma cidadania passiva, não estavam contabilizadas nos 40% e, se assim fosse, o universo dos não cidadãos ou cidadãos imperfeitos aumentaria consideravelmente (Cury, 2014, p. 25).

A desigualdade social e escolar no Brasil era tão arraigada, que os grandes centros urbanos da época já podiam ser considerados bastante populosos e sustentavam no seu interior grande número de analfabetos. A cidade do Rio de Janeiro, a Corte em 1821, a partir de um levantamento estatístico já apresentava uma população de 112.695 habitantes, seguida de Salvador com cerca de 70 mil habitantes, Recife com cerca de 25 a 30 mil habitantes. Cinquenta anos depois, segundo censo de 1872, estas cidades já apresentavam populações com mais de 100 mil habitantes, sendo o Rio de Janeiro com 275 mil habitantes, logo após Salvador com

129 mil habitantes e Recife, atingindo o número de 117 mil. Nesse contexto, o país detinha o percentual de 84,3% de analfabetos e vale lembrar que a escravidão ainda era uma realidade (Abreu; Lago, 2001, p. 3, grifo nosso).

Esse Brasil com 84,3% de população analfabeta era o palco no qual nascia, em 1824, a primeira Constituição Brasileira outorgada por D. Pedro I, a primeira Carta Magna do país nascente que implantava o Império nas novas terras libertas. O Regime Imperial se caracterizou a partir da execução do Estado Mínimo, onde o cidadão tem direito a uma decente subsistência, ou seja, o Estado não deveria preocupar-se com o bem-estar material de seus cidadãos, assim não reconhecia a exigência de elaboração e promoção de políticas de igualdade e de justiça social. A mentalidade da época e o contexto político e produtivo vigente no país não concebia a ideia de igualdade de direitos em uma sociedade estratificada. A Constituição de 1824 torna essas ações claras, estabelecidas e irrevogáveis ao dispor que:

TÍTULO 8º- Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.

[...]

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXI. A Constituição também garante os socorros públicos.

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, CF, 1824)

Dez anos após a promulgação da Primeira Constituição, em 1834, foi aprovada a Lei nº 16 – Ato Adicional, que complementa a Constituição do Império modificando-a nas questões relativas à educação escolar. Este Ato Adicional redefiniu a responsabilidade com relação à administração, financiamento e organização no ensino primário, passando a ser responsabilidade das assembleias legislativas provinciais e o ensino superior ficaria a cargo do Poder Monárquico. Assim, o § 2º do Artigo 10, do Ato Adicional, de agosto de 1834, estabeleceu que:

Art. 10. Compete às Assembleias legislar:

[...]

§ 2º Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (Brasil, 2001a, p. 108)

Para Ferreira Jr. (2010), o poder central ditava a política educacional do ponto de vista pedagógico, mas desobrigava-se do seu financiamento, o que acabou por inviabilizar o funcionamento do ensino elementar ofertado pelas províncias. Por outro lado, este Ato Adicional de 1834 tornou-se um marco histórico para a educação brasileira, ao dar início à tradição educacional de dividir as responsabilidades financeiras dos níveis de ensino entre o poder central (União) e províncias (Estados e Municípios), método que perdura até aos dias atuais. Uma segunda tradição deixada foi a manutenção do controle ideológico sobre os conteúdos e métodos de ensino que eram aplicados no âmbito das escolas das províncias, cuja matriz pedagógica era elaborada na capital do Império e atualmente é elaborada pelo MEC com participação dos Estados e Municípios.

Em termos de educação escolar, pode-se afirmar que as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil durante o Império não a promoveram para o povo, no contexto da sociedade agrária exportadora de café, não percebiam um objetivo econômico e social para oferecer conhecimento escolar para uma massa de africanos escravizados que formavam o grande contingente da população brasileira. Mesmo com algumas transformações e leis que a viabilizavam, a execução das práticas escolares para todos não se efetivou, a mentalidade das elites dominantes não concebia a ideia de igualdade entre as diferentes classes sociais. Educação escolar era um recurso classificatório e capacitador de uma pequena burguesia preparada para dominar, portanto, não seria oferecida aos dominados.

Os números que pairavam sobre o Brasil Império de 1867, em se tratando de população, somavam-se num total de 8 milhões de brasileiros, sendo que 1,2 milhão destes estavam em idade escolar e somente 107 mil estavam matriculados em escolas primárias. As distorções entre o número de pessoas em idade escolar e os matriculados remetem à falta de escolas que pudessem incluir todos, delegando este direito a uma minoria (Bittencourt, 1953). Sem estruturas físicas e mão de obra específica para tornar efetivo o processo de escolarização para todos, o Brasil continuou com as leis nas gavetas e a população analfabeta sem, contudo, tomarem providências para que esse quadro fosse revertido. Outra condição que favorecia a permanência do elevado número de analfabetos no país era a existência da escravidão, força de trabalho que mantinha a concentração das riquezas agrárias nas mãos dos latifundiários monocultores.

O Império caracterizava-se pela lógica agrária e escravocrata, portanto não adotava ideais que abarcassem as chamadas classes populares. A “política educacional adotada pelo Império foi de caráter elitista e, a um só tempo, excludente, pois quando as relações escravistas

de produção chegaram ao fim, apenas 1,3% da população brasileira frequentava a escola primária”. Durante todo o período Colonial a educação escolar brasileira “constituiu-se na gênese da relação que se estabeleceu entre elitismo e exclusão” (Ferreira Jr. 2010, pg. 45). Foram quase quatro séculos de elaboração e prática educativa escolar, visando a construção de um contexto favorável em manter a maioria do contingente populacional fora dela, distante da relação ensino aprendizagem, preservando a formação de uma elite agrária enquanto não se permitia a formação das relações com o saber pela maioria dos trabalhadores braçais.

O fim do Império é marcado por revoluções, insatisfações econômicas e políticas por grande parte da população. A busca pela abolição da escravatura fortaleceu-se a partir dos ideais iluministas e mesmo depois de tantas vítimas que lutaram para realizar estes ideais, ela só se concretizou em 1888, sob a égide de um Império já desgastado e sem muitos recursos para se manter fortalecido, chegando ao fim um ano depois. A abolição é um marco histórico para o Brasil, último país da América a efetuar a libertação dos escravos. Com a Proclamação da República, em 1889, o país se encontrava fervilhando de mudanças e novos desejos de estruturação. A educação escolar, para a qual o olhar se volta nesse capítulo, se descortina no Brasil Republicano com as marcas e diretrizes que a acompanham desde a chegada dos colonizadores, se definindo ao longo de quase quatro séculos como uma escola elitista e excludente.

1.3.3 – Educação escolar no Brasil República: 1889 - 1988

Para melhor configuração temporal a República no Brasil será dividida em dois períodos distintos mas que se complementam. O primeiro trata da República Velha, de 1889 até 1930; o segundo de 1930 até 1988, quando foi promulgada a Constituição Cidadã e o país se abriu às novas luzes da democracia, emergindo de um longo período ditatorial de quase 25 anos. Esse novo tempo, de 1930 até a atualidade, será devidamente estudado no capítulo II deste trabalho no qual se busca formatar o processo de inclusão escolar no país. A República Velha, ou Primeira República, denominações dadas pela historiografia, abarca quatro décadas: 1890, 1900, 1910 e 1920, e seus período de transições, reestruturações e novos objetivos para o Brasil, que concluía o ciclo escravagista de produção em seu território.

A República brasileira nasce junto com as muitas transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram o país na época. A abolição da escravatura força os latifundiários a buscarem novas formas de produção, os escravos já não faziam mais parte da força de trabalho

gratuita que predominou por 320 anos. Como saída, fazendeiros procuram homens brancos e assalariados da Europa para o serviço, deixando sem destino, casa, comida e trabalho a numerosa população recém abolida, a nascente classe dos “desfavorecidos” da nação. Em 1900, o país contabilizava 17 milhões de habitantes; o crescimento populacional acelerado teve início a partir do tráfico negreiro de longa duração, realidade que durou até 1850 reforçado com a chegada dos imigrantes europeus.

O Brasil era um país rural com cerca de 60% de sua população vivendo no e do campo cujas taxas de analfabetismo eram de 75%. A população alforriada, sem contar com trabalho no campo, passou a buscar alternativas nas cidades ou perambulando nas estradas do país, pois a eles não fora dada oportunidade de sobrevivência e adequação social. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a situação de fome e miséria assolava parte da população do novo país republicano, a expectativa de vida em 1920 era de 35 anos para os homens e 37 anos para as mulheres, situação justificada pelas frágeis condições de trabalho nas lavouras, local de produção da maioria da população. Com uma vida curta e voltada para o trabalho no campo, a população brasileira não colocava a escola como prioridade ou possibilidade, tratava-se de uma realidade distante e pouco conhecida para os ex-escravos e até mesmo para os brancos de pouca renda.

Considerando esse contexto de baixa expectativa de vida para a população, a situação de escolaridade mínima não estava distante desse cenário. As taxas de analfabetismo eram altas em 1900, por exemplo, o país alcançava uma média de 65,1% de analfabetos entre indivíduos de 15 anos ou mais. Vinte anos depois, em 1920 este percentual era de 65% para o grupo de 15 anos ou mais. Não havia mudança nesse contexto, a busca pelo trabalho e, conseqüentemente a sobrevivência, fazia com que o grande número de pobres e excluídos continuassem em busca de trabalho, pois não havia escola para todos e os estudos não se encaixavam na mentalidade destes na época; era algo distante, quase impossível naquele período.

A migração rural urbana gerava o crescimento acelerado dos centros do país onde já brotavam as sementes da industrialização, o progresso começava a ser desenhado com base nas riquezas dos grandes cafeicultores. A preocupação com a mão de obra para efetivar os avanços da modernidade esbarrava na falta de escolarização para a massa populacional que chegava do campo. O país recebia o retorno pela falta de investimentos no processo de escolarização da população, contava com um volumoso contingente como mão de obra, mas despreparada para lidar com maquinarias; só entendiam de lavouras e produções agrícolas. Em 1909, o Decreto nº 7566 estabelece:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (Decreto Lei nº. 7.566 de 23 de Setembro de 1909).

Por um lado, os imigrantes exigiam melhores condições de vida, como escolarização para os filhos, por outro os liberais exigiam igualdade de direitos para todos como estabelecia a lei. É nesse cenário que, segundo Palma Filho (2005), reformas educacionais foram realizadas no Brasil durante a década de 1920 em diferentes estados, almejando uma melhor qualidade na educação para alavancar a aprendizagem no processo de formação da mão de obra que a industrialização em construção exigia. Reformistas como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Anísio Teixeira entre outros, buscavam implantar no Brasil novas estruturas educacionais que viabilizassem uma educação inclusiva e, tomando em particular os ideais do baiano Anísio Teixeira, foram responsáveis pela criação da escola pública, de qualidade, gratuita para todos, um marco para a História da Educação do Brasil (Romanelli, 1986).

A criação da escola pública gratuita para todos em um país que tinha arraigada a escravidão na mentalidade dos dominantes, não foi vista por muitos como uma proposta de evolução, mas certamente de massificação e não de efetivação, principalmente nos quesitos qualidade e equidade. Para Niskier (1969, p. 60):

Todas essas reformas não ajudaram a educação a ganhar uma posição segura. Havia uma evidente discrepância entre as nossas necessidades educacionais e os métodos utilizados. Já então a massa de analfabetos preocupava seriamente, enquanto a política partidária interferia bastante, obstaculando o avanço necessário.

É nessa perspectiva, para uns de efervescência, para outros tantos não, que a Educação Escolar Brasileira vê nascer a Associação Brasileira de Educação – ABE, fundada em outubro de 1924 por Heitor Lira da Silva, com sede no Rio de Janeiro, cujo objetivo era a “formulação de políticas que visavam reformar a escola pública pois, para a ideologia liberal, a educação poderia transformar a população ‘ignorante’ herdada do período imperial, em cidadãos esclarecidos sobre os seus direitos republicanos” (Ferreira Jr. 2010, pg. 59). Neste momento torna-se conveniente mencionar que o Brasil efervescente dos anos de 1920 encerrava mais

uma década de muitas teorias e poucas práticas, com uma população de 30,6 milhões de habitantes dos quais 64,9% eram analfabeto e as reformas continuavam nos papéis e gavetas dos governantes (Lourenço Filho (1965).

Considerando esse contexto, os anos 30 trazem novas transformações para a sociedade brasileira que muda de rural-agrária para urbana-industrial, alicerçada por um Estado antidemocrático, autocrático, ordenado por um sistema produtivo baseado na grande empresa privada e engendrado por um ordenamento jurídico autoritário cujo objetivo era reprimir todo e qualquer tipo de oposição, ou seja, tem-se aí a formação do processo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro (Ferreira Jr. 2010, pg. 61). Importante ressaltar que o período de 1930 a 1945 foi marcado pela implantação de mecanismos educacionais que favoreceriam o envolvimento de todas as camadas sociais no processo de educação escolar. Entre essas mudanças é possível citar: Revolução Burguesa (1930), Reforma Francisco Campos (1931), criação do Ministério da Educação (1931), publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Reformas Gustavo Capanema (1942-1946) (Ferreira Jr. 2010, pg. 80). Em se tratando da Reforma Francisco Campos, por exemplo, segundo Peeters e Cooman (1969, p. 149):

Esta reforma pôs fim ao monopólio do Estado e estabeleceu as condições para reconhecimento de estabelecimentos particulares. Quanto aos programas eram de extensão exorbitante, muito acima da capacidade normal de adolescente. O ginásio abrangia cinco séries. Deu ao estudo das humanidades clássicas um lugar totalmente insignificante, e uma preponderância enorme à técnica e às ciências exatas.

Se por um lado nasciam as escolas públicas, gratuitas para todos, por outro lado nascia a escola privada, reproduzindo assim a desigualdade no processo de formação escolar no país: para os pobres, para as grandes massas, destinavam as escolas públicas com baixa qualidade de ensino; para as escolas privadas seguiam os filhos dos ricos, os que detinham condições financeiras para efetivar os pagamentos mensais obtendo assim uma formação de melhor qualidade. A escola pública ficava um passo atrás das escolas privadas, principalmente quando se considerava que grande número de professores das recém-nascidas escolas públicas, eram leigos, ou seja, aqueles cuja formação era mínima, exerciam papéis de formadores. Constatase a dualidade da prática educativa vestindo-se de novos modelos mas reproduzindo a desigualdade social dentro dos muros das escolas.

Nesse contexto, outro ponto que merece destaque é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, liderado por Fernando Azevedo e assinado por 26 grandes educadores da época. Este documento tem como singularidade a forma como defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional, e também a crítica ao sistema dual que destinava uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única (Aranha, 1996, p. 198). A luta pela igualdade de direitos educacionais para todos já data de longos tempos no país, porém a desigualdade social, sendo reproduzida por meio do sistema dual de educação, permanece até aos dias atuais. E é nesse cenário que a Constituição de 1934 versa sobre a Educação em seu capítulo II do título V:

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.

A educação como direito de todos e dever do Estado torna-se uma realidade constitucional, está registrada na Carta Magna do país de 1934. Porém, até que esta se efetivasse ao longo das diferentes realidades do Brasil, levou um certo tempo, até porque, além da extensão territorial, era necessária a formação de professores para atender a demanda de alunos que passariam a caminhar para as escolas diariamente. Paralela à formação de professores, fazia-se necessária a construção de muitos e novos espaços escolares que atendessem aos que chegavam em busca de instrução. Em conexão com as considerações acima, a Constituição de 1937 versa sobre a educação no Art. 129:

Art. 129. A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Os primeiros e decisivos passos sobre a Educação do país estavam sendo efetivados buscando uma igualdade na formação escolar do povo brasileiro. Entretanto, a complexidade do momento político e econômico vivido pelo país fez nascer outra Constituição, promulgada em 1946 na qual a Educação Escolar é tratada da seguinte forma:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I– o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II– o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III– as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

Aos poucos vão sendo desenhados os modos e atendimentos que a educação dará à população, dessa forma, configurada como direito de todos. Teoricamente todo o povo estaria em igualdade de direitos educacionais, o que pode ser considerado um grande avanço para uma nação cuja educação, até o momento, não chegava a todos de forma gratuita e de qualidade. Tomando por base o passado recente do país, as últimas constituições elencavam avanços em relação aos Direitos Humanos e ao processo de formação da população. De acordo com Niskier (1969):

A Constituição de 1946 foi um instrumento notável de democratização do ensino, tendo sido marcada pela preocupação de servir à educação e aos ideais de liberdade, o que se pode explicar por dois fatos marcantes: ela foi celebrada logo após o término da ditadura de 15 anos e o final da II Guerra Mundial, em que o Brasil se empenhou para defender a democracia. Nela se inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, que foi aprovada em dezembro de 1961, depois do que convencionou chamar de “guerra dos 13 anos”, que foi o tempo de sua discussão no Congresso Nacional. (Niskier, 1969, p. 71)

A Constituição de 1946 pode ser vista como resultado das muitas lutas e discussões sobre a educação nacional existentes no país naquela época, entre estas, cabe considerar a importância das Reformas Gustavo Capanema, de 1942 e a de 1946, contemporâneas à Constituição, no contexto das transformações educacionais que ocorriam no país. Para Peeters e Cooman (1969, p.62):

A Lei Capanema respondeu às aspirações da corrente que desejava a volta dos estudos clássicos e formadores de personalidade. O curso secundário abrange dois ciclos: o ginásio, cuja duração é de quatro anos, e o colégio, foi subdividido em clássico e científico. A Lei Capanema trouxe muitas modificações benéficas, entre elas abolição de atitudes cimentadas e que não desejavam mudanças. Mas, infelizmente as forças contrárias às inovações fizeram de tudo para enfraquecer e reduzir a Lei, a mera coadjuvante da educação.

Arelado a muitas trocas presidenciais, o Brasil caminhava em busca de estruturação política e econômica, enfrentando parcialmente a Segunda Guerra Mundial, onde vive a morte do Presidente Getúlio Vargas, as lutas de classes e a busca dos direitos trabalhistas pelos que faziam dar os primeiros passos ao processo de industrialização. Esse caminhar faz nascer, em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº. 4.024, que estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, depois de longos 13 anos tramitando no Congresso. Trata-se das estruturas que iriam definir as práticas educativas ao longo do país, buscando uma formação mais homogênea para todas as instituições de ensino que se reproduziam nas mais distantes realidades do Brasil. Contudo, vale ressaltar que com o extenso período que passou engavetada, a primeira LDB já nasce velha para a realidade que a nação exigia.

A demorada aprovação da LDB pode ser compreendida pela dualidade que rege os ideais educativos do país no decorrer dos tempos. Por um lado existia um grupo considerado de esquerda, que defendia a preparação do indivíduo por meio da escola, sendo essa a sua maior finalidade e tendo em vista o bem-estar da sociedade. Para estes, ao Estado competia apenas o dever de educar, opondo-se à aplicação de recursos públicos na manutenção das escolas privadas. Por outro lado, a ideologia dos liberais de centro-direita defendia a escola particular, limitando o dever do Estado em traçar as diretrizes do sistema educacional e garantindo, por meio de concessão de bolsas, o acesso às escolas particulares para os alunos de famílias de baixa renda. Até que se chegasse a um consenso, longos 13 anos se passaram e a LDB chega defasada Para a prealidade do Brasil.

Com base na Constituição de 1946, a LDB/1961 definia os princípios da Educação Nacional:

- Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
 - b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
 - c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Além destes princípios, a LDB/1961 organizou o ensino escolar em quatro modalidades:

- **educação pré-primária** destinada aos menores de sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. (Art. 23).
- **ensino primário**, de matrícula e frequência obrigatórias a partir dos sete anos de idade, com no mínimo quatro anos de duração, podendo ser organizadas classes especiais ou cursos supletivos para os que o iniciavam com atraso (Art. 26 e 27).
- **ensino médio**, em prosseguimento ao ensino primário, mediante exame de admissão, sendo destinado a adolescentes, ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Art. 33 e 34).
- **ensino superior**, com o objetivo de pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes, e de formação de profissionais de nível universitário, ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (Art. 66 e 67).

A divisão da Educação em modalidades de ensino permitiu que as escolas fossem construídas e estabelecido o tipo de ensino que melhor se adequava à realidade da comunidade em que estava inserida. Portanto, a difusão das escolas de educação pré-primária e ensino primário se alastram pela nação procurando minimizar os índices de analfabetismo que ainda era uma difícil realidade a ser transformada. A Constituição de 1946 juntamente com a LDB/1961 trouxeram novos ares para a Educação Nacional, acompanhadas de outros episódios que demonstram um olhar significativo voltado para o desenvolvimento da nação por meio de uma educação para todos e com qualidade. Em consenso com esse raciocínio, torna-se importante descrever outros factos que marcaram os anos de 1960 a 1964 em relação à educação no Brasil, vejamos:

- **1961:** Método de Educação Popular do professor Paulo Freire - Campanha de Alfabetização “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”. Que consistia alfabetizar em 40 horas, adultos analfabetos.

- **1961:** Centros Populares de Cultura, ligados à União Nacional dos Estudantes; Movimento de Educação de Base, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e ao governo da União.
- **1962:** Criação o Conselho Federal de Educação, em cumprimento ao artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases que veio em substituição ao Conselho Nacional de Educação.
- **1962:** Conselhos Estaduais de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, estes dois últimos pelo Ministério da Educação e Cultura seguindo a proposta do Método Paulo Freire.

Em 1964 o país entra em crise e o Golpe Militar de 31 de março marcou a política nacional passando a ser comandado por uma junta militar durante longos 21 anos. Como todo governo ditatorial, o implantado não foi diferente, por meio de Atos Institucionais o povo brasileiro foi podado de seus direitos, penalizado por suas liberdades e cortado do sistema educacional que tanto avançara nos últimos anos. Com a UNE (União Nacional dos Estudantes) perseguida e professores exilados, além da falta de liberdade de expressão a nação viu-se perante uma realidade dura e cruel tal qual a política totalitária é capaz de o fazer. Em 1960 o país contava com uma população de 58.877.068 milhões de habitantes, sendo 46,7% destes analfabetos, somando um contingente de 27.495.590.

Os avanços educacionais que marcaram os primeiros anos da década de 1960 ficaram estagnados a partir de 1964 e se estenderam até o início dos anos de 1980, quando chega ao fim o Regime Militar do país. Dessa forma, segundo o IBGE, em 1970, a população brasileira atingia um índice de 79.327.229 milhões de habitantes com um percentual de 38,7% de analfabetos, somando o total de 30.699.637 milhões de pessoas sem escolarização. Em 1980 o Brasil contabilizavam-se 102.579.006 de habitantes, sendo 31,9% de analfabetos, índice muito elevado para um país que ecoava o grito “pra frente Brasil do meu coração”, mas fechava universidades e escolas, além de deportar as mentes intelectuais que buscavam um ensino para a grande massa analfabeta.

Nesse contexto de perseguições, mortes, cortes de direitos o Brasil promulga mais uma constituição em 24 de janeiro de 1967. Em se tratando da educação durante o Regime Militar, a nova constituição promoveu o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia de não onerosidade do ensino médio e superior aos que

comprovassem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica, além da diminuição do percentual de receitas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino. Eram momentos difíceis em que as liberdades foram gradualmente cerceadas. Em 1968, por exemplo, entra em vigor o Ato Institucional Nº 5 – AI 5, sobre o qual Figueira (2005, p. 379) disse:

Em dezembro de 1968, foi promulgado o AI - 5, a mais violenta das medidas do governo. O AI-5 devolveu ao presidente da República, por tempo indeterminado, os poderes para cassar mandatos e suspender os direitos políticos; demitir ou aposentar funcionários públicos; intervir nos estados e municípios; e fechar provisoriamente o Congresso Nacional.

Em um cenário de poucos direitos e grandes desigualdades sociais, concentração de renda e pouca formação política para a população de baixa renda, o país implantou reformas nos currículos escolares, estabelecendo uma suposta “educação política” para a juventude que povoava as escolas públicas brasileiras. Por meio de disciplinas obrigatórias como EMC, OSPB e EPB o currículo escolar formava o processo de obediência à nação e, consequentemente, aos seus governantes. E é sobre esse cenário que Aranha (2005, p.211) afirma:

A intenção da ditadura em “educar” politicamente a juventude se revela no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que torna o ensino de Educação Moral e Cívica obrigatório nas escolas em todos os graus e modalidade de ensino. No final do grau médio a denominação muda para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparece o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas.

Em 1967 uma nova constituição foi promulgada no país aprovada pelo Regime Civil-Militar, e trouxe em seu contexto duas alterações importantes na política educacional brasileira. A primeira desobrigou a União e os estados de investirem um mínimo na educação, alterando um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961. Segundo Saviani (2008), “o governo federal reduziu sucessivamente as verbas. Em 1970, esse percentual foi de 7,6%, caindo para 4,31% em 1975 e recuperando um pouco em 1978, quando foram gastos 5% do PIB na área” (p. 298). Com os investimentos destinados às escolas públicas decaindo gradativamente, a qualidade do ensino desceu, e reforçou-se a expansão das escolas privadas em detrimento das escolas públicas.

A segunda mudança educacional diz respeito à abertura do ensino para a iniciativa privada no país, no seu Artigo 168 prevendo que “sempre que possível, o Poder Público

substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Dois anos após a Constituição, o Regime Militar reforçou essa situação, quando em 1969 por meio da Emenda Constitucional nº1, previu em seu artigo 176 que “respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos” (Emenda Constitucional Nº 1, De 17 De Outubro De 1969).

Desse modo, o modelo educacional alimentado pelo Regime Militar, respeitante às escolas públicas do país, estabeleceu a prioridade para com as escolas privadas, ou seja, a dualidade das aprendizagens no país sob o domínio de uma nova administração pública: a aprendizagem de baixa qualidade para muitos e uma aprendizagem reforçada para uma minoria. E assim, o país deixava bem clara a situação do slogan da época, “Brasil: ame-o ou deixe-o”, embora muitos que desejassem deixá-lo não tivessem como fazê-lo, permanecendo no país em condições de pobreza e analfabetismo. O ciclo educacional se repetia junto aos menos favorecidos que não conseguiam adentrar no mundo desenhado para os dominantes. O enfraquecimento da escola pública refletia, mais uma vez, o desejo preponderante.

Ainda sob o domínio ditatorial no país, as forças dominantes em 11 de agosto de 1971 promulgam a Lei 5.692, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, dez anos depois da primeira em 1961, onde fixam novas diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, sendo esta mais atualizada e, segundo a política da época, mais eficaz ao que se propunha a educação no momento. Elaborada pelo então ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, as principais mudanças estabelecidas pela nova Lei foram:

- Ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos;
- Junção do antigo primário com o ginásial;
- Fim do exame de admissão e criação da escola única profissionalizante.
- Determinação do ensino de 1º e 2º graus ministrados obrigatoriamente em português;
- Os cursos de 2.º grau em todo o país passariam a ser profissionalizantes.

Ao estabelecer a obrigatoriedade da educação para todos, com a duração de oito anos, os índices de matrículas nas escolas aumentaram consideravelmente, o que para muitos historiadores foi algo positivo num regime ditatorial. Por outro lado, a escola não recebia investimentos financeiros e técnicos suficientes para ofertar uma educação de qualidade, tal qual ocorre atualmente. Assim, a educação brasileira viajou pelo tempo efetivando de diferentes

formas a sua relação com a política, economia e sociedade, correspondendo às ideologias dos dominantes. Contudo, ao longo dos anos aqui analisados, é possível encontrar um ponto em comum sobre as escolas públicas do país, ou seja, a questão da dualidade dos seus serviços: para poucos o muito, para muitos o pouco.

O processo de desigualdade escolar parece ser tradição no Brasil. É sempre transmitida de uma geração para outra, há sempre diferentes modelos de aprendizagem, predomina uma determinação invisível que estabelece o local de formação para as grandes massas que carregam o país nos ombros desde a colonização. A exclusão educacional veio imbuída do hábito dos Padres Jesuítas e continuou a se efetivar no *habitus* da desigualdade que a escola reproduziu ao longo dos tempos históricos do país. Assim, excluíram-nos desde a formação do Estado Brasileiro, onde sempre existiu um lugar destinado aos pobres no processo educativo. Revestem-se de supostas democracias e igualdades teóricas, mas confirmam a desigualdade nas práticas segregativas ao formatarem diferentes modos de ensino para uns e outros.

As diferentes formas de exclusão escolar, determinadas pelos dominantes no Brasil, colocaram uma parcela considerável da população à margem dos seus direitos, escravos ou não, trabalhadores ou não, mas sempre excluídos, marginalizados, condenados às periferias e às aprendizagens escolares poucos significativas. Assim começou a tradição cultural do povo brasileiro em relação ao direito à escola, historicamente marcada pela chegada do colonizador, porém, efetivada a longo prazo pelas políticas educativas nacionais. Se antes era a exploração do colonizador, agora é a política efetiva estabelecida pelo irmão de pátria. Não compete aqui incriminar um ou outro, mas, sobretudo, trazer à luz a continuidade de uma situação de exclusão escolar no Brasil que se diz lutar pela igualdade. Historicamente foi assim que se construíram as bases da atual educação nacional: educação para uns e outros.

Capítulo II – Como nos incluíram: Políticas Públicas Educacionais do século XXI no Brasil.

Inclusão é uma forma de muitas vezes legitimar a desigualdade e ocultar a pouca aprendizagem. (A. Teodoro. Live: A Educação como projeto de Justiça Social, em 25/06/2020)

Este capítulo destaca o período de 1988 até 2016 na educação escolar do Brasil, por compreender que se faz necessário contextualizar historicamente as mudanças realizadas nesse espaço de tempo. Inicia-se pelas inovações promovidas pela Carta Magna de 1988, a Constituição Cidadã, que abre espaço ao Brasil Democrático e aparentemente livre das agruras ditatoriais que marcaram os últimos 25 anos da nação. Para que se compreenda melhor esse processo de transição, é relevante percorrer o caminho histórico-educacional que leva até à atualidade, percebendo a importância das leis implantadas e a quem elas atendem de fato, suas intencionalidades e consequências. Cumpre salientar o processo de democratização dos espaços educativos escolares em um país cuja negação dessa oferta ultrapassou séculos.

Nesse sentido é interessante perceber quais os fatores que permitiram o processo de inclusão escolar, ou seja, compreender como as Políticas Públicas Educacionais do Século XXI no Brasil nos incluíram, e como estas permitiram que a grande massa populacional adentrasse os muros das escolas, alunos de todas as idades, todas as classes, de diferentes situações econômicas que passaram a ter direito ao estudo, objeto de desejo de uma parcela da população, cuja formação educacional fora negada por longo tempo. No primeiro momento é importante ressaltar as estruturas políticas, econômicas e culturais que se faziam presente no Brasil nos últimos anos do século XX e como estas adentram o século XXI, suas perspectivas e resultados frente à educação escolar para todos.

Dentro deste raciocínio é interessante esclarecer como os contingentes populacionais do Brasil responderam às políticas educacionais implantadas, seus resultados e as necessidades que ainda existem para se alcançar uma educação de qualidade que atenda as diferentes perspectivas regionais. Por fim, uma rápida análise dos números como resultados dos investimentos educacionais no país, bem como uma apresentação da realidade educacional do município de Inhambupe – Bahia, situado na região Nordeste, e suas principais características por ser esse o palco no qual se desenvolve a pesquisa ora apresentada. Uma revisão contextual do micro e do macro em relação ao sistema escolar implantado, cujo objetivo maior era ofertar educação para todos como um direito humano mundial e força motriz para o desenvolvimento econômico do país.

2.1 – Políticas Educacionais do Brasil: 1989 - 2020

O processo que pôs fim ao regime ditatorial no Brasil tem início em 1985, mas consagrou-se com a aprovação da Constituição Federal pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988, cuja promulgação aconteceu em 5 de outubro do mesmo ano. Trata-se de um marco histórico, um divisor de tempos cujo objetivo foi a reconstrução do Brasil, a implantação de uma Democracia forte e a efetivação dos direitos dos cidadãos como realidade. Neste contexto, Libâneo (2012, p. 124) entende que a “educação e o conhecimento eram considerados bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretendia livre e globalizado” (Libâneo, 2012, p. 124).

Nesta perspectiva não há espaço para mão de obra desqualificada, ou seja, o trabalhador que não domina o processo de leitura e escrita, tem dificuldade na aprendizagem ou adaptação frente às novas realidades, estava condenado ao mercado informal e não teria como garantir a efetivação no mercado de trabalho. Portanto, a aprendizagem passava a ser uma exigência, uma realidade a ser desenvolvida para que assim os indivíduos se tornassem incluídos nas tarefas laborais, cuja renda era garantida no final de cada mês. Entendido dessa forma, o domínio de conhecimento por meio da aprendizagem era sinônimo de inclusão, tanto quanto a desqualificação era sinônimo de exclusão no processo social de produção. Foi nesse contexto de necessidades que a Constituição de 1988 trouxe mudanças consideráveis em diferentes aspectos sociais. Dessa forma, Neves (1999, p.99) diz:

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes.

Mediante o que foi exposto no capítulo anterior, em relação à educação nas constituições do Brasil, é possível considerar que o tratamento dado a esta sempre foi pautado por interesses econômicos e políticos que representavam os Estados vigentes a cada período. A Constituição de 1988 não foi diferente, tratava-se de uma representação histórica da época, na qual a educação era também apresentada numa perspectiva política e de interesse público,

indo um pouco além ao ser inserida como um direito social, o que faz grande diferença. O Artº 6º da Constituição de 1988 afirma que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Por se tratar de um direito social, competia ao Estado a efetivação e cumprimento da educação escolar. Abrem-se deste modo as portas das escolas públicas para todos, o que exigia a obtenção de novos espaços de aprendizagem escolar e, por conseguinte, a inclusão adentrava as escolas privadas por meio de bolsas de estudo. Cumpre evidenciar que, além da educação, este mesmo artigo constitucional enfatiza a necessidade da funcionalidade dos direitos básicos como a saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, entre outros, parcerias necessárias para a concretização da aprendizagem. Partindo dessa premissa, os direitos consistem na busca de uma melhor qualidade de vida que a educação sozinha não é capaz de garantir. Com a instituição do Estado Democrático de Direito, o Brasil buscou assegurar a efetividade dos Direitos Humanos individuais e sociais ao mesmo tempo.

Em conformidade com o Artº 6º, o Artº 214 da Constituição Cidadã (1988), dispõe também sobre a educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Não se pode deixar de lembrar que cem anos após a abolição da escravidão (1888), e da proclamação da República (1889), o Brasil aclamou uma Constituição cujo centro são os Direitos Humanos, a igualdade de direitos e a busca pela erradicação do analfabetismo. São avanços nos quais os seres humanos são posicionados a buscar o conhecimento e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida e a formação, além da inserção num mercado de trabalho de formato amplo e atual, atendendo às exigências locais, globais e gloais do mundo atual. No que diz respeito ao termo “glocal”, este remete às ideias de particularidades e

totalidades no universo da globalização, maneira de distinção do espaço geográfico terrestre, compreendido por Santos (2004, p. 124) como sendo:

A ação que une o Universal ao Particular. Levando o universal ao Lugar, cria uma particularidade. E esta sobreviva como Particular, ao movimento do Todo, para ser ultrapassada pelos novos movimentos. A particularidade ultrapassada precede a universalidade atual e sucede à universalidade defunta. Há, pois, um movimento interativo no qual particularidade e universalidade fertilizam-se mutuamente.

Em conformidade com o glocal, a universalidade das aprendizagens estaria atrelada ao local sem perder as identidades do todo e do particular, os conhecimentos específicos e os globais. Dessa maneira a educação tem papel singular no processo de formação dos indivíduos. Com base nessa percepção, Raposo (2005, p. 1) entende educação como sendo “ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social”. Trata-se dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade, adquiridos por meio do processo pedagógico de ensino e aprendizagem próprios das escolas, portanto é um direito que se torna dever do Estado e da Família, segundo os Artº 205 e Artº 206 da Constituição Federal (1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Outro ponto de destaque é o Artº 208, onde os portadores de deficiência têm evidência desde a pré-escola, bem como ilustra o Artº 213, ao destacar os recursos públicos que irão subsidiar a educação nas diferentes instâncias, desde que comprovem finalidade não lucrativa.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

É importante notar a valorização da educação como um direito social para o exercício da cidadania, ou seja, sem a educação escolar ela fica impossibilitada de se efetivar, levando também à obstrução da democracia. O processo de dependência entre educação escolar, cidadania e democracia, como direitos sociais fundamentais, é também uma necessidade que deve ser constantemente lembrada e assegurada a todos os indivíduos de determinada comunidade. Neste contexto, a educação escolar passa a ser vista como o caminho pelo qual as transformações sociais positivas podem e devem acontecer para todos. A aprendizagem escolar torna-se o mecanismo de visibilidade do indivíduo no e para o meio em que vive, uma afirmação da competência capaz de fortalecer a sua entrada no mercado de trabalho. Para Cury (2002, p.1):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Compreende-se que uma conjuntura não é definida pelos momentos registrados no tempo cronológico e sim, através de ações construídas pelas forças sociais, tanto quanto pela natureza dos acontecimentos e dos fatos, refletindo o modo de pensar e agir de uma época. Nessa perspectiva, nos anos de 1990 no Brasil, teve início o processo de reforma educacional oriunda das transformações sociais ocorridas no mundo durante a década anterior, 1980, os últimos vinte anos do século XX. O Governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), para alcançar o objetivo de inserir o país no mercado mundial, iniciou a abertura do mercado brasileiro subordinando o país ao capital internacional, situação que se manteve durante os governos seguintes, Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002).

Importa destacar aqui que no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a política educacional iniciada no país foi baseada “nas diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo (Libâneo, 2012, p. 186), apresentada através de um programa denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, cujos pontos principais eram:

- a) Distribuição de verbas diretamente para as escolas;
- b) Melhoria da qualidade dos livros didáticos;
- c) Formação de professores por meio da educação a distância;
- d) Reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN);
- e) Avaliação das escolas.

Sendo assim, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que deu continuidade à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional, cujas competências se dividiam entre as esferas de poder federal, estadual e municipal, destacando a responsabilidade dos estados para com o Ensino Médio, os municípios responsáveis pela educação infantil, ambos comprometidos em relação à universalização do ensino fundamental. À União competia o desenvolvimento do ensino superior público e o controle do ensino superior privado, coordenando o conjunto do sistema associado à função distributiva e supletiva com o objetivo de minimizar as desigualdades regionais e as deficiências do sistema de ensino.

Neste momento torna-se conveniente mencionar quais os aspectos da LDB/1996 que influenciaram decisivamente a relação do ensino básico:

Formação de professores, exigindo que em dez anos não fossem admitidos docentes sem curso superior.
Exigência de avaliações periódicas para todos os níveis de ensino, sendo esta responsabilidade da União com a colaboração de estados e municípios.
Não fixa disciplinas obrigatórias, substituindo por áreas de conhecimento, assim muitos conteúdos são transmitidos como temas transversais, eliminando assim, a compartimentalização dos currículos.

É no contexto de transformações do Ensino Superior que a LDB oferece mudanças consideráveis, tentando agregar a transição do Ensino Médio direto para este, facilitando o processo e demonstrando a importância da formação de uma mão de obra especializada. Assim, a LDB/96:

Regulamentou e ampliou a autonomia das universidades.
Liberou os cursos da obrigatoriedade do currículo mínimo adotando diretrizes curriculares mais gerais;
Diversificou a oferta de cursos superiores, criando cursos sequenciais.

Com a implantação da nova LDB, a educação revestiu-se de diferentes “liberdades” e “modos” de ensinar e aprender, tanto para alunos quanto para professores alunos, momento marcado pelo *boom* das universidades e cursos de especializações que passaram a receber os professores em busca de aperfeiçoamento. Trata-se de um momento de efervescência, que Luck (2000, p. 9) descreve da seguinte maneira:

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca antes na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida política e na consciência do cidadão comum. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico e que o ensino no Brasil, especialmente aquele oferecido por setores públicos é insatisfatório diante dos padrões internacionais, tanto na sua quantidade, quanto na sua qualidade.

Os avanços eram propagados, porém os resultados negativos apresentados pelo Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental - SAEB demonstravam uma realidade diferente da difundida pelo otimismo governamental, “a falta de vagas para milhares de crianças e a não melhoria das condições salariais levou professores à síndrome da desistência.” Assim, “o país contabilizou, em 1998, a existência de 2,7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola.” Junto a uma grave crise econômica cujo medo do desemprego era uma realidade, o presidente FHC se reelege, dando continuidade à política educacional até 2002, no novo século XXI (Libâneo, 2012, p. 187).

A inclusão escolar era realidade efetiva por meio de Leis e Decretos, porém, como foi sinalizado anteriormente, a conjuntura estava sendo construída por meio das forças sociais que permeavam a sociedade nesse período. O facto de a inclusão ter sido estabelecida oficialmente não quer dizer que esta se efetivou em um curto período de tempo. O própria povo não adentrou os muros das escolas de imediato, mas levou-se um tempo para entender como funcionava o processo. A disponibilidade e o querer de cada indivíduo em busca da escolaridade tornam-se elementos que devem ser considerados no processo de efetivação da inclusão escolar. A

construção da relação com o saber dessa população dá-se de forma gradual, respeitando o tempo que cada um leva para assimilar esse novo processo, ou seja, a singularidade de cada indivíduo determinará esse tempo.

A relação com o saber que está sendo oferecido, no momento, com a abertura dos portões das escolas para todos, é visto como uma grande oportunidade que durante longos períodos da história foi negada, tornando-se objeto de desejo para muitos e, para outros tantos, algo inalcançável. A aprendizagem escolar não seria perfeita inicialmente, tratava-se de educar de forma homogênea as singularidades que agora se faziam presentes nas salas de aulas, buscando-se compreender as diferenças, os modos de ser, as divergências e a bagagem que cada ser carrega em si. Assim, Lück et al. (2000, p.13) compreendem que:

A institucionalização da democracia e, simultaneamente, o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública têm sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretor, é parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos.

Além de se adaptarem à escola, o momento exigia dos novos alunos habilidades específicas e elaboradas para que a construção com o saber fosse positiva, não somente o olhar da sociedade em relação aos estudantes que ora frequentavam os bancos das escolas, mas, principalmente o que os próprios alunos entendiam sobre aprendizagem, sobre o que lhe era oferecido como conhecimento, assim como o significado que estes teriam para a vida de cada um. Tratava-se da construção da relação com o saber, se positiva ou negativa, ou de indiferença.

Nessa linha de raciocínio, a evolução nas taxas de matrículas no Brasil entre os anos de 1992 até 2008 afirmavam o processo de inclusão quando em 1992 a Taxa Líquida do Ensino Fundamental era de 81,4%, chegando a atingir o percentual de 94,9% em 2008. Em se tratando do Ensino Médio, a taxa líquida em 1992 era de 18,3% chegando a 50,6% em 2008. Entendendo que o crescimento dos níveis de ensino acontecia de forma gradual em face da alimentação de um nível diretamente ligada ao que o antecede, o Ensino Superior apresentou taxas ainda pequenas para o mesmo período: em 1992 a taxa líquida era de 4,6% chegando a 2008 com 14,5%. (PNAD-IBGE apud IETS, 1992-2008). O Brasil realizava o processo de inclusão escolar, motivo de luta para os intelectuais que compreendiam a sua importância na formação do povo para a vida em sociedade.

A inclusão educacional cresce gradativamente e a ela acresce a situação da compreensão do contexto que se vive em relação à educação escolar. Se por um lado as forças governantes entendem, constroem e promovem o processo de inclusão, torna-se necessário trabalhar a outra parte interessada: os alunos, em relação às condições positivas que são promovidas pela escola na vida de cada um. Não se trata de apenas adentrar a escola, mas permanecer, fazer bom uso, compreender o processo, isto porque o público que passa a fazer parte das salas de aulas, não o tinha feito até então ou, se o fizeram não foi por longo prazo. A inserção escolar, neste contexto, veio acompanhada de evasão, abandono, repetência, e, consequentemente, insistência por meio dos poderes públicos para que os alunos voltassem e permanecessem de forma conclusiva nas etapas de ensino.

A relação com o saber requer tempo, adaptação, significado do que se faz para alcançar o entendimento da importância desta para a vida e, assim, compreender que a aprendizagem é algo significativo para a realidade de cada um. Inicialmente isso não acontecia rapidamente, não existia uma relação entre a escola e a vida pessoal de muitos alunos que optavam pelo abandono, preferiam o trabalho que os sustentava em detrimento da busca de conhecimentos, que em geral ocorre em longo prazo. Culturalmente a relação com o saber e o processo de aprendizagem eram vistos como algo pouco prazeroso, mas socialmente positivo, promissor, algo que exigia tempo, dedicação e querer. A opção pela evasão, abandono e repetência, representava o distanciamento do saber e o regresso à zona de conforto vivida anteriormente. A educação não tinha um papel fundamental na vida dos incluídos naquele momento.

Ainda na busca pela efetivação da inclusão educacional, o Brasil, no penúltimo ano de mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (2001), cria o Plano Nacional de Educação – PNE, com o objetivo de “estabelecer políticas e metas para dez anos, aprovado pelo Congresso Nacional pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, tendo sua vigência encerrada no fim do ano de 2010”. Tratava-se de um projeto de educação que “tivesse duração e vigência independentes dos governos no poder, garantindo a continuidade das políticas públicas para a educação”. Dessa forma, as rupturas políticas ocorridas a cada mudança de governo não comprometeriam a continuidade dos programas criados. Uma singularidade é que esse PNE “foi o primeiro a ser submetido à aprovação do Congresso Nacional”, uma exigência estabelecida em 1988 quando da promulgação da Constituição Federal, Art. 214. (Libâneo, 2012, p. 187).

O PNE foi elaborado durante o ano de 1997 a partir da discussão entre a Câmara de Deputados e o Senado Federal, juntamente com entidades e movimentos da sociedade civil. De

1998 até 2000 tramitou no Congresso Nacional, onde ocorreram debates intensos, sendo sancionado em 9 de janeiro de 2001. Trata-se de um plano cujos objetivos foram almejados por longos períodos da História Nacional, onde elementos de inclusão e qualidade se faziam presentes em busca da redução das desigualdades sociais tão gritantes no país, em longo prazo. Assim, é possível perceber uma preocupação em relação à igualdade e respeito à dignidade humana, a busca por uma escola democrática, igualitária, diversificada e ao mesmo tempo, de compreender que cada indivíduo possui sua essência e forma de enxergar o mundo que habita.

A partir desse modo de compreensão, o PNE 2001-2010 apresenta como objetivos:

- a) A elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- c) A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela;
- d) A democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (Brasil, INEP, 1998).

É válido atentar que o PNE fora formulado com o intuito de ser devidamente aplicado pelo período de dez anos, de 2001 até 2010. O documento oficial apresenta as metas para cada grau e modalidade de ensino, objetivando assegurar ao país como um todo, cenários educativos compatíveis com os desafios que o mesmo enfrentaria no início desse novo século. Segundo o PNE, (2001, p. 7), as metas foram “discutidas e debatidas em várias reuniões com diversos segmentos da sociedade civil, o que assegurava ao Plano a indispensável legitimação pública”. Entre as 19 metas estabelecidas pelo PNE/2001, várias atentavam para o quesito expansão das diferentes modalidades de ensino como forma de inclusão, uma educação como direitos humanos, abarcando todos. A educação começa a alçar voos e ser implementada na tentativa de atingir objetivos próprios, nacionais e baseados na realidade da população brasileira, uma educação que visava atender as demandas de exclusão que até então eram uma realidade dolorosa.

Entre as transformações políticas, econômicas e sociais que o Brasil vivia entre o final do século XX e início do século XXI, a mudança de governo aconteceu em 2003 com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores – PT, à Presidência da República. Oriundo da Região Nordeste, considerada na época e durante muito tempo como a região problema do Brasil devido aos altos índices de analfabetismo, pobreza e sequelas das longas

secas, o pernambucano de Garanhuns apresentou como proposta de campanha “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, na qual afirmava ser esta uma prioridade de ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro. Emergia na política nacional um governo cujo representante vinha dos meios populares, retirante nordestino, trabalhador das grandes fábricas do ABC paulista.

Para o governo Lula, cujo primeiro mandato foi de 2003 até 2006, “a educação era condição para a cidadania” (Libâneo, 2012, p. 18), dessa forma, mostrou-se,

Determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.

O Projeto “Escola do tamanho do Brasil” norteava-se sob a égide de três eixos como forma de fazer valer a educação como um direito. O primeiro deles, a “democratização do acesso e garantia de permanência”, se daria de forma coletiva, não seria responsabilidade só do Estado, mas “buscar-se-ia a construção de um sistema nacional articulado de educação”. Deste modo, o Estado e a sociedade estariam envolvidos no processo de forma “organizada, autônoma e permanente”, garantindo uma “gestão democrática e participativa” em busca do alcance dos objetivos propostos. O segundo eixo, “qualidade social da educação”, seria a “oferta da educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e de adequação aos interesses da maioria da população”. Por fim, o “regime de colaboração e da democratização da gestão”, seria o processo de coparticipação entre as esferas administrativas de forma que garantisse a funcionalidade do programa educacional (Libâneo, 2012, p.189/190).

Os resultados desses programas e dessa nova forma de pensar a educação no Brasil, conduziram o país a uma melhor qualidade da mesma, cuja inserção nos estudos movimentou a população no processo de formação. Reforçada por políticas inclusivas anteriores, as novas propostas educativas avigoraram maior integração escolar tanto quanto a continuidade e a permanência no processo educativo. Em 2003, segundo o IPEA, a frequência escolar entre os jovens dos 7 aos 14 anos estava acima de 90%, em 2006 atingiu um índice de 98% e a margem entre os jovens de 15 a 17 anos alcançou a marca de 84% em 2006, ficando com o maior crescimento os alunos de 5 a 6 anos, que saíram do percentual 78% em 2003 para 95% em 2006.

A ampliação da frequência escolar em todas as faixas de idade é resultado de um processo denominado escola para todos, trazendo a inclusão dos alunos de 5 aos 17 anos, promovendo o direito de aprendizagem aos jovens de todas as classes sociais e diferentes realidades do Brasil regional e continental. Com índices entre 80 e 90% de frequência escolar entre 2003 e 2007, a realidade que se desejava para o grande Brasil começava a se efetivar. A escola do tamanho do Brasil era um facto, porém, questionava-se a qualidade de ensino que acontecia dentro dos muros escolares. O inchaço promovido pela inserção de alunos das mais diferentes realidades, obrigava a escola a rever as metodologias aplicadas buscando atender a diversidade que adentrava junto com os alunos. Uma realidade para a qual os professores não estavam devidamente preparados.

Sendo a inclusão escolar um marco histórico na educação no Brasil, foi possível observar a progressão da população de 5 e 14 anos em relação à alfabetização, fase da educação que requer cuidado e atenção. Trata-se da base, da estrutura que contribuiria de forma decisiva para a continuidade da vida do aluno no processo educativo. A trajetória da taxa de alfabetização no Brasil por idade apresentava avanços animadores entre a população de 5 anos, com índice de 5,6% em 1991, chegando a 10,9% em 2000 e atingindo 18,1% em 2007. Para os grupos que estavam com defasagem idade série, o processo de alfabetização alcançou números bastante representativos: entre os jovens de 12 anos o crescimento foi de 84,9% em 1991, 94,8% em 2000 e 97,5% em 2007. Comparado a essa realidade, os jovens com 13 anos atingiram marcas de 86,8% em 1991, 95,7% em 2000 e 98,1% em 2007. Já o percentual dos alunos com 14 anos iniciou-se com 88,1 em 1991, chegando a 96,2% em 2000 e 98,4% em 2007 (IBGE - Censo 1991 e 2000, PNAD 2007).

Os altos índices de alfabetização para os grupos de 12,13 e 14 anos de idade são aqui destacados por entendermos que o expressivo número de analfabetos do país centrava-se predominantemente nessas etapas de vida, marcadas pela repetência e evasão. Assim se constituía nos jovens alunos a falácia muito utilizada nas escolas públicas de que eles nada queriam, justificando por meio da culpabilidade do aluno, fatores que reforçam muito mais o analfabetismo, sem contudo, serem devidamente constatado pelos que elaboravam e executavam a construção do conhecimento nas escolas públicas do país.

Se, por um lado, a escola do tamanho do Brasil alcançava as diferentes realidades regionais do país oportunizando a entrada de todos na escola, um processo de inclusão forte e necessário para o desenvolvimento humano e social do povo brasileiro, os números também representavam a desigualdade regional construída ao longo dos anos no território da nação.

Indicadores de alfabetização e inclusão não eram homogêneos e sim divergentes, de tal forma que representavam uma desigualdade não somente referente à educação escolar, mas agregando outras tantas desigualdades históricas. Segundo o IBGE, as taxas de analfabetismo por região apresentavam grandes disparidades, sendo o Nordeste a realidade mais gritante com um índice de analfabetismo de 22,5 à 17,4% entre os anos de 2004 e 2012, contrastando diretamente com a realidade da Região Sul, que apresentava 6,3 e 4,4% no mesmo período.

Compreende-se que nesse contexto de educação, a população brasileira necessitava de tempo para a construção da relação positiva com o saber. Os longos anos de exclusão escolar, a construção de realidades fora da escola em busca de sobrevivência, principalmente na Região Nordeste, edificava uma visão de pouco valor em relação à frequência escolar. Os jovens não percebiam, no caminhar educativo de longo prazo, as contribuições que poderiam adquirir para a vida, acreditavam mais no imediatismo, em resultados breves como o trabalho e a compra de alimento para sobreviver no hoje e o futuro a Deus pertence. A partir de uma visão simplista da importância da aprendizagem escolar para a vida em sociedade, os estudantes, durante esse momento de inclusão em que tudo é novo e pouco compreensível, optavam muitas vezes pelo abandono, fruto de outras tantas situações que permeava o universo deles.

Dentro do novo cenário inclusivo vivido pelo Brasil, os índices de analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais melhoraram entre os anos de 2001 e 2008, porém não de forma expressiva. Em 2001 o número de inscritos em programas de alfabetização eram 930 mil alunos, chegando a 1,4 milhão em 2008, acompanhados por uma média de anos de estudos de 6,4 em 2001 e 7,4 em 2008, demonstrando que as questões de repetência e evasão ainda eram reais nesse processo. Os jovens dos meios populares que não concluem o processo de alfabetização em tempo normal tornaram-se os evadidos em anos posteriores, acostumando-se a iniciar e não concluir o ano letivo, ou seja, a repetência era ocasionada pelo abandono escolar e não necessariamente pela reprovação por médias ou aprendizagem.

Ainda analisando essa frágil e difícil realidade da educação brasileira, os altos indicativos de repetência e evasão escolar que formataram o processo de inclusão dos primeiros anos do século XXI, são resultados dos esforços aplicados através de projetos, leis e planos educacionais para viabilizar uma educação de qualidade, indo além do processo de inclusão apenas. Fazia-se necessário articular meios que incluíssem, estimulassem a aprendizagem de forma que a repetência e a evasão fossem minimizadas. A nova estrutura em relação à educação, apresentada por meio de números, preocupava e fazia o país caminhar em busca da

construção de uma nova realidade, ou seja, uma nova estrutura que viabilizasse aprendizagens e conhecimentos efetivos.

Nesse contexto, o processo de aprendizagem escolar do Brasil vivia a efervescência da educação para todos e a inclusão escolar tornou-se realidade mas, por outro lado, em 2006, as altas taxas de repetências, distorção idade série e evasão escolar no Ensino Fundamental de 8 anos era uma triste realidade. O conviver com e no espaço escolar ainda não era prioridade para as populações que povoavam os bolsões de pobreza nas diferentes regiões do Brasil. A escola, nesse período, não é vista como um espaço capaz de oportunizar melhoria na qualidade de vida das pessoas, esta visão passa por um processo de construção social e familiar. Filhos de pais analfabetos, uma forte realidade brasileira na época, nem sempre são estimulados a frequentar e a valorizar os espaços de aprendizagem.

A evasão escolar no Ensino Fundamental a nível nacional atingiu, em 2006, cerca de 9,9 milhões de pessoas com idades entre os 15 e os 24 anos. As taxas de repetência na 4ª série eram de 14,3% e na 8ª série de 17,4%. Em se tratando de distorção idade-série, na 4ª série atingiram 28,5% e na 8ª série 33,8% dos alunos matriculados. Agregada a repetência e a distorção idade série, a evasão escolar contabilizava na 4ª série um percentual de 7,4% e na 8ª série 14,1% no total de alunos. O processo de formação do Ensino Fundamental dos alunos acima dos 15 anos de idade requeria um olhar bastante específico: por serem em sua maioria responsáveis por suas próprias vidas, eles abandonavam a escola na primeira dificuldade que encontravam, a persistência escolar não era uma peculiaridade entre os jovens (IBGE/INEP 2006).

A questão da pobreza era uma realidade que o Brasil enfrentava e continua enfrentando na busca pelo desenvolvimento. Os índices de evasão, repetência e baixo índice de aprendizagem sempre estiveram associados diretamente à realidade de baixa renda da grande massa populacional do país. Como exemplo, podemos observar estes índices no Norte e Nordeste contrastando com a realidade do Sul e Sudeste. A inclusão escolar, necessária e imprescindível para a realidade brasileira, está patente nos números que devem ser observados e trabalhados em busca de mudanças positivas, pois 7,8% das crianças chegam aos nove anos de idade sem saber ler e escrever, quase 50% dos brasileiros com mais de 15 anos não terminam o Ensino Fundamental, e, por fim, de cada 100 crianças oriundas de famílias vulneráveis, apenas 5 concluíam o ensino na idade correta (Inep, IBGE 2006).

Ainda analisando a realidade do processo de inclusão escolar e a questão da pobreza no Brasil na primeira década do século XXI, deparamo-nos com uma triste e difícil realidade:

as médias mais baixas em todos os níveis de escolaridade foram as obtidas pelos alunos das escolas públicas municipais seguidos dos da rede estadual. A inclusão escolar requer, entre outros fatores, a qualidade na educação. Isto significa que se faz necessário criar mecanismos e recursos para fazer com que o aluno permaneça na escola, faça parte das séries compatíveis com sua idade e que possa viver a aprendizagem entendendo-a como um processo cotidiano e relevante, meio pelo qual ocorrerá o seu desenvolvimento pessoal. A pobreza do país ainda é um fator decisivo para a adequação da escola com a realidade dos alunos.

Em 2015, a porcentagem de jovens com 17 anos fora da escola no Brasil atingia 39,8%, os de 16 anos somavam 16,9% e os com 15 anos chegavam 9,9%, ou seja, entre 2008 e 2015 a variação percentual foi pouca, a realidade continua a mesma, os jovens não concluem o nível básico de ensino. Os baixos rendimentos na aprendizagem, associados às necessidades fundamentais de sobrevivência, contribuíram para a evasão escolar no país, sendo os jovens de 15 a 17 anos os que mais envolvidos nesse nivelamento. Nesse campo, a realidade local, em Inhambupe, é a mesma, com o agravante do elevado índice de morte desses jovens por assassinato: perdem a vida antes de completarem 21 anos de idade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi implantado no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010). Tratou-se de um “conjunto de iniciativas articuladas sob a abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade era a melhoria da qualidade da educação básica, passando por investimentos na educação profissional e na educação superior” (Brasil, 2007). Dessa forma, o Plano procurou reverter os números e as realidades de aprendizagens do país, tentando alcançar a todos por meio da educação e oportunizando a aprendizagem de qualidade com continuidade, atentando para quatro eixos de ação: Educação Básica, Alfabetização e Educação Continuada, Ensino Profissional e Tecnológico e Ensino Superior.

À medida que a crise de permanência e aprendizagem atingia o processo de inclusão escolar, a construção da escola do tamanho do Brasil esbarrava nos números que sinalizavam os avanços e a permanência dos alunos. Os índices de escolarização refletiam a inclusão, o caminhar na edificação de uma nova realidade que se desejava para os alunos e, conseqüentemente para o Brasil. Ainda que a diminuição gradual de uma população sem educação formal fosse uma verdade, se comparada com realidades de outros períodos da história, vibra-se com a efetivação da inclusão.

Por outro lado, percebe-se que houve um crescimento das faixas com mais tempo de escolaridade e, conseqüentemente, a queda das faixas com menos tempo de estudo,

caracterizando uma reversão no andamento dos estudos da população, elemento significativo para os Índice de Desenvolvimento Humano - IDH. A inclusão escolar e a permanência no processo são elementos significativos para a aprendizagem, pois esta é entendida como algo constante, aprende-se o tempo todo e em diferentes espaços. Porém, na escola a permanência faz parte do processo, do alcance dos conhecimentos necessários para a vida.

Neste contexto de inclusão escolar, faz-se necessário compreender que esta não ocorre em curto período de tempo, sobretudo em se tratando de uma população numerosa, cuja segregação escolar foi uma realidade durante a maior parte de sua história, e a quem foi negada a oportunidade de construção de uma relação com o saber, de convivência com novos e específicos conhecimentos. Ao contrário, a educação era vista como algo que não era para si, mas para os dominantes, para os que tinham poder aquisitivo, o que não era a realidade de muitos. Portanto, nessa conjunção, a inclusão escolar era, mais do que nunca, um processo de adaptação com o novo, com uma verdade que não fazia parte das estruturas da maioria. Era preciso tempo, era preciso adaptação por parte dos incluídos, juntamente com as condições e estímulos para que esta se efetivasse positivamente.

Dentre as necessidades para se construir e concretizar um processo de inclusão escolar, os financiamentos das estruturas eram elementos de grande importância. Tratavam-se de somas elevadas, pois o Brasil é um país de dimensões continentais, de realidades regionais adversas e apresentava necessidades específicas para as populações locais, ao tempo em que precisava, de forma homogênea, de uma educação inclusiva, igualitária, pois, para estes, “a escola pode ser a única forma de mudar a realidade – espaço de luta pela igualdade e não da reprodução do que já viveram até o momento” (Teodoro, 2020). A ampliação da participação do investimento público na educação em relação ao Produto Interno Bruto – PIB, de 2004 até 2014 sai de 3,8 atingindo 4,9 em 2010. É pouco, diante da necessidade da realidade brasileira na época, porém, era base para um início e, havendo continuidade seria passível de bons resultados no futuro.

Outro aspecto relevante a ser tratado nesse momento em que se busca compreender a questão de como nos incluíram, diz respeito ao Ensino Médio e sua transição para o Ensino Superior, uma realidade desejada por muitos e, ao mesmo tempo, distante de se efetivar. A LDB (1996), no art. 22, propôs como finalidade da Educação Básica: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Era a concepção de educação básica que assegurava a organicidade da educação nacional através do princípio da integração “das etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; das modalidades: educação

profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena” (Brasil, 1996).

O Ensino Médio nas suas diferentes modalidades, constitui a etapa final da Educação Básica abrindo caminho para o ingresso no Ensino Superior. A realidade da educação brasileira no quesito Ensino Médio esteve defasada durante longo tempo, onde os jovens estudavam até o Ensino Fundamental desistindo de seguir para a etapa seguinte. A partir da nova LDB/96, essa realidade foi sendo modificada paulatinamente, e a possibilidade de adentrar na formação do Ensino Superior reforçou o processo de conclusão do Ensino Médio para muitos jovens no Brasil, consequentemente, aumentaram as matrículas das faculdades que foram implantadas por todo território nacional. A oferta de vagas em 2001 entre os ensinos públicos e privados de nível superior do país, somava um total de 1.408,492, já em 2010 ofertava um total de 3.120.192.

Em se tratando da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, o Brasil implantou, inicialmente como avaliação externa, o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM (1998), cujo objetivo era avaliar o desempenho do estudante no fim da escolaridade básica, e a participação concentrava-se em alunos concluintes ou que concluíram o ensino médio em anos anteriores. Mais tarde tornou-se a porta de entrada para o ensino superior, promovendo a inserção dos alunos nas faculdades, na formação profissional e, consequentemente no mercado de trabalho. O crescimento gradual de inscrições nas provas do ENEM representou uma política pública educativa que inseria todos os alunos oriundos das mais diferentes realidades regionais do país no processo educativo superior.

Tratou-se de um processo de inclusão no Ensino Superior, uma das tentativas de avanço em busca de melhor qualidade de ensino após a inserção dos alunos no processo de aprendizagem. Se em 1998 o ENEM contava com 158 inscritos, em 2008 já contava com 4.004, chegando em 2018 a um total de 5.513.662 segundo o INEP e destes, a participação foi de 81,3%. O crescimento das inscrições no ENEM deve-se também ao facto deste ter sido transformado em um vestibular geral, promovendo o acesso para o Ensino Superior no Brasil além de ser também um dos meios para que se alcançasse a conclusão do Ensino Médio em formação Geral, para os alunos que se encontravam em situação de defasagem idade/série. Para Oliveira (2018):

O Enem foi concebido originalmente para ser uma avaliação individual dos alunos do ensino médio. No início dos anos 1990, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a expectativa do então ministro da Educação Paulo Renato Souza era criar um teste nacional diferenciado, conforme lembra

a atual presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Inês Fini, idealizadora do exame. A participação inicial foi tímida, mas superá-la foi uma questão de tempo. Em 2001, o exame já batia a marca de mais de 1 milhão de inscritos e veria seu ápice em 2014, quando teve 8,7 milhões de participantes.

Com o crescimento da adesão ao ENEM, este se tornou o maior exame de vestibular unificado do país e o segundo maior do mundo. Possibilitava aos interessados a aquisição de bolsa integral ou parcial em faculdades particulares através do Programa Universidade para Todos - PROUNI, a obtenção de financiamento através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e, entre 2009 e 2016, a certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que voltou a ser realizado a partir de 2017. Ainda sobre a adesão ao exame, várias instituições públicas de ensino superior o adotaram em substituição ao tradicional vestibular criado durante o regime militar.

A ampliação das estruturas educacionais brasileiras ao longo dos primeiros anos do século XXI, demonstrou uma preocupação com a melhoria na quantidade e na qualidade da educação oferecida à população, principalmente quando se observadas as políticas que buscavam atender um número cada vez maior de estudantes e o objetivo não só de fazê-los adentrar às escolas, como também permanecer nas mesmas até concluírem os estudos. Para um país que durante tantos anos foi incapaz de oferecer essa igualdade educacional, tal prática tornou-se um diferencial positivo, porém precisava ser aceito, efetivado e acreditado por todos que desejavam fazer parte do processo, não somente como uma novidade mas, como um meio de melhoria da qualidade de vida.

Em 2010 o Brasil elaborou uma Carta-Compromisso pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade assinada por 27 instituições e entregue aos candidatos a cargos executivos e legislativos, cujo objetivo era firmar um compromisso com políticas públicas para a educação, por ser este um ano eleitoral. Tratava-se de um compromisso assumido pelos futuros governantes cujo objetivo era a questão da continuidade, da efetivação de uma educação de qualidade para todos. Independentemente de quem estivesse no mandato, se fazia necessário manter as propostas para a educação do país. Esta carta foi uma maneira de impedir as possíveis rupturas em relação aos programas educacionais, quando na passagem de um governo para outro, além de consagrar o Estado Democrático de Direito implantado pela Constituição Federal de 1988. A Carta Compromisso entendia que:

O enfrentamento do desafio constitucional de garantir o direito à Educação de qualidade para todos e todas e cada um dos brasileiros e brasileiras passa necessariamente pela implementação de medidas urgentes que possam não só consolidar os avanços alcançados, mas levar à construção de um Projeto Nacional de Educação capaz de tornar mais justa, sustentável e próspera a sociedade brasileira. Para tanto, no curso dos seus mandatos, os futuros governantes e parlamentares devem empreender os esforços necessários para a superação dos seguintes desafios prioritários:

- 1) Inclusão, até o ano de 2016, de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos na escola;
- 2) Universalização do atendimento da demanda por creche, nos próximos dez anos;
- 3) Superação do analfabetismo, especialmente em meio a população com mais de quinze anos de idade;
- 4) Promoção da aprendizagem ao longo da vida para toda criança, adolescente, jovem e adulto;
- 5) Garantia de que, até o ano de 2014, todas as crianças brasileiras com até oito anos de idade estejam alfabetizadas;
- 6) Estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para todas as escolas brasileiras, reduzindo os níveis de desigualdade na educação;
- 7) Ampliação das matrículas no ensino profissionalizante e superior. (Brasil, 2010)

Ainda como forma de garantir a continuidade do processo educativo no país com qualidade, a Carta-Compromisso (2010) sustentava que “o sistema nacional de educação deve ser estruturado sobre três pilares”. São eles:

- 1) Elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá provocar a construção articulada de planos estaduais e municipais de educação;
- 2) O estabelecimento do regime de colaboração legalmente constituído entre os entes federados;
- 3) A implementação de Lei de Responsabilidade Educacional, tal como aprovou a CONAE – Conferência Nacional de Educação de 2010. (Libâneo, 2012, p. 201)

Dentro do contexto de efervescência educacional do país, no início da segunda década do século XXI, as instituições e os muitos movimentos que elaboravam a Carta- Compromisso entendiam que o país viveu um momento que contribui para a elaboração e implementação de um novo Projeto Nacional de Educação. Assim, a Carta-Compromisso dispôs que:

Nos últimos anos, a sociedade brasileira compreendeu que a Educação com Qualidade é um dever do Estado e um direito a ser exigido pelos cidadãos e cidadãs e é uma condição fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país. Além disso, mesmo sendo insuficientes (mas fruto de intensa luta social), o Brasil hoje dispõe de sistemas mais avançados de

financiamento, monitoramento, avaliação e controle social das ações educacionais, o que permite melhor acompanhamento do que vier a ser planejado e executado. (Brasil, 2010)

Com a participação popular e a conscientização da sociedade na busca por uma melhor qualidade na educação, o Brasil avançou para consagrar o direito constitucional de ensino de excelência e acessível promovido pelo Estado. O processo de inclusão qualificada no ensino passa a ser visto como mecanismo de desenvolvimento pessoal, social e econômico do país, resultando na gratificação da população nela inserida.

Sabe-se que há muito ainda por se fazer, mas os avanços tornam-se elementos que estimulam o processo de inserção e permanência da escola em busca da efetiva aprendizagem. Os cinco anos seguintes, pós Carta-Compromisso, apresentaram um Brasil na escola, com taxas de analfabetismo diminuindo lentamente. Segundo o IBGE (2015), em 2011 a taxa era de 8,6, em 2012 apresentou aumento chegando a 8,7, em 2013 o percentual foi de 8,5, em 2014 chega a 8,3, e por fim, em 2015 atinge a marca de 8,0%. Mesmo em queda, os índices de analfabetismo no Brasil foram considerados altos, principalmente se comparados a outras realidades mundiais; um problema que atinge a população de baixa renda e, mesmo contando com o processo de inclusão escolar, a qualidade ainda é uma necessidade.

O processo decrescente do analfabetismo no país é lento e ainda reflete a sua desigualdade regional que se torna gritante ao analisarmos as taxas por região em 2015, com os programas educacionais já implantados. O Nordeste continuou sendo a região com o maior índice de analfabetos: em 2012 detinha 17,4%, três anos depois 16,2% com queda de 1,2, porém, um número ainda elevado (principalmente se comparado a 4,1 do Sul, ou a média geral do país, que é 8,0). Dessa forma, as senzalas viraram favelas, guetos, locais de poucas oportunidades e com uma população tendo sempre que decidir entre comer ou estudar. A segregação continuou velada, a realidade ainda era dolorosa para o Nordeste de origem escravocrata, para quem o trabalho braçal foi destinado historicamente.

Reforçando a situação descrita acima, em 2015, o número de crianças e adolescentes matriculados era animador se confrontado com o passado, onde a quota de matriculados entre crianças de 4 a 5 anos chegou a 84,3%, entre as de 6 a 14 anos atingiu o percentual de 98,6% e, entre os jovens de 15 a 17 anos somou-se 85%. A elevação no número das matrículas ocorreu, em muitos casos devido aos estímulos gerados pelo transporte escolar, merenda escolar e principalmente pelo Programa Bolsa Família - PBF.

O PBF criado pelo Governo Federal em 2003, no início do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, resultado da unificação de outros programas - Bolsa Escola, Cartão Alimentação e Bolsa Alimentação, oriundos dos governos antecessores e aprovado como Medida Provisória nº 132, convertida posteriormente na Lei nº 10.836 em 09 de janeiro de 2004. É válido compreender que o PBF foi criado com o intuito de melhorar as condições de vida das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, tendo como fonte de financiamento o Governo Federal do Brasil e o Banco Mundial. Associado ao processo educativo escolar, o PBF buscou atender as necessidades básicas de sobrevivência no quesito alimentação, mas também agregar às famílias a importância da participação ativa do processo de ensino e aprendizagem.

Num Brasil pobre, onde muitas famílias viviam em condições de extrema pobreza, o PBF surgiu como uma alternativa para minimizar as condições de sofrimentos em que estas pessoas viviam. Os beneficiários do programa saltaram de 6,6 milhões em 2004 para 13,35 milhões em 2011, demonstrando a amplitude e a necessidade brasileira em relação ao amparo das famílias em condição de pobreza e a melhor distribuição de renda no país. As condições desiguais que assolavam o Brasil não contribuíram para o processo de aprendizagem tão desejado para a nação. Assim, o direito à alimentação foi intensificado por meio da transferência de renda amparando as populações mais vulneráveis. Para Charlot (2005, p. 144), a educação no Brasil tem diferentes características e públicos, e esta pode ser entendida como:

Os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc.

À medida que o programa foi se efetivando, as mazelas da pobreza foram sendo minimizadas e os índices de miséria extrema por faixa etária caindo, demandando uma nova e promissora realidade para as famílias dos meios populares no Brasil. Junto a essa realidade, a educação além de uma necessidade torna-se uma ação efetiva para todos. A melhor distribuição de rendas no país por meio de programas que buscavam garantir um mínimo aos que menos tinham, contribuía para o fortalecimento da frequência escolar. É sabido que nem sempre os

alunos iam para a escola estudar, buscar conhecimentos, mas a frequência era uma realidade, pois a ela estava atrelada a continuidade do recebimento do PBF.

Eleita a primeira mulher para presidenta do Brasil, com o mandato de 2011 a 2014, Dilma Rousseff garante a continuidade dos projetos educacionais do Ex-Presidente Lula. Entre as prioridades estavam, “dar continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e efetivar ações como a criação de cursos universitários no interior, ampliar oferta de creches e pré-escolas, elevar recursos para a educação, aumentar a rede de cursos técnicos e a valorização do professor” (Libâneo, 2012, p. 204). Dessa forma, a educação brasileira tomava rumos objetivando o crescimento do número de matrículas para todos os níveis de ensino, tanto quanto aprimorar a qualidade gradativamente.

Ainda sobre a educação no governo da Presidenta Dilma Rousseff, permeada pela continuidade das políticas educacionais de seu antecessor, buscou fortalecer a permanência dos alunos nas escolas, minimizar os índices de reprovação e do abandono escolar. Com o crescimento gradual do IDEB demonstrou-se a tentativa de alcançar uma educação de qualidade para o país, porém este não chegava aos níveis dos países desenvolvidos. Um olhar cultural permite perceber que a população carregava em seu histórico as mazelas da exclusão em longo prazo e os alunos não conseguiam responder positivamente às propostas implantadas por meio da educação.

Ainda analisando o processo de inclusão implantado no Brasil, como forma de minimizar as situações de exclusão que povoaram as escolas do país por séculos seguidos, faz-se necessário perceber como a inclusão aconteceu. Vários espaços escolares foram abertos aos mais diferentes públicos, a todas as classes sociais que buscavam na aprendizagem escolar uma melhoria na qualidade de vida, bem como o fortalecimento dos desejos de uma vida diferente, com uma profissão definida e, por fim, um reconhecimento tanto social quanto profissional. A escola tornou-se realidade para muitos brasileiros, para outros tantos não, já que a escolha entre estudar e trabalhar para sustentar a família fazia com que a escola ficasse em segundo plano. A escola sozinha não foi capaz de garantir a inclusão social, mas é inegável que a inclusão escolar de facto aconteceu. Para Teixeira (1996, p. 60):

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do trabalho e do tipo de relações humanas.

Apesar de tudo, deve-se ainda ressaltar que o direito à educação traz em si a ideia de emancipação individual, a busca pela construção do eu profissional seguida do emergir da potencialidade igualitária do ponto de vista social e assim, a inclusão escolar fez da escolarização redentora, niveladora das desigualdades sociais, como observa Cury (2002, p. 256-257):

A conquista do direito à educação, nestes países (como o Brasil), além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades.

Entretanto, a situação de inclusão precisa ainda ser analisada, no sentido de não compreendê-la somente pelo viés do aumento do número de escolas. De forma isolada isso não é inclusão, mas se a ele juntarmos a manutenção desse nível pelo Estado, a formulação e a implementação de políticas públicas que garantam a qualidade do ensino para todos de forma igualitária, então se configura inclusão. Estamos próximos da universalização do acesso à educação no Brasil, que está sendo vista como um direito do cidadão e um dever do Estado, nos aproximando do que sempre foi desejado: a igualdade de direitos em relação à aprendizagem escolar. Charlot (2005, p. 136) entende que:

A mundialização-solidariedade implica uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. [...] A diferença só é um direito se for afirmada com base na similitude, na universalidade do ser humano.

Assim, podemos dizer que o povo brasileiro foi incluído, as políticas públicas educacionais permitiram que os alunos dos meios populares transpusessem as barreiras sociais que os colocaram fora dos muros das escolas por longos períodos. A garantia de que todos pudessem estudar tornou-se um movimento de entusiasmo e alegria para grande parte da população, principalmente os que se encontravam defasados no quesito idade série, mas o fato de já fazerem parte do mercado de trabalho e responsáveis pela manutenção da família, a continuidade no processo de aprendizagem era inviável, passando das estatísticas de matriculados para a situação de evadidos. As frustrações oriundas desses movimentos foram

grandes, as tentativas eram repetidas a cada novo ano letivo, porém, seguiam no máximo até o mês de junho.

É inegável o reconhecimento dos esforços dos governos, sejam eles municipais, estaduais ou federais, em pensar, estruturar e implantar políticas de inclusão escolar no final do século XX e início do século XXI, afim de garantir efetividade desta como um Direito Humano na prática da justiça social. Os números apresentados até aqui demonstraram que a inclusão deixou de ser um objetivo no papel e passou a ser uma realidade nos bancos escolares. Todos os que desejavam e podiam, encontravam vaga nas salas de aulas que passaram a fazer parte da realidade das mais diferentes comunidades em todo território nacional e até nas regiões mais inóspitas do país, agora havia salas de aulas. Um grande primeiro passo se realizava, a disponibilidade do acesso escolar para todos e uma efetiva relação com o saber eram possibilitados pelas novas estruturas com que a escola se apresentava no país até 2016. E assim fomos incluídos.

Capítulo III – Como nos percebem: O Estado da Arte sobre os alunos dos meios populares e a Relação com o Saber.

A igualdade ‘capa de açúcar’ apresenta benevolência e caridade – deseja-se igualdade social que muitas vezes escondem realidades penosas. (A. Teodoro. Live A Educação como projeto de Justiça Social, em 25/06/2020)

Perante este contexto, seguindo os caminhos da exclusão escolar e a situação dos jovens dos meios populares, estudos se voltam para as demandas relativas ao nível de vida, condições de aprendizagem e seus resultados, com o objetivo de abrirem portas que venham minimizar as situações de marginalidade e, conseqüentemente qualificar a aprendizagem dessa classe de forma que a sociedade os veja com mais dignidade e, assim, estes possam construir novas histórias. A busca pelos fatores que geram o sucesso, ou não, dos alunos nas diferentes metodologias que atuam no tempo e no espaço, tornou-se elemento de estudo e análise para muito estudiosos, conseqüentemente os resultados desses estudos tornaram-se públicos enriquecendo as pesquisas sobre inclusão escolar.

Assim sendo, autores e autoras como Ana Benavente, Acácia Kuenzer, Paulo Freire e Jessé Souza, foram aqui selecionados tomando por base o conceito desenvolvido por cada um para explicar as condições de fracasso ou sucesso vividas pelos alunos no espaço escolar, bem como o papel das instituições escolares públicas no processo de formação destes. É importante lembrar que estudar cada um desses conceitos, sob o olhar dos autores relacionados, é também entender como se constrói o perfil dos jovens dos meios populares em relação à inserção escolar, sua continuidade e aprendizagens, compreender como estes estudos sinalizam e tornam conhecidas as situações de desigualdades pelos quais os jovens passam no processo de aprendizagem escolar.

Excluídos dos capitais econômicos, o mais visível e importante no mundo capitalista, os jovens dos meios populares subsistem como dependentes de famílias de baixa renda, em situações precárias de moradia, dentre outras mazelas, devido à concentração desse capital nas mãos dos dominantes. Ainda como forma de controle, o capital cultural é estruturado de maneira a dar continuidade e permanência à situação de exclusão da maioria da população, porém, se assim não o fosse, poderiam emancipar estes jovens dos meios populares através de aprendizagens significativas nas escolas, abrindo espaços de sucesso na sociedade. O capital social depende diretamente do capital econômico e do capital cultural, ou seja, a sociedade enxerga o que se tem, e se nada tem, conseqüentemente nada será. A má divisão de renda impera, e assim, os jovens dos meios populares se tornam invisíveis dentro de uma sociedade na qual lhes são negados os tão falados Direitos Humanos.

3.1 – Insucesso, fracassado, evadido, repetente.

O processo de aprendizagem escolar entre os jovens dos meios populares no Brasil vem imbuído de uma série de causas que já foram detalhadas ao longo dos capítulos anteriores. Fatores econômicos, históricos e culturais sempre permearam, contribuíram, negaram e decidiram os mecanismos responsáveis pela aplicação e efetivação do ensino das escolas públicas do país. É relevante ainda sinalizar que os jovens dos meios populares são analisados, recebem nomenclaturas que refletem seus desempenhos no decurso dos anos de estudos, são objetos de pesquisas que os caracterizam positiva ou negativamente, reforçando, explicando e denunciando suas condições escolares. Assim, a inserção escolar, a aprendizagem e as condições como as escolas públicas incluíram os jovens dos meios populares, são aqui postas e analisadas como elementos que contribuíram e fortaleceram a construção de como estes são percebidos, como são vistos pelos que se dedicam a estudá-los, atentando para o universo no qual foram inseridos, mas, que ainda estão tentando se encontrar e fazer valer esse processo de adentrar a escola.

A inclusão escolar fez penetrar nos muros das escolas todas as pessoas que assim desejassem ou não, oriundas das mais diversas realidades, em busca de novas aprendizagens e/ou tentando recuperar o tempo perdido; segurando essa oportunidade, muitos se tornaram alunos, viveram a efervescência da aprendizagem escolar. Com o tempo chegam os resultados desses anos de estudos e, percebeu-se que adentrar a escola não significava necessariamente permanecer nela e aprender, obter os conhecimentos necessários para a vida. Os resultados apresentavam números elevados de evasão, repetência e baixa aprendizagem entre os estudantes. Essa nova realidade despertou a necessidade de estudos referentes a questões como sucesso e fracasso escolar: em que consistiam e quais elementos determinavam essa situação.

Se o sucesso escolar é representado por pontuações positivas, frequência e desenvolvimento de novas habilidades, o insucesso é o oposto. O sucesso e o insucesso escolar são questões diretamente ligadas à complexa rede de aprendizagem. Este processo no Brasil, expunha uma realidade numérica como resultado, pouco desejada pelas políticas públicas educacionais implantadas nos últimos anos do século XX e ao longo dos primeiros 16 anos do século XXI. Os índices denunciavam um processo de aprendizagem pouco satisfatória, em geral ligada às elevadas taxas reprovação e de evasão escolar. Estes resultados criaram uma classe de alunos configurados como fracassados, aqueles que não são portadores do sucesso, mas que ampliam os números dos insucessos nas escolas públicas do país. Os fracassos e os insucessos

são, para muitos, alertas sobre uma inclusão que não atingiu os objetivos de aprendizagem significativo nas escolas.

No Brasil, o termo insucesso não é muito popular entre a classe de educadores, usa-se mais fracasso escolar, ambos apresentam conotação negativa. De acordo com o que afirma Ana Benavente (1976, p. 1):

A concepção de insucesso escolar é recente na História da Educação da Sociedade Ocidental e surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar, decorrente das exigências da Sociedade Industrial. A sua noção conceptual assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno “fica para trás, já está em insucesso [visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos.

Segundo o dicionário on-line da língua portuguesa, a etimologia da palavra insucesso resulta da junção do prefixo “in”, que expressa oposição, ao vocábulo “sucesso”, assim como o termo “não sucesso”, cuja definição corresponde à “falta de sucesso; mau êxito; malogro, fracasso. Qualidade do que não dá certo, que não é bem-sucedido: insucesso escolar”. Ainda, segundo o mesmo dicionário, insucesso é um “substantivo masculino sinónimo de: fatalidade, fiasco, fracasso, malogro” (<https://www.dicio.com.br/insucesso/>). De acordo com o que afirma Fernandes (1991), a “definição oficial do insucesso escolar, advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino” (Fernandes¹, 1991, citado por Silva, 2011, p. 8). Ainda sobre o que afirma o autor, o sucesso ou insucesso do aluno está diretamente ligado ao contexto escolar, ao sistema adotado pela instituição.

Compreende-se então que, retomando Benavente (1976), o insucesso escolar é uma questão que pressupõe a coexistência de inúmeros fatores como as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece. Ou seja, a ênfase reside nas contradições que os alunos são incapazes de resolver, nomeadamente:

- i) entre a escola e a realidade em que vivem;

¹ FERNANDES, António Sousa. O Insucesso Escolar. in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 187-232.

- ii) entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que fazem na família e no meio social;
- iii) entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola.

Nesse contexto, o insucesso escolar pressupõe a relação do aluno com fatores externos a si, porém, criados para si, como as políticas educativas por exemplo, que chegam prontas e exigem uma adequação do aprendiz a elas bem como resultados positivos, sem contudo, considerarem as contradições que criam distâncias entre a realidade em que se vive e as aspirações que as instituições estabelecem como objetivos. É bom acrescentar ainda, nesse contexto, que a Enciclopédia Luso-Brasileira (1980) cita a definição de Fernandes (1980, p. 162), na qual afirma ser o insucesso escolar:

A não obtenção ou não realização de objectivos predeterminados pela organização escolar ou pela instrução em si. [...] o termo insucesso é um conceito que exige, a priori, um outro comparativo: mau resultado em relação aos objectivos escolares, falta de êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação dos conhecimentos.

O insucesso escolar foi explicado de distintas maneiras ao longo dos tempos e, para isso, tomava-se como base diferentes aspectos. Na década de 1960, por exemplo, reinou a teoria dos “*dons*”, na qual se explica o insucesso escolar através das aptidões que se originam no Quociente Inteligente - Q.I., de cada indivíduo. Segundo Benavente² (1988), citada por Ministério da Educação (cf. 1995:7), o insucesso escolar se configurava “pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais, pela pertença social e pela maior ou menor bagagem que os alunos dispõem, quando estes ingressam nas escolas”. O insucesso escolar estava diretamente ligado ao aluno, às suas capacidades pessoais, à origem animal e ao carácter fisiológico de toda atividade psíquica.

Atribui-se à natureza do indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades intelectuais e considera-se que as mesmas eram determinadas pela hereditariedade (Benavente e Correia, 1980). Essa teoria não considera os aspectos metodológicos, pedagógicos como elementos que favorecem ou não a aprendizagem dos alunos. Ao contrário, enfatiza a importância da hereditariedade, dos fatores genéticos como elementos fundamentais na definição e compreensão da existência de diferenças entre as classes sociais. O insucesso escolar dos

² BENAVENTE, A. (1988). Equacionar a questão e debater estratégias, in *Da construção do Sucesso Escolar*. Seara Nova, n.º18, pp.23-27.

estudantes é resultado da sua genética e não da forma como a escola pensa, elabora e aplica as metodologias para a aprendizagem. O Insucesso escolar está diretamente vinculado ao indivíduo, eximindo a escola de sua responsabilidade.

Dando continuidade, no fim dos anos de 60 e início da década de 70, o insucesso escolar era explicado por meio da teoria *handicap* sociocultural, o indivíduo não era responsabilizado diretamente pelo insucesso como a anterior, considerava-se também a participação da cultura que este dispunha ao entrar na escola. Benavente³ (1988), citada por Ministério da Educação (1992, p.7), afirma que na “teoria do *handicap* sociocultural, baseada em explicações de natureza sociológica, o sucesso/insucesso é explicado pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola”. É interessante reiterar que esta teoria compreende o insucesso escolar do aluno como aquele determinado pelo ambiente e cultura do qual ele se origina, ou seja, alunos de baixa renda e oriundos das periferias estão destinados ao insucesso.

Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante acrescentar que o insucesso escolar é um fenômeno que passou a ter relevância com o advento da inclusão escolar, o que remete à inserção da grande massa populacional nas escolas, vindos das mais diferentes realidades. Uma educação que não compreende as diferenças, mas que usa a existência dessas como forma de classificação e, conseqüentemente, de exclusão no processo educativo, não estabelece uma conexão com as realidades ali existentes. O insucesso escolar se caracteriza, entre outros aspectos, pela reprovação, pela repetência, pelo fato do aluno não ter alcançado a média que a escola deseja, e por meio de uma metodologia que não atinge as necessidades dele.

Nesse contexto, o insucesso escolar, além de seletivo e precoce é constante, massivo e cumulativo, existindo em todos os graus de ensino, havendo inclusive indicadores de que quanto mais um aluno reprova, mais facilidade tem em voltar a reprovar (Benavente e Correia, 1980). Ainda sobre as teorias que explicam o insucesso escolar, nos anos 80 a teoria sócio-institucional colocou a instituição escolar como centro de sua responsabilidade. A esta foi atribuída o encargo de atender as diferenças, compreender as necessidades que cada indivíduo tem no processo de aprendizagem, viabilizar uma formação com respeito às individualidades. Assim, para Benavente (1990, p.7), busca-se:

³ BENAVENTE, A. (1988). Equacionar a questão e debater estratégias, in *Da construção do Sucesso Escolar*. Seara Nova, n.º18, pp.23-27.

A transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando ‘adaptá-la’ às necessidades dos diversos públicos que as frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferenças e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos.

Com a crescente realidade da inclusão escolar, a escola passa a ser palco de aprendizagem para todas as classes sociais que adentram as salas de aula, gente de toda gente, direito efetivo de “todos”. Nesse contexto, o insucesso é visto como um fenômeno relacional, aquele que se baseia nas relações desenvolvidas entre estudantes, escola e conhecimento. Para Benavente (1980, p. 24), o insucesso escolar é visto como um fenômeno que:

Envolve factores de natureza política, cultural, institucional, sócio-pedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com as dificuldades que a escola (baseada na igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos.

Outro ponto que merece destaque na teoria sócio-institucional é a responsabilidade dada à escola e aos professores, pois a estes compete a elaboração e execução de metodologias que envolvam a diversidade e o respeito à individualidade. Nesse contexto, Becker⁴ (1977), citado por Gomes (1987, p.32), compreende que:

A diversidade sociocultural que caracteriza a população escolar arrasta consigo sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais do ensino, já que se vêem envolvidos numa situação em que são obrigados a interagir com uma clientela escolar que, em certos casos, se afasta ostensivamente dos seus padrões e ideias.

A compreensão do individual e do coletivo, suas necessidades e singularidades, deixando de lado as práticas escolares classificatórias excludentes que criam, reforçam e estigmatizam a situação de insucesso para os muitos alunos desfavorecidos que compõem a grande massa de estudantes das escolas públicas, é uma necessidade. Ao redirecionar para a questão do insucesso escolar na educação brasileira, convém evidenciar que este recebe a denominação de fracasso escolar cuja etimologia vem do italiano *fracasso*, substantivo masculino que significa “ausência de sucesso”, “ação de fracassar”, de “não obter o que se

⁴ Becker, Howard. S. (1977) Social-class variations in the teacher-pupil relationship p.107, in *School and Society: A Sociological reader*. London. Routledge & Kegan Paul in association with The Open University Press.

pretendia”, em qualquer âmbito da vida, “derrota” (Dicionário on-line de Português). Termo pejorativo, uma conotação que, a nível popular, remete ao que de pior possa existir para definir o processo de formação e produção de um indivíduo. Fracassado é aquele que não consegue nada, não é capaz de nada. O que é pior dentro desta classificação é ser definido como fracassado através do olhar dos outros, por não ter alcançado os objetivos que os outros estabeleceram, quando não consideram os meios e a realidade que lhes são impostas para a realização do que lhe foi estabelecido, e ainda mais agravante, faz parecer uma situação irreversível.

Falando de Brasil, cuja economia foi construída na base escravocrata, os primeiros estudos sobre o fracasso escolar são do século XIX, estes de cunho racista e médico, como descreve Silva e Tfouni (2009, p. 119):

Explicações, fortemente influenciadas pelo darwinismo social, baseavam-se em procedimentos antropométricos que buscavam produzir provas empíricas sobre a inferioridade de pobres e não-brancos, procurando justificar as diferenças sociais entre estes e a classe dominante. Nessa perspectiva, procurava-se mostrar que dentro de uma sociedade que oferece oportunidades iguais para todos, vencem os mais aptos, os mais competitivos ou os mais adaptados à estrutura social-econômica.

É relevante salientar que o fracasso escolar estava diretamente ligado a questões que afirmassem a inferioridade das classes de baixa renda e não-brancos, cunhada nas questões sociais que estruturavam a sociedade da época, na qual pobres, negros e mestiços não possuíam o mesmo nível de inteligência e capacidade intelectual que os brancos, já que a todos eram oferecidas oportunidades iguais mas os resultados não eram homogêneos. Os fracassados eram todos aqueles que não se adaptavam à estrutura social econômica em que viviam. No início do século XX, de meados de 1930 até início da segunda metade de 1960, o fracasso escolar era elucidado na análise das diferenças de desempenho existentes entre as pessoas na sociedade. A Psicologia Diferencial explicava o fracasso escolar a partir das diferenças individuais das crianças, podendo ser problemas físicos e sensoriais, intelectuais, neurológicos e de ajustamento (Silva e Tfouni, 2009, p. 119).

Em contrapartida às teorias citadas anteriormente, cujas explicações para o fracasso escolar estavam centradas nas características individuais dos alunos, os anos setenta apresentaram a família e o ambiente como elementos que servem de explicação para a ocorrência do fenômeno escolar. Duas teorias defendiam esta corrente de pensamento: a

primeira é a da Carência Cultural, que se sustenta na ideia de que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida; a segunda teoria, da Diferença Cultural, segue a mesma linha ao afirmar que as razões do fracasso escolar estariam nas disparidades, nas diferenças entre os padrões culturais da classe média, nos quais se baseiam os programas educacionais e escolares, e aqueles apresentados por crianças de famílias pobres (Silva e Tfouni, 2009, p. 120).

Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante enfatizar o estudo realizado por Angelucci e colaboradores (2004), que investigaram quais são as concepções de escola e de fracasso escolar que fundamentaram as teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Silva e Tfouni, 2009, p. 121). Destacaram-se quatro formas de abordagens que explicam o fracasso escolar. São elas:

Problema psíquico, (culpabilização das crianças e de seus pais). [...]visto como o resultado de prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de problemas emocionais gerados em ambientes familiares supostamente patológicos. [...] a escola é vista como um lugar harmônico, no qual cada criança encontra as condições necessárias ao seu desenvolvimento [...] problema técnico (culpabilização do professor): fruto do efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de sua má utilização pelos professores. As causas são desvinculadas das questões que afetam a sociedade como um todo [...] Reproduz-se, uma ideologia que apresenta o professor como o salvador; como aquele que compreende e resolve as dificuldades pessoais e/ou emocionais dos alunos.

Problema questão institucional, ou a lógica excludente da educação escolar. [...] a escola (é vista) como instituição social que, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social. [...] a escola está inserida em uma sociedade de classes que é regida pelos interesses do capital. Deste modo, a escola também está a serviço da produção de desigualdades e da exclusão social.

Questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder. [...] a escola (é vista) como uma instituição social que se insere em uma sociedade de classes; entretanto, focalizam as relações de poder que são estabelecidas no interior da instituição escolar. Um exemplo é a violência simbólica praticada pela escola ao desvalorizar ou não reconhecer os valores da cultura popular.

Muitas são as teorias e elucidações científicas que buscam explicar o fracasso escolar colocando o aluno, muitas vezes, como vítima e algoz ao mesmo tempo, num processo para ele construído e a quem objetiva atender. Não se busca aqui discutir e aprofundar as teorias que explicam o insucesso e o fracasso escolar. O intuito é apresentá-las detalhadamente, perceber como vão sendo reconstruídas ao longo dos anos e quais os valores que fazem emergir frente à

sociedade que está inserida no momento, como justificativa ou explicação para a existência e permanência do fracasso escolar. Teorias que explicam, buscam culpados, mas que não configuram mudanças reais da situação de fracassados, símbolos do insucesso com que revestem e intitulam os alunos dos meios populares.

O fracasso escolar, como foi possível perceber ao longo dos tempos, é uma realidade nas escolas do Brasil, por se tratar de um país considerado subdesenvolvido e, durante muitos anos, os índices de evasão, repetência e exclusão escolar eram elementos que ajudavam a fomentar essa condição. É possível compreender dentro dessa estrutura, a inexistência e uma relação positiva com o saber, a falta de uma ligação que os faça compreender a importância da aprendizagem para a vida pessoal e, a partir dessa compreensão, efetivar uma relação forte o suficiente para que esta se torne permanente na vida dos incluídos na escola. Sem a relação afetiva e efetiva com o saber e vivendo situações difíceis de sobrevivência, os jovens dos meios populares continuam sendo vistos como números que encabeçam as estatísticas negativas em relação à escolaridade do país.

Ser considerado um fracassado não é uma forma de estimular a mudança desta triste realidade. Se os percebem como fracassados durante tanto tempo, efetivas mudanças poderiam ter feito esse cenário virar passado, porém ainda são vistos como a classe imutável, que serve como objeto de estudo, mas ainda permanece excluída de um processo de formação que a retire da condição de inércia e repetência, que a estabilize no processo de construção com o saber. Se por um lado a denominação torna-se um grito em busca de efetivas mudanças, uma denúncia objetivando transformações positivas, por outro lado, a situação permanece, veste novas roupagens, agrega novos modelos e parcelas de excluídos. Assim, os jovens dos meios populares permanecem sendo vistos como fracassados.

3.2 – A Inclusão Excludente: empurroterapia e certificações vazias

A expansão da educação escolar no Brasil tornou-se uma realidade nos primeiros 15 anos do século XXI como já foi apresentado no capítulo II. Este crescimento foi desencadeado a partir dos estímulos do Banco Mundial durante o regime militar, de 1964 a 1988, fundamentada na Teoria do Capital Humano. Nesse período a teoria era vista como uma solução para as questões inerentes aos países periféricos como o Brasil. Entre estes problemas estavam: desigualdade social, pobreza, analfabetismo e desemprego. Os investimentos deveriam voltar-

se para a formação dos indivíduos, prepará-los para a inserção no mercado de trabalho. Segundo Rotondano (2020,p. 5):

Nesse ínterim, os problemas sociais estavam claramente ligados à falta de adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista, tendo-se em conta que o desenvolvimento das nações dependia prontamente da elevação dos níveis de capacidade produtiva do proletariado, já que em países subdesenvolvidos como o Brasil, faltava qualidade técnica especializada para grande parte da força de trabalho.

Em busca da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, base que supostamente geraria a elevação dos níveis de capacidade produtiva do proletariado, que até então o país não tinha, a escolarização tornou-se uma força propulsora para a inclusão escolar. Esse estímulo à escolarização, fundamentado pela Teoria do Capital Humano, faz da educação o instrumento capaz de moldar e equalizar a população para atender as demandas exigidas pelas inovações na produção do país. Compreende-se então, que as novas estruturas montadas, objetivando a formação educacional da população, não eram necessariamente em busca da melhor qualidade do indivíduo em si, mas uma das muitas manobras capitalistas que infundia a ideia de melhoria dos seres quando esta refletia direta e positivamente no processo de produção. Com outras palavras, Scheibe (2014) reforça essa argumentação ao dizer que:

A multiplicação do número de vagas e estabelecimentos educativos no país, o que culminou no efetivo acesso à educação formal da população brasileira, é um dos aspectos inerentes ao processo de aplicação da teoria do capital humano no Brasil. De fato, a expansão da educação formal no país, tem na modalidade básica e superior conduzido a elevação considerável dos níveis de escolaridade e capacitação técnica do brasileiro, reduzindo, inclusive, os antigos níveis de analfabetismo de modo incisivo, embora não se tenha atingido ainda em sua plenitude o direito social de universalização do ensino.

Esse processo de inclusão por meio de reformas educacionais tornou-se fonte de estudo para muitos cientistas que se debruçam sobre a questão da qualidade na educação, pós- entrada da grande massa populacional nas escolas. Entre estes estudos estão os de Acácia Kuenzer (2005 e 2007), que utilizou inicialmente o conceito de inclusão excludente no fim do século XX, para explicar a educação escolar do período como sendo mais um elemento vigente no país, seja no nível de ensino médio, profissional ou mesmo na formação de professores que “aprofundam mais essas diferenças” (Kuenzer, 2005, p. 14). Nessa linha de raciocínio, as novas

políticas educativas implantadas não correspondiam ao objetivo de minimização das diferenças sociais como alguns grupos esperavam. Assim, ainda para a mesma autora:

A inclusão excludente, como as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

As oportunidades para adentrar a escola são uma realidade, o direito é garantido, todos têm a chance de obter novos conhecimentos, aprendizagens e certificados, elementos que representam ou podem garantir a permanência e estabilidade no mercado de trabalho. Porém, o que se percebe é que a escola não garante a formação necessária exigida pelas instituições de emprego e a distância entre currículos, certificados e realidade efetiva de produção é muito grande. Entra-se na escola, estuda-se (inclusão) e não se obtém conhecimentos específicos suficientes que garantam a flexibilidade exigida pelo mercado. Formam-se trabalhadores que não são “capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência”. (Kuenzer, 2005, p. 14). Compreende-se uma aprendizagem rasa, pouco profunda, aquela que não corresponde às exigências para a inserção e permanência no processo de produção.

O processo de inclusão escolar no contexto brasileiro cuja realidade apresentava elevados índices de analfabetismo, evasão e repetência entre grupos de diferentes idades, resultara na criação de programas e modalidades de educação para atender estas demandas. Fazia-se necessário aplicar a educação para todos, o que de fato era positivo para um país onde educação sempre fora negada à maioria. Os elevados índices de repetência por exemplo, eram difíceis de serem resolvidos, reforçando a situação paralela da evasão. O pesquisador Lima (1969, p. 49/50), há 50 anos, já escrevia:

Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de aceleração, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima "revolução pedagógica" será o fenômeno da aceleração em todos os níveis escolares.

Sobre os programas de correção de fluxo, Prado (2000, p. 24) observa que:

Com a proposta do Programa de Aceleração da Aprendizagem pretende-se, inicialmente, corrigir o fluxo escolar dos alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental que apresentam defasagem idade/série de dois anos ou mais. Embora ainda recente, o Programa já se estendeu por vários Estados e municípios, e seus primeiros resultados, quase sempre favoráveis, começam a ser divulgados.

A defasagem idade-série era uma realidade em todos os estados do país. Dessa forma, a adesão ao novo programa tornava-se um caminho que viabilizaria a regularização do fluxo por meio da aceleração da aprendizagem. Nesse contexto, Prado (2000) compreende que “para que se possa superar o problema da repetência e da regularização do fluxo escolar, é preciso que seja revigorado o esforço nacional com a efetiva participação da sociedade civil” (pg. 54). Para muitos a oportunidade de concluir o ensino a que se destinava em um curto período de tempo, associava-se positivamente à situação de poder garantir a continuidade no trabalho sem ter que fazer a opção por um deles, o que consequentemente os levaria ao abandono escolar. Ainda nesse contexto, a continuidade dos estudos estabelecia um vínculo de esperança com a melhoria na qualidade de vida dos que às escolas retornavam.

Por outro lado, a este processo de aceleração que objetivava uma formação mais rápida, a minimização da repetência e da evasão escolar, uma entre as diferentes formas de se aplicar ou fazer acontecer a inclusão excludente no âmbito escolar, Kuenzer (2005, p. 14) identifica uma prática educativa a qual denomina empurroterapia:

‘Empurroterapia’, as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante.

É importante notar que quando se fala em empurroterapia, consideram-se as políticas educacionais implantadas no Brasil, as estratégias de intervenção pedagógica cuja metodologia alternativa objetivava sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos. A aceleração da aprendizagem, por exemplo, já era facultada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e continua a sê-la pela nova LDB (art. 23, caput; art. 24, II, c, e III). Essa modalidade de ensino, segundo o Ministério da Educação – MEC (1997):

Tem a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

Contradizendo essa visão, Torres (1995, p. 28) entende ser esta,

Uma educação ‘tapa buracos’, destinada a remediar falhas dos sistemas social e educativo, encarregada de ensinar àqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola, quando crianças; (...) uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, uma educação compensatória.

Se por um lado esta é a ideia, os objetivos atentam para oportunizar o ensino aqueles de condições sociais e financeiras que não permitiram concluir o ensino obrigatório no tempo regular. Como forma de reparação, os alunos com defasagem idade série, por meio dessas políticas, retornam às salas de aula e dão continuidade ao que fora deixado de lado no passado. Por outro lado, o tempo de formação é reduzido, o Ensino Fundamental I que leva quatro anos para ser concluído no tempo regular, no processo de aceleração conclui-se em dois anos. A diminuição dos conteúdos para se adequar a metade do tempo elimina parte do que deveria ter sido aprendido. Portanto, ensina-se a metade, não se completa o conhecimento necessário fazendo com que esses alunos concorram de maneira desigual frente a outros que fizeram o Ensino Fundamental I no tempo regular.

O que a autora denomina de empurroterapia é a aprovação feita de maneira que não considera efetivamente o aprendizado esperado, o conhecimento e as capacidades a serem desenvolvidos mas, torna-se importante o processo de certificação, de conclusão do curso, para que estes se tornem estatísticas positivas no processo de formação educacional da população. Sobre essa formação aligeirada, Kuenzer (2005, p.15) explica:

A tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, (são entendidas como aquelas) que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos (grifo meu).

Esse processo alavanca o número de certificações por meio de estratégias que para a autora se tratam de certificações vazias definidas como “uma modalidade aparente de inclusão”,

porém são as mesmas que “fornecerão a justificativa pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.” Por se tratar de modalidades que não aprimoram o conhecimento dos alunos devidamente, elimina-os da competitividade trabalhista onde o número de exigências torna-se sempre maior, as habilidades são cobradas e o poder de decisão e de solução são condições sem as quais o empregado não sobrevive ao mundo laboral. “Através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho” (Kuenzer, 2005, p. 15).

Para que a escola possa contribuir para a formação dos alunos no processo de acumulação flexível, aqui entendida como “o regime que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho” (Harvey, 1992, p. 141), faz-se necessário “a formação de profissionais flexíveis que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio de experiência” (Kuenzer, 2007, p. 1159).

Nesse contexto, que associa educação e produção, não é exigido do trabalhador a execução de funções rebuscadas, mas atividades repetitivas que não requerem o pensar, o analisar, o criar e adaptar; atividades que para serem realizadas não demandam uso de saberes específicos. Para Kuenzer (2007, p. 1169):

Ser multitarefa, (o trabalhador), neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa.

Colocadas a serviço da formação desses trabalhadores, as escolas exercem um papel específico dentro do contexto em que são pensadas, elaboradas e aplicam metodologias que permitam o alcance do objetivo. Ainda para a mesma autora (Kuenzer, 2005, p. 1169):

Neste sentido, a educação geral, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor-

consumidor; e, por isso, a burguesia não só disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho. Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui segundo as necessidades do regime de acumulação.

Dentro deste raciocínio, é pertinente esclarecer que, em outro sentido, Gadotti, (2000) compreende que “o conhecimento é o grande capital da humanidade”, assim este não pode ser “apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica”, porém é preciso compreender que “ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos” (Gadotti, 2000). Então, o conhecimento necessário a todos os indivíduos e promovido principalmente pelas escolas, instituições que se dedicam exclusivamente ao conhecimento, pretende ser “mais democrático, menos excludente” (Kuenzer, 2000, p. 5), inclusivo, reprodutor de aprendizagens significativas e estimuladoras da busca e a apreensão destas de forma constante.

A escola, na qual se reproduz uma formação pouco significativa para os alunos, não está em consonância com a realidade dos que adentram os seus muros. A aprendizagem requer uma relação que agregue e desperte o desejo de aprender, uma relação de busca e apreensão dos novos conhecimentos. O conhecimento só para alcançar a certificação não é capaz de promover um vínculo que permita compreender a sua importância para a vida. Nesse ponto, a aprendizagem, se promovida por uma relação positiva com o saber, justificará o esforço despendido na sua busca tanto quanto na aplicação capaz de promover a melhoria do eu e do mundo que o cerca. Essa visão do aprendiz como um ser social e singular ao mesmo tempo, remete a uma prática educativa que promove a relação com o saber. Para Tropic e Caldeira (2007):

A relação com o saber também é uma relação de identidade com o saber. Todo processo de ‘aprender’ constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou um outro virtual que compõe a comunidade daqueles que possuem um saber determinado.

Busca-se assim uma relação com o saber que considere as diferenças, que a escola não seja somente a reprodutora das desigualdades sociais ou exista apenas como recurso capaz de colocar as pessoas nos lugares para elas pensados, como peças de um jogo. Assim, Libâneo (2012, ps. 16,17) identifica o dualismo perverso da escola pública brasileira como sendo:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Estas práticas educativas da inclusão escolar, a quem Acácia Kuenzer (2005) denomina de inclusão excludente, caracterizadas pela empurroterapia e pela construção de certificações vazias, coloca um distanciamento efetivo entre alunos, aprendizagens significativas e a relação com o saber, determinando a condição dos mesmos na sociedade. Os alunos dos meios populares são os atores sociais predestinados à escola, concebida por Libâneo (2012) como um centro de acolhimento social. A perpetuação de instituições pensadas e organizadas com base na lógica econômica, cujo objetivo é a preparação da mão de obra barata atendendo aos apelos do mercado de trabalho, faz com que os alunos de escolas públicas sejam sempre vistos como massa de manobra, “desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (Charlot, 2005, p. 143).

3.3 – Oprimidos: esfarrapados do mundo e condenados da Terra

Entre tantos estudos que denunciam a prática da exclusão escolar, a Pedagogia do Oprimido tem aqui o devido destaque, tanto pela obra que, cinquenta anos depois continua tão contemporânea, quanto pela infelicidade dos oprimidos e centralidade dada à escola como espaço educativo em um mundo cheio de locais possíveis de educação. Nesse âmbito, compreender a questão da exclusão escolar é compreender paralelamente a exclusão social, ou seja, estar fora da escola é estar desqualificado socialmente. Assim, analisar a situação de oprimido na pedagogia freireana é direcionar o olhar em relação aos fracassados, as vítimas do insucesso, as massas manipuladas pela inclusão excludente para compreender como são vistos dentro do contexto da aprendizagem e seu entorno.

O termo oprimido, segundo o dicionário on-line da língua portuguesa, diz respeito ao indivíduo que foi humilhado ou obrigado a se sujeitar. Advém da palavra oprimir, originária do latim *oppressio*, de *opprimere*: puxar contra, esmagar, de *ob-*, que significa contra, mais *premere*: empurrar. O termo oprimido tem como sinônimos: sufocado, atormentado, achatado,

deprimido, aperreado, comprimido, entre outros. Todos estes possuem conotação negativa, demonstram uma situação desagradável vivida pelo indivíduo que além da situação física, também envolve sentimentos, como deprimido e atormentado. Portanto, compreende-se o termo oprimido como mais uma visão que se tem dos jovens envolvidos no processo de aprendizagem escolar para os quais as condições de respeito não são devidamente respeitadas.

Além do termo oprimido, o autor denuncia a situação de exclusão escolar e exclusão social por meio de outros termos mais abrangentes como “condenados da terra” e “esfarrapados do mundo”. Segundo o dicionário on-line da Língua Portuguesa, condenado, palavra de origem latina *condemnatus*, remete à situação em que uma pessoa sofreu algum tipo de condenação; que foi anunciado ou declarado como culpado. Já o adjetivo esfarrapado é a qualidade de alguém que se encontra em farrapos; que foi rasgado; despedaçado. No Brasil, segundo o mesmo dicionário, este termo refere-se a algo desprovido de lógica; sem coerência. Oprimidos, condenados, esfarrapados são adjetivos utilizados para denunciar, gritar para o mundo a situação em que se encontram os indivíduos a quem se nega a existência e os direitos que lhes são próprios quanto humanos.

A partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire coloca ética e educação como elementos fundamentais para a prática educativa. A percepção de uma necessária ética pedagógica libertadora através da qual seja possível a produção da emancipação, da tomada de consciência dos que nela estão envolvidos, de forma que conscientes, desvinculem-se das situações de opressão, dominação e dependência que os colocam à luz do mundo como fracassados, excluídos e oprimidos. Trata-se de uma busca pela liberdade, de ser livre enquanto sujeito capaz de construir e protagonizar a sua própria história. A *Pedagogia do Oprimido* é uma obra moderna escrita a partir da visão do oprimido, conceituada pelos historiadores como uma história vista de baixo, um novo conceito que se propagava no período onde o objetivo era, segundo Burke (1992, p. 41):

Abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão freqüentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história.

A compreensão do oprimido como ser humano exige colocar-se no lugar de quem sofre a opressão e muitas vezes não se percebe como tal. Todavia é preciso compreender e denunciar a necessidade do ser humano se humanizar. Para Freire (1987):

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Em consenso com o raciocínio anterior, torna-se importante ressaltar o papel da educação no reforço, propagação e manutenção dessa opressão, dessa “desumanização” em relação aos oprimidos. O autor discorre sobre a “concepção bancária da educação” predominante nos anos sessenta, cujo sujeito central era o educador, colocando o educando apenas como “depósito”, receptor de conteúdos que deveriam ser memorizados mecanicamente. Nessa conjuntura, o autor critica a falta de participação e dialogicidade, características fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem onde educadores e educandos aprendem e ensinam mediatizados pelo mundo. Outra característica da concepção bancária, contrária à pedagogia humanizadora e libertária, é que esta mantém e estimula a situação de opostos entre educador e educando, um ensina e o outro aprende, um pensa e o outro decora, colocando os educandos como seres passivos, obedientes, descaracterizando-os do seu caráter histórico e humano.

Analisado sob a perspectiva da sua própria percepção, o oprimido, para Freire, sabe-se inconcluso, sendo essa percepção o mecanismo que gera a busca permanente pela humanização, porém esse mesmo processo o possibilita conviver com a desumanização, isto por ser inconcluso e assim se perceber. A necessidade pela busca da humanização, pelo reconhecimento como homens e mulheres, como seres do mundo e com o mundo, representam a não existência desse reconhecimento de forma natural. Trata-se de uma luta pelo que não se tem, mas que se almeja, pela “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores”, elementos que coexistem ao longo da história da educação no Brasil denunciada há cinquenta anos e tão atual no século XXI (Freire, 1987, p. 19).

Por outro lado, o homem como um ser em movimento não pode se acomodar às situações pré-estabelecidas, sentidas e vividas, à negação da humanização, do respeito ao indivíduo, pois se assim ocorresse, “se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero”. A acomodação não pressupõe a atitude humana de busca, mas desvela o indivíduo

que luta e esta “luta pela humanização é possível porque, a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.” (Freire, 1987, p. 19). O seguir, o não se entregar, pressupõe consciência da realidade e conseqüentemente, estímulo para mudanças. Nesse contexto, (Freire, 2013, p. 43):

A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização.

Para Freire, essa libertação é considerada um parto, pois trata-se de um momento doloroso e o homem que emerge desse parto “só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimidos, que é a libertação de todos”. Esse parto seria a confirmação da superação das situações de opressor e oprimido, de dominante e dominado, seria sim o nascimento do homem libertando-se. Essa prática de libertação ocorre a partir da “reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo e, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. A busca por uma nova forma de ser, de perceber-se, requer o reconhecimento de si e do entorno em que está inserido, o contexto que o reveste e o forma, o valida diante de si e dos outros criando uma criatura que o próprio ser desconhece” (Freire, 2013, p. 48/52).

A pedagogia do oprimido, “que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. [...] pedagogia humanista e libertadora. [...] será sempre a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação” (Freire, 2013). Dentro desse raciocínio, cumpre esclarecer a necessidade de uma pedagogia que já é uma prática humana por finalidade, elaborada pelo e para o ser humano que deve ser cuidadosamente estruturada afim de reforçar e fazer acontecer a humanização dos indivíduos, distanciando-se da educação bancária, por exemplo, que o descaracteriza como humano ao minimizar o diálogo, o debate e o fazer conhecer-se. A contradição dessa situação pedagógica como prática, exige um repensar e um refazer do ensino aprendizagem no qual o homem torne-se peça atuante e fundamental (Freire, 2013, p. 56/57). Denuncia-se aqui uma prática pedagógica que, segundo Freire (2013, P. 89), objetiva:

Dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle da leitura”, na distância entre educadores e educando, nos critérios de promoção, na

indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição do pensar verdadeiro.

A visão de oprimido se caracteriza de forma expressa mais pelas ações dos outros sobre estes do que necessariamente do comportamento individual de cada um deles. A forma como são percebidos é construída ao longo da história sob um conceito criado a partir das diferentes maneiras como são tratados e entendidos nas sociedades. A sua existência é considerada uma violência quando se analisa as práticas dos opressores em relação aos oprimidos, e estes nascem a partir da inauguração de situações que os fazem pouco conscientes das circunstâncias que os oprimem. Como exemplo, Freire (2013, p. 58/59) cita:

...oprimidos, relação de violência que os conforma com os violentados, numa situação objetiva de opressão.
...violência, os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros.
...desamor, os que não amam, porque apenas se amam.
...terror, os violentos que, com seu poder criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo.
...tirania, os tiranos.
...ódio, os que primeiro odiaram.
...negação dos homens, os que negaram, negando também a sua.
...força, não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram.

Objetivando uma ação educativa libertária, a Pedagogia do Oprimido explica a dialogicidade como elemento essencial para a sua prática, contrapondo o monólogo estabelecido na educação bancária. O diálogo como uma exigência existencial torna-se o meio pelo qual as relações se instituem no processo de aprendizagem, a partir de conversas atentando para o olhar e as necessidades de todos os envolvidos, ou seja, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. A partir dos diálogos são decididos os conteúdos e métodos educativos, fazendo acontecer uma aprendizagem significativa por meio de relações humanizadas, onde todos são respeitados. A dialogicidade, segundo o autor, é vista como a essência da educação, um convite a repensar as práticas pedagógicas buscando o re-fazer ou fazer-se integral do indivíduo, valorizando suas experiências e trajetória histórica. Assim, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2005, p.91).

Essa ação de dominante sobre os dominados, os “opressores violentando e proibindo que os outros sejam”, torna-se a partir de suas práticas, incapazes de ser. Porém, os oprimidos

na sua luta por libertação “por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. [...] Os oprimidos libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam nem se libertam.” A situação de opressão cria uma camada da sociedade limitada, obediente, de visão reduzida e acomodada, ou seja, “gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos. [...] violência que passa de geração a geração de opressores, [...] criando uma consciência fortemente possessiva, [...], tendem a transformar tudo que o cerca em objetos de seu domínio” (Freire, 2013, p. 61/62).

A situação de opressão pode ser modificada, segundo o autor, desde que seja por meio de ação política junto aos oprimidos, o que pode no fundo, ser uma (Freire, 2013, p. 73/76):

Ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que serve desta dependência para criar mais dependência.

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos.

Como proposta educadora que busca a formação de um novo indivíduo, faz-se necessária a construção de uma relação positiva com o saber. Dentro do sistema bancário de educação, formador e mantenedor do oprimido, o indivíduo ali inserido torna-se alheio à construção de uma relação com o saber, porque esta se efetiva a partir do diálogo e do convívio de respeito e atenção entre as partes. Uma educação que segrega, estigmatiza e hierarquiza os envolvidos, não pode ser homogênea, não promove a liberdade de maneira que o conhecimento chegue até o aprendiz por meio de uma relação igualitária e semelhante na busca de novos conhecimentos. A educação que segrega não permite a relação. Dentro desse contexto, Paulo Freire (2013, p. 94/95) propõe a educação libertadora, problematizadora, a que busca:

Fundar-se numa compreensão dos homens como ‘corpos conscientes’, e na consciência como consciência intencionada ao mundo, [...] a de problematização dos homens nas suas relações com o mundo. [...] respondendo à essência do ser da consciência. [...] educação que serve a libertação... se faz dialógica.

Outro ponto que merece destaque como forma de distanciamento no processo de construção da relação com o saber é a teoria da ação antidialógica, que se caracteriza pela conquista, a divisão do povo, a manipulação e a invasão cultural. Em contrapartida a teoria da ação dialógica, a que se deseja e a que é colocada como alternativa positiva, caracteriza-se pela colaboração, união, organização e síntese cultural. Trata-se de um envolvimento, de uma construção participativa, uma forma pela qual se cria significado a partir do que se aprende, tanto quanto se aprende o que tem significado. Nesse cenário, o saber torna-se gratificante, emancipador, real, capaz de construir e formatar novos olhares em relação ao que se vive e ao que se pode viver no futuro. Constrói-se uma relação necessária com o saber. A Pedagogia do Oprimido concebe uma ligação mútua entre indivíduos e, conseqüentemente, com o mundo e com os elementos cognoscíveis, ou seja, para Freire, 2013, p. 97/98:

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis. Os alunos são investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. [...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento.

À negação dessa relação com o saber e dessa construção efetiva de aprendizagem, o autor denomina de Pedagogia do Oprimido, construída a partir do olhar daqueles para quem a educação sempre fora negada e elaborada com o objetivo de atender as mais diferentes necessidades de formação que estes apresentem. Uma pedagogia cujo nome representa uma das diferentes formas utilizadas por autores para revelar a situação de exclusão onde a escola reproduz os objetivos dominantes. Escrita há mais de 50 anos, a Pedagogia do Oprimido torna-se um clássico e mantém-se nesse patamar por atravessar o tempo, os séculos e ser tão contemporâneo ao denunciar as mazelas que caracterizam a situação de inclusão dos jovens dos meios populares. É uma abordagem a partir do oprimido mas que vislumbra uma transformação deste e, conseqüentemente, do outro que o oprime.

Para Freire (2013, p. 105), “o mundo agora já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização”. Nesse contexto de exclusão seria inviável não falar do oprimido, conceber a tão pertinente pedagogia que fora elaborada a partir dos excluídos do mundo. Percebê-los como oprimidos é gritar, reconhecer a existência de uma classe para quem os olhares e as práticas devem se voltar. Paulo Freire com sua sensibilidade, os reconhece como

aqueles que necessitam ser vistos e atendidos, sugerindo ainda caminhos para a mudança, para a prática libertadora de disseminação com as ações opressoras, pois “nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (Freire, 2013, p. 106).

3.4 – Ralé: subgente e subcidadania

Escolher o termo ralé como norte para trabalho e também título, é poder gritar e contextualizar através da escrita, a situação dos excluídos sociais e educacionais do Brasil na conjuntura que vem da escravidão até a atualidade. A partir da obra *A elite do atraso: Da escravidão à lava jato*, o sociólogo Jessé Souza (2017), denomina “ralé” a classe “marginalizada e sem privilégios” no processo da “dinâmica das classes”. São aqueles considerados como “classe popular”, estagnados na condição marginal do abandono, do delito, da invisibilização ao longo dos tempos; camada constituída no processo socioeconômico de modernização da nação brasileira. Trata-se de um grupo ao qual foi negada a condição social, moral, afetiva e cultural, capazes de promover a apropriação do capital cultural e econômico que lhes colocaria em outra situação mais favorecida (Souza, 2017).

Não se pode deixar de lembrar que esta população encontra-se por toda parte ao longo do país, povoam as páginas policiais, as longas filas em busca dos serviços do Sistema Único de Saúde – SUS, as taxas crescentes de matrículas das escolas públicas, abrilhantam as estatísticas da inclusão escolar, compõem os mercados informais de trabalho e o contingente de mão de obra desqualificada, dentre outros. Nessa perspectiva social, estes são os marginalizados, os que não têm seus direitos respeitados e efetivados, a quem o sociólogo Jessé Souza (2018, p. 27) denomina ‘ralé estrutural’ conforme o excerto:

É essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum e só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como “violência”, “segurança pública”, “problema da escola pública”, “carência da saúde pública”, “combate à fome” etc.

Diante deste quadro, o termo ralé, tal qual fracassados, esfarrapados e excluídos, é uma designação utilizada intencionalmente para chamar atenção de forma provocativa para a situação de precarização a que são submetidas essas populações ao longo da história do país.

Ainda para o autor, essa classe social é “fruto, antes de tudo, ainda que não unicamente, do abandono dos ex-escravos” (Souza, 2017, p. 74) alforriados em 1888 pela Lei Áurea, porém, abandonados à própria sorte, num país de visão escravocrata secular que optou pela imigração do europeu na formação da nova mão de obra, em detrimento dos alforriados que para eles trabalharam gratuitamente ao longo de muitos anos. Foram libertos sem destino, sem a suposta proteção das fazendas que os exploravam e os alimentavam.

Com uma abolição não regulamentada e sem políticas socioeconômicas, os ex-escravos foram destinados a uma vida sem trabalho, sem formação educacional e, conseqüentemente sem inclusão social. Nascia assim a ralé brasileira. Para o autor, “ter libertado os negros sem nenhuma ajuda ou amparo, equivale a uma condenação eterna” (Souza, 2017, p. 75), condenação que perpetua nos dias atuais. As representações da exclusão se acumulam nas favelas, nos moradores de rua, nas cracolândias, nas penitenciárias lotadas, nos novos trabalhos escravos, na invisibilidade social, sobretudo nas diferentes formas de subsistências que lhes são destinados ao longo dos tempos. A escravidão atual se apresenta sob novas formas, sem descontinuar a exclusão e exploração das grandes massas como forma de manutenção da elite.

Essa estrutura apoia-se no economicismo e seu reducionismo, atando os factos sociais meramente às bases econômicas. Suas ideias, lógica e discurso sustentam a chamada meritocracia, meio pelo qual tentam justificar a existência de uma sociedade desigual, injusta e perversa como a que perdura no Brasil. Desta forma, os indivíduos são culpabilizados pela falta de sucesso e de conquistas sem, no entanto, atentar para o entorno em que estão inseridos, suas mazelas e a perpetuação das negações que lhes são impostas constantemente. Para Souza (2018, p. 28):

Na verdade, tudo na realidade social é feito para que se esconda o principal: a produção de indivíduos diferencialmente aparelhados para a competição social desde seu ‘nascimento’. Afinal, a produção de indivíduos ‘racionais’ e ‘calculadores’, os tais que são pressupostos em toda análise economicista da realidade, não é um dado ‘natural’, ‘caído do céu’, como pensa o economicismo dominante, o qual, aliás, é bom que se repita, não é ‘privilégio’ de economistas.

É bom acrescentar ainda a questão da ordem justa como forma de legitimação no tão injusto mundo moderno, onde o justo classifica, ordena e aparelha os indivíduos para atender à

realidade econômica, uma justiça com base na meritocracia. Sobre tal situação, Souza (2018, p. 28) esclarece:

No entanto, toda a legitimação do mundo moderno como “ordem justa” depende desse “esquecimento”. A legitimação do mundo moderno como mundo “justo” está fundamentada na “meritocracia”, ou seja, na crença de que superamos as barreiras de sangue e nascimento das sociedades pré-modernas e que hoje só se leva em conta o “desempenho diferencial” dos indivíduos.

A divulgação e a afirmação da ordem justa, da igualdade de direitos e efetivação de oportunidades parecem tão concretas que sua ideia passa a ser vista como uma verdade, como uma prática realmente justa na qual todas as classes sociais são devidamente envolvidas e oportunizadas. Assim, ainda citando Souza (2018, p. 28):

Todas as instituições modernas tomam parte nesse teatro da legitimação da dominação especificamente moderna. O mercado ‘diz’, ainda que não tenha boca: eu sou ‘justo’, porque dou a remuneração ‘justa’, verdadeiramente equivalente ao desempenho. O Estado também ‘diz’ o mesmo: eu faço concursos públicos abertos para todos, e o melhor deve vencer. Nada mais ‘justo’ do que isso.

Por conseguinte temos uma ordem justa que analisa os resultados, os números alcançados positivamente, os que foram inseridos, a oportunidade oferecida, sem, contudo, observar o outro lado da moeda, como se constituiu o caminhar dos indivíduos até chegar ao que se deseja, quais as situações enfrentadas em relação às desestruturas das famílias, a baixa renda, a violência, a moradia dentre tantas outras. A desigualdade efetiva e expressiva no modo de vida da ralé não condiz com a forma de vida das classes mais abastadas, a distância é grande. Uma criança bem alimentada tem maior probabilidade de aprendizagem e desenvolvimento, o que não confere ao modo de vida de uma criança desnutrida e residente em favelas. O mercado e o Estado justificam suas ações por meio da negação, da invisibilidade do indivíduo, da meritocracia do “quem quer consegue”. Nessa sequência, Souza (2018, p. 28) afirma que:

Existem precondições ‘sociais’ para o sucesso supostamente ‘individual’. O que todos escondem é que não existe o ‘talento inato’, o mérito ‘individual’ independentemente do ‘bilhete premiado’ de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa.

É interessante reiterar que além de ralé, essa classe social também é compreendida pelo autor, Souza (2018, p. 137), como sendo uma classe de subgente, outra forma como são percebidos, como são vistos e denominados os excluídos sociais e, conseqüentemente, excluídos da aprendizagem significativa. Alertando para a grandeza em números desse contingente e a condição que os caracteriza, o autor afirma que:

Essa é a classe, que compõe cerca de 1/3 da população brasileira, que está abaixo dos princípios de dignidade e expressivismo, condenada a ser, portanto, apenas “corpo” mal pago e explorado, e por conta disso é objetivamente desprezada e não reconhecida por todas as outras classes que compõem nossa sociedade.

É interessante reiterar que o uso dos termos ralé e subgente são formas de denunciar, alertar, chamar atenção para a situação em que vive 1/3 da população brasileira. Compete afirmar que nenhum dos autores aqui citados utiliza termos como: fracassados, excluídos, evadidos, repetentes, ralé e subgente, de forma pejorativa, com viés de humilhação ou desclassificação social, mas para conduzir o público a quem se reserva o estudo, a adentrar no universo dos que são destinados a ser pouco ou nada ser. É fundamental conhecê-los mais de perto com o objetivo de tentar mudar tal realidade, se não no todo social, ao menos no que diz respeito às práticas educativas, às questões de respeito e oportunidade, à promoção de uma aprendizagem que lhes permita acreditar em si, na sua capacidade de construção e valorização social.

Sabe-se que a construção da igualdade se dá no equilíbrio, na ação conjunta e efetiva do querer para todos, não somente a implantação de uma suposta equidade que limita muitos para favorecer poucos. Compreende-se então que a ralé, a classe de subgente, vive de forma degradante e mesquinha e, segundo Souza (2018, p. 29):

É explorada pelas classes média e alta: como ‘corpo’ vendido a baixo preço seja no trabalho das empregadas domésticas, seja como dispêndio de energia muscular no trabalho masculino desqualificado, seja ainda na realização literal da metáfora do ‘corpo’ à venda, como na prostituição.

Perante o quadro em que se apresenta a configuração da ralé e, conseqüentemente a classe de subgente, se faz necessário reconhecer que esta possui localização geográfica própria no interior das sociedades em que vivem. Segundo Jean Fábio Santana (2018, p. 134) “é importante que se note que a classe formada por indivíduos que compartilham uma vida de

subgente tem ‘rostos sociais’ (empregadas domésticas, porteiros de prédios, profissionais do sexo, lavadores de carro, etc.) e ‘lugar geográfico’ (as periferias e favelas das cidades)”. A predestinação de viver às margens não favorece a condição de uma construção positiva para si, muito lhe é negado: desde uma alimentação adequada até a moradia descente. As horas intensas de trabalho ou mesmo a falta dele tornam-se situações pouco favoráveis para a formação do indivíduo. A contradição se instala, segundo Souza (2018, p. 22), quando:

O marginalizado social é percebido como se fosse alguém com as mesmas capacidades e disposições de comportamento do indivíduo de classe média. Por conta disso, o miserável e sua miséria são sempre percebidos como contingentes e fortuitos, um mero acaso do destino, sendo a sua situação de absoluta privação facilmente reversível, bastando para isso uma ajuda tópica do Estado para que ele possa ‘andar com as próprias pernas’. Essa é a lógica, por exemplo, de todas as políticas assistenciais entre nós.

Viver com base no assistencialismo, na dependência direta dos programas governamentais que servem de paliativo e não concretizam uma continuidade e mudança de realidade, é a forma de alimentar a permanência da situação de miséria em que muitos vivem. Com essa visão economicista, simplificadora e meritocrática, a elite dominante vai dando continuidade ao processo de existência e permanência da ralé, alocadas nas classes de subgente. É significativo compreender qual o papel da escola nesse processo e como ela se posiciona diante do grande número de alunos carentes que adentram os seus muros no processo de inclusão. Tomaremos como base as ideias do mesmo autor, Jessé Souza, para identificar os principais aspectos que caracterizam o processo de aprendizagem das escolas públicas, palco de referência na formação escolar da ralé, da classe de subgente. Para Souza (2018, p. 22):

É nesse mesmo raciocínio economicista, que abstrai sistematicamente os indivíduos de seu contexto social, que também transforma a escola, pensada abstratamente e fora de seu contexto, em remédio para todos os males da desigualdade. Na realidade, a escola, pensada isoladamente e em abstrato, vai apenas legitimar, com o ‘carimbo do Estado’ e anuência de toda a sociedade, todo o processo social opaco de produção de indivíduos ‘nascidos para o sucesso’, de um lado, e dos indivíduos ‘nascidos para o fracasso’ de outro.

Diante de um cenário de exclusão social, a escola é colocada como a redentora, aquela capaz de mudar a realidade dos indivíduos nela inseridos, porém é pensada pela elite dominante e dessa forma distancia-se da realidade dos que a frequentam, sendo descontextualizada e não

alcançando as necessidades dos mesmos. Nesse âmbito, o processo de aprendizagem das escolas públicas é pensado, produzido, aplicado e legitimado pelas esferas legais do Estado e, consequentemente apoiado pela família e pela sociedade que contribuem com a sua legitimação sem, contudo, perceber que as escolas públicas reproduzem a condição de fracasso para uns enquanto os destinados ao sucesso são filhos de outras instituições escolares.

É relevante ainda salientar que a ralé demonstra, em muitos casos, gratidão por ter a oportunidade de frequentar a escola. Essa gratidão torna-se explícita quando as enormes filas são formadas em frente às instituições no início do ano letivo. Em busca de vagas para matrículas, as famílias se desdobram para que seus filhos adentrem os espaços escolares e, assim, tenham a oportunidade de formação, um possível caminho de mudança, de aceitação social, melhoria econômica entre tantos outros valores ali implícitos. Entretanto, a escola crítica e emancipadora tem na prática uma educação bancária, de ensino reprodutivista e alienante, que faz permanecer a situação e adequação de muitos nos espaços destinados aos excluídos.

O analfabetismo que atinge parcela da população brasileira e o analfabetismo funcional reproduzido nas escolas públicas do país é visto pelos programas que tentam erradicá-lo, segundo Freire (2011, p. 15), como:

Erva daninha’ - daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’ - ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como uma manifestação da ‘incapacidade’ do povo de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’.

Nessa conjuntura, a escola e a efetivação de seus muitos programas de inclusão acabam contribuindo para a permanência dos jovens dos meios populares em situação de exclusão. Segundo Freitas (2016, ps. 350-351) existe o que ela denomina de má fé das instituições escolares, nas quais os jovens são inseridos, porém não alcançam uma formação que os direcione a novos e mais promissores caminhos. Para a autora, o muito que a escola fez:

Foi lhes mostrar o caminho por excelência do sucesso pessoal e do reconhecimento social em uma sociedade capitalista competitiva como a nossa, o conhecimento, apenas para fazê-los descobrir que as portas desse caminho estão irremediavelmente fechadas para eles. E pior: que se trata de

um fracasso individual, e não de um processo histórico que reproduz uma classe inteira.

Por tudo isso, vale ressaltar o papel do professor nesse âmbito, visto muitas vezes como o reprodutor da situação de exclusão de grande parcela da população, como vítima do sistema tanto quanto os alunos. Ainda segundo Freitas (2016, ps. 347-348), os professores:

Também são vítimas desses mecanismos institucionais que vão muito além de suas vontades; e, por maior que seja o desejo de alguns professores em mudar o funcionamento da instituição escolar, seus atos isolados nada podem contra a impessoalidade e a magnitude de um sistema que funciona de acordo com o consentimento, mesmo que não intencional, de toda a sociedade.

Por assim considerar a situação da ralé, datada de longas datas na história do Brasil, permanece atual em pleno século XXI. Não há como negar as tentativas de mudança dessa realidade, as lutas que estimularam novas e promissoras realidades, porém os resultados ainda não foram transformadores, mesmo que vislumbremos alterações positivas se comparadas com o passado. Vale lembrar que o objetivo aqui é demonstrar como os jovens dos meios populares são percebidos pelos estudos sobre eles realizados no contexto de inclusão escolar, como os descrevem e os caracterizam. Dessa forma, são percebidos como fracassados, oprimidos, excluídos, ralé, entre tantos outros termos.

Capítulo IV – Como nos investigam: a linguagem silenciosa da comunicação e Estrutura Metodológica da Pesquisa.

O papel das ciências é desocultar as contradições, é questionar as evidências... o papel do cientista é questionar, é levantar a pedra (descobrir o que existe debaixo dela) grifo da autora. (A. Teodoro. Live A Educação como projeto de Justiça Social, em 25/06/2020)

4.1 – Modelo sociológico de análise

O momento em que se inicia uma pesquisa é também aquele que marca toda a história do pesquisador, sobretudo em se tratando de uma investigação em Educação, o mundo ao qual este pertence. Elaborar o caminho a ser percorrido, as idas e vindas que permitem um aprofundamento em relação ao que não se sabe exatamente o que é, e sobre o qual se busca maior compreensão, torna-se mesmo fascinante. Este é o momento de traçar o mapa que nos levará ao tesouro. Sabe-se que ele existe, mas não se sabe de que forma chegará até nós. Assim, este capítulo traça as diretrizes pelas quais se almeja alcançar a voz e a compreensão que os jovens dos meios populares têm de si e de sua trajetória escolar. Para Freire (2013, p. 110),

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.
Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

Nesse contexto, o ato de pesquisar, principalmente em se tratando dos seres humanos, seus pensamentos e comportamentos, requer uma metodologia adequada. Esta tem uma função fundamental no processo e deve ser pertinente a cada etapa trilhada. Buscando encontrar respostas para os objetivos aqui propostos, esta elaboração viaja no tempo histórico de cada um dos alunos envolvidos e, sobretudo, no que ficou das escolas por onde passaram. Por ser professora, a visita às recordações dos jovens entrevistados tem um significado que vai além da pesquisa e chega até ao que se pode fazer em relação a estes pensamentos, o que pode ser melhorado, se assim for necessário, para que os jovens dos meios populares possam, de fato, ser atendidos por escolas inclusivas, equitativas de qualidade.

Pesquisar os alunos dos meios populares é adentrar o universo muito próprio deles, o que requer uma forte sensibilidade e, sobretudo, humildade e compreensão do mundo que os cerca mesmo sabendo que, por mais próximo que cheguemos, nunca teremos a ideia total dessa situação vivida por eles dentro de nós, seremos sempre uma plateia assistindo ao desvelar das realidades dos entrevistados. Para Freire (2013, p. 112):

Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

Por compreender essa fé existente e que nos move, por ora vamos traçar o melhor caminho para que, junto aos companheiros possamos pronunciar ao mundo a realidade escolar construída ao longo dos tempos, com a fé na vocação de ser mais. Assim, a metodologia aqui traçada adentra as memórias, os desejos e sonhos que fazem parte da realidade de vida dos jovens dos meios populares, alunos das escolas públicas da cidade de Inhambupe-Ba. Dividida em dois momentos, a metodologia primeiramente diz respeito aos referenciais teóricos compostos pelo Tema, Problemática, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e a Justificativa. Já o segundo momento adentra os referenciais metodológicos compostos pela Metodologia, Amostragem, Formas de Recolha, Formas de Organização e, por fim, Análise dos Dados.

4.2 – Tema

Trata-se de uma pesquisa cujo Tema central é a Educação - Inclusão Escolar com abordagem centralizada nos jovens dos meios populares, guiada pelo anseio de ouvir suas vozes e de como se percebem frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas. Por se tratar de um tema tão pertinente e sempre atual, a educação escolar deve sempre ser estudada como forma de mantê-la atualizada, contextualizada às mudanças ocorridas no mundo.

Concerne de uma investigação que busca dar voz e compreensão ao processo de formação escolar ao longo dos anos de estudo percorridos pelos jovens alunos, desde a sua inserção na primeira escola até a conclusão no Ensino Médio. Além dessa trajetória, adentra-se também às perspectivas dos alunos quanto ao porvir, o que desejam para si e como projetam ou entendem seu futuro pós-escola, bem como os desejos que os movem em relação ao mercado de trabalho, a continuidade nos estudos, frequentar uma faculdade e se profissionalizar para a vida laboral. Assim, o que se pretende compreender é uma das muitas vertentes através da qual torna-se possível aprofundar os estudos sobre educação escolar e a formação de pessoas.

O método de escolarização no Brasil nem sempre foi inclusivo, ou seja, como foi abordado nos capítulos anteriores, a educação escolar era destinada às classes dominantes e as menos abastadas eram deixadas de lado, pois o processo político e econômico das diferentes épocas atribuía a estes o trabalho braçal, não restando espaço para a aprendizagem das letras e das escritas. Estudar a percepção dos jovens dos meios populares em relação a si e a sua caminhada escolar ao longo dos anos é lhes dar voz, permitindo assim que as diferentes realidades sejam conhecidas a partir das falas dos envolvidos, dos que formam e vivem o processo, sem distâncias ou suposições.

Nos últimos anos muitos estudos estão voltados para o modelo ensino aprendizagem das escolas públicas do Brasil, (Dubet, 2003, Guzzo, 2005). Temas como fracasso escolar, repetência, inclusão, exclusão e qualidade na educação já existem, são de grande importância, se estes não conseguem resolver os problemas educacionais brasileiros, servem para denunciar as estruturas vigentes como fizeram os autores citados no Capítulo III. Ao grande contingente populacional que adentrou os muros das escolas nas últimas décadas, foi dada a voz e direito de fala para que pudessem expressar, à sua maneira, como se percebiam, como se sentiam dentro do processo educativo dito inclusivo nos quais os governantes depositavam grandes expectativas de solução para a minimização da desigualdade social tão forte nesta nação.

Vale ressaltar que o Tema que norteia este trabalho nasceu das observações e angústias da pesquisadora ao longo dos trinta e oito anos como professora de escolas públicas no Nordeste. Não se passa por um processo de longa duração sem aprofundar-se nele, sem que dele queira saber mais. Portanto, saber mais sobre o processo escolar e compreender os anseios que nascem por meio de observações, falas e comportamentos, é fazer escola, é caminhar pelo processo de compreensão da realidade, tentar minimizar os distanciamentos e envolver-se com o acolhimento, com o respeito ao outro, com as singularidades que cada ser humano traz em si e, sobretudo, tentar compreender o outro como se compreende a si mesmo.

O tema Inclusão Educação é bastante abrangente, contudo, o recorte que aqui se faz diz respeito ao grupo de jovens concluintes do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri. Partindo da especificidade destes, pode-se tornar abrangente alguns aspectos da presente pesquisa, pois se sabe que a realidade aqui estudada corresponde a outras tantas escolas ao longo do país. Acredita-se que as singularidades são realidades, porém os jovens têm comportamentos semelhantes em qualquer espaço geográfico nacional, colocando assim, esta pesquisa em nível de generalização de determinados aspectos e, dessa forma, a sua pertinência para os educadores e educadoras das cidades do interior brasileiro.

4.2.1 – Justificativa

Uma pesquisa precisa ter sentido, deve estruturar-se sobre base firme na qual se acredita e deseja maior compreensão motivada por questões que nascem e crescem dentro de situações específicas do cotidiano do pesquisador. É necessário que uma pesquisa esteja alicerçada no desejo, na vontade de compreender, de verificar, de atender e encontrar respostas que não se sabe inicialmente quais serão. Estudar os jovens dos meios populares é adentrar um corpo populacional brasileiro marcado pelas ausências, pelos não e para os quais a escola é um dos poucos caminhos ou alternativas que lhes são disponibilizados como chance de mudança e transformação da realidade que estão inseridos e acostumados.

O convívio diário com os alunos faz com que professores, gestores e comunidade escolar acostumem o olhar ao cotidiano, tornando comum o que é incomum, afastando mudanças e melhoria na qualidade do ensino, da aprendizagem, das formas de vida, das convivências entre os envolvidos e as instituições escolares. Ao habituar o olhar em face do comportamento dos alunos, as relações de indiferença que ocorrem no chão da sala de aula leva a acreditar que tudo é assim mesmo, é normal e não há como mudar. Assim, coisifica-se um vínculo necessariamente humano, aquele que deve acolher, movido por sentimentos, por proteção e compreensão. Coisificar a relação no contexto escolar é torná-la objeto, colocá-la na prateleira como um livro qualquer, ao qual se recorre quando existe uma real necessidade.

Justificar a realização desta pesquisa é descrever parte da minha vida profissional que, por um lado seria longa e cansativa, mas por outro é justamente nela que se encontram as raízes mais profundas desta justificativa, pois foi mediante um olhar muito específico acerca do comportamento dos alunos nas salas de aula que encontrei energia para realizar este movimento de busca, compreensão e, quem sabe, de novas propostas para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade com equidade para os jovens dos meios populares. Estes, na atualidade andam munidos de celulares, comunicam e fazem comunicar, mas pouco escutam, pouco valorizam o que falam, e é nesse sentido que esta pesquisa é ambiciosa, pois deseja ouvir aos que precisam ser escutados, os que carecem ser atendidos e entendidos.

As escolas públicas emergem no Brasil desde a chegada do colonizador com um duplo condicionante: 1º como mecanismo de reprodução da ideologia dominante, 2º aquela capaz de salvar e modificar as situações de vida dos que nelas estão envolvidos, as novas almas, a redentora. Ao pesquisar a relação do aluno com a escola, o papel desta frente à realidade dos

mesmos, passa por duas vertentes de aceitação: ou se torna uma grande pesquisa de envolvimento nacional ou vai parar em uma gaveta qualquer. Estudar a percepção dos jovens dos meios populares em relação à trajetória escolar percorrida é compreender como se edifica a afinidade entre eles e o saber, a aprendizagem e o significado desta no contexto de vida de cada um.

Parece às vezes redundante este tipo de estudo tendo em vista que muito já foi feito no processo de exclusão e inclusão no passado próximo. Porém, a realidade política do Brasil no momento, pode trazer diferentes resultados para a presente pesquisa. O país sofreu mudanças consideráveis nos últimos anos em relação à educação, pobreza, economia e fatos que podem desvelar realidades dolorosas durante a investigação, novos pensamentos, nova percepção de si e do outro. Nessa conjuntura a escola tem papel fundamental, dela parte o processo de formação para a vida em sociedade, do conhecimento, das aprendizagens necessárias para o mercado de trabalho de forma sistematizada.

A pobreza é uma realidade para os jovens dos meios populares onde as condições de sobrevivência tornam-se difíceis a cada dia devido aos elevados índices de desemprego. As políticas públicas educacionais atendem aos alunos dos meios populares, mas é preciso conhecer como eles se percebem nesse sistema, contextualizar o ambiente em que estão inseridos, como atuam e como pretendem seguir a vida. Dentro dessa perspectiva, diversos questionamentos conduzem o processo: a escola constrói ou desconstrói a formação do aluno? Inclui ou exclui da ordem de socialização para a vida? Estudos os caracterizam como marginalizados, excluídos, ralé, oprimidos, como forma de chamar atenção para a triste realidade que os cercam, mas quem são realmente esses alunos?

Para Charlot (2001), “uns parecem sempre dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Os outros parecem pouco motivados a aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, as vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo” (Charlot, 2001, p. 15). Os passos dados no caminhar escolar pelos alunos trazem diferentes perspectivas de vida, as estruturas educacionais estabelecem modos de aprendizagens, porém, ainda para Charlot (2013), “há sempre alunos que não estão interessados em ingressar em uma atividade intelectual” (Charlot, 2013, p. 160). É preciso compreender o processo de transformação da escola, as mudanças e perspectivas dos diferentes personagens que a fazem acontecer.

Conhecer o significado da escola para cada indivíduo requer uma viagem no tempo e no espaço, de tal forma, que seja possível vislumbrar um pouco do eu que cada um projeta na mesma, tanto quanto os reflexos desta em cada um dos envolvidos.

A busca por melhores entendimentos sobre educação, relação entre alunos e saber, conhecimento e formação, atentando-se aos aspectos sociais, econômicos, políticos, locais e culturais das escolas públicas de Inhambupe, por meio dos olhares e vozes dos alunos das instituições criadas para atender os mesmos, é o que esta investigação pretende. Busca-se alcançar as interferências das políticas públicas no processo, as consequências dessas aprendizagens bem como a relação com o saber construída pelos estudantes, possibilitando ou não mudanças qualitativas na vida pessoal e social dos mesmos. Para que se possa trabalhar devidamente com os jovens dos meios populares e saber agir junto com eles é preciso compreender como pensam, o que querem, como se percebem, esta é a justificativa maior. Não se busca transformação do que não se conhece, a transformação vem de dentro para fora, e o que vem de dentro é que nos interessa neste momento: aprofundar um pouco mais no eu de cada um que faz parte da nossa realidade diária.

4.2.2 – Problema

Exercer ao longo dos anos o trabalho como professora é criar um relacionamento junto aos jovens com os quais temos contato diário. É, sobretudo, construir visões dos mundos que chegam até nós, professores. Mesmo antes de chegar à escola, ao preparar a aula, o tema, o material com o qual se vai trabalhar, é preciso focar nos aspectos que dizem respeito a cada turma especificamente, suas características, seu comportamento, como percebem a vida escolar, como correspondem às dinâmicas trazidas pelo professor para a sala de aula. É importante e linda a maneira como paramos pensando sobre o método mais eficiente para cada classe, qual a abordagem que melhor se encaixa no jeito de ser de cada grupo. Esse desvelar da aprendizagem do aluno permite ao educador se educar sobre eles, principalmente quando o professor cria diferentes abordagens sobre os mesmos, respeitando as singularidades.

Esse caminhar educativo de longa duração, as observações e conversas dentro e fora da sala de aula, fizeram despertar a curiosidade sobre alguns aspectos dos jovens do Ensino Médio, principalmente as turmas de segundo e terceiro ano, séries finais da Educação Básica. Estes alunos tão cheios de energia nos pátios, eram apáticos quando se tratava de aprendizagem, de ir para a sala de aula, de estudar, de buscar compreender um determinado tema, de discutir,

mesmo quando se falava da realidade em que estávamos incluídos. Os estudantes apresentavam uma apatia muito grande, faziam o possível para demorar fora dela e quando entravam, iam muitas vezes conversar com os colegas sem prestar atenção na dinâmica que tentava organizar para iniciar a aula.

Diversas vezes cheguei a pensar que esse comportamento era comigo, ocorria nas minhas aulas de História, nem todos gostam dos conteúdos da disciplina. Nessa circunstância conversei com colegas nas reuniões e, infelizmente percebi que este era um comportamento comum entre os grupos. Discutia-se muito a esse respeito nas reuniões do Conselho Escolar, porém era necessário fazer alguma coisa para estimular os jovens, eles precisavam compreender a importância de estudar para a vida em sociedade. No percurso, ao perceber o desenvolvimento do processo junto aos alunos, a falta de estímulo dos mesmos, o comportamento, por conseguinte o trabalho do professor e, principalmente o caminhar em grupo, compreendi que fazer educação é uma atitude comunitária: somos nós, não somente ele ou eu, mas o todo.

Paralelamente a este processo de apatia dos jovens alunos das escolas públicas, a prática educativa também acontecia no Ensino Médio de uma Escola Privada no Município de Alagoinhas, cidade vizinha a Inhambupe, distante 45 km. A realidade de aprendizagem nessa instituição era totalmente diferente da Escola Pública, pois todo um sistema a fazia funcionar. Os alunos entravam na sala no horário, não reclamavam em assistir aulas, não faltavam a elas, faziam as atividades, discutiam e apresentavam temas propostos. As aprendizagens eram voltadas para as especificidades do ENEM, o processo escolar acontecia, as médias eram sempre acima de sete, enquanto nas escolas públicas os alunos eram aprovados com média cinco. A distância entre uma realidade e outra era tão grande que causava angústia, e eu estava ali, preparando o dominante e o dominado.

Este foi o contexto vivido durante os 18 anos em que trabalhei nos dois modelos de instituição escolar, e é incrível como a realidade é dolorosa. Com o passar do tempo, ao chegar às instituições que prestavam serviços à comunidade, encontrei os alunos das escolas privadas como médicos, advogados, engenheiros, enfermeiros, enquanto os jovens alunos das escolas públicas estavam, em grande número, trabalhando no comércio local, em supermercados, lanchonetes, lojas de departamento, como autônomos, sem renda fixa e sem garantias trabalhistas. Todo esse cenário gerou uma inquietação muito grande, primeiro porque compreendo exatamente meu papel nesse processo de reprodução escolar, formo um e outro e, em segundo lugar, busco uma explicação significativa sobre os motivos para os jovens das escolas públicas não alcançarem ou não lutarem para chegar ao mesmo nível que os outros.

Muitas leituras foram realizadas, muitas práticas educativas foram formatadas, mas a realidade continuava e continua a mesma. A estratificação no processo de aprendizagem é uma situação um tanto quanto perversa. A observação se tornou comum, acontecia em todas as turmas, todos os horários, e era necessário saber o porquê desse comportamento. Nesse contexto, surgiu a oportunidade do Doutorado, sequência do mestrado já concluído, uma aprendizagem continuada que se faz necessária nos tempos atuais. Resolvi aprofundar a questão que direciona esse trabalho, a busca pela resposta a esta questão.

Após muitas leituras, compreensão e explicação de diferentes olhares e autores, passei a estudar mais detalhadamente o comportamento dos jovens alunos mesmo sabendo que outras tantas investigações já foram feitas sobre o tema. Esta pesquisa foi ouvir a voz dos alunos, escutar o que eles pensam desse processo de longa duração que é a escola em suas vidas, porque o fazem, como procedem. Escutá-los era tão necessário que busquei um pouco mais. Dessa forma, o objeto de investigação que não poderia ser outro, são os jovens alunos concluintes do terceiro ano da escola pública estadual do município de Inhambupe, porque são estes os que mais tempo ficaram na escola, estão na última etapa de formação do Ensino Regular do país e terão assim, maiores informações e discernimentos para as questões que seriam feitas. Além disso, encontram-se no momento de transição, estão saindo de uma etapa de vida (a escolarização) e adentrando outra (o mercado de trabalho).

A opção por ouvir a voz dos alunos partiu também do desejo de compreender como eles se percebem, já que a literatura os descreve de diferentes formas e sob diversos olhares como foi visto no capítulo anterior. Fazia-se necessário escutar a ralé, os oprimidos, os fracassados e esquecidos do mundo, em busca de analisar se assim eles se veem, como se percebem e, sobretudo, por que mesmo com tantos gritos e conceitos dados à sua realidade o processo não mudou? Por que diante dos avanços efetivados na educação do Brasil os jovens dos meios populares continuavam exercendo os mesmos papéis sociais que seus familiares, alimentando a grande mandala da pobreza que circunda a esfera social dos mais abastados? Essa é a grande questão que norteia esta pesquisa.

Acredita-se na relevância deste estudo por ser esta uma abordagem singular, ao mesmo tempo identifica aspectos que muitos professores questionavam nas reuniões, reclamavam constantemente no comportamento dos alunos; são falas contínuas junto aos pais, gestores e todos os envolvidos no processo escolar. Tornar uma questão educativa numa investigação científica é ter coragem e sensibilidade de perguntar e analisar sobre algo que muitos sentem mas que ainda não escreveram, pesquisaram ou analisaram. A validade desta pesquisa é ter a

ousadia de colocar no papel os sentimentos, preocupações e práticas dos educadores e alunos que vivem na esfera do senso comum. É fazê-los adentrar o mundo das ciências, da veracidade, e se for possível, da generalidade.

A relevância teórica que move a presente pesquisa está em compreender que a partir dela muito se pode conhecer dos jovens alunos que povoam as salas de aula do Ensino Médio, minimizando as distâncias entre a prática educativa e a realidade dos que nela estão envolvidos. Trata-se da possibilidade de unir valores e visões em relação ao mundo que habitam, fazer com que escola e comunidade caminhem em prol de um bem comum: a formação do aluno para a vida. A especificidade que nasce a partir da escuta poderá alicerçar uma prática que atenda às verdadeiras necessidades dos alunos. Existe na escuta, a possibilidade da criação de outro conceito em relação aos alunos, um distanciamento em relação ao senso comum que os enxergam como preguiçosos, que não querem nada e não serão nada, como afirmam muitos professores movidos por suas angústias diárias quando não são correspondidos nos fazeres escolares pelos alunos.

Se a educação escolar é uma especificidade humana, é no diálogo que ela ocorre efetivamente, prioritariamente no processo comunicativo. Assim, para Freire (2013, p. 108):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Foi, a partir desse princípio citado pelo autor, que os jovens dos meios populares responderam como se percebem frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas. Confirmaram ou não os levantamentos bibliográficos aqui citados, serviram como fonte de pesquisa exploratória para outras investigações em educação preocupadas com o papel que os alunos realizam frente às constantes modificações ditas inclusivas no país. Ou seja, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2013, p. 109).

Desta forma, a conversa aqui proposta para ouvir a voz da Ralé, limita-se aos alunos concluintes do terceiro ano do Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri, única de Ensino Médio no Município, cujo financiamento fica a cargo do Governo do Estado da Bahia.

Portanto, “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, essa significação torna-se preponderante nesse contexto, a percepção de si no universo escolar trazida à luz por suas próprias palavras, é fazer com que “os homens (alunos) ganhem significado enquanto homens (alunos)” (grifo meu) (Freire, 2013).

4.2.3 – Objetivos

Os objetivos de uma investigação são elementos importantes, pois representam os caminhos a serem seguidos, perseguidos e alinhados até que se encontre uma resposta, ou seja, para Marconi & Lakatos (2002, p.24) “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar.” Por se tratar de uma investigação em educação, fez-se necessário elaborar estudos em relação aos olhares que se têm dos alunos das escolas públicas, seus fracassos e vitórias, e das diferentes concepções em relação ao tema até a atualidade. Nesse âmbito foram elaborados dois tipos de objetivos, os teóricos e os empíricos, que serviram de base para a triangulação dos dados metodológicos.

Os dois modelos de objetivos estão devidamente atrelados à questão educação. O primeiro, referente ao processo de inclusão excludente que perpassa pela situação de envolvimento do aluno para com a escola e sua relação com o saber. O segundo objetivo é a percepção que o mesmo tem de si no percurso da aprendizagem escolar, suas memórias, construções e situações que permitem a formação de uma personalidade única, individual e talvez coletiva ao mesmo tempo, fazendo parte de uma estrutura maior chamada escola - são os objetivos micro e macro, o eu e o todo. O estudo reportar-se-á às pesquisas realizadas até o momento que reconhecem diferentes configurações dos alunos dos meios populares dentro das escolas públicas, como estes são vistos, denominados, considerados como resultados de projetos e ideologias estabelecidas pelo Estado e, conseqüentemente, como estes se percebem no processo, ou desconhecem os mecanismos que os formavam, se estão distantes da relação escola e vida.

O quadro abaixo foi organizado com o intuito de apresentar os Objetivos Específicos em função dos Objetivos Gerais que se cruzam e se tornam interdependentes ao mesmo tempo, de forma que sejam tratados como objetos de compreensão da temática estudada, no caso, a percepção que os alunos têm de si em relação à trajetória e perspectivas escolar. Tais objetivos foram elaborados a partir dos quatro tempos em que a pesquisa foi estruturada: Inserção na

Vida Escolar, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Expectativas pós Ensino Médio. Trata-se de objetivos que dizem respeito aos tempos escolares percorridos pelos alunos, de forma que, se cruzam no conjunto dos Objetivos Gerais, dando vida às memórias e realidades específicas de cada um dos estudantes participantes. Buscando melhor conhecer como se percebem os jovens alunos investigados, os objetivos propostos estão na Figura 1.

Figura 1.

Objetivos teóricos e empíricos da pesquisa

Fonte: A autora.

	OBJETIVO TEÓRICO →	OBJETIVO EMPÍRICO
OBJETIVOS GERAIS	Citar obras que identificam os alunos dos meios populares como vítimas de um processo de Exclusão Escolar Histórica promovida e estruturada pelas Políticas Públicas e Práticas Educativas no Brasil, distanciando-os de uma efetiva relação com o saber.	Relatar e analisar como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas ao longo da vida.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Parte I: Inserção na vida escolar. 1- Citar a idade e a instituição que caracterizaram o início da vida escolar dos alunos. 2- Identificar elementos que demonstrem a valorização (ou não) da escola na vida dos jovens dos meios populares. 3- Conhecer o acesso ao espaço escolar, as primeiras aprendizagens no processo de inserção escolar. 4- Descrever as memórias do período da Primeira Escola. Parte II: Ensino Fundamental I e II. 1- Caracterizar a trajetória escolar durante o Ensino fundamental I e II. 2- Identificar o processo de alfabetização e letramento dos alunos. 3- Conhecer a visão que os alunos apresentam sobre aprendizagem e avaliação no Ensino Fundamental I e II. 4- Relatar a relação afetiva dos alunos para com a escola no Ensino Fundamental I e II. 5- Identificar Memórias Escolares do EFI e do EFII. Parte III: Ensino Médio. 1- Identificar idade, trajeto e recursos didáticos existentes na chegada ao Ensino Médio. 2- Caracterizar a relação dos alunos com os professores no Ensino Médio. 3- Relatar o processo de aprendizagem relacionando com o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. 4- Descrever a relação entre processo de Aprendizagem para a vida – Faculdade - Mercado de Trabalho. 5- Citar o papel da família como incentivadora ou não no processo de aprendizagem e na trajetória escolar. 6- Conhecer as Memórias Do Ensino Médio. Parte IV: Expectativas Pós-Ensino Médio. 1- Identificar Objetivos e perspectivas pós Ensino Médio. 2- Reconhecer a visão sobre a Escola depois de concluída a Educação Básica. 3- Identificar a valorização dada pelo aluno ao processo de escolarização. 4- Apontar a visão dos jovens em relação a aprendizagem para a vida. 5- Reconhecer Relatar as expectativas dos jovens em relação ao futuro. 6- a representação de um estudante na sociedade.	

A partir da especificidade de cada objetivo dentro do espaço de tempo que corresponde à etapa de ensino que o aluno estava cursando, buscou-se uma efetiva caracterização dos elementos que marcaram a convivência escolar de cada um dos participantes, a relação que se estabeleceu e o que desta ficou na construção. Portanto, ao elaborar os objetivos específicos, procurou-se o desvelar das memórias, abrindo à luz os sonhos e desejos de cada participante, compreendendo que cada realidade é única, que os modos de vida que os cercam são singulares e como eles compreendem a sua participação no processo educativo é fruto de cada contexto em que está inserido, registrando assim suas vozes de forma descritiva.

Trata-se de uma pesquisa da trajetória escolar dos jovens dos meios populares e, para que fosse possível alcançar o objetivo geral, a dimensão mais ampla pretendida, foram elaborados os objetivos específicos, traçados de forma que, ao mencionarem suas memórias e explicações por meio da pesquisa, sucessivamente complementassem e viabilizassem o alcance do objetivo maior, ou seja, o conhecimento específico em relação ao objeto da pesquisa. De forma significativa, os objetivos procuram apresentar as características singulares e peculiaridades que só os jovens dos meios populares podem descrever no desvelar de cada voz.

4.3 – Aspectos Metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação foram necessárias muitas leituras, pesquisas e, novamente, outras tantas leituras num vai e vem constante até que se chegasse ao produto final. Compreende-se que a investigação científica para acontecer, requer um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos determinantes para que os objetivos sejam atingidos, e a estes se dá o nome de métodos científicos, ou seja “é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa” (Prodanov, 2013, p. 126). O conjunto das técnicas que dão forma à linha de raciocínio da pesquisa requer muito cuidado e representação do que se deseja alcançar, sem distorção ou fuga do tema.

Compete lembrar que os termos ‘método’ e ‘pesquisa’ são diferentes, fazem parte de um mesmo processo, porém com atribuições e funções distintas e complementares. Para Prodanov (2013, p. 126), “método é a forma de pensar para chegarmos à natureza de determinado problema, quer seja para estudá-lo ou explicá-lo”, já a pesquisa é o “modo científico para obter conhecimento da realidade empírica [...] tudo que existe e pode ser conhecido pela experiência. Processo formal e sistemático de desenvolvimento do método

científico”. Assim, esta pesquisa é de natureza básica pois trata de Educação Escolar, tema que diz respeito a verdades e interesses universais sem objetivar conclusões definitivas, pois seria impossível. Busca-se gerar novos conhecimentos, debates e pensamentos úteis para o avanço da mesma.

4.3.3 – Procedimento técnico: estudo de caso coletivo de abordagem qualitativa

Como Procedimento Técnico optou-se por um Estudo de Caso, por entender que possibilita à investigadora tornar-se o principal instrumento de recolha de dados, além de permitir uma relação entre ela, o objeto de pesquisa e a realidade que os cerca. Sendo assim, a investigadora torna-se um dos elementos norteadores da investigação e não somente um especialista distante do que pesquisa. Doravante a pesquisa é diretamente construída pela relação sujeito/objeto, interpretada a partir da intersubjetividade, já que o sujeito e o objeto são seres humanos, se interligam por meio do reconhecimento da existência de um saber, de uma experiência de vida que lhe é característica, tornando-os elementos que constituem o seu cerne, bem como do entendimento de ambos sobre o que se investiga.

O estudo de caso tornou-se uma estratégia eficiente para este trabalho por se buscar compreender “Como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas”, assim, trata-se de uma investigação sobre um determinado grupo de pessoas, em um espaço geográfico e tempo específicos, além de referir-se a um fenômeno contemporâneo inserido no contexto da vida dos jovens alunos dos meios populares. Para efetivar o estudo de caso coletivo, o Método Científico Indutivo de forma descritiva de abordagem Qualitativa foi escolhido por entender que, neste processo os argumentos passam do particular para o geral, já que as generalizações derivam de observações de casos da realidade concreta e expõem as características de uma determinada população, aqui, os jovens estudantes dos meios populares do Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri.

A opção pelo estudo de caso coletivo foi realizada porque atende às necessidades técnicas que se voltam para uma pesquisa abrangente, portanto, quando bem aplicado os resultados positivos são garantidas, uma vez que a investigação de estudo de caso, segundo Yin (2002, p. 32-33):

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias

fontes de evidências, como os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Neste processo, o estudo de caso Coletivo de Abordagem Qualitativa viabiliza adentrar o mundo do sujeito, permitindo conhecer e entender os significados atribuídos às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e interações sociais, fazendo destas os elementos fundamentais para a investigação, meios pelos quais busca conhecer mais detalhadamente os universos que se fazem interessantes, são objetos da pesquisa e estimulam o reconhecimento de uma realidade. A pesquisa qualitativa permite à pesquisadora ser capaz de captar uma visão da realidade construída pelos jovens pesquisados, pelos sujeitos em suas formas de agir, estudar, trabalhar, além do cotidiano da família, elementos enriquecedores do processo, tornando de fundamental importância a aproximação deste com as situações pesquisadas de modo que as percepções sejam o mais diretas e verdadeiras possíveis.

Optando pela realização de um estudo de caso qualitativo, vários pressupostos básicos são colocados como fundamentais no processo de produção. Autores como Peres e Santos (2005) sintetizam três deles, citados ainda por outros autores como André (2013, p. 96,97). São eles: 1) o conhecimento está em constante processo de produção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. Para a execução da análise, faz-se necessário uma atitude aberta, reflexiva e de aceitação por parte do autor. Fortin (1999) afirma que o estudo de caso é útil em três situações:

- a) para verificar uma teoria;
- b) para estudar um caso que é reconhecido como único;
- c) para explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenômeno e uma intervenção.

O estudo de caso coletivo aqui elaborado é de cunho intrínseco, que para Stake, (2005, p. 16):

Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimentos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa.

Ao estudar um caso o pesquisador já fora atingido por ele anteriormente, a percepção da existência do mesmo é uma realidade, a curiosidade o move em busca de respostas que não se conseguiu configurar anteriormente e esta é a grandeza do estudo de caso: adentrar um universo que se desvela sobre o investigador, faz parte da sua realidade, do seu contexto diário de vivências, mas que ainda tem muito por revelar. A procura da revelação de saber mais sobre o que se investiga, faz necessária a estruturação do caminhar que por ora se descreve, a metodologia correta em busca de respostas efetivas que enriqueçam as realidades e respondam aos objetivos estruturados. Desta forma, é possível compreender que a abordagem qualitativa se integra e favorece a pesquisa, segundo André (2013, p. 97), pois conforme afirma:

Se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui as suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Assim, o estudo de caso por ser uma estratégia de pesquisa abrangente, consente as necessidades pelas quais se busca atender aos objetivos propostos nessa investigação a fim de que seja possível realizar a triangulação de dados e a descrição detalhada. Demanda-se responder ao “como”, próprio da investigação por meio do estudo de caso, como foi a trajetória desses jovens ao longo dos anos escolares, quais os resultados, como estes se percebem atualmente e de que forma a escola fez e faz parte de suas vidas. Entender como estes jovens se projetam para o futuro num mundo cujas exigências são constantes e crescentes para que se possa adentrar e permanecer no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Para Marli André (1984):

1. Os estudos de caso buscam a descoberta.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Estudos de caso procuram representar os diferentes e, as vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda.

7. Os relatos de estudos de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que outros tipos de relatórios de pesquisa.

Em se tratando de estudo de caso qualitativo, o objetivo é compreender o caso de forma mais profunda, sua singularidade e complexidade. Para tanto foi elaborada uma estrutura temporal na qual se buscou analisar as características que marcaram a vida dos jovens estudantes por tempo de formação escolar. Não foram construídas hipóteses, mas escutou-se e descreveu-se a fala referente aos períodos de vida escolar de cada um. Entende-se que esses temas trazem uma profunda gama de conhecimentos únicos das realidades vividas pelos entrevistados. Assim foi possível conhecer a percepção que construíram sobre si mesmos, como tudo teve início, como se estruturou e como são percebidos atualmente. Torna-se válido esse caminhar histórico na vida educacional dos alunos, por reconhecer que não são estáticos e nem quantificáveis mas, sobretudo vividos, sentidos e construídos pelos pesquisados.

A abordagem qualitativa de estudo de caso em escola, cujo objetivo é entender fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, se bem trabalhados podem ser instrumentos valiosos, pois conforme ilustra André (2013, p. 97):

O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvincula-las do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. [...] permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período.

As questões metodológicas foram escolhidas em busca de respostas aos objetivos citados, para que fosse possível descrever as ações e comportamentos dos jovens dos meios populares, captando através das suas falas o como se percebem, analisando suas memórias e linguagens que acompanham as narrativas de cada um. Como se prioriza a qualidade e não a quantidade, aqui não se vislumbram os números como respostas, mas principalmente os olhares vazios, as pausas prolongadas para determinadas perguntas, os sorrisos que acompanharam as memórias felizes que povoam os pensamentos deles.

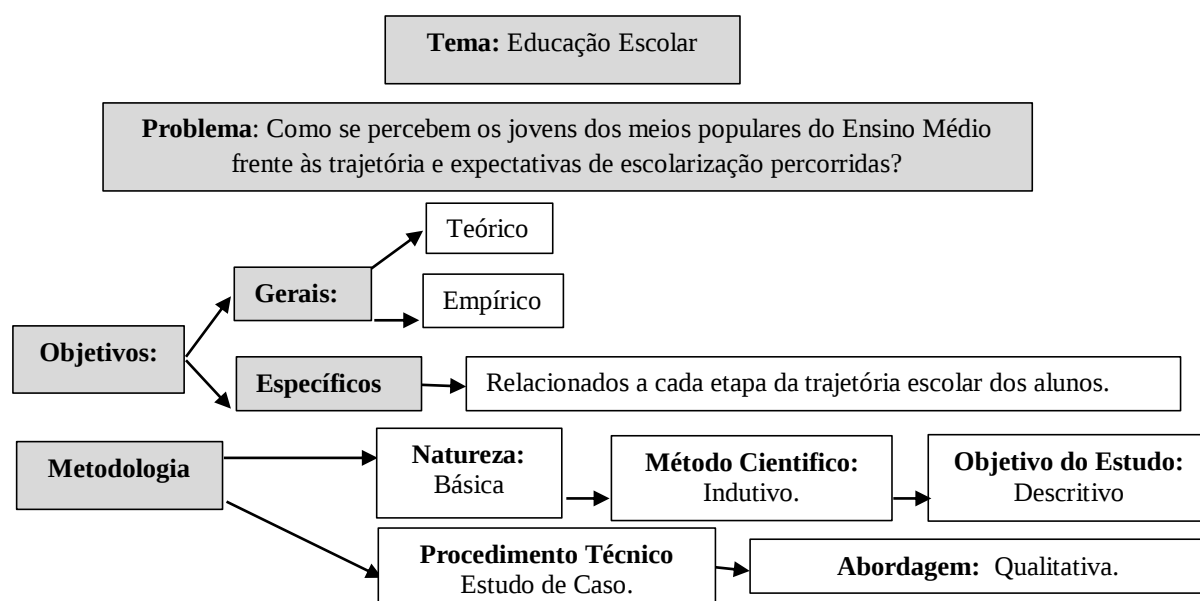
Andar em busca de como se percebem os jovens é antes poder descrever as diferentes formas como cada ser humano se vê dentro de um mesmo contexto, ou como um mesmo contexto constrói ou assiste o desvelar de diferentes realidades. Ou seja, para alcançar o nível

de um bom pesquisador, algumas características são fundamentais. Segundo Yin (2001, p.81) é necessário:

Ser capaz de fazer boas perguntas – e interpretar as respostas;
Ser bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos;
Ser capaz de ser adaptável e flexível, [...] novas situações devem ser vistas como oportunidades; Ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas; Deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo as que se originam de uma teoria. Deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

A elaboração de perguntas pertinentes bem como a interpretação das respostas, o saber ouvir deixando de lado as ideologias e preconceitos são importantes, pois é preciso viabilizar a compreensão do que realmente os alunos falam, sem interferências, porém com inferências. Neste contexto o investigador deve manter o máximo da imparcialidade em relação ao que pesquisa, voltar o olhar e o ouvir para o que realmente está vendo e está sendo dito, sem construções imaginárias ou respostas que não foram ditas. Dessa forma, a seguir apresenta-se um esboço, resultado das escolhas feitas, que compõem a metodologia traçada especificamente para essa investigação.

Figura 2.
Metodologia da Pesquisa: a voz da "Ralé".
Fonte: A autora.



A partir da metodologia acima descrita, seguiu-se para o processo de recolha de dados, as informações que consistem na parte empírica da pesquisa. O escutar as vozes dos alunos, adentrar a vida de cada um deles, conhecendo um pouco mais de perto as situações que os caracterizam é base dessa investigação, que muito tem a dizer sobre a realidade dos jovens dos meios populares. Ir à busca do como se percebem é tentar compreender não somente o que eles dizem nas falas, mas também como se comportam ao responderem as questões da investigação.

4.4 – Recolha de dados

Após a elaboração da metodologia apresentada acima, faz-se necessário descrever o público alvo que irá compor a parte empírica desta investigação. Dentro do contexto da aprendizagem escolar, os alunos foram escolhidos como o objeto de pesquisa, sendo eles a base de todo o processo aqui descrito. A Educação Escolar entra na vida dos seres humanos desde muito cedo, nos primeiros anos já são inseridos no processo educativo, assim, muitos anos da existência dos jovens são destinados à educação. Ao passar parte de suas vidas dentro da sala de aula, algo eles levam ao sair. Assim, conhecer um pouco dessa bagagem que os jovens dos meios populares trazem nas suas mochilas pessoais sobre escola é o que fomos buscar.

É conhecendo as singularidades dos grupos pesquisados que se torna possível aprofundar e distinguir um pouco das características peculiares dos jovens dos meios populares, suas diferenças e suas identidades. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, Flick (1969, p. 33) compreende-se que, devido “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. É adentrando no mundo dos jovens dos meios populares que se tornam mais coerentes e ajustadas as falas e imagens. Essa interação voz e olhar fortalece a conjuntura da pesquisa e a formação da identidade e especificidades do público pesquisado.

4.4.1 – Jovens dos meios populares

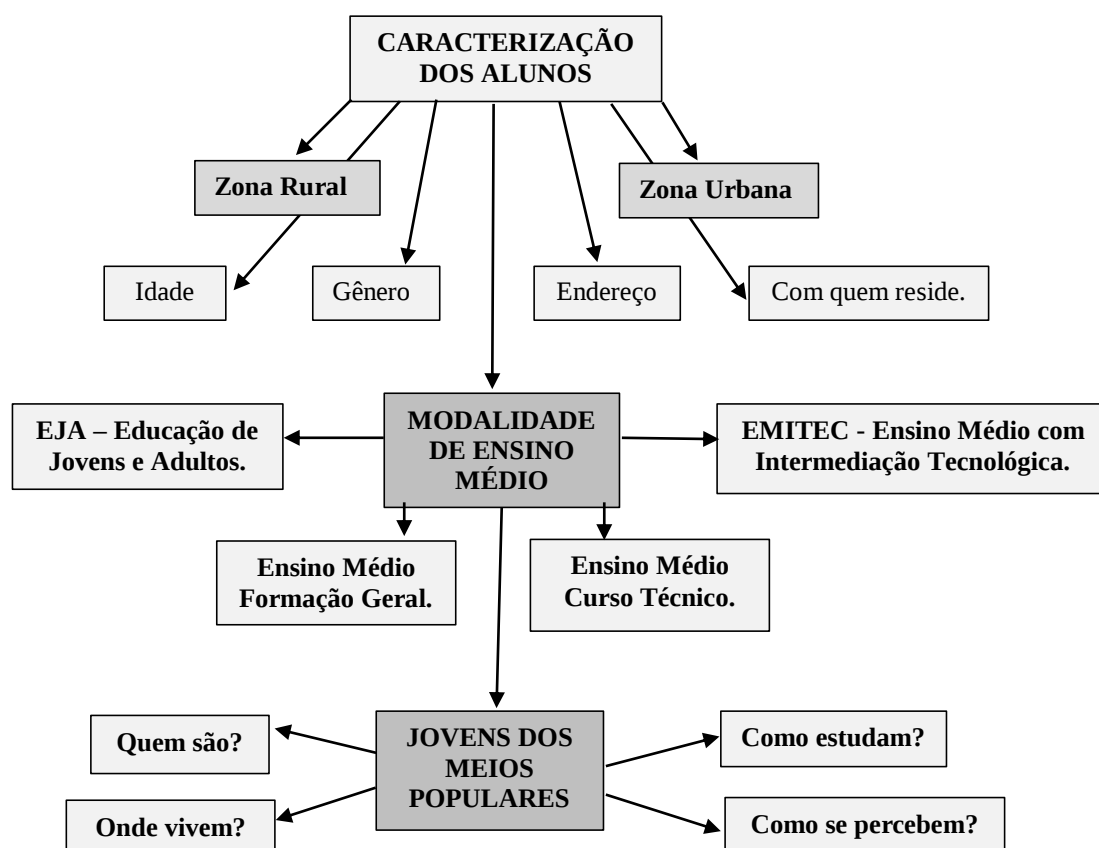
Para alcançarmos o objetivo proposto, é preciso conhecer inicialmente quem são os investigados no processo, portanto foram estruturados os aspectos que desenhariam o perfil do aluno. A investigação realizou-se a partir de três elementos que estão diretamente ligados à realidade dos mesmos, uma composição no qual localização, identificação e escolarização

estruturam os diferentes cenários dos grupos investigados. Assim, os jovens dos meios populares concluintes do terceiro ano do Ensino Médio de diferentes modalidades, foram identificados a partir dos seguintes elementos:

- 1) Localização (espaços geográficos em que residem, a realidade de convívio);
- 2) Identificação (grupos selecionados e estruturados para serem pesquisados por gênero, idade, quantidade e comunidade);
- 3) Escolarização (Nível e tipo de formação no qual concluiu o Ensino Médio), uma representação social, histórica e geográfica do grupo que dará luz e vida por meio da fala aos objetivos propostos na pesquisa.

Os elementos que configuram os jovens dos meios populares desta pesquisa estão elencados na Figura 3.

Figura 3.
Mapa Conceptual com os elementos de configuração dos jovens dos meios populares
Fonte: A autora.



Compete aqui explicar que a investigação teve início com alunos do Colégio Estadual Dr. Mário Costa Filho porém, durante o processo este foi municipalizado, ou seja, passou a

pertencer à Rede Municipal de Ensino na qual só atende alunos do Ensino Fundamental II. Portanto, os alunos do Ensino Médio foram transferidos para o Colégio Simone Simões Neri e dessa forma, esta investigação se remeterá sempre a essa unidade escolar, única responsável pelas diferentes modalidades em que o Ensino Médio acontece na cidade de Inhambupe-Ba. Neste contexto, faz-se necessário uma descrição detalhada dos universos dos participantes, onde e com quem vivem, como sobrevivem, para que seja possível uma maior compreensão das estruturas sociais que os caracterizam.

Localização – Essa definição do espaço em que os jovens dos meios populares residem é de grande importância para a pesquisa, pois se trata de realidades diferentes e de construções sociais que reproduzem características específicas para cada grupo. São, pois, populares que frequentam o Ensino Médio do Colégio Estadual Simone Simões Nery do Município de Inhambupe-Ba, residentes na zona urbana e zona rural, onde mais 50% da população vive no e do campo, tendo como renda a agricultura familiar, acompanhada do Bolsa Família. O Município de Inhambupe-Ba, não possui indústrias e a agricultura não é forte, a maioria das terras estão concentradas nas mãos dos grandes fazendeiros para a criação de gado extensiva, terras que sofrem nos meses de estiagem com as secas e, conseqüentemente, a morte do gado.

Temos na pesquisa jovens que são moradores na sede no município, estes se caracterizam, em sua maioria como, alunos de baixa renda cujas famílias vivem do trabalho informal e não possuem renda fixa. Outro grupo que faz parte dos alunos da zona urbana do município de Inhambupe – BA são os filhos de funcionários públicos municipais ou alocados em pequenas empresas que compõem o comércio local. Estes estudam sempre no turno matutino ou vespertino e optam pela escola pública por ser a única disponível. Escola de Ensino Médio particular só se encontra em outras cidades, a mais próxima que dispõe desse serviço fica distante 45 km, nelas estudam os filhos das famílias que possuem maior renda. Os alunos da zona rural fazem o Ensino Médio nas comunidades onde residem: Saquinho, Volta de Cima e Colônia. Os demais, que moram mais próximos da sede do município, vêm nos transportes escolares fornecidos pelo Estado em convênio com a Prefeitura Municipal.

Todos os jovens que compõem o quadro de alunos do Ensino Médio do Município de Inhambupe-Ba são alunos do Colégio Estadual Simone Simões Neri, oriundos da zona urbana ou zona rural, estudam em um dos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e agregam todos os níveis econômicos.

Identificação – Os jovens pesquisados estão entre os 17 e 25 anos de idade e fazem parte da Escola Estadual Simone Simões Neri, agrupados da seguinte forma:

- 26 alunos e alunas com idade entre 17 e 25 anos do Ensino Regular dos turnos matutino e vespertino da zona urbana;
- 07 alunos e alunas com idade entre 17 e 25 anos da EJA – Educação de Jovens e Adultos do turno noturno da zona urbana;
- 10 alunos e alunas com idade entre 17 e 25 anos do EMITEC - O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica do turno noturno da zona rural.
- 07 alunos e alunas com idade entre 17 e 25 anos do Curso Técnico dos turnos matutino, vespertino e noturno.

Foi feita opção por esse grupo estabelecendo idade até vinte cinco anos, mas que estão concluindo o Ensino Médio, por compreender que são repetentes, tiveram épocas de evasão ou mesmo abandono por diferentes motivos. Assim, estes alunos e alunas residem no município de Inhambupe-Ba, com uma faixa etária semelhante e que fazem parte do mesmo contexto escolar no processo de conclusão do Ensino Médio. Oriundos de família de diferentes rendas, serão cinquenta alunos que residem na sede e nas comunidades rurais do Saquinho, Volta de Cima e Colônia, locais onde funcionam as escolas de Ensino Médio do EMITEC - O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

Compete explicar que inicialmente a proposta seriam dez alunos de cada modalidade de Ensino Médio, porém a resistência em responder à entrevista foi muito grande. Entramos em contato com 43 alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos mas eles não respondiam, achavam a entrevista muito longa, outros tinham vergonha de responder quando percebiam que era sobre escola e aprendizagem. Por fim, outros simplesmente disseram que “não estavam a fim”. Dessa forma, em duas modalidades (EJA e Tecnológico) só foi possível contar com sete alunos, já na modalidade de Formação Geral a adesão foi bastante positiva, e todas as entrevistas realizadas com sucesso, somando 26 de um total de 50 alunos.

Escolarização – Os jovens dos meios populares que fazem parte desta pesquisa são estudantes oriundos de quatro modalidades de Ensino Médio: Ensino Regular, EJA - Educação de Jovens e Adultos, EMITEC - O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio. Vinte e seis jovens, dos cinquenta selecionados para as entrevistas, são alunos da modalidade Ensino Regular, uma formação que consiste na Educação Básica, com duração de três anos, voltada para o público que está configurado idade-série em tempos normais, cujo objetivo é a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos

adquiridos, a preparação básica para o trabalho e o aprimoramento do educando como pessoa humana, além da compreensão dos princípios tecnológicos dos processos produtivos.

Outros sete alunos fazem parte da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – formação que ocorre sempre em turno noturno e destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. É organizada de forma presencial (aqueles com presença obrigatória dos alunos em sala de aula e avaliação no processo), habilitando o aluno ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular. Outros dez alunos fazem parte do grupo EMITEC - O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia que garante ao estudante cursar e concluir esta etapa da vida escolar com a vantagem de estudar perto de casa.

As aulas são transmitidas em tempo real, dos estúdios de TV instalados no Instituto Anísio Teixeira na capital Salvador para as salas de aula instaladas nas comunidades. Tiveram início em 2011, são realizadas no turno noturno com avaliações presenciais aplicadas sob a supervisão de um mediador. Essa modalidade de Ensino Médio não acontece na sede do município, mas em comunidades distantes da zona rural cujo acesso diário dos alunos para a sede tornar-se-ia cansativo, oneroso e nem sempre com número suficiente de alunos que justifique um gasto elevado de traslado. Por essa modalidade são atendidas as comunidades do Saquinho (18 km), Volta de Cima (20 km) e Colônia (22,3). Pode-se definir o EMITEC como:

Um programa estruturante da Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia, que faz uso de uma rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem (videostreaming), se constituindo em uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos da zona rural, quilombolas e indígenas que, prioritariamente, moram em localidades distantes ou de difícil acesso em relação a centros educacionais onde não há oferta do Ensino Médio no Estado da Bahia. (Santos, 2014, p. 15)

Assim, os jovens dos meios populares que são o centro deste processo, vêm de diferentes realidades, porém dentro de um mesmo contexto: Inhambupe-BA. Sabe-se da individualidade deles, das realidades que os formam fora da escola, das estruturas históricas, sociais e econômicas que os acompanham, porém as entrevistas buscam um ponto em comum: o processo de escolarização que percorreram ao longo dos últimos anos. Este é o aspecto que cada um deles vai desenhar com base nas memórias e na realidade que hoje os cercam, como conseguem compreender o universo escolar em suas vidas e, conseqüentemente, que proveito

poderão tirar desse tempo dedicado aos estudos. A pesquisa se apoia em três tempos diferentes, passado, presente e futuro, que compõem o processo de aprendizagem dos alunos.

4.4.2 – Como foi dada voz ao aluno

A partir da definição do objeto de pesquisa foram estabelecidas três formas pelas quais se estruturaria a investigação, os meios teóricos e empíricos que dariam base à análise e permitiriam a triangulação metodológica. Foram recolhidas as informações tomando por base os objetivos propostos, atentando para os momentos que marcaram cada eixo de análise, ou seja, cada eixo temático corresponde a uma das fases que o aluno percorreu na sua vida escolar e estas são estabelecidas pela LDB em vigor. As etapas de escolarização correspondem às faixas etárias dos alunos, vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, consideradas etapas obrigatórias e mantidas pelos governos municipais, estaduais e federais, dispostas pela Constituição Federal.

Para alcançar uma maior veracidade na pesquisa, optou-se pela identificação de alguns instrumentos de recolha de dados e informações, sendo o de maior ênfase a entrevista semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas constituem o centro da análise aqui realizada, porém, outras fontes técnicas de recolha de dados contribuíram para a pesquisa: observação indireta, análise documental, cujo objetivo é permitir a integração e estruturação de diferentes olhares sobre as situações, contextos e condições identificados na pesquisa, bem como a triangulação metodológica de dados, de forma que seja possível uma análise justa, sem contudo, manter a preocupação com a representatividade numérica, já que a fala aqui será o elemento norteador de toda a pesquisa e a maior representação de como pensam os jovens dos meios populares em relação à trajetória escolar.

Por se tratar de uma investigação qualitativa, segundo Galego (2014), os sujeitos investigados tornam-se co-investigadores do conhecimento que se visa produzir, e a intersubjetividade do investigador não é considerada obstáculo à produção do conhecimento. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados fazem parte do processo de investigação (Flick, 2005, p. 6). Utilizando diferentes fontes de informação com objetivo de construir mecanismos que possibilitem a triangulação de dados, de forma a validar interna e externamente os procedimentos utilizados na pesquisa, é que se estruturaram detalhadamente os elementos de recolha de dados, elegendo a entrevista semiestruturada como artefato privilegiado, por ser

elemento informativo que dá corpo ao processo de análise da investigação. A entrevista semiestruturada foi eleita por ser esta capaz de permitir:

O caráter de interação que não se encontra em outros instrumentos de pesquisa [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (Ludke & Menga, 1986, p. 33)

Trata-se de uma relação entre entrevistado e entrevistador, momento no qual os dois fazem parte do processo, ambos falam, sintonizam e criam a estrutura de compreensão mútua. Para Ludke e Menga (1986, p. 34) a entrevista permite a captação imediata da informação desejada, além de permitir o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima, tanto quanto temas complexos e de escolhas individuais, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Além dessa fonte direta, outras técnicas foram utilizadas para fortalecer e respaldar a investigação, consideradas como fontes indiretas as que não perdem a sua importância no processo de construção do saber a que se destinam, pois integram as mais diversas perspectivas com as quais é possível observar, compreender e analisar a forma como os jovens dos meios populares se percebem no processo de formação escolar, suas perspectivas de vida futura de forma crítica e realista. As fontes indiretas adotadas como elementos da investigação foram: análise de documentação e registros de arquivos da escola, por entender que estas são estáveis, discretas, exatas e de ampla cobertura, seguida de observações diretas e participantes, por tratarem da realidade, de acontecimentos em tempo real e contextualizado (Yin, 2001, p. 108).

A análise documental entra no processo de investigação, segundo Ludke e Menga (1986), por constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Entende-se por documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Assim, os documentos que formalizam a existência dos jovens como alunos na unidade escolar serão analisados em relação às notas, matrículas, repetências e comportamentos como forma de melhor entender e aprofundar sobre a trajetória escolar destes. Deste modo, a análise documental:

Constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte natural de informação. [...] trata-se de uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser bem mais explorados através de outros métodos. (Ludke & Menga, 1986, p. 39)

Associada à análise documental, a observação constitui um instrumento de investigação privilegiado, possibilitando a interação, o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, segundo Ludke & Menga (1986), apresenta uma série de vantagens como:

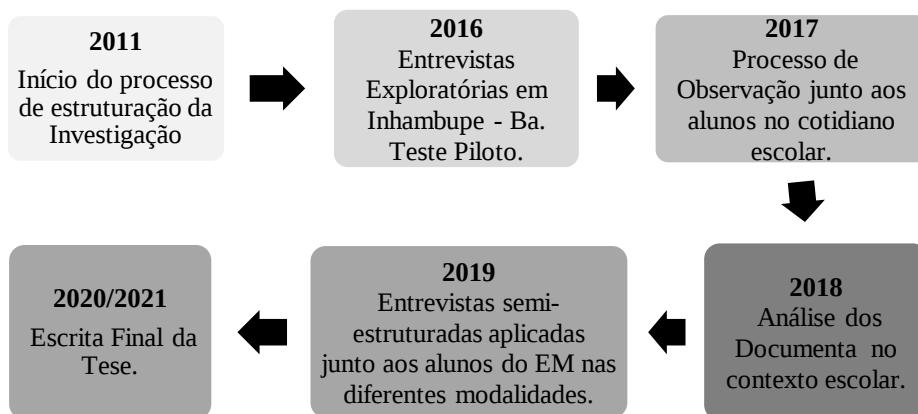
- O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.
- Permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas.
- As técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos do problema.
- Permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação. (Ludke & Menga, 1986, p. 26)

Aqui é escolhido o participante como observado, pois se trata de uma análise em que não há necessidade de ocultar totalmente as atividades do mesmo, mas revela parcialmente o que este deseja. Assim, a preocupação é não esclarecer inteiramente o que se está a fazer para não provocar alterações no comportamento do grupo observado (Ludke e Menga, 1986, p. 29). Junto com a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, a pesquisa organiza-se de maneira a corresponder e responder aos objetivos propostos, analisando a realidade dos alunos, o espaço geográfico, a cultura e o comportamento dos mesmos, de forma a conhecer o mais profundamente possível o fato e suas características fundamentais, mecanismo que contribuirá com a triangulação metodológica dos dados.

A triangulação metodológica de dados consiste na comparação entre as informações obtidas a partir de diferentes fontes, cujo objetivo é apropriar-se o máximo possível do objeto de pesquisa para que os resultados não deixem margens de dúvidas e assim, tornem mais convincentes e precisas as informações obtidas. Portanto, a Análise Documental, a Observação Direta e as Entrevistas constituem os diferentes métodos que buscaram as respostas de como se percebem os jovens dos meios populares. Vale ressaltar que esta investigação vem sendo

idealizada ao longo dos últimos nove anos, porém efetivada nos últimos quatro anos, tempo em que tomou corpo e alcançou os alunos, como pode ser visto na Figura 4.

Figura 4.
Cronologia da aplicação das diferentes técnicas de recolha de informação
Fonte: A autora.



Sendo a entrevista uma conversa semidiretiva, parte de questões pré-elaboradas que se tornam o norte do processo, meio através do qual o tema é abordado demonstrando os diferentes pontos de vista de cada um dos entrevistados sobre um mesmo assunto. Esta conversa, realizada por meio de perguntas e respostas, reflete o modo de pensar de cada um sobre o fenômeno escola, suas angústias e glórias vividas dentro dos muros da mesma ao longo da vida escolar. Assim, constrói-se um quadro representativo dos pensamentos desses grupos sobre o processo escolar, o que os marcou, o que não foi percebido, o que ficou de positivo e negativo em cada um, de forma que seja possível elaborar a trajetória percorrida pelos jovens e quais as perspectivas estruturadas ou almejadas para o futuro, objetivo dessa pesquisa, sabendo que essa amostragem reflete em vários aspectos, a forma de perceber-se dos outros estudantes que vivem a mesma realidade.

Inicialmente foram realizadas entrevistas junto aos jovens dos meios populares sobre a trajetória escolar e perspectivas futuras, isso devido ao considerável número de evasão dos alunos que estavam na escola mas sem o objetivo de estudar, estes viviam vagando nos pavilhões mas não se importavam ou valorizavam o processo de aprendizagem. Esse primeiro momento ofereceu base para a realização da presente pesquisa, pois foram as respostas dadas que despertaram a curiosidade para este estudo. Assim, foi por meio de perguntas frágeis, pouco elaboradas e com inesperadas respostas, que tudo teve início. Tratava-se de uma curiosidade pois sempre me questionava: o que estou fazendo aqui? O que a escola significa para o meu

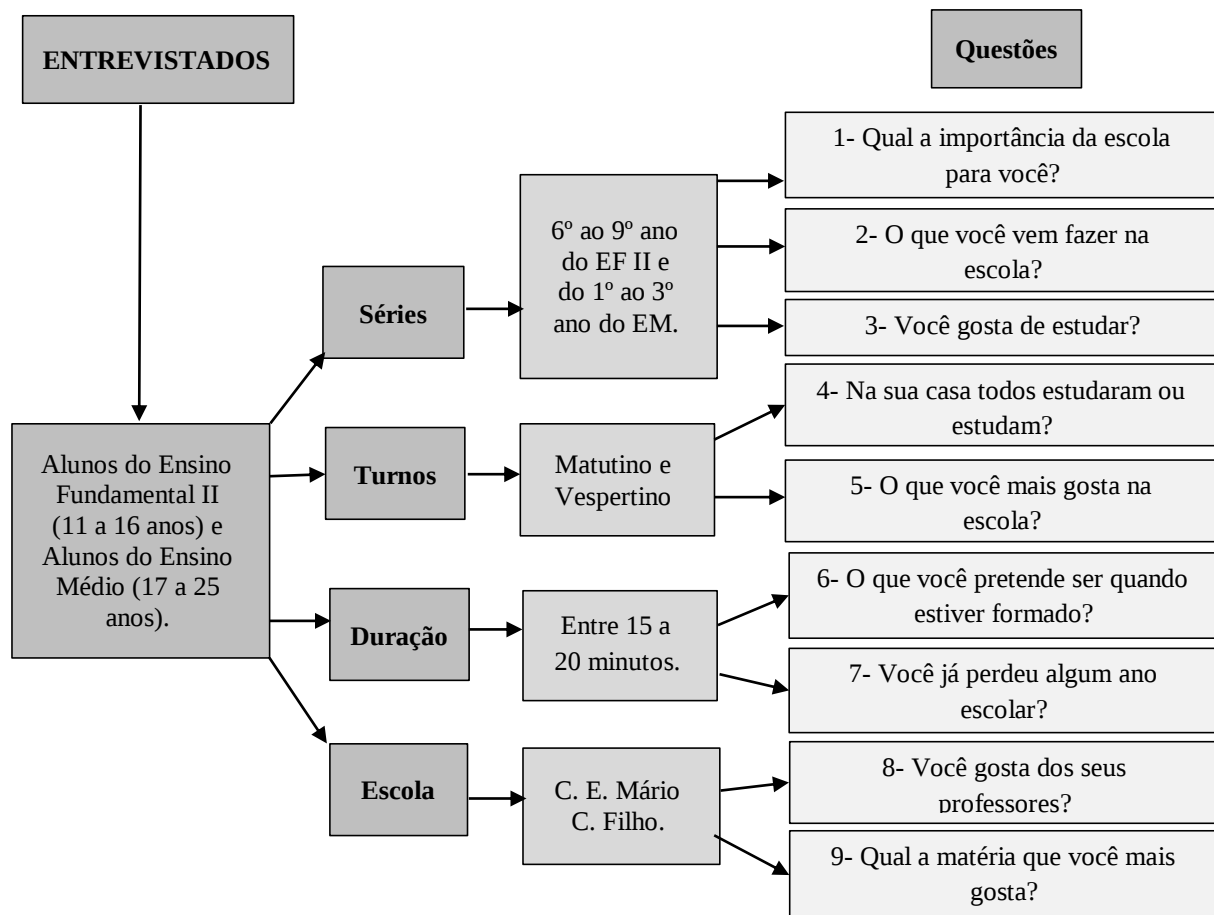
aluno atualmente? Assim, passei a fazer perguntas, a interrogar por que não valorizavam a escola como deveriam, por que o processo de aprendizagem parecia tão insignificante para eles?

As perguntas em 2016 foram realizadas para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e alunos do Ensino Médio, porém não foi feita a distinção entre os de 11 a 14 anos e os de 17 até 25 anos ou mais. Isso foi um erro, pois o modo de pensar de cada um passava pela situação de maturidade, assim as respostas eram diferentes e mesmo adversas. Outro elemento a ser entendido foi a linguagem utilizada para elaborar as questões da entrevista, de forma simples e bem direta para que fossem compreendidas. O uso de palavras rebuscadas afastava os jovens que não queriam responder. As perguntas feitas aos alunos podem ser vistas na Figura 5.

Essa primeira entrevista semiestruturada foi o norte para toda a elaboração das etapas seguintes, serviu para ter uma ideia clara do grupo que fora entrevistado, conhecer melhor o terreno que era explorado. Algumas conclusões foram importantes depois desse momento inicial:

- 1) A pesquisa deveria ser feita com jovens concluintes do Ensino Médio pois estariam vivendo um momento de decisões sobre profissão, mercado de trabalho e teriam maior tempo de estudo, necessário para descrever o percurso.
- 2) As perguntas deveriam ser reelaboradas mas mantendo a estrutura de questões diretas, com palavras que deixassem bem claro o que se perguntava.
- 3) Era preciso elaborar com certa precisão as questões para que fosse possível receber respostas que atendessem aos objetivos, pois os alunos só respondiam “sim” ou “não”.
- 4) Valeria muito continuar com a pesquisa, pois o campo era fértil para o que se desejava, certo que em muitos momentos não se tinha a menor noção do que esperar. As surpresas nas respostas despertavam a continuidade e a validação de que estava no caminho certo.

Figura 5.
Estrutura do teste piloto realizado em 2016.
Fonte: A autora.



Essas considerações trouxeram novo ânimo para a pesquisa, era possível perceber a riqueza de elementos que estavam ali para serem descobertos, relatados, descritos, a construção de um universo só dos alunos, da forma como pensam, como se percebem. A mina estava ali, agora era preciso saber escavar com cuidado, utilizando com precisão os elementos necessários de forma que alcançasse o que se desejava. A entrevista, a observação e a análise documental são elementos que possibilitaram essa escavação, esse aprofundamento tão necessário para se conhecer melhor o grupo pesquisado. Sabe-se que:

O estudo de caso deve ser um retrato vivo da realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidade própria. O pesquisador tem assim uma certa obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes indivíduos ou grupos desenvolvem sobre uma mesma situação e deve fazê-lo de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações da situação. (Andre, 1984, p. 53)

Em busca da construção desse “retrato vivo”, a elaboração de questionários pertinentes ao estudo se faz necessária. Assim, novas estruturas são montadas para que se alcance o almejado, o reconhecimento e as falhas existentes nas primeiras entrevistas permitiram abrir o olhar para um leque de novas possibilidades, ao tempo que também foi possível fugir do desejado, se perder no curso. O cuidado com o processo de produção deve sempre se alinhar ao objeto da pesquisa sem nunca perdê-lo do alcance, é preciso voltar constantemente para o alvo. Além do objeto de pesquisa, a organização conceitual é base para projetar toda a investigação, segundo Galego (2011, p. 193), ideias que expressam a compreensão que se necessita, pontes conceptuais que arrancam do que já se conhece, estruturas cognitivas que guiam a recolha de dados e esquemas para apresentar as interpretações a outras pessoas.

A entrevista semiestruturada resultou da entrevista piloto realizada anteriormente, das leituras feitas em relação aos conceitos de inclusão excludente existentes na educação brasileira, e também às teorias reprodutivistas. O guião de entrevista foi estruturado tomando por base as etapas da educação básica brasileira. São elas:

- Percepção sobre a Educação Infantil – 0 a 5 anos de idade.
- Percepção sobre o Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano.
- Percepção sobre Ensino Médio – 1º ao 3º ano.
- Perspectivas pós Ensino Médio.

A recolha de dados por meio de entrevistas semiestruturadas permitiu explorar as diferentes faces com que se apresentam a percepção de cada indivíduo sobre si mesmo, com dez questões cada etapa, somando um montante de 40 questões por aluno. Nem sempre se fazia necessário citar a pergunta, pois o próprio entrevistado, em muitos casos, antecedia as respostas, isso ocorria sempre que a conversa ia acontecendo naturalmente, quando os participantes já se sentiam confortáveis em falar o que achavam necessário e verdadeiro, consistia na melhor fase da entrevista, quando as falas fluíam naturalmente. Foi um momento muito rico e também de angústia, pois o que se ouvia não era nada tranquilizador para um educador. As entrevistas foram realizadas individualmente e em grupos, nas comunidades urbanas e rurais nas quais aconteciam as diferentes modalidades de ensino e muitas vezes permitia que, além das entrevistas, fossem feitas observações da realidade em que estes jovens estão inseridos.

As entrevistas foram gravadas, fotografadas e resultaram em horas de conversas, constituindo um rico e amplo corpus de análise, meio pelo qual foi possível adentrar o universo dos jovens dos meios populares, descrever como se percebem durante o percurso educativo, sua

trajetória escolar e perspectivas de vida, compreender suas formas de pensar em relação à educação que receberam, universo complexo e rico, frágil e forte ao mesmo tempo. As observações foram realizadas nos espaços escolares em que os jovens estudam, nos percursos que fazem diariamente, nas comunidades que habitam, pois:

É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos, [...] deve ser dada atenção especial ao contexto, proporcionar ao leitor a ‘sensação de ter estado lá’, [...] deve incluir plantas, mapas, desenhos e fotos. Não só o contexto físico, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político, todos aqueles que ajudam a entender o caso. (Stake, 1995, pg. 100)

A participação dos alunos foi um momento rico. Inicialmente desconfiados, com poucas falas, mas na continuidade esse posicionamento mudava, começavam a relaxar, ficavam descontraídos e falavam de forma mais tranquila. Quando estavam em grupo sentiam-se mais à vontade para responder às perguntas e até enriqueciam e aprofundavam as respostas por meio de lembranças que vinham à mente. Foram momentos em que se percebia todo o emaranhado de emoções que chegavam aos olhos e à face, mas que nem sempre saíam por meio de palavras. Os jovens entrevistados fizeram desses momentos únicos, singulares, de grande valia para a pesquisa, para a pesquisadora, para a professora, para os alunos, pois tratava-se de uma realidade um tanto alegre e triste ao mesmo tempo, o que permitia compreender que a pesquisa estava seguindo pelos caminhos desejados.

As comunidades em que foram realizadas as entrevistas estão distantes da sede do município, o que requeria o processo de deslocamento. O contato com os alunos, fazer o percurso até a escola em ônibus escolar, às vezes a pé com eles, pelas estradas rurais durante a noite, merendar juntos ao chegar à escola, viver a realidade fazendo a relação entre a fala, a prática diária de ir à escola com as observações feitas. Todos esses momentos trouxeram uma configuração de grande importância ao descrever tudo que foi captado. Foram entrevistados 50 alunos das diferentes modalidades de Ensino Médio existentes em Inhambupe, entre homens e mulheres. Não foi estabelecido quantidade para cada gênero, pois desejava-se que viessem de forma espontânea após conhecerem a proposta da investigação, desejosos de participar e contribuir. Assim, nas comunidades foram entrevistados um total 10 alunos que correspondiam à modalidade de Ensino Médio ali existente.

Para a realização da análise documental, foi requisitado à escola o acesso ao Sistema de Gestão Escolar – SGE, documento no qual são registradas as notas e frequência dos alunos ali matriculados, participantes da pesquisa, pois se fazia necessário averiguar a veracidade das

respostas dadas nas entrevistas, tanto quanto o regulamento das modalidades de ensino, frequência dos professores e conteúdos aplicados. Dessa forma, tornava-se possível apreender os dados que foram citados pelos alunos tanto quanto ajustar a elaboração das questões das entrevistas. Era de grande importância conhecer como estas modalidades funcionavam para que as perguntas se ajustassem às diferentes realidades, assim evitar que fossem feitas perguntas não condizentes com a realidade do aluno. Para Stake (1995), “o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos, mas ao mesmo tempo tem que estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados”.

Outros documentos oficiais foram analisados: a Constituição Brasileira de 1988 em vigor, a LDB, a Reforma do Ensino Médio, a Lei de Cotas e todos os documentos que promoveram a educação para todos de forma gradativa no Brasil, principalmente as que correspondiam ao processo de inserção escolar para os mais diferentes grupos sociais no final do século XX e os vinte anos do século XXI, pois estes marcos representativos da inclusão escolar no país fazem parte das estruturas que basearam as discursões finais desta investigação. Trata-se de documentos que marcaram mudanças profundas na educação do Brasil, depois do longo período em que o regime militar comandou o país pós Golpe de 1964. Assim, a viagem no tempo histórico foi pertinente por se tratar de uma investigação em educação, por buscar entender a linha que corresponde ao antes, ao depois e o que se projeta para o futuro.

A sede da escola é no município de Inhambupe-BA, onde acontecem três modalidades de ensino: Ensino Médio Regular, EJA – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio. O EMITec – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica ocorre nas comunidades mais distantes da sede e o deslocamento torna-se muito cansativo e oneroso. Dentro dessa estrutura o deslocamento para realização das entrevistas era realizado por conta da investigadora e pela equipe de professores que trabalhava junto aos alunos nas comunidades, o que facilitava o acesso e a disponibilidade para a realização da pesquisa. Para a análise documental foram gastas 32 horas no Colégio Estadual Dr. Mario Costa Filho e Colégio Professora Simone Simões Neri, pois todos os documentos dos anexos estão concentrados nas sedes.

O processo de observação era realizado, em geral, nos dias das entrevistas. Deslocava-se para a comunidade com data e horário previamente agendado pois alguns alunos poderiam não estar no local sem o devido informe. As observações eram feitas durante o percurso pela comunidade, na escola, nas conversas e com as famílias dos entrevistados (eles faziam questão de nos apresentar a família). Duraram 17 horas, sendo sete horas nas comunidades e dez horas

na sede, local de maior concentração de alunos pesquisados. Os alunos da sede do município residiam na periferia, o que tornava a observação necessária para melhor compor a situação de deslocamento, com quem vivem, o que a escola representa para estes.

4.4.3 – Caracterização dos jovens dos meios populares

Ao desenvolver uma investigação, o objeto empírico é sempre o mais difícil e angustiante a ser escolhido. Devido ao seu valor dentro do processo e por ser esse o cerne de toda a pesquisa, apresentam-se a partir daqui os critérios que dirigiram a edificação deste que norteia toda a investigação empírica. Faz-se necessário compreender as razões humanas, técnicas e profissionais que levaram à escolha de “jovens dos meios populares” oriundos de escolas públicas, concluintes do terceiro ano do ensino obrigatório do país como base para essa pesquisa, quando poderiam ser os concluintes do Ensino Fundamental das séries finais, ou alunos de escolas particulares, por exemplo.

Foram selecionados alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio por serem estes jovens dos meios populares de escolas públicas, já que no município não existem escolas privadas de Ensino Médio. De forma natural, trata-se de um público com os quais a pesquisadora trabalha desde as séries finais do Ensino Fundamental. Conhecer mais profundamente a trajetória escolar destes jovens e as perspectivas de vida futura partiu do momento em que, conversando com um jovem que já era aluno há três anos e, estando ele triste, cabisbaixo, questionei: “está preocupado?” Ele respondeu: “sim, estou”. Continuei: “O que pode preocupar uma pessoa tão jovem?” E ele replicou: “Tanta coisa, a Senhora não tem ideia do que está se passando lá em casa e na minha cabeça. Fica difícil estudar...” E assim despertou-se em mim um olhar específico para os alunos, a vontade de adentrar mais precisamente no que eles pensavam e desejavam para si.

Sabe-se que na realidade dos países da América Latina, nesse caso mais precisamente o Brasil, estes jovens aparecem sempre em estatísticas negativas, são vítimas de situações que culminam por lhes tirar a vida. Nos últimos quatro anos o índice de criminalidade aumentou em Inhambupe, município de 42 mil habitantes cujo doloroso cenário contabilizou, no período de um ano, a morte de 14 alunos envolvidos no tráfico de drogas, estes tinham entre 15 e 20 anos de idade. A intenção da educação é sempre elaborar metodologias que melhor aperfeiçoem o processo educativo dos jovens, estruturas físicas têm sido melhoradas gradativamente ao longo dos anos, temos livros, transporte, merenda, professores capacitados, mas os índices de

aprendizagem continuam baixos, os alunos não apresentam interesse pelo conhecimento e a realidade da maioria dos jovens não é beneficiada pela aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, já que existem os aparatos que estruturam o processo ensino aprendizagem, busca-se compreender como os jovens dos meios populares se percebem no contexto educacional, como pensam e o que desejam para si. Essa realidade que está guardada dentro de cada um deles tornou-se elemento de interesse da investigação, por entender que se preparam muitas e diferentes modalidades de ensino para jovens que, na maioria das vezes, não sabemos quem são realmente. Enchem as salas, frequentam as escolas, mas desconhecemos as suas perspectivas de vida, os seus sonhos, sua relação com o saber. Jovens que fazem parte das estatísticas, dos censos escolares, são contabilizados *per capita* para aumentar as verbas que chegam para a escola, mas nem sempre são vistos, percebidos ou escutados.

A escolha dos participantes não foi feita criteriosamente baseado nos manuais, mas na realidade apresentada pelos “jovens”, já que estes são os atores sociais das situações observadas na escola, estes teriam que ser os elementos de fala na pesquisa. O critério foi utilizado ao escolher os que melhor se adequassem à situação estudada, tivessem maturidade suficiente para falar e que já tivessem feito a trajetória escolar do ensino obrigatório. Foi assim que se decidiu como objeto empírico de grande valor alunos concluintes do terceiro ano de diferentes modalidades de ensino, de distintas comunidades, porém todos de um mesmo município, Inhambupe – Bahia, por serem estas peças fundamentais na representação da passagem de concluintes para a vida acadêmica ou para o mercado de trabalho, por estarem fechando um ciclo para iniciarem outros na vida.

Dar voz aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio através da pesquisa empírica qualitativa é compreender que a realidade educacional de cada entrevistado é única, singular, carregada de emoções e situações individuais, ou seja, os comportamentos, motivos e situações são elementos que interessam à pesquisa, estes serão conhecidos através das falas de cada um dos que fazem parte do processo. A pesquisa qualitativa explora “valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de factos e processos particulares e específicos de particulares ou grupos” (Paulilo, 1999, p. 135). São esses atores sociais que, por meio da voz, trarão à luz como se percebem na trajetória escolar que realizaram por longos anos da vida, como se sentem e o que desejam para si no futuro próximo, assim o fator heterogeneidade se faz presente.

Não foi feita uma seleção por gênero, mas por modalidade de ensino para que fosse possível escutar alunos de diferentes contextos, porém todos eram jovens concluintes do Ensino

Médio. Ficou estabelecida a faixa etária de forma que as realidades fossem mais homogêneas. Assim, foram entrevistados alunos com idades entre 17 e 25 anos, com frequência regular, oriundos da zona urbana e da zona rural e estando ou não inseridos no mercado de trabalho. Dessa forma, pretende-se por meio destes critérios alcançar maior profundidade e variedade no que se pesquisa, entendendo que são importantes as falas individuais por serem estas realidades únicas, ricas e que carregam em si o universo próprio de cada indivíduo. Para isso a quantificação não se faz necessária, porém a sensibilidade da análise é fundamental. Para Orlandi (1999, p. 32/33):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. [...] todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.

É esse encontro que se busca, é esse dizer não dito que se almeja, é encontrar na fala dos jovens dos meios populares os significados íntimos e intrínsecos de suas histórias que aqui interessa. Portanto, não se pode elaborar uma seleção minuciosa, mas uma seleção na qual seja possível encontrar unicidades que façam a diferença no processo de compreensão de como os jovens dos meios populares se percebem frente à trajetória escolar.

Os entrevistados, mesmo sendo todos oriundos do Ensino Médio fazem parte de diferentes modalidades de ensino; Formação Geral do Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio com Intermediação Tecnológica e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio; vêm de diferentes comunidades e estudam em diferentes turnos. Dessa forma estão na situação de homogeneidade por serem alunos da mesma escola, do mesmo município, concluintes do Ensino Médio, porém, cursando diferentes modalidades de ensino, o que lhes dá singularidades e especificidades no processo de aprendizagem tanto quanto na trajetória escolar ao longo dos anos.

Figura 6.
Caracterização dos Entrevistados
Fonte: A autora.

ENTREVISTADOS	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	LOCALIDADE	TURNO
Grupo 1 26 alunos Masculino e Feminino de 17 a 25 anos)	Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri	Formação Geral Ensino Regular	Zona Urbana e Zona Rural.	Matutino Vespertino
Grupo 2 07 alunos Masculino e Feminino de 17 a 25 anos	Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri	EJA – Educação de Jovens e Adultos.	Zona Urbana e Zona Rural.	Noturno
Grupo 3 10 alunos Masculino e Feminino de 17 a 25 anos	Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri	EMITec – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.	Zona Rural Comunidades do Saquinho, da Colônia e de Volta de Cima.	Noturno
Grupo 4 07 alunos Masculino e Feminino de 17 a 25 anos	Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri	Alunos da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio.	Zona Urbana e Zona Rural.	Matutino Vespertino Noturno
TOTAL	50 jovens dos meios populares alunos do 3º ano do Ensino Médio.			

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2019, entre os meses de julho e dezembro, período de muito deslocamento, com hora marcada para que fosse possível respeitar as condições dos entrevistados. Os alunos que estudam no turno noturno em geral trabalham nos sítios da própria família, na agricultura familiar e, portanto, o tempo para a realização das mesmas precisou ser previamente estruturado. As conversas com os 26 jovens da modalidade do Ensino Médio em Formação Geral foram realizadas na escola, nos intervalos das aulas ou nos momentos de folga, ocorrendo tranquilamente com respostas muito claras, cuja gravação se deu a partir da autorização dos participantes do processo.

As entrevistas iniciaram-se pela zona rural com o grupo de alunos do EMITec. Por serem as comunidades mais distantes da sede, fez-se necessário um agendamento prévio para que fosse possível, além de conhecer a escola e a realidade que eles frequentam, adentrar um pouco na comunidade escolar, analisar documentos. Iniciou-se com o grupo de 4 alunos de Volta de Cima, a seguir com o grupo da Colônia e por fim com o grupo do Saquinho. Estas comunidades encontram-se distante da sede, em média de 15 a 20 quilômetros. Localizam-se nas fronteiras do município, por isso foi adotado o sistema de ensino de Intermediação

Tecnológica, no qual as aulas são transmitidas por redes e acompanhadas com um professor tutor. O mapa das entrevistas pode ser visto na Figura 7.

Ao concluir as entrevistas com os alunos da zona rural, segui para os alunos da zona urbana, onde vários alunos são oriundos das comunidades circunvizinhas, de pouca distância, que chegam até a unidade por meio do transporte escolar público. As primeiras entrevistas foram realizadas com 07 alunos da EJA – Ensino Médio, curso que acontece no turno noturno, específico para alunos que se encontram em defasagem de idade-série, como uma forma de otimizar o tempo. Esta modalidade é feita em dois anos, quando deveria durar três anos, no caso de Formação Geral ou quatro anos, para o Curso Técnico. São alunos que estão acima de 18 anos e consiste em uma das modalidades de Formação Geral, porém em um tempo mais curto.

A EJA é uma modalidade de Ensino Médio criada como forma de reparação para a população que não teve oportunidade ou condição para cursá-lo em tempo normal. Essa medida reparatória atende a uma significativa parcela da população que não alcança a conclusão do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no tempo regular, optando assim por essa forma de estudo mais rápida e por encontrarem ali colegas que estão nas mesmas condições que eles, principalmente no quesito idade. No passado, as turmas da EJA chegavam a atender alunos sexagenários que iam para a escola aprender a ler e escrever, hoje em menor número. Atualmente estas classes são compostas por jovens a partir de dezoito anos.

Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino EMITec

Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino EMITec

ENTREVISTADO	MODALIDADE	LOCALIDADE	TURN	TRABALHA	TEMPO DA ENTREVISTA Min/Seg.	TEMPO DA TRANSCRIÇÃO Min/seg.	TOTAL DO TEMPO DAS ENTREVISTAS/TRANSCRIÇÃO Hor/Min/Seg.
MODALIDADE EMITec							
ES1-19-NT	EMITec	SAQUINHO	NOTURNO	NÃO	13:05	33:01	46:06
EC1-20-NT	EMITec	COLÔNIA	NOTURNO	NÃO	19:51	42:03	61:54
EC2-25-NT	EMITec	COLÔNIA	NOTURNO	NÃO	20:29	35:02	55:31
EC3-17-NT	EMITec	COLÔNIA	NOTURNO	NÃO	20:17	32:04	52:21
EC4-20-NT	EMITec	COLÔNIA	NOTURNO	NÃO	20:04	44:03	64:07
EVC1-19-NT	EMITec	COLÔNIA	NOTURNO	NÃO	19:20	35:20	54:40
EVC2-20-NT	EMITec	VOLTA DE CIMA	NOTURNO	NÃO	21:26	37:51	58:77
EVC3-25-NT	EMITec	VOLTA DE CIMA	NOTURNO	NÃO	22:32	38:20	60:52
EVC4-17-NT	EMITec	VOLTA DE CIMA	NOTURNO	NÃO	19:06	34:20	53:26
EVC5-19-NT	EMITec	VOLTA DE CIMA	NOTURNO	NÃO	19:37	32:38	51:75
TOTAL					194:27	363:62	557:89
LEGENDA: ES1 – Entrevistado do Saquinho1. EC1- Entrevistado da Colônia 1. EVC 5-19-NT– Entrevistado de Volta de Cima nº 7- Idade – Turno Noturno.							

Outro aspecto interessante da EJA é a questão do trabalho. Muitos desses alunos fazem parte do mercado de trabalho informal ou são mães e pais de família, o que os obriga a estudar durante a noite, pois dessa forma conseguem ao longo do dia exercer outras atividades laborais. Dentro desse contexto a evasão também é uma realidade que acompanha a EJA, ao longo do ano os alunos vão sumindo aos poucos, retomando no ano seguinte com a reforçada fala: “este ano eu termino, professora”, ao serem questionados sobre o porquê de não voltarem depois do recesso junino. Assim, a EJA é uma modalidade de ensino que requer toda uma atenção e estímulo para que concluam o processo de aprendizagem obrigatória do país. O mapa das entrevistas realizadas com os alunos da modalidade EJA pode ser visto na Figura 8.

A seguir temos os jovens alunos do Ensino Médio de Formação Geral, curso regular cujo objetivo é a preparação para a educação continuada, ou seja, segue-se para um curso profissionalizante ou para um curso de nível superior, tem duração de três anos, atende aos que chegam do Ensino Fundamental II e, tal qual as outras modalidades de Ensino Médio, é o responsável pela última etapa do ensino obrigatório no Brasil. A efetiva funcionalidade do Ensino Médio no país está a cargo dos Governos Estaduais e Federais que, em parceria com os Municípios, asseguram seu funcionamento atendendo as populações locais.

As entrevistas com os jovens que cursavam a modalidade de Formação Geral aconteceram nos turnos matutino, vespertino e noturno. Eram alunos oriundos da zona urbana e poucos faziam uso de transporte escolar pois moravam nas imediações da escola. Caracterizavam-se por jovens entre os 17 e 21 anos do curso regular que não fizeram opção pelo curso técnico. Com duração de três anos, o curso de Formação Geral em Inhambupe atende o maior número de alunos em relação ao Ensino Médio, se comparado com as outras modalidades. O mapa das entrevistas está disposto na Figura 9.

Por, fim foram realizadas as entrevistas com os jovens da Educação Profissional, Curso Técnico como eles se referem, que acontece nos três turnos de ensino, atendendo a um número reduzido, pois ao contrário do Ensino Médio de Formação Geral que acontece em três anos, o Curso Técnico se prolonga por quatro anos, tornando-se assim pouco atrativo para estes. Os jovens dos meios populares ainda optam, em maior número, pelo curso de Formação Geral, porém este não os torna profissionais para o mercado de trabalho, exigindo assim uma continuidade dos estudos. O curso técnico atende a uma demanda significativa de alunos da zona rural que buscam com certa urgência uma profissão. O mapa dessas entrevistas está disponível na Figura 10.

Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino EJA

Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino EJA

ENTREVISTADO	MODALIDADE	LOCALIDADE	TURNO	TRABALHA	TEMPO DA ENTREVISTA Min/Seg.	TEMPO DA TRANSCRIÇÃO Min/seg.	TOTAL DO TEMPO DAS ENTREVISTAS/ TRANSCRIÇÃO Hor/Min/Seg.
EJA1-21-NT	EJA	INHAMBUPE	NOTURNO	NÃO	32:26	44:20	76:46
EJA2-20-NT	EJA	INHAMBUPE	NOTURNO	NÃO	3:25	2:10	5:35
EJA3-23-NT	EJA	INHAMBUPE	NOTURNO	NÃO	9:25	20:02	29:27
EJA4-26-NT	EJA	INHAMBUPE	NOTURNO	NÃO	6:10	21:17	27:27
EJA5-20-NT	EJA	INHAMBUPE	NOTURNO	NÃO	12:26	14:31	26:57
EJA6-22-NT	EJA	INHAMBUPE	NOTURNO	SIM	14:30	32:28	46:58
EJA7-23-NT	EJA	INHAMBUPE	NOTURNO	N/RESPONDEU	1:23	2:19	3:42
TOTAL					78:65	136:27	214:92
LEGENDA: EJA – Educação de Jovens e Adultos - 1. IDADE - 21 TURNO – Noturno.							

Figura 9.

Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino Formação Geral

Fonte: A autora.

ENTREVISTADO	MODALIDADE	LOCALIDADE	TURNO	TRABALHA	TEMPO DA ENTREVISTA Min/Seg.	TEMPO DA TRANS- CRIÇÃO Min/seg.	TOTAL DO TEMPO DAS ENTREVISTAS/TRANSCRIÇÃO Hor/Min/Seg.
FG1-17-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	SIM	2:40	3:19	5:59
FG2-17-NOT	FORMAÇÃO GERAL	COM. BOTELHO	NOTURNO	NÃO	7:15	15:03	22:18
FG3-17-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	4:16	16:05	20:21
FG4-18-VES	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	VESPERTINO	NÃO	4:32	16:08	20:40
FG5-17-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	6:42	20:01	26:43
FG6-NR-MAT	FORMAÇÃO GERAL	COM. COTIAS	MATUTINO	NÃO	3:14	10:12	13:26
FG7-19-VES	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	VESPERTINO	NÃO	8:14	14:06	22:20
FG8-19-VES	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	VESPERTINO	NÃO	14:8	22:03	36:11
FG9-18-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	4:26	16:16	20:42
FG10-19-VES	FORMAÇÃO GERAL	KM. 08	VESPERTINO	NÃO	8:18	14:11	22:29
FG11-26-NOT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	NOTURNO	SIM	13:17	24:08	37:25
FG12-18-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	6:49	17:04	23:51
FG13-17-VES	FORMAÇÃO GERAL	COM. MANDACARU	VESPERTINO	NÃO	14:26	26:28	40:54
FG14-19-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	1:17	2:25	3:42

FG15-19-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	7:20	14:36	21:56
FG16-16-VES	FORMAÇÃO GERAL	COM. SAQUINHO	VESPERTINO	NÃO	3:16	12:04	15:02
FG17-17-VES	FORMAÇÃO GERAL	COM. JUAZEIRO.	VESPERTINO	NÃO	10:03	22:14	32:17
FG18-21-NOT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	NOTURNO	NÃO	14:10	20:08	34:18
FG19-19-VES	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	VESPERTINO	NÃO	8:01	19:00	27:01
FG20-22-NOT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	NOTURNO	NÃO	6:06	13:02	19:08
FG21-18-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	11:52	16:04	27:56
FG22-25-VES	FORMAÇÃO GERAL	COM. CAMAMUM.	VESPERTINO	NÃO	7:48	18:19	25:67
FG23-17-VES	FORMAÇÃO GERAL	FAZ. TAPERÁ,	VESPERTINO	NÃO	4:57	10:12	14:69
FG24-20-VES	FORMAÇÃO GERAL	KM. 08.	VESPERTINO	NÃO	5:29	20:11	25:04
FG25-18-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	SIM	8:11	20:02	28:13
FG26-19-MAT	FORMAÇÃO GERAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	12:31	21:15	33:46
TOTAL					195:09	422:76	618:66
LEGENDA: FG1 – Formação Geral 1. IDADE – 18 TURNOS - MAT							

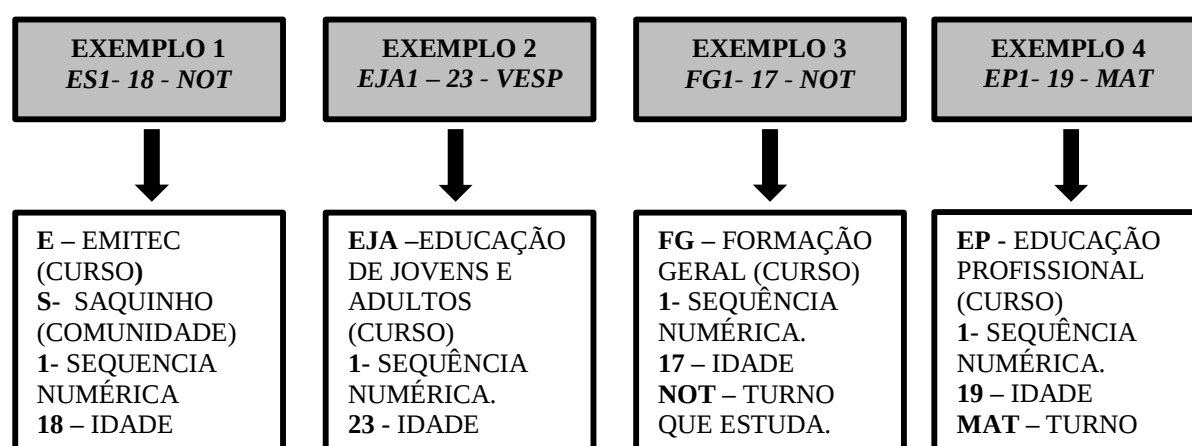
Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino Educação Profissional

Mapa das Entrevistas realizadas com os alunos da modalidade de ensino Educação Profissional

ENTREVISTADO	CURSO	LOCALIDADE	TURNO	TRABALHA	TEMPO DA ENTREVISTA Min/Seg.	TEMPO DA TRANSCRIÇÃO Min/seg.	TOTAL DO TEMPO DAS ENTREVISTAS/ TRANSCRIÇÃO Hor/Min/Seg.
CT1-17-MAT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	4:58	6:17	10:75
CT2-20-NOT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	INHAMBUPE	MATUTINO	NÃO	5:02	07:04	12:42
CT3-17-MAT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	ENT. DE SÁTIRO DIAS.	MATUTINO	NÃO	11:35	17:48	28:83
CT4-24NOT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	INHAMBUPE	VESPERTINO	SIM	13:22	20:08	33:30
CT5-16-MAT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	INHAMBUPE	VESPERTINO	NÃO	18:04	22:17	40:21
CT6-21-MAT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	CAMBUCÁ	VESPERTINO	SIM	17:04	23:01	40:05
CT7-18-MAT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	INHAMBUPE	VESPERTINO	NÃO	14:19	20:06	34:25
TOTAL					83:44	116:01	199:45
LEGENDA: EP1 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 1. IDADE – 17 TURNO –MAT.							

A recolha de informações foi realizada no segundo semestre de 2019 e para garantir melhor organização e análise dos dados, bem como o anonimato dos jovens, mesmo sendo as entrevistas protocoladas e autorizadas para a investigação, foram criados códigos com o objetivo de facilitar a análise, as leituras e a identificação dos mesmos no processo de construção das considerações (Figura 11). Assim, segue o modelo criado como forma de identificação dos jovens entrevistados nas diferentes modalidades de Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri, no Município de Inhambupe – Bahia.

Figura 11.
Modelo da codificação das entrevistas semiestruturadas
Fonte: A autora.



Durante o processo de descrição e análise das entrevistas, os jovens dos meios populares serão alocados às planilhas a partir dos códigos acima apresentados, para que não seja uma identificação direta. Dessa forma os participantes terão suas identidades asseguradas, porém com a codificação saberemos identificá-los nas falas que compõem as entrevistas. Esta forma de localização foi criada durante o processo das entrevistas, escutas e transcrições das mesmas, os códigos foram utilizados nas planilhas elaboradas para o registro das falas, tornando-se um elemento bastante útil para agrupar e identificar cada um dos jovens ali registrados.

4.4.4 – Registro e tratamento da informação recolhida: Análise de Conteúdo

Chega-se a mais uma etapa da investigação: a análise de conteúdo. Foi realizada como metodologia de análise de dados própria para uma pesquisa em educação, pois no entendimento de Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador

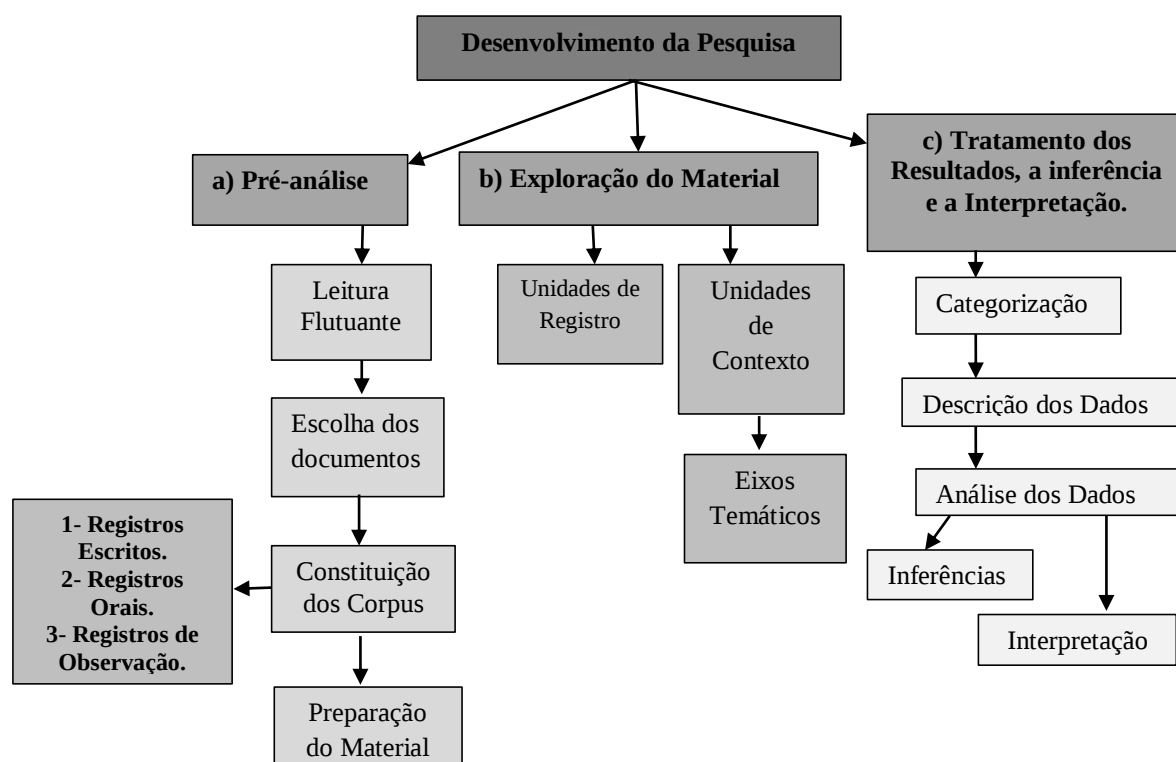
com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura é passível de numa interpretação. Com os dados em mãos, segue-se em busca de concluir o trabalho por meio da Análise de Conteúdo que segue o encadeamento, sugerindo possíveis respostas para a questão de investigação.

Para melhor ilustrar a sequência dos trabalhos realizados, apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa baseado em Bardin (1977, p. 102) na Figura 12.

Figura 12.

Sequência de desenvolvimento da pesquisa

Fonte: Adaptado de Bardin (1977, pg. 102).



Após as longas transcrições das entrevistas realizadas por meio de encontros presenciais e registradas em gravações, iniciou-se o processo de organização para a análise do conteúdo, sobre a qual Bardin (1977, p. 42) define como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As mensagens que caracterizam essa investigação são verbais por serem as entrevistas semiestruturadas os elementos norteadores da captação dos instrumentos de análise. Depois foram transcritas para que não ocorresse o que Bardin (1977) entende como compreensão espontânea dos dados, mas buscou-se atentar para a vigilância crítica em relação aos dados captados, fazendo-lhes as inferências necessárias de forma a atribuir-lhes significados relevantes e contextualizados. A seguir entra-se no processo denominado de pré-análise, apontado por Bardin (1977) e Franco (2008) como uma organização dos dados cujo objetivo foi constituir o corpus da pesquisa. Entende-se aqui que corpus é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96).

4.5 – Pré-análise

Um dos requisitos fundamentais na pré-análise é a leitura flutuante, esta é capaz de iniciar o processo de iluminação do que se pode fazer a seguir, apresenta as primeiras percepções das mensagens dos jovens. É com esse olhar inicial que se busca, a partir das regras apresentadas por Bardin (1977), ultrapassar as compreensões instantâneas concebidas com base na leitura flutuante, tomando por base as quatro regras a seguir:

- **Regra da exaustividade:** “uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter em conta todos os elementos desse corpus” (Bardin, 1977, p. 97). Assim, foram realizadas 50 entrevistas, observações, análise de documentos, registros capazes de assegurar a efetividade dessa regra, pois possibilitam a caracterização dos envolvidos dentro da proposta que aqui se objetiva.
- **Regra da representatividade:** “a análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (Bardin, 1977, p. 97). Como se trata de uma investigação qualitativa, essa regra pode ser desconsiderada, pois a da exaustividade já tornaria possível a análise em sua totalidade.
- **Regra da homogeneidade:** “os documentos retidos devem ser homogêneos, [...] devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (Bardin, 1977, p. 98). As entrevistas semiestruturadas foram de igual relevância para todos os entrevistados, não fugindo dos objetivos propostos e sempre que apresentava possibilidade de desvio, era

sutilmente redirecionada pela investigadora. Obedecendo a esse mesmo critério, os documentos analisados foram institucionais, de forma que a homogeneidade fosse garantida.

- **Regra de Pertinência:** “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 1977, p. 98). Os documentos foram adequados ao objetivo e as questões levantadas para investigação no processo, assim, tornou-se possível seguir em busca da conclusão e obter respostas pertinentes ao trabalho realizado.

A partir deste contexto, atentando para os critérios citados, partiu-se para uma escuta e leitura flutuante, ou seja, o primeiro contato das vozes dos jovens alunos com o olhar de quem busca respostas e identidades expressas nas falas. Esse momento foi muito rico, pois a partir das escutas, os elementos da pesquisa vão tomando forma, apresentando diretrizes, mostrando as riquezas e o que pode ser melhorado para que o processo se desvele em resultados enriquecedores. Após a leitura dessa primeira entrevista os ajustes foram feitos, bem como a compreensão de que muito mais se podia extrair daquelas vozes, dessa forma o ir e vir se tornou constante até que se chegasse aos ajustes finais. A leitura flutuante permitiu um olhar mais amplo do que se desejava inicialmente.

Faz-se necessário compreender que nessa etapa de pré-análise foram feitas as transcrições de todas as entrevistas realizadas, bem como a revisão das fichas de observação e análise dos documentos. Durante o processo, optou-se pela transcrição de forma manual, onde a investigadora transcreveu cada uma das falas atentando para os detalhes, os silêncios, o respirar profundo, os sorrisos que acompanhavam cada um desses momentos. Vale ressaltar que a opção pela transcrição manual das falas foi compreendida pela investigadora como uma forma de perceber, de forma mais humanizada, o que cada um dos jovens quis transmitir, portanto, os detalhes ficam mais claros e pertinentes para o que se objetiva nesse trabalho, a busca das percepções.

Freire (2013, p. 112), por exemplo, compreende que:

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.

Assim seguimos em busca das vozes que humanamente representam e desnudam os jovens dos meios populares em relação ao processo educativo.

4.5.1 – Exploração do material

O processo de exploração do material consiste no aprofundamento direto no estudo que se desvela a partir das falas, observações e análises dos documentos. Assim, após as entrevistas e a transcrição detalhada das falas dos alunos, seguiu-se pela exploração do material, a organização das falas correspondentes às questões realizadas. As questões das entrevistas foram estruturadas em quatro momentos com o intuito de criar uma linha do tempo no qual os jovens ao serem investigados, trouxessem à luz as principais lembranças e opiniões que marcaram cada um. Compete lembrar que a pergunta da investigação é “Como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas”.

Com base nesse questionamento foram criadas as unidades de registro como forma de especificar cada um dos detalhes dos momentos abordados, atentando para os aspectos que cada um dos jovens levantava a partir de suas memórias pessoais. Compete esclarecer que na tabela a seguir, à medida que se analisava cada momento da trajetória, se fazia necessário incluir alguns aspectos que os alunos citavam, por compreender o quão importante era para ele. Assim a exploração do material tornou-se também um momento de idas e voltas, inclusões e exclusões dos aspectos trazidos à tona pelos jovens, tanto quanto a eliminação de alguns que estavam inclusos e não foram por eles abordados.

As Unidades de Registro estão estruturadas em quatro diferentes momentos da trajetória escolar dos alunos sendo cada uma delas de fundamental importância no processo de construção do todo, separadas em quatro modalidades de Ensino Médio com fichas correspondentes a cada grupo que os entrevistados foram dando vida, por meio da voz de cada um deles, aos aspectos que se buscava melhor compreender para descrever. Assim as falas foram sendo alocadas em cada tema, tempo e memória culminando na construção das memórias e percepções que os jovens têm de si em relação ao processo escolar. Para Freire (2013, p. 122):

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo,

em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’, emoções e memórias (grifo meu).

No quadro que compõe a Figura 13 estão dispostas as unidades de registro, momentos da trajetória, temas e observações sobre o percurso.

Figura 13.

Unidades de Registro, Momentos da Trajetória, temas, Observações sobre as Trajetórias

Fonte: A autora.

UNIDADES DE REGISTRO		
MOMENTOS DA TRAJETORIA	TEMAS	OBSERVAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS
Trajetória Escolar na Educação Infantil.	• Idade de acesso. • Primeira escola. • Memórias da primeira escola. • Memória da primeira professora. • Deslocamento. • Atividades de aprendizagem. • Relação com os colegas. • Fatos que marcaram a primeira escola.	- Relatos e reflexões sobre o início da vida escolar dos jovens, suas lembranças sobre a primeira escola, primeira professora, relações de amizade e processo de aprendizagem. - Lembranças sobre as atividades de aprendizagens. - Caracterização de como eram percorridos os caminhos para chegar a escola e quais os fatos que marcaram esse período da trajetória escolar.
Trajetória Escolar no Ensino Fundamental.	• Processo de aprendizagem. • Atrativos da escola. • Material Didático. • Relação com professores e colegas. • Estrutura física da escola e merenda escolar. • Atividades Avaliativas/Aprovação e repetência. • Lembranças/Recordações.	- Relatos, reflexões e caracterizações sobre o processo de aprendizagem, oferecimento ou não de atrativos pela escola, material didático e estrutura física, merenda escolar, atividades lúdicas. - Referência sobre as atividades avaliativas, aprendizagem, aprovação e repetência. - Reflexões sobre as lembranças e recordações da escola durante o Ensino fundamental.
Trajetória escolar no Ensino Médio.	• Mudanças. • Relação com os professores. • Profissão. • Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. • Relação escola e trabalho. • Relação escola e família.	- Relatos sobre as mudanças ocorridas ao chegar no Ensino Médio. - Quantidades de matérias e conteúdos. - Reflexões sobre os professores, sua importância na vida dos alunos. - Análise sobre as profissões e mercado de trabalho. - Considerações sobre o ENEM. - Papel da família frente a vida escolar do aluno. - Reflexões sobre escola, preparo para o mercado do trabalho/vida em sociedade/família.
Perspectiva Pós Ensino Médio.	• Tempo de escolaridade. • Projetos pós Ensino Médio. • Valores para a nova etapa. • Faculdade/ Continuidade. • Percepção da escola hoje. • Valorização da aprendizagem. • Preparação para a vida – mercado de trabalho.	- Reflexões sobre tempo de estudo. - Expectativas para o pós Ensino Médio, desejos, sonhos e construção de nova etapa de vida. - Análise sobre a ida ou não para a faculdade, continuidade de estudos. - Visão sobre a escola atualmente. - Marcas das aprendizagens. - Reflexões sobre Escola e vida – preparação.

Cada etapa da trajetória objetivou perceber como os jovens compreendiam a escola, como esta interferia na vida de cada um, qual a importância que davam ao processo educativo e quais relações fizeram entre aprendizagem e qualidade de vida. Assim, a unidade de registro escolhida foi o tema percepção dos jovens dos meios populares concluintes do Ensino Médio sobre a trajetória escolar e perspectivas de vida, tendo como unidade de contexto a escola, ambiente no qual se vivem as diferentes etapas que formam caminhar educacional dos pesquisados, suas memórias positivas e menos positivas.

Foram definidos como eixos temáticos:

- Considerações sobre a escola nas diferentes fases de ensino.
- Sentimentos em relação a escola.
- Avaliações, aprendizagem, repetência e conhecimento.
- Deslocamento, estrutura física, material didático.
- Brincadeiras, merenda, interação com a escola.
- Memórias afetivas, relação com professor, com colegas, com gestores.
- Relação escola, trabalho, sociedade.
- Perspectivas: Faculdade, profissão, trabalho.

Após a elaboração dos eixos temáticos e definido qual seria o melhor caminho para alcançar os objetivos propostos, elaborou-se inicialmente um quadro a partir do qual as respostas seriam registradas por nível de opinião, um guia inicial como regra de análise, dessa forma as colocações dos alunos sobre os temas propostos seriam devidamente agrupados e estudados. Porém, se tornaria mais prático se incluísse o grupo de alunos que estaria sendo entrevistado e suas respostas, para que não se acumulasse um número elevado de fichas de catalogação. A primeira ficha elaborada (Figura 14) trazia os eixos temáticos e as possíveis opiniões dos alunos, mas não tinha o registro do grupo entrevistado. Seguiu-se na construção de outra ficha que atendesse às necessidades do momento.

Figura 14.
Modelo de ficha nº 1: eixos temáticos
Fonte: A autora.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS	OPINIÃO
Trajetoária Escolar na Educação Infantil.	Considerações sobre a primeira escola, acesso à vida escolar.	1.Boa 2.Ruim 3.Pode melhorar.
	Sentimentos em relação à escola.	1.Positivo 2.Negativo 3.Indiferente

Trajetória Escolar no Ensino Fundamental.	Referência sobre avaliação, aprendizagem, repetência e conhecimento.	1.Aprovação 2.Reprovação 3.Aprendizagem
	Reflexões sobre deslocamento, estrutura física, material didático.	1.Ir para a escola 2. Perto 3. Longe.
Trajetória escolar no Ensino Médio.	Vivência nas brincadeiras, uso da merenda, interação com a comunidade escolar.	1.Inclusão 2. Aceitação. 3. Amigos. 4. Merenda escolar.
	Sentimentos, memórias afetivas em relação a professor e colegas.	1.Bom. 2.Ruim.
Perspectiva Pós Ensino Médio.	Referência sobre a relação escola, trabalho e sociedade.	1.Emprego. 2. Profissão.
	Discussão sobre as perspectivas pós-ensino médio.	1.Faculdade 2. Trabalho. 3.Independente.

À medida que se adentrava a categorização das falas, ficava perceptível que seria necessário ampliar a ficha de catalogação de forma que apresentasse um maior número de informações e, conseqüentemente um menor número de folhas de papel seria utilizado, o planeta agradece. Dessa forma, todo o processo de exploração do material que compunha a investigação, a observação, a análise de documentos e as entrevistas semi-diretivas foram tratadas com rigor a partir de planilhas e fichas criadas pela investigadora, ações que podem ser compreendidas como uma interação em relação à pesquisa. Uma valorização específica para com o material trabalhado, dando singularidade e eficiência à produção, sem contudo se distanciar da metodologia específica exigida para um trabalho científico.

Com a necessidade de uma ficha mais detalhada foi elaborada outra (Figura 15) na qual foram colocados os eixos temáticos, os participantes e as relações estabelecidas, onde se marcaria com um x as respostas dos alunos. Esse mecanismo foi elaborado dentro da realidade dos jovens entrevistados, com uma linguagem acessível para os mesmos. Esta ficha foi bastante prática no processo de quantificação dos dados, ao avaliar detalhadamente as entrevistas, tornando-se um recurso pertinente de análise das categorias pertinente, sabendo que se tratava de 50 entrevistas longas com os mais diversos tipos de alunos. Além dessas fichas, como se trata de uma pesquisa qualitativa, os números não são os elementos mais importantes, mas, sobretudo, as falas, as respirações entrecortadas, as demoras nas respostas, os sorrisos, os elementos humanos e humanizantes que marcaram e caracterizaram uma pesquisa como esta.

Figura 15.
Modelo de ficha nº 2: eixos temáticos
Fonte: A autora.

		PARTICIPANTES
--	--	----------------------

CATEGORIA DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS	SUBCATEGORIAS	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	Nº DE UNIDADE DE ANÁLISE
Trajetória Escolar na Educação Infantil.	Considerações sobre a primeira escola, acesso à vida escolar.	1. Positivas						
		2. Negativas						
		3. Indiferente						
	Sentimentos em relação às escolas.	1. Positivos						
		2. Negativos						
		3. Indiferente						
Trajetória Escolar no Ensino Fundamental	Referência sobre avaliação, aprendizagem repetência e conhecimento.	1. Aprovação						
		2. Reprovação						
		3. Aprendizagem						
	Reflexões sobre deslocamento, estrutura física, material didático.	1. Ir para escola						
		2. Perto						
		3. Longe						
Trajetória Escolar no Ensino Médio	Vivência nas brincadeiras, uso da merenda, interação com a comunidade escolar.	1. Inclusão						
		2. Aceitação						
		3. Amigos						
		4. Merenda escolar						
	Sentimentos, memórias afetivas em relação a professores e colegas.	1. Bom						
		2. Ruim						
		3. Indiferente						
Trajetória Pós Ensino Médio	Referência sobre a relação escola, trabalho e sociedade.	1. Emprego						
		2. Profissão						
	Discussão sobre as perspectivas pós Ensino Médio.	1. Faculdade						
		2. Trabalho						
		3. Independente						

Seguindo o processo de exploração do material, as transcrições das observações realizadas foram enriquecedoras para todo o processo em busca do alcance da percepção que os jovens têm de si. O olhar da investigadora corre o risco de estar acostumado ao que vê todos os dias talvez, deixando passar fatos que podem ser interessantes para enriquecer a proposta aqui estruturada. Assim, além da investigadora, os professores do EMITec também realizaram essa tarefa no que diz respeito a observação do espaço, dos movimentos que caracterizam as três etapas da observação: a chegada dos alunos na escola, o intervalo para a merenda e a saída da escola quando retornam para casa, por entender que estes professores compreendem o cotidiano de forma mais próxima que os olhares externos, como se fossem vistos de dentro.

A partir dessas realidades as observações foram transcritas para as fichas detalhadas e devidamente registradas para que fossem eficazes no processo de triangulação dessa investigação. No que concerne à análise dos documentos, foi a parte mais tranquila já que os

registros dos alunos são feitos por meio do SGE, um recurso tecnológico que coloca a vida escolar em rede, possibilitando tanto à escola alimentá-lo, como aos pais e alunos acompanharem a vida dos estudantes em tempo real. O SGE registra todos os mais importantes acontecimentos que se referem ao caminho escolar, desde a matrícula até o número de faltas, transferências, notas das avaliações, entre outros.

A escuta das falas dos jovens dos meios populares foi analisada de forma a se tornar possível o uso máximo para que a pesquisa seja enriquecida do que chamamos de percepção de si mesmo na trajetória escolar, fio condutor de toda estrutura de estudo montada nessa investigação cheia de idas e vindas, faz e refaz constante. Segundo Bardin (1977), cinco princípios são fundamentais para categorização de uma pesquisa. São eles:

- **Exclusão mútua** – Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão (Bardin, 1977, p. 120);
- **Homogeneidade** – O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. (Bardin, 1977, p. 120);
- **Pertinência** – Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido (Bardin, 1977, p. 120);
- **Objetividade e a fidelidade** – As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises (Bardin, 1977, p. 120);
- **Produtividade** – Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos (Bardin, 1977, p. 120). Acreditamos que todos esses princípios foram devidamente aplicados, para que a pesquisa se tornasse consistente e alcançasse os objetivos propostos.

Dentro desse contexto, acredita-se que todos os requisitos foram atendidos para que esta investigação seja considerada cientificamente correta. Em uma sequência estrutural clara, com elaborações pertinentes para o que se deseja alcançar, traçou-se uma linha de pensamento que desvelará as formas como se percebem os jovens dos meios populares em relação à educação escolar e o tempo que dela fizeram parte. Assim, ao longo de toda investigação foram ajustadas as demandas necessárias, fazendo uso das exclusões mútuas, de forma que se

garantissem a homogeneidade e a pertinência do trabalho, favorecendo assim a fidelidade, objetividade e produtividade no processo de realização da pesquisa.

Dessa forma, tendo em mãos todo material recolhido a partir das observações, da análise documental e das entrevistas devidamente registradas e categorizadas, a investigação segue para outra etapa muito satisfatória, pois me sinto movida por algo que queria muito e não sabia explicar o que seria exatamente, mas que agora se apresenta diante de mim como uma luz ao fim do túnel, que se torna grande a cada passo dado. Chegada essa etapa e observando o caminho percorrido, compreendi o quanto que se anda em busca de algo que nem sempre se sabe o que é, e foi este o caso.

Finalizo esta etapa com a afirmação de Paulo Freire (2013, p. 124):

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

A seguir vamos conhecer como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas, suas vozes e consciências, o eu mais íntimo de cada um em relação ao processo de escolarização.

Capítulo V – Como nos percebemos: a voz dos excluídos.

O que ficou da escola em nós – Pesquisa Empírica

Muitas vezes esse conceito de educação inclusiva se diz tudo e não se diz nada, e às vezes esconde grandes segregações... nomeadamente é legitimar que parte das crianças não aprende nada, e que tenha resposta onde a dimensão da aprendizagem e do cognitivo é de abandona-la em nome de várias outras coisas. (A. Teodoro. Live A Educação como projeto de Justiça Social, em 25/06/2020)

5.1 – Observação Assistemática

Em vista das trajetórias da Educação do Brasil apresentadas até o momento, faz-se necessário portanto, adentrar ao caminho descrito pelos alunos sobre a sua vida escolar, objetivo deste trabalho. O processo de observação, primeira etapa da pesquisa empírica, elemento norteador da triangulação metodológica que aqui se propõe, teve início a partir das vivências de sala de aula como educadora. Por ser professora durante os últimos 38 anos em escolas públicas, a observação torna-se um hábito do cotidiano: o comportamento dos alunos, como eles vivenciam diariamente o espaço escolar e a relação com os colegas, professores, pessoal de apoio, etc. Como o comportamento destes alunos refletiam o que pensavam e o modo de vida que escolhiam para si sem que nem mesmo tivessem consciência do que faziam.

Atentar-se para esses comportamentos ao longo dos anos foi o motivo que estimulou esta pesquisa, pois não bastava somente o olhar do professor, fazia-se necessário ouvir o aluno, entender como ele se percebia no processo escolar que vivenciou ao longo de, no mínimo, onze anos de suas vidas. Nesse contexto, esta pesquisa tem como foco a trajetória dos alunos, as percepções vistas de baixo ou, como dizem os historiadores, vistas a partir do olhar dos que nela estão inseridos: os alunos dos meios populares. Sua caminhada junto às escolas e o que delas ficou em cada um, o que eles carregam como lembranças e memórias para a construção da própria vida. Assim, esta vivência escolar será narrada por eles ao longo desse capítulo.

As observações realizadas e descritas aqui antecederam a elaboração do projeto de pesquisa porém, foi a partir delas e acompanhadas de muitas leituras que se chegou à execução do mesmo. Esta narrativa se refere ao momento do despertar para a busca de conhecer melhor os alunos dos meios populares, seus pensamentos e a percepção que têm de si. Sempre observei o movimento dos alunos, marcados por salas cheias, turmas numerosas que vinham de diferentes comunidades do município de Inhambupe, em geral da zona rural, processo que exigiu deslocamento a longa distância para que chegassem à escola. Sobre o estar na escola, em se tratando de comportamento, os alunos apresentavam três momentos distintos: a chegada, o recreio e a saída, andamentos que serão descritos, inicialmente a partir do olhar da professora.

5.1.1 – A chegada

Esse momento geralmente é uma festa própria deles, os ônibus amarelos vão chegando das comunidades e são muitos, cerca de dez a doze, cheios de jovens alunos e a algazarra é uma das maiores características: muita alegria, correria, gritos, sorrisos, muitos sorrisos, estão sempre cheios de energia nessas ocasiões. Vão se dirigindo para as salas mas sempre tem a pausa para uma conversa com os amigos, os colegas que se aproximam de outras localidades, assim ficam pelo pátio trocando um pouco das novidades. Nesse andamento também se percebem as paqueras, as trocas de olhares, as conversas entre os casais. É interessante observar como os jovens ficam felizes nesses momentos, a escola é mesmo um pátio de alegrias e risos para todos que chegam para estudar.

Quando toca o sino avisando a hora de entrar para as salas de aula, percebe-se um pouco a mudança de energia, os sorrisos diminuem e passam a caminhar lentamente para o bebedouro, os sanitários, se organizando para o tempo que vão ficar estudando e também como forma de retardar a ida para as salas de aula. No segundo toque de chamada eles seguem para os estudos. Vão com os colegas em busca da carteira mais bem localizada, uma que fique perto do companheiro que tem mais afinidade, do grupo que melhor se identifica. Assim tem início o processo de aprendizagem, a chegada da (o) professora (o), as explicações e dinâmicas que envolvem as emoções da sala de aula. Mais atentos e acomodados, os alunos seguem seu tempo da maneira como melhor lhes convém.

A ida para a escola é para muitos alunos um deslocamento a longa distância, eles saem de suas casas nas comunidades rurais, andam a pé por cerca de dez a quinze minutos, chegam ao local onde se encontram com os outros e realizam o trajeto em ônibus escolares até a cidade. Como se trata de uma região na qual predomina o calor ao longo do ano, este deslocamento faz parte do processo de encontro com os colegas, do fortalecimento das amizades, como também dos momentos de brigas entre as opiniões divergentes. Já nos períodos de chuvas, entre março e setembro, por se tratarem de estradas de terra e sem pavimentação, a lama e as poças de água são as companheiras, exigindo cuidado para não se sujar e chegar limpo à escola. Vale retratar aqui essa estrutura, pois eles conversam muito sobre isso, descrevem se estava chuvoso, se fazia calor, mas não reclamam, dizem que agora é bom porque têm o ônibus.

5.1.2 – O recreio

Ao fim da terceira aula, os alunos já estão agitados na sala de aula, está chegando o

recreio, a ocasião em que se dá um intervalo de vinte minutos para que estes saiam, façam um lanche, conversem um pouquinho com os amigos e depois retornem para a segunda etapa do período de aulas. Esse momento é muito esperado por eles, trata-se da hora da merenda. Em fila, seguem para a cantina para pegar a refeição, geralmente um alimento mais leve como sucos, biscoitos, frutas, sopas, entre outros. Para muitos somente um lanche, para outros a refeição principal do dia, pois em geral são alunos de baixa renda com uma realidade bastante difícil e esta refeição é de grande importância para que possam se concentrar nas aulas. Com fome não conseguem aprender nada.

Depois do lanche, tempo em que muitos repetem a refeição, vão brincar no pátio, conversar e sorrir novamente. É incrível como a alegria toma conta deles, conversam alto, formam os grupos, jogam e buscam entretenimento para os minutos que sobram no intervalo. As relações desenvolvidas nesses curtos espaços de tempo são importantes e a escola parece um palco em que se sentem felizes, alegres e cheios de energia. Entre crianças, jovens e adultos, todos remetem ao mesmo comportamento: estão relaxados e fazem da ocasião algo prazeroso, como se distanciassem os problemas que possam ter. Comem, conversam, sorriem, têm casos de briga também, discussões que geralmente contam com a presença do professor ou gestor para apaziguar. Não pode ficar esquecido o jogo de futebol entre diferentes grupos, que eles carinhosamente apelidaram de *baba*, uma festa.

Ao toque da primeira chamada para a sala de aula, repetem o ritual de ida em busca do bebedouro, do sanitário e seguem para a segunda etapa de estudos com mais duas aulas até a ida para casa. Estes alunos fazem da escola um espaço de diversão, de alegria e distração. Tudo isso que foi observado e despertava a curiosidade quanto ao significado da escola para eles, como se percebiam nesse âmbito, como compreendiam os longos anos de idas e vindas para as instituições de ensino, estavam felizes, satisfeitos com esse cotidiano, tinham conhecimento de fato do que deveriam fazer na escola? Este contexto escolar seria para eles tão somente momento de encontro com os amigos, teriam consciência de que estavam se construindo e, conseqüentemente elaborando seu futuro e participação na vida em sociedade? Vamos ver.

5.1.3 – A saída

A mesma euforia que os move na chegada também os move na saída, muita gente se dirigindo até os portões da escola, ônibus para levá-los de volta às comunidades, eles seguem cansados, felizes, tomando rumo de volta às suas casas. Ao saírem das salas de aulas, munidos de seus livros e cadernos voltam para seus familiares, cheios de conversas ainda, parece que

não acaba o assunto. Dessa forma eles repetem durante duzentos dias letivos os mesmos comportamentos, as mesmas motivações que os levam para a escola diariamente, se aprendem ou não, se estão realizados com o que fazem, não sabemos até aqui. Partindo dessa primeira observação, desses primeiros movimentos registrados é que foi possível elaborar esta pesquisa, direcioná-la para a compreensão da percepção que os alunos têm sobre si no processo educativo, seus anseios, realizações como ser humano escolarizado.

5.2 – Observação Sistemática

Este novo momento de observação difere do primeiro por ser algo programado, um tempo destinado a conhecer melhor o comportamento dos alunos concluintes do Ensino Médio no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nas salas de aulas. Esta etapa foi realizada durante o ano de 2019, junto às seguintes modalidades de Ensino Médio: Formação Geral, EJA – Educação de Jovens e Adultos, EMITec – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica. Contamos com a disponibilidade dos professores do EMITec da Comunidade do Saquinho, da Volta de Cima e da Colônia Agrícola Roberto Santos, que permitiram a nossa presença nas escolas junto aos alunos. As anotações foram realizadas em fichas, mas não houve conversas direcionadas com os alunos, pois o momento das entrevistas aconteceria mais tarde.

Compete lembrar que as observações constituem um dos elementos da triangulação metodológica da pesquisa, cujo objetivo é captar informações que viabilizem possibilidades de respostas para a questão base do estudo: como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas. Para essa busca foi elaborada a ficha de observação dividida em dois momentos: a primeira parte constituindo o momento descritivo dos espaços escolares observados, dos sujeitos, das atividades e dos movimentos realizados pelos observados; e o segundo momento a parte reflexiva, as análises, os dilemas éticos e os conflitos que acompanham toda pesquisa e, conseqüentemente a pesquisadora.

Sendo o EMITec - Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, um curso que só acontece à noite, as visitas foram realizadas em tempos diferentes para que fosse possível frequentar todas as comunidades, contando com a descrição dos professores que muito contribuíram com o processo de observação. A veracidade do momento era de fundamental importância para que a pesquisa encontrasse os elementos verdadeiros que constituíssem a realidade observada. Para efetivação da pesquisa foram estabelecidos os seguintes períodos

detalhados na tabela a seguir:

Figura 16.

Visitas realizadas nas unidades escolares

Fonte: A autora.

PERÍODO	ESCOLA	MODALIDADE	HORÁRIO
Julho – 2019	Comunidade do Saquinho Escola Municipal Josef Alves dos Santos.	EMITec Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.	Noturno
Julho – 2019	Comunidade de Volta de Cima Grupo Escolar Deputado José Ronaldo.	EMITec Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.	Noturno
Julho - 2019	Comunidade da Colônia Escola Municipal Agenor Batista da Silva.	EMITec Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.	Noturno
Agosto – 2019	Inhambuê - Bahia Colégio Estadual Profa. Simone Simões Neri.	Formação Geral Ensino Regular.	Matutino e Vespertino.
Agosto – 2019	Inhambuê - Bahia Colégio Estadual Profa. Simone Simões Neri.	Formação Geral Ensino Regular.	Matutino e Vespertino.
Agosto - 2019	Inhambuê - Bahia Colégio Estadual Profa. Simone Simões Neri.	EJA – Educação de Jovens e Adultos.	Noturno

É bom acrescentar ainda que as observações foram realizadas em três Escolas Municipais, isto porque o Colégio Professora Simone Simões Neri fica na sede do município de Inhambuê mas a modalidade EMITec de Ensino Médio acontece nas Escolas Municipais Rurais localizadas nas comunidades distantes da mesma, tornando viável a funcionalidade destas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Nesse contexto, a modalidade EMITec é uma alternativa utilizada para garantir a formação dos jovens que estão distantes da sede do município, mas que desejam concluir a formação do Ensino Médio, uma configuração de efetiva inclusão garantindo assim a educação como um Direito Humano.

As observações realizadas junto aos alunos concluintes do Ensino Médio, mais precisamente nas turmas de terceiro ano do Colégio Estadual Simone Simões Neri, ocorreram durante o ano de 2018 e 2019, sem participação direta, constituindo somente o olhar do pesquisador e professores contribuintes sobre a desenvoltura dos alunos durante o horário escolar, desde a sua chegada até a sua saída, inserindo aí o comportamento dentro e fora de sala de aula. Trata-se de uma perspectiva sobre como eles interagem frente ao processo de aprendizagem e sua concreta participação na escola. Compete lembrar que se tinha uma visão de todos os jovens estudantes, não havia como separar as turmas de terceiro ano das outras nos momentos de entrada, saída e intervalos.

Considerando que são alunos com 17 e 25 anos, idade estipulada para os que fazem

parte do objeto de pesquisa, foram observados todos os alunos do terceiro ano nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades do Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, EMITec – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, Curso Técnico como uma das metodologias de recolha de dados, juntamente com a análise de documentos e a entrevista semi-diretiva, podendo assim realizar a triangulação metodológica pertinente à pesquisa. Este processo de observação resultou na identificação de comportamentos que serão descritos a partir de agora, de forma que se possa melhor compreender a convivência dos estudantes no espaço escolar.

5.2.1 – Entrada na sala de aula

Em se tratando de alunos que já estão finalizando sua caminhada educacional, a chegada à escola é marcada por momento de satisfação, estão tranquilos, conversam no pátio, riem e ao tocar a primeira chamada, caminham para a sala de aula. Muitos ficam ainda no pátio, bebem água, conversam mais um pouco, passando muitas vezes do horário de entrar na sala, chegando atrasados, o que termina por perturbar o caminhar da aula que já tinha sido iniciada, ao tentar encontrar um local adequado para sentar. Esta é uma prática marcante entre os jovens dos turnos matutino e vespertino do Ensino Médio em formação Geral e Técnico. O turno noturno é marcado por um diferencial: a merenda é servida assim que os alunos chegam, pois muitos vêm direto do trabalho, da zona rural, comunidades distantes e optaram por fazer o lanche no primeiro horário.

Nesse caso, eles são recebidos com o lanche fazendo desse um momento próprio para a conversa, a socialização entre os colegas, chegando em geral atrasados na sala de aula. Assim, em todos os turnos e modalidades de ensino é possível perceber um atraso no que diz respeito à entrada na sala de aula, chegam quando o professor lá já está. Esse comportamento, somando diariamente os minutos de atraso em cada primeira aula, torna-se um prejuízo para o professor e, consequentemente para o conteúdo que fora elaborado para ser aplicado naquele momento. Trata-se de uma prática para ganhar tempo fora da sala, se ele não entra, consequentemente não precisa fazer o que se propõe como aprendizagem curricular. Em relação ao EMITec, um professor fez a seguinte descrição,

O povo da zona rural não está acostumado com o sistema EMITEC, mas é a única opção que tem na localidade, e eles aproveitam o máximo possível, e acompanham mesmo. Assim com a chegada deles, que é por volta das 19 horas, onde as aulas já estão acontecendo. São 5 aulas por noite, quando o

aluno chega, já tem trinta minutos de aula corridos, e os mediadores passam um pequeno resumo para o aluno não se perder na explicação das aulas ao vivo, que o mediador pode questionar algumas dúvidas dos alunos e responder questões, enviando as respostas pelo sistema do EMITEC. [...] A saída é bem tranquila, eles se organizam e me entregam os cadernos e livros quando usam para colocar no armário. [...] quando a internet cai a gente faz sempre um segundo plano, tipo uma atividade do assunto daquele dia e segura o aluno um pouco mais, e algumas vezes a gente libera cedo quando não tem aula mesmo no sistema. (Professor do EMITEC, Volta de Cima, 2020)

São as peculiaridades do Ensino a distância em comunidades rurais que não contam com um sistema de internet que lhes garantam a continuidade do ensino, ficam sempre à mercê das novas tecnologias. Os jovens reclamam constantemente, como afirmou o professor, dessa forma de aprendizagem, ainda não estão familiarizados mesmo estando no terceiro ano, culpam-se pela baixa aprendizagem, não se sentem estimulados no processo, mas frequentam como a única forma de conseguirem concluir o Ensino Médio. A imposição e a falta de opção determinam o processo de aprendizagem que os jovens do Ensino Médio da Zona Rural devem frequentar para concluir a última etapa do Ensino Regular que lhes é destinada, não se tem muito que fazer para mudar a realidade.

5.2.2 – Atividades

Em conformidade com o que fora observado anteriormente, o processo de aprendizagem requer a aplicação de atividades em sala de aula como forma de observar até que ponto o conteúdo foi entendido pelo aluno. Ao serem aplicadas as atividades, os alunos em geral questionam se será para nota, se valerá ponto. A resposta do professor definirá se a realização desta pelo aluno ocorrerá ou não. Se tiver valor de nota eles sentam e respondem tranquilamente, caso não seja, ficam matando o tempo até a aula acabar e não respondem. Assim é possível perceber que existe no comportamento do aluno uma espécie de troca, eu faço a atividade e você me dá a nota, não foi possível perceber a tendência de realizar a atividade como treino para aprendizagem efetiva.

As aulas expositivas contam com pouca participação, os alunos optam em muitos casos por conversas paralelas que afetam o processo, pois chama a atenção dos colegas, colocando o professor e os conteúdos em segundo plano. Sabe-se que aulas teóricas são um tanto ou quanto cansativas, mas se tratando de escolas públicas, outros recursos são escassos. A escola tem projetores multimídia, mas são tantas turmas que é preciso programar com antecedência, não sendo possível o uso constante do recurso. As aulas do EMITEC acontecem na zona rural, em

localidades distantes da sede do município e por serem transmitidas por televisão, a situação é ainda mais séria, pois os alunos não conseguem permanecer por duas a três horas só ouvindo os conteúdos. As aulas têm início às 18h30min e terminam às 21h50min.

Os alunos levam as atividades para serem respondidas em casa por meio do material reproduzido e impresso pelos professores, uma forma de aprendizagem em que estes adentram a sala e passam todo o tempo assistindo aulas por televisão. Eles demonstram grande insatisfação com essa modalidade de ensino, mas na realidade em que vivem não possuem outra opção, o traslado diário até a sede do município torna-se inviável e oneroso para os cofres públicos. As atividades por eles realizadas dependem da aprendizagem que tiveram ao longo das aulas intermediadas pela televisão, contando com a participação de um único professor para tirar as possíveis dúvidas que venham ter, e também pelo sistema, quando o professor envia os questionamentos e eles respondem em tempo real, ou quando a internet permite.

Ao observar os alunos do turno noturno em todas as modalidades de ensino foi possível perceber que estes não participam muito das aulas, não fazem perguntas, não questionam o que foi explicado pelo professor, não há manifestações de dúvidas em relação ao conteúdo. É possível observar que fica uma constante dúvida para o professor sobre o quanto o aluno compreendeu ou não do que fora estudado. Ao perguntar se têm dúvidas, se querem fazer alguma pergunta, eles dizem que não, aparentam assim uma pressa velada de ir embora, de sair da sala e certo desconforto diante das novas aprendizagens. Muitos chegam mesmo a cochilar ou dormir durante as aulas pois, vão direto do trabalho para a escola. Trata-se de um grupo de alunos atencioso e afetivo com os professores. São mais adultos e já conhecem um pouco da realidade da vida fora da escola.

Tendo em vista os aspectos observados, o momento das avaliações é, em geral, marcado por três tipos de comportamento: preocupação, insegurança e descaso. Os preocupados estudaram e estão angustiados se vão conseguir dar conta do que lhes será cobrado ou não e são os mais participativos nas aulas. No segundo grupo estão os que demonstram insegurança em relação ao que vão responder nas atividades propostas, não estão certos e confiantes sobre ao que estudaram ou aprenderam ao longo do processo. Por fim, temos o grupo dos alunos que apresentam um aparente descaso na avaliação que será aplicada, mas que consiste em uma maneira de camuflar a possível insegurança sobre o que fora estudado durante as aulas.

As atividades são aplicadas como uma continuidade de assimilação dos assuntos estudados, mas a percepção que se tem a partir do processo de observação é que os conteúdos estão um tanto quanto distantes da realidade em que os alunos vivem, principalmente os alunos

do EMITec, da EJA e do turno noturno em geral. Estes, na sua maioria, são oriundos da zona rural, as quais não contam com internet, não tem acesso às redes sociais, estão distantes das novas realidades que povoam o mundo globalizado. Vivem da agricultura familiar ou como diaristas em fazendas próximas de onde moram e ao chegarem à noite na escola, depois de um longo dia de esforço físico, não aparentam ter estímulo para adquirir conhecimentos que não são efetivamente válidos para o seu viver.

Faz-se oportuno portanto, relatar também as observações realizadas em relação aos alunos dos turnos matutino e vespertino que estão entre 17 e 20 anos de idade. Estes apresentam um comportamento um pouco distinto do que foi observado e descrito até aqui. Em se tratando das atividades de sala de aula, respondem rapidamente, em sua maioria, trazem para o professor ver e corrigir, participam das aulas com perguntas e questionamentos. São alunos da zona urbana, em geral estão inseridos em outro universo, distinto dos que vivem nas regiões mais afastadas da sede do município por exemplo. Foi possível compreender que as comunidades nas quais vivem os diferentes alunos concluintes do terceiro ano contribuem para que se identifiquem diferentes comportamentos destes para com o processo ensino-aprendizagem.

Essas observações não remetem à questão de descaso por parte dos alunos da zona rural ou mesmo dos alunos da EJA do turno noturno da zona urbana, mas o que fica perceptível na maneira como estes realizam as atividades, entram na sala de aula, na pouca participação nas aulas teóricas, é a forma como demonstram apenas cumprir uma obrigação, ter que realizar aquele momento, estar ali, até que não mais seja necessário repetir essa prática cotidianamente. Não é falta de respeito com o processo de aprendizagem, nem com o professor, nem com eles mesmos, pois estão todos os dias na escola, se comprometem a ir depois de um longo dia de trabalho, mas apresentam pouca profundidade no processo de significação da escola para si.

O que se confere nesses momentos de observação, em todos os turnos e modalidades de ensino das turmas concluintes do Ensino Médio, objetos desta pesquisa, são os movimentos que representam por um lado, grande satisfação dos alunos nos encontros de entrada e saída da escola junto aos colegas, nos intervalos dos lanches, nos sorrisos e conversas trocados nos corredores da escola; por outro lado, essa mesma energia contagiante e alegria, essa dinâmica positiva não se repete dentro das salas de aula. Sabemos que o momento é outro e requer comportamento diferenciado, mas aparentam uma apatia em relação ao conhecimento das áreas temáticas de estudos, é como se estas os cansassem, ou fossem entendidas como difíceis por eles.

Nesse contexto, vale entender que esta parte da pesquisa constitui-se como um dos

elementos utilizados e pertinentes no entendimento desse grupo de alunos. Como explica Cardoso e Penin (2009, p. 119):

A pesquisa de observação de sala de aula gera uma interpretação não totalizante da cultura escolar. Essa pesquisa não interpreta as representações dos atores de campo, mas representações de atores de campo. Por isso, ela se restringe a observar intensamente um pequeno número de professores ou alunos. Os resultados de uma pesquisa de observação de sala de aula não dizem respeito a todos os professores e alunos, mas identifica fenômenos que não se encerram sobre os poucos atores observados na pesquisa. Enfim, ela identifica novos fenômenos, mas não busca determinar a sua grandeza.

Tratou-se aqui de realidades específicas, que aconteceram em determinados contextos peculiares, os resultados aqui obtidos podem ser encontrados em outras salas de aulas junto a outros alunos, porém esta observação não diz respeito ao todo, não pode ser vista como forma de generalização, como foi afirmado acima, ela identifica fenômenos mas não busca determinar a sua grandeza. Atentando para questão da singularidade dos factos e o respeito à especificidade dos fenômenos, essa pesquisa vislumbra a situação dos alunos e das realidades aqui descritas. Compreende-se, sobretudo, se tratar de espaços e condições próprias de determinados grupos.

5.3 – Análise dos documentos

O segundo recurso metodológico utilizado como fonte para capturar dados relevantes em relação ao objeto de pesquisa, neste caso os alunos concluintes do terceiro ano que viabilizem o entendimento de como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas, foi a análise documental, processo realizado a partir dos documentos oficiais da escola. Assim, foram detalhadamente analisadas as situações referentes às matrículas com base no SGE, no qual são registradas as frequências e as notas dos alunos, as atas anuais que descrevem o número de aprovados, repetentes e evadidos, bem como as anotações feitas pelos professores em relação ao comportamento dos alunos no cotidiano das aulas.

Faz-se útil levar em consideração também o argumento de que a análise de documentos permite compreender os mecanismos que regem a escola, suas leis e determinações, tanto quanto contribui para a construção de um retrato dos alunos concluintes, sua trajetória, repetências, evasões, aprovações, constituindo assim o corpus dos que adentram os muros das escolas. Estes registros são denominados no interior das Unidades Escolares como Histórico

Escolar e nessa perspectiva é importante salientar que a opção por análise de documentos parte do princípio de que o estudo minucioso destes permite extrair informações neles contidos, a fim de melhor compreender o fenômeno estudado.

A análise documental atentou para cinco aspectos relativos aos alunos concluintes: as matrículas, a frequência, notas das avaliações, repetência e evasão escolar. É importante ressaltar que estes aspectos permitem uma maior compreensão do percurso dos alunos no processo escolar, quanto tempo durou e, principalmente o período de frequência deles na Unidade Escolar. De forma descritiva, a análise documental seguirá a sequência citada acima objetivando construir da melhor forma o perfil dos alunos registrados nos documentos oficiais da escola. É importante salientar que não serão utilizados dados numéricos, estatísticas e gráficos, mas uma análise geral da realidade.

5.3.1 – Matrículas

A inserção dos alunos nas escolas públicas estaduais dá-se a partir do ato da matrícula, que consiste em registrar os dados específicos do aluno em uma plataforma digital, denominada de Sistema de Gestão Escolar:

O Sistema de Gestão Escolar (SGE) constitui-se em uma ferramenta gerencial para a rede pública estadual de ensino da Bahia, criada em ambiente web, que facilita a administração escolar no que diz respeito à execução, acompanhamento e controle de suas atividades fins, permitindo, assim, a atualização em tempo real da base de dados gerenciais da Secretaria de Educação do Estado. A utilização do sistema nas 1.544 escolas estaduais e nas 32 Diretorias Regionais de Educação (Direc), permite gerenciar cerca de 1.100.000 alunos e 60.000 servidores, tornando possível construir uma melhor administração dos processos que envolvem a gestão das escolas públicas estaduais, proporcionando à administração estadual, meios eficientes de planejamento e execução das atividades da Secretaria de Educação do Estado e, conseqüente, a melhoria na qualidade do atendimento à população. (Bahia, Legislação - Portaria do SGE N ° 2.970, de 09/04/2010).

A implantação do SGE contribuiu com o processo de integração das informações de todas as escolas da rede estadual de ensino, permitindo a identificação da demanda real de vagas nas unidades escolares, bem como o controle e a disponibilidade do transporte escolar, padronização e emissão de documentos, tornando a gestão escolar mais rápida e eficiente. Nesse contexto, o SGE torna-se o sistema no qual fica registrada toda a vida do aluno, desde a sua entrada na escola até à conclusão do curso. As matrículas são específicas para cada modalidade de ensino, estabelecidas pela Portaria N° 9229 de 13 de Novembro de 2018. No que diz respeito

ao Ensino Médio, objeto desta pesquisa, fica assim estabelecido:

CAPÍTULO III

DA MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO

Art. 20- A matrícula no ensino médio se dará nas diferentes formas de oferta e organização para todos os estudantes, quer sejam adolescentes, jovens ou adultos.

Seção I

Da Matrícula do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITec.

Art. 21- A matrícula do estudante do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica - EMITec deverá ser realizada na Unidade Escolar de vinculação.

CAPÍTULO IV

DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 22- A matrícula na Educação Profissional e suas formas de articulação/modalidades, assim como o detalhamento dos procedimentos, estarão disponibilizados em Portaria específica.

CAPÍTULO V

DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 23- A idade mínima para matrícula na educação de jovens e adultos é de 18 (dezoito) anos completos para o ensino fundamental e para o ensino médio nos tempos formativo e de aprender.” (Diário Oficial - Salvador, BA quarta-feira, 14 de Novembro de 2018, Ano CIII-No 22.541)

Após o ato da matrícula, o aluno recebe um número com o qual ele pode acessar a plataforma do SGE e acompanhar todos os dados referentes enquanto aluno. Para as famílias este documento é importante ao facilitar o acesso dos pais às informações sobre vida escolar dos seus filhos.



Preencha os campos com as informações de seu filho(a) e clique em Consultar.
É necessário ter um visualizador de arquivos PDF como o [Adobe Acrobat Reader](#).

Boletim Online

* Ano letivo:

* Número da matrícula:

* Data de nascimento: 12

Limpar

Consultar

Figura 17. SGE – Sistema de Gestão Escolar do Estado da Bahia

Fonte: <http://sge.educacao.ba.gov.br/avaliacao/jsp/avaliacao/boletim/consultarBoletimOnLine.jsp>.

Todas as modalidades do Ensino Médio estão devidamente registradas no Sistema, mesmo as que acontecem nas comunidades alocadas em Escolas da Rede Municipal de Ensino se constituem como alunos do Ensino Médio do Colégio Professora Simone Simões Neri. O reconhecimento e a funcionalidade do aluno nos programas referentes ao processo de aprendizagem do Ensino Médio ocorrem a partir da matrícula. A partir do número de alunos registrados no SGE, a Unidade Escolar recebe o livro didático, a merenda, professores, funcionários de apoio dentre tantas outras necessidades para que o processo de aprendizagem aconteça efetivamente. Por isso a importância de descrever o processo de matrícula dos alunos pesquisados.

5.3.2 – Frequência escolar

A frequência escolar é o registro realizado pelos professores que comprovam a existência do aluno bem como a sua ida à escola durante os horários de aula. Para isso o professor recebe da secretaria escolar a planilha na qual vai realizar as anotações, constituindo assim, a vida escolar do aluno. Na Planilha consta a identificação da Instituição Escolar, o nome dos alunos por turma, disciplina, unidade, turno, quantidade de aulas dadas com as respectivas datas, notas das atividades avaliativas, resultado da unidade, recuperação paralela e número de faltas por unidade. Dessa forma, é possível acompanhar frequência e rendimento dos alunos. Em seguida, estes dados são lançados no sistema *on-line* tornando-se um recurso eficiente para o acompanhamento da vida escolar das turmas.

Figura 18.

Ficha de registro de frequência

Fonte: Fonte: SGE - Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2020).

colheita estende-se até meados de setembro.

Tomando por base os registros nos documentos da escola, os números de alunos repetentes por reprovação são poucos, o que acontece mais frequentemente é a evasão escolar. Alguns registros identificam migração em busca de trabalho, outros por conta das longas jornadas laborais e a constituição de família também é outro fator que leva os alunos adultos do turno noturno a abandonarem a escola e só retornarem, em muitos casos no ano seguinte. O fato de quase não acontecerem reprovações por conta da aprendizagem pode ser explicado a partir do sistema de avaliação das escolas públicas do Estado da Bahia e, consequentemente, das escolas municipais que objetivam a promoção do aluno a partir de um sistema integrado de unidades e avaliações, que só os reprova se não tiverem interesse algum em estudar.

O ano letivo escolar das Escolas Estaduais do Estado da Bahia conta com duzentos dias letivos, divididos em três unidades, uma com 66 e duas com 67 dias letivos, nos quais são estudados os conteúdos dos Componentes Curriculares por meio de aulas aplicadas pelos professores. A partir desses conteúdos são feitas as atividades avaliativas que resultarão em notas de 0 a 10, que promoverão ou não o aluno para a série posterior. Este Sistema de avaliação é somativo, ou seja, o resultado é obtido a partir da soma das notas alcançadas pelo aluno nas provas realizadas em classe. Estes exames internos são aplicados de três formas: em dupla, em grupo e individual, cada uma com um valor estipulado pelo professor mas, em geral em dupla tem valor (2,0), em grupo valor (3,0) e a individual valor (5,0).

A partir das avaliações processuais e somativas, o aluno pode obter média de zero a dez (10), mas se tiver apenas cinco ele é aprovado pois cobra-se somente a metade para que seja promovido. Caso ele não alcance a média cinco nas atividades de avaliação processual da unidade, o mesmo tem direito à “recuperação paralela”, segundo Portaria Nº 6562/2016, que Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades do Estado da Bahia, conforme estabelece:

Art. 4º Define-se como recuperação paralela as estratégias pedagógicas de ensino e de avaliação processual que visa a construção das aprendizagens que não foram construídas satisfatoriamente, pelos estudantes, nas atividades avaliativas realizadas anteriormente.

Parágrafo único. As Unidades Escolares deverão realizar estudos, atividades e estratégias de recuperação paralela com os estudantes que não construíram a aprendizagem satisfatoriamente, após cada procedimento de avaliação.

Art. 5º A avaliação da aprendizagem, bem como os estudos de recuperação paralela, devem ser desenvolvidos em todos os componentes curriculares da

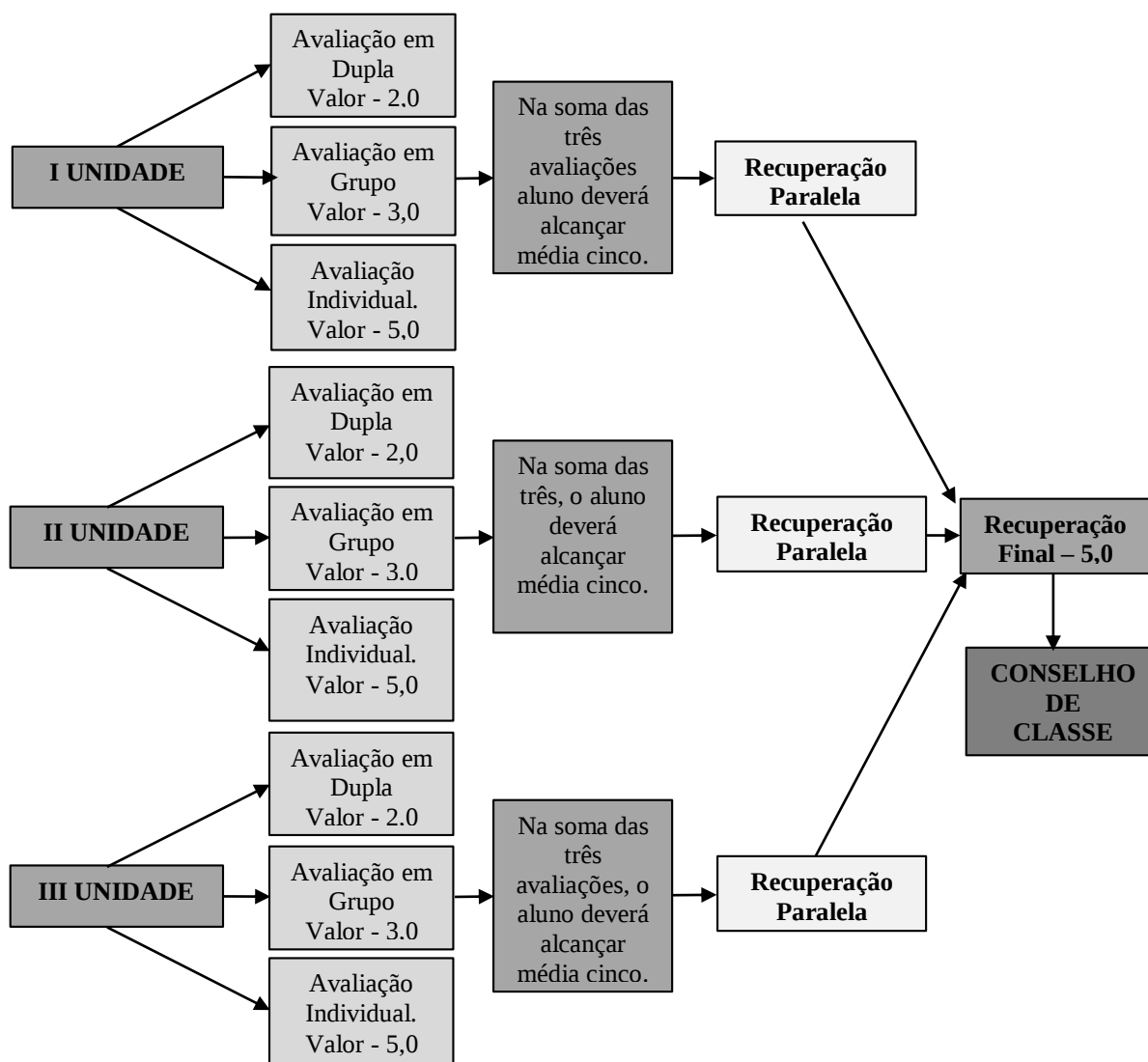
Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, considerando o currículo, as etapas da Educação Básica e suas modalidades.

Há que se ressaltar também o fato de que o aluno tem direito à recuperação paralela durante duas das três unidades que compõem o ano letivo, na terceira unidade, caso o aluno não tenha obtido a soma de quinze pontos, sendo cinco em cada uma das unidades, é-lhe dado o direito de realizar a recuperação final. Esta consiste em colocar de lado todo o processo ocorrido no ano letivo e submeter o aluno a uma avaliação para a qual o professor elege conteúdos que serão cobrados e o aluno deverá obter a média mínima de cinco pontos, podendo chegar até dez e assim estará aprovado. Caso não consiga alcançar média cinco em duas disciplinas, este terá direito ao Conselho de Classe, que segundo Dalben (1995, p.115) pode ser compreendido como:

Ao Conselho de Classe caberia o papel de aglutinar as diferentes análises dos diversos profissionais, além de possibilitar o seu desenvolvimento, na sua própria capacidade de análise do aluno, do trabalho docente como um todo, numa perspectiva de autodesenvolvimento e de desenvolvimento de novas metodologias para o entendimento discente.

O Conselho de Classe consiste, na prática, em mais uma das possibilidades de aprovação dos alunos desde que esteja dentro dos parâmetros estabelecidos pela Unidade Escolar no seu Projeto Político Pedagógico – PPP. A partir das várias possibilidades de aprovação, aquele com pouca chance de ser reprovado, com um pouco de esforço alcança a média cinco que garantirá a sua promoção para a série seguinte. Um esquema do sistema de avaliação predominante no Estado da Bahia aparece na Figura 20.

Figura 19.
Sistema de avaliação educacional do Estado da Bahia.
Fonte: A autora.



Na dinâmica do processo de avaliação nas escolas estaduais da Bahia, as Unidades Escolares podem desenvolver, com uma determinada autonomia e desde que incluído no PPP, novos modelos de avaliação utilizando projetos culturais e feiras de ciências, além de testes e provas, atribuindo a estas os valores que são sugeridos pelos professores para cada etapa avaliativa. Vale esclarecer que a autonomia escolar em relação à elaboração das avaliações está fundamentada no limite de dez pontos em cada unidade, não podendo deixar de aplicar as recuperações paralela e final e o ano letivo deve ser encerrado com o Conselho de Classe, que ocorre também a cada final de unidade como mecanismo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno e análise das práticas educativas por parte do professor.

Utilizando o sistema de avaliação, o princípio educacional vigente no Estado da Bahia apresenta elevado índice de aprovação entre os alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio. Nesse contexto, segundo o INEP (2019) o Estado da Bahia é considerado o pior Ensino

Médio do Brasil. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2017), o estado obteve um índice de 3,0 pontos, esse valor significa um decréscimo em relação ao último índice, de 2015, quando a Bahia registrou IDEB de 3,1. A meta projetada era que alcançasse 4,3 para o ano de 2020. A média do país no Ensino Médio foi de 3,8, o que coloca a Bahia em uma situação de defasagem de 0,8 décimos, um cenário pouco favorável para educação do estado.

Com colocação baixa quando comparada ao nível nacional, a contradição entre o número de aprovação e os resultados obtidos nas avaliações externas exigem do Estado um refazer pedagógico. As avaliações externas são assim consideradas por serem aplicadas pelo Governo Federal como forma de acompanhar o nível de aprendizagem nacional, as configurações por região e a qualidade do ensino como resposta aos investimentos feitos. Nesse contexto, a Bahia se coloca em destaque negativo, o que requer implantação de políticas educativas que viabilizem uma melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa para os jovens nela envolvidos.

É importante ainda destacar como resultado da análise documental os investimentos que garantem a efetividade da educação para os alunos das escolas públicas do município de Inhambupe como forma de lembrar que, num passado não tão distante, estes não se faziam presentes. Atualmente os alunos contam com livros didáticos, material impresso, fardamento, transporte escolar e merenda sem custos para os mesmos. Estes materiais viabilizam uma melhor qualidade no ensino e alimentação para os alunos, destacando aqui o valor e importância que a merenda tem na escola pública em regiões carentes como a de Inhambupe, por exemplo. Sabe-se que os investimentos educacionais ainda são baixos no Brasil se comparados à média mundial, porém, considera-se um avanço contar com esses recursos que minimizam situações de dificuldades enfrentadas no passado.

Os investimentos são fundamentais, pois viabilizam o processo de aprendizagem para os alunos de baixa renda, cujas dificuldades são uma realidade, mas também configuram a prática do Direito Humano à Educação de Qualidade. Sabe-se que muito ainda se faz necessário para que alcancemos a condição desejada de educação para todos. Por meio do SGE a Unidade Escolar registra a matrícula do aluno e alimenta o censo escolar, uma forma de também contabilizar recursos e destinados às unidades escolares. Mesmo contando com os instrumentos didáticos, estes não evitam a situação de evasão que ocorre nas turmas de adultos do turno noturno, nem tão pouco justifica o baixo índice de reprovação entre os alunos do terceiro ano, já a aprovação não significa necessariamente aprendizagem, domínio do conhecimento.

A análise documental constata o efetivo registro das matrículas dos alunos no Ensino Médio, todo o acompanhamento da vida escolar por meio de anotações que constituem o Censo Escolar da instituição. Segundo o INEP:

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. [...] regulamentado por instrumentos normativos, que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados. [...] ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>)

Tendo em vista os aspectos analisados, considerando o objetivo desta pesquisa, a observação dos jovens no espaço escolar bem como a análise dos documentos oficiais da escola torna-se de suma importância a sua compreensão. O primeiro como espaço no qual acontece efetivamente o processo de ensino aprendizagem, a socialização entre os alunos e os elementos escolarizantes, nos quais a singularidade de cada grupo se torna visível e eminente. O segundo, como os documentos oficiais que dão vida aos alunos além do espaço de aprendizagem, formatam a realidade escolar em que os jovens buscam o saber, tanto quanto os alunos a quem a escola, o município, o Estado e a Federação trabalham para melhor atender.

A alimentação destes documentos, especificamente o SGE impresso, no que diz respeito ao registro das faltas, das notas das avaliações internas aplicadas e do comportamento dos alunos fica a cargo do professor de cada disciplina. Ao longo das três unidades que constituem o ano letivo, o acompanhamento do aluno é devidamente registrado, ao chegar à secretaria da escola. Ao final de cada uma das unidades estas informações são lançadas no sistema, alimentando assim o percurso de cada um dos jovens matriculados. Ao final todo o processo que envolve o caminhar do estudante fica à disposição dos familiares e da comunidade escolar que tenha autorização para o acesso.

5.4 – A voz da Ralé: Percepção dos jovens dos meios populares frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas.

Compete aqui ressaltar que o termo ralé foi utilizado inicialmente pela autora Hanah Arendt em sua obra “As origens do Totalitarismo” (1967), para definir uma determinada classe

social que se deixava manipular pelos valores das classes dominantes exercendo os papéis sociais que as elites não ousavam realizar, garantindo assim uma suposta valorização social junto a estes. No contexto deste trabalho, a ralé não é vista da mesma forma, trata-se de um termo que denuncia a situação de desigualdade social em que vive uma camada da população brasileira ao longo dos anos e nos diferentes períodos históricos, desde a Abolição da Escravatura em 1888. Dessa forma, a ralé aqui consiste na farta população de baixa renda no contexto brasileiro que os governantes fingem não ver e os mantêm na mesma situação por anos. Este é um termo utilizado pelo autor Jessé Souza em sua obra “A Elite do Atraso: da Escravidão à Lava Jato” (2017).

Sem conotação pejorativa, o autor faz uso deste vocábulo como uma forma de denunciar as fortes mazelas que recaem, ano após ano, sobre a população de baixa renda que povoa as cinco regiões do país desde o processo de libertação dos escravos e que não foi devidamente inserida na sociedade ou mesmo teve seus Direitos Humanos garantidos. Assim, no contexto deste trabalho a ralé diz respeito aos jovens dos meios populares que povoam as salas de aula das escolas públicas do país. Buscando dar voz a esta população de jovens dos meios populares é que se adotou o termo com o mesmo objetivo de Jessé Souza: chamar atenção para a situação dessa camada da população desacreditada e invisível que povoa as escolas da grande nação Brasileira.

As Entrevistas realizadas junto aos jovens dos meios populares do Ensino Médio foram divididas em quatro momentos distintos do percurso escolar: primeiro, a inserção na Escola; segundo, o período do Ensino Fundamental I e II; o terceiro momento diz respeito ao Ensino Médio e o último busca compreender as perspectivas futuras dos alunos após a conclusão da Educação Básica, retratando o modo de pensar e de se perceber frente aos anos percorridos nas escolas à procura da aprendizagem. A busca pelo conhecimento por meio das instituições educacionais faz parte da realidade de todos os jovens na atualidade brasileira, o que remete à ideia de que estudar é a forma oficial de adentrar o mundo dos saberes.

Cada etapa das entrevistas será analisada individualmente em cada grupo representado por uma das modalidades do Ensino Médio, de forma que as características apresentadas por cada realidade de ensino não interfira nas outras, mesmo que ao fim estas apresentem características em comum. Nesse campo, a primeira parte analisada será o processo de inserção dos alunos na escola, suas primeiras experiências divididas em quatro grupos: Ensino Médio de Formação Geral, Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio com Intermediação Tecnológica e Ensino Médio Profissional. Doravante, as análises seguirão a

mesma sequência, mudando apenas o período de formação que os alunos descrevem.

As questões foram elaboradas em linguagem simples, de fácil compreensão, às vezes de forma direta para que os jovens tenham maior clareza sobre a mesma e assim, sintam-se capazes de responder. Tratam-se de perguntas que se direcionam a diferentes momentos de suas vidas, exige memórias, lembranças e em alguns momentos podem atingir as emoções, sendo estas positivas e negativas, por isso foram tomados os devidos cuidados de não adentrar em situações que pudessem bloquear a continuidade da entrevista. Aqui segue a análise de um longo trabalho, resultado não só de uma pesquisa empírica mas também reflexos e respostas para uma longa trajetória de 38 anos de trabalho no chão da sala de aula. Trata-se de uma investigação cuidadosa e bastante humanizada, pois busca compreender como os jovens se percebem, se entendem no contexto. Foi possibilitado dar voz aos estudantes sem voz das escolas públicas, uma pequena representação deles, mas estas vozes falam por muitos.

5.4.1 – Perfil dos jovens na vida escolar

Inicialmente a pesquisa constituía-se de forma empírica, cuja captura de dados se daria a partir de observação, análise de documentos e entrevista junto a 40 alunos do Ensino Médio. Porém, quando se parte para o campo, a situação muda totalmente exigindo habilidades que o pesquisador nem conhecia, partindo-se para o criar e recriar as estruturas de forma que possam alcançar os objetivos. Buscava-se entrevistar 40 alunos do Ensino Médio, sendo 10 de cada uma das modalidades existentes: Formação Geral, Educação de Jovens e Adultos, EMITec – Ensino Médio com Imediação Tecnológica e Curso Profissionalizante. Durante o processo, outros alunos da Formação Geral voluntariaram-se participar e negar suas participações seria um constrangimento, poderia ser feita a entrevista e não colocar como dado específico, mas não foi feita dessa forma, eles foram inseridos efetivamente nos dados pesquisados.

Nesse processo alguns alunos do Curso Profissionalizante não concluíram a entrevista, deixaram partes sem responder, disseram somente que “não estavam mais afim” e respeitar a situação foi o que me restou, que se repetiu entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Porém, o facto destes alunos não concluírem a entrevista não comprometeu os resultados da pesquisa, permitindo assim a continuidade e a triangulação metodológica dos dados. Sabe-se que falar de si e dos factos que marcam as nossas vidas nem sempre é fácil, às vezes pode ser entendido como constrangedor ou mesmo momentos de grandes e alegres recordações, tudo movido pelas emoções que caracterizam as vivências humanas em seus mais diferentes

aspectos.

Foram entrevistados cinquenta alunos, sendo que seis destes não concluíram efetivamente todas as perguntas, algumas não obtiveram respostas diretas, mas em outras falas foi possível encontrar respostas das questões anteriores. Dentre estes cinquenta alunos, 31 são do sexo feminino e 19 do sexo masculino, sendo 26 alunos moradores da Zona Urbana – Inhambupe – BA, e 24 moradores de diferentes comunidades da Zona Rural deste mesmo Município. Estudantes dos três turnos de ensino, todos solteiros (essa condição não foi estabelecida), destes, 07 fazem parte do mercado de trabalho informal, 40 vivem com a “família”, ou seja, dependem diretamente da renda dos familiares para sobreviver e 03 são autônomos, trabalham no mercado informal. São jovens que estão numa faixa etária entre 17 e 26 anos de idade. O Perfil dos entrevistados pode ser visto através da síntese apresentada na Figura 20.

Figura 20.
Perfil dos jovens dos meios populares investigados
Fonte: A autora.

PERFIL DOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES INVESTIGADOS						
Idade	Sexo	Estado Civil	Endereço	Trabalho	Turno	Total
17 e 26 anos de idade.	31 – F 19 – M	50 Solteiros. (Não foi estabelecido como um critério)	26 – Zona Urbana 24 – Zona Rural.	40 não trabalham. 07 Mercado Informal. 03 Mercado Formal.	15 Matutino 12 Vespertino. 23 Noturno.	50 alunos
PORCENTAGEM DOS DADOS						
-	62%-F 38%-M	100%	52%-ZU 48%-ZR	80% não trabalham. 14% Mercado Informal. 6% Mercado Formal.	30% Matutino. 24% Vespertino. 46% Noturno.	100%

As entrevistas nas Comunidades de Saquinho, Volta de Cima e Colônia foram realizadas e gravadas por professores que trabalham na Zona Rural com a modalidade EMITec. Por se tratarem de localidades que chegam a 15 e 20 quilômetros de distância da sede do município e as aulas acontecerem à noite, achou-se mais relevante que assim fossem feitas. Nas modalidades de Ensino Médio de Formação Geral, que acontecem na sede do Município, contamos com outra professora que se disponibilizou a contribuir com a pesquisa, realizando as entrevistas com os alunos nos turnos matutino e vespertino. Na Educação de Jovens e Adultos tudo foi respondido por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, onde primeiro se contatava os alunos, explicando todo o processo, convidava-os a participar e eles sugeriam fazer em casa e enviar as gravações.

As entrevistas que nos desvelam o modo de ser e pensar de um grupo de jovens, devem ser compreendidas inicialmente a partir da formação da sua terminologia, que segundo Richardson (1999, p. 207):

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Que o perceber definido pelo autor seja capaz de nos fazer ver como se percebem os jovens os meios populares frente às trajetórias e expectativas escolares percorridas, a luz e o desvelar dos objetivos aqui propostos.

5.4.2 – Parte I: Trajetória escolar nº 1 – Primeira Escola

Após o procedimento de identificação, as primeiras perguntas feitas aos jovens referentes ao processo educativo percorrido, trataram especificamente sobre a primeira escola que frequentaram, como e quando aconteceu esse primeiro momento, as lembranças que tinham guardadas e os significados construídos a respeito como aluno. As respostas foram identificadas, quantificadas e agrupadas na Figura 21.

Figura 21.
Trajetória escolar nº 1: primeira escola
Fonte: A autora.

TRAJETORIA ESCOLAR Nº 1: PRIMEIRA ESCOLA				
QUESTÕES	FORMAÇÃO GERAL	EJA	EMITec	TÉCNICO
Idade	Entre 2 e 8 anos.	Entre 5 e 7 anos.	Entre 3 e 7 anos.	Entre 2 e 5 anos.
Nome Da Escola	21 lembraram. 5 não lembraram.	6 lembraram. 1 não respondeu.	9 lembraram. 1 não lembrou.	Todos 7 lembraram.
Nome Da 1ª Professora	5 lembraram. 21 não lembraram.	6 lembraram. 1 não respondeu.	5 lembraram. 5 não lembraram.	4 não lembraram. 2 lembraram.
Atividades	5 não lembraram. 20 comentaram.	1 não lembrou. 1 não respondeu. 5 comentaram.	3 não lembraram. 7 comentaram.	1 não lembra. 4 comentaram
Deslocamento Até a Escola	3 não lembram. 3 transportes. 20 andando (a pé).	6 andando (a pé). 1 não respondeu.	8 andando (a pé). 1 de bicicleta. 1 transporte.	4 andando (a pé). 3 de transporte.
Amigos	16 tinham amigos. 7 não tinham. 3 mais ou menos.	5 tinham amigos 2 não responderam	6 tinham amigos. 3 não tinham. 1 não respondeu.	Todos tinham.
Memórias	15 lembranças positivas. 6 não lembram. 5 tem poucas lembranças.	2 não lembram. 5 comentaram.	8 comentaram 2 não lembram.	6 comentaram. 1 não lembra.

A análise da Figura 23, tomando por base o objetivo de conhecer como se deu o processo de acesso às escolas na vida dos alunos entrevistados, começa pela identificação da idade em que foram inseridos no universo da aprendizagem escolar e a variação é bastante considerável. Enquanto alguns entraram com dois anos, outros só tiveram acesso à escola aos oito anos de idade. Os que entraram nas creches com dois anos viviam em São Paulo e esta era a alternativa para que as mães pudessem trabalhar, uma realidade comum nas cidades grandes. Os alunos que entraram com sete e oito anos, viviam na zona rural, em comunidades que só tinham uma escola, com uma única sala de aula onde funcionavam as turmas multisseriadas, prática comum nas comunidades rurais até cerca de cinco anos atrás.

Figura 22.

Trajетória escolar nº 1: objetivo 1.

Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 1.	Citar a idade e a instituição que caracterizam o início da vida escolar dos alunos.	
	Aluno	Voices
FORMAÇÃO GERAL	FG 1	“Eu tinha dois anos. Escola Girassol”. Escola Urbana Particular
	FG7	“Eu entrei com oito anos na Escola Amália Magalhães”. Escola Urbana Municipal
	FG11	“Acredito que com três anos de idade. Creche Arlete Magalhães”. Escola Urbana Municipal
EJA	EJA1	“Sete anos. Escola Municipal Frosina Miranda”. Escola Rural Multisseriada.
	EJA3	“Seis anos. Escola Municipal Helena Barbosa Figueirêdo”. Escola Rural Multisseriada.
	EJA4	“Sete anos. Escola Municipal Bernadete Moura Freire”. Escola Rural Multisseriada.
EMITec	EVC3	“Não lembro bem, cinco ou seis anos. Escola da Faz. Cajueiro, do outro lado do rio”. Escola Rural Multisseriada.
	EC1	“Com seis anos. Na Comunidade de Lajes. Escola M. Zoé Santos”. Escola Rural Multisseriada.
	EV5	“Com cinco anos (eu acho). Escola Municipal José Nicolau dos Santos, Comunidade do Candéal”. Escola Rural Multisseriada.
TÉCNICO	EP1	“Quatro a cinco anos, Escola Sorriso de Criança”. Escola Urbana Particular
	EP4	“Dois anos e meio. Creche Municipal Arlete Magalhães”. Escola Urbana Municipal
	EP5	“Dois anos. Escola Arco-íris”. Escola Urbana Particular

Em primeiro lugar, pode-se compreender que o acesso às escolas na vida dos alunos deu-se em tempos e realidades diferentes. A realidade em que as famílias viviam era um fator decisivo para a inserção do aluno no processo escolar, fazendo com que alguns, devido às

facilidades do local em que moravam chegassem primeiro, enquanto outros só fossem aceitos nas escolas aos sete ou oito anos pois a unidade da comunidade que contava com apenas uma sala de aula e, conseqüentemente, uma professora, tinha que atender a todas as crianças moradoras do entorno. Como não contavam com Educação Infantil, só recebiam os alunos a partir dos sete anos. Para Arroyo (2010, p.16):

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade (ainda era uma realidade em Inhambupe – grifo meu).

É interessante ressaltar que esta prática educativa vem tomando nova forma e atualmente estão sendo modeladas como Educação do e no Campo, com objetivos específicos voltados para a população que trabalha e sobrevive da agricultura familiar. Uma prática educativa que visa contribuir com o fortalecimento dos conhecimentos específicos do homem do campo, contemplando também as minorias étnicas (no caso de Inhambupe, maioria) e sociais, pobres, excluídos, viabilizando a construção de uma sociedade menos desigual no direito à educação. Dessa forma, a concepção de Educação do Campo, segundo Silva (2011,p. 312),

Valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Como a concepção de Educação no Campo ainda está em andamento, a realidade que perdurou por longo tempo no ensino Inhambupense é a das turmas multisseriadas que apresentavam baixo rendimento. As escolas não contavam com direção nem coordenação escolar ficando a cargo do professor toda a organização e prática educativa dos alunos, de idades e séries diferentes, o que comprometia o processo de aprendizagem e de efetividade da educação. Diante de tal realidade, Hage (2006, p.4) explica:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries

reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos.

Justificava-se a existência na atualidade de turmas multisseriadas em municípios com áreas grandes, como é o caso de Inhambuque que possui uma área total de 1 222,578 km², através da permanência de Comunidades Rurais que ficavam distantes da sede e não contavam com professores locais, possuindo um número pequeno de alunos para formar turmas efetivas de cada série. O deslocamento dos alunos se tornaria inviável porque eram ainda pequenos para o deslocamento a longa distância. Além disso, esta prática onerava os cofres públicos e as populações rurais lutavam pela manutenção dessas escolas locais, impedindo que se efetivassem novas alternativas. Dessa forma as Escolas Multisseriadas ainda são uma realidade no Município que conta com 47 turmas em funcionamento (SEDUC – Inhambuque - BA, 2020).

Por outro lado, existem alunos que mesmo morando na sede do município e tendo a oportunidade de entrar na Educação Infantil, optam por entrar com sete anos no Ensino Fundamental I, como é o caso do aluno FG7. Outros iniciam seu processo de aprendizagem com dois anos em Escolas Particulares, porém concluem em Escolas Públicas. Deve-se levar em consideração que o município de Inhambuque só passou a contar com Escola de Ensino Fundamental II particular nos últimos três anos. Não existia essa alternativa anteriormente, as mais próximas localizavam-se no município vizinho, Alagoinhas, distante 45 km. Em Inhambuque as Escolas Privadas atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, já as Escolas Municipais atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, ficando o Ensino Médio a cargo do Estado, como estabelece a LDB.

Figura 23.

Trajetória escolar nº 1: objetivo 2.

Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 2.	Identificar elementos que demonstrem a valorização (ou não) da escola na vida dos jovens dos meios populares.	
	Aluno	Voices
FORMAÇÃO GERAL	FG16	“Foi onde sofri bullying pela primeira vez! Era uma escola normal .”
	FG17	“Lembranças foram muito boas porque eu aprendiz bastante lá.”
	FG20	“Os intervalos e a merenda .”
EJA	EJA3	“As professoras, as brigas, estudar, brincar e comer.”
	EJA4	“Os aluno, a merendeira , as brincadeiras .”
	EJA5	“ Merenda , meus colegas e as professoras, era maravilhoso .”
EMITec	ES1	“Minha primeira escola foi ótima , fazia tarefa direitinho e brincava .”
	EVC1	“Era uma escola pequena de uma sala. Era um aprendizado com os amigos.”

	EVC3	“Era uma sala só, estudava todo mundo, as séries tudo misturada e não aprendia quase nada. Era bom. ”
TÉCNICO	EP1	“Não lembro muita coisa. O Dia era legal como criança normal, brincava. ”
	EP3	“Não lembro bem. Eu gostava de ir para a escola, devia ser divertido. ”
	EP5	“Momentos bons, brincadeiras , festa de São João, aulas divertidas.”

A percepção apresentada pelos alunos a partir dos elementos identificados nas falas elencadas na Figura 24, demonstrou que a primeira escola está diretamente ligada à situação de infância, das brincadeiras que viviam durante o período escolar da Educação Infantil. Ao citarem as brincadeiras, merendas e termos como, “muito boas”, “maravilhoso”, “ótima” e “divertido” levam a compreender que viveram bons momentos nestas escolas, que a infância foi respeitada, que os valores educacionais para este período escolar foram efetivamente considerados. Por outro lado alunos sinalizam a situação de *bullying*, que marcou as suas vidas desde a primeira escola, ficando cristalizada na memória.

Em todas as falas foi possível perceber que as festas e as brincadeiras, os amigos, os professores têm valor positivo na construção da identidade do aluno, como são tratados, o valor que dão à merenda escolar, principalmente os alunos para quem o alimento na escola é uma das refeições que eles têm garantida durante o dia. O processo de inserção escolar, a forma como a aprendizagem é apresentada ao aluno deixa suas marcas positivas e negativas, o que para uns se tornam momentos de alegria e satisfação, para outros são de tristeza e solidão, como para o aluno que sofreu *bullying*, os jovens que estudavam junto com outras turmas e colegas de diferentes idades, mais velhos. A aprendizagem para eles não era significativa.

Nesse sentido, os alunos afetivamente atingidos pela escola, tendem a sentir-se mais seguros e felizes ao irem “estudar” todos os dias. A prática educativa, para Freire (1996, p. 146) é entendida:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Ao identificar elementos que demonstrem a importância ou não da escola na vida dos jovens dos meios populares, foi possível compreender que a humanização escolar torna-se uma das informações mais significativas para o aluno. Ela representa a afetividade com que todos

querem ser tratados, distante da “experiência fria, sem alma” que o autor cita, para que prevaleçam as “emoções, os desejos, os sentimentos”.

Por se tratar da primeira escola, alguns alunos chegaram com dois anos, estes não têm lembranças em relação ao espaço escolar, dessa forma, caracterizar o espaço escolar/pedagógico e a funcionalidade da primeira escola restringiu-se às atividades pedagógicas que realizavam, a forma como chegavam até lá, as brincadeiras e os amigos, reforçados pelo papel da professora com quem eles tinham afinidades (Figura 25). Os depoimentos dos jovens remetem a uma escola típica de cidade do interior, na qual todos se conhecem, o deslocamento é feito a pé, pois moram perto da unidade escolar, são conduzidos por alguém da família, fazendo com que estes momentos de ida e volta sejam prazerosos, uma forma de diversão, um passeio no qual vão encontrar os amigos, elemento tão importante e citado nas falas.

Figura 24.
Trajetória escolar nº 1: objetivo 3.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 3.	Conhecer o acesso ao espaço escolar e as primeiras aprendizagens no processo de inserção escolar.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG11	“Eu ia a pé para a escola, minha mãe me levava. Lá tinha parquinho, tarefinha para desenhar e pintar. ”
	FG13	“Eu ia para escola de transporte escolar . No começo eu chorava muito. Chegava, cantava o hino, rezava o Pai Nosso. ”
	FG17	“Eu ia andando. La tinha brincadeiras, pintar e questões de matemática que eu era craque.”
EJA	EJA1	“ Ia a pé. As atividades era simples, pintar, aprender as letras, soletrar. Tinha um espaço grande e não tinha muro.”
	EJA3	“ Ia a pé. Além de ler, escrever, muitas brincadeiras.”
	EJA4	“ Ia andando, aprendia o alfabeto e as vogais.”
EMITec	ES1	“ Ia a pé com minha mãe ou minha amiga. Atividade física ou aula de computação.”
	EVC1	“ Ia andando, era perto de casa. Aprendia o ABC, com o passar do tempo passava livro para a pessoa ler.”
	EC1	“ A pé, não era tão longe de casa. Xô vê? O básico dos materiais. Era um tempo especial que eu passei nessa escola.”
TÉCNICO	EP1	“ Às vezes andando e as vezes de transporte. Não lembro muito coisa.”
	EP4	“ Ia andando, morava perto. Realizava muitas atividades. Mas não tenho muita lembrança.”
	EP5	Meus pais trabalhavam. Ia de transporte. Tinha atividades em livros, jogos que ajudavam na aprendizagem. As salas eram coloridas. ”

Quanto às tarefas que remetem à funcionalidade pedagógica do processo educativo, os alunos apresentaram um maior número de lembranças e representações pois deram detalhes do

que faziam, como se lembram da forma como as professoras conduziam o processo, o afeto e o carinho ficaram registrados entre eles. Percebe-se que não há distinção entre as escolas particulares e as escolas públicas no quesito atividades pedagógicas, as respostas sempre identificam jogos, brincadeiras, alfabeto, números, que são as representações das primeiras aprendizagens. As únicas falas que demonstram não aprenderem de forma satisfatória são as dos alunos das turmas multisseriadas, pois eles descrevem: “todo mundo junto, ninguém aprende nada”. Assim, como resposta ao objetivo proposto, é possível compreender que os alunos seguiam andando para a escola, não se recordam muito do espaço escolar, mas lembram das atividades e da forma como brincavam com os coleguinhas e as professoras.

Por se tratar do primeiro espaço de socialização depois da família, a escola nesse momento exerce um papel importante na vida dos alunos, passando a ser o espaço social no qual a criança vai passar parte do seu tempo, portanto, Canivez (1991, p. 33) explica que:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

É provável que, diante do deslocamento do núcleo familiar, a criança se sinta desamparada, fragilizada perante o novo. O contato com outras pessoas e situações faz com que se sinta insegura e o choro é uma realidade nas primeiras escolas, demonstrando o processo de adaptação que a criança passa a viver. Por isso o papel dos agentes de aprendizagem escolar é tão importante, a estes competem formular situações que tornem o momento menos agressivos para os que chegam. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994), a escola:

É uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

É certo que, sendo a educação um processo de longa duração, meio pelo qual os indivíduos são educados para a vida em sociedade, a ela compete os cuidados humanizantes de respeito às singularidades, às histórias e realidades que cada novo aluno traz para dentro dos muros.

Compreende-se, a partir das falas e das memórias relatadas pelos alunos (Figura 26),

o quanto são significativas as primeiras escolas no processo de formação dos indivíduos para a vida escolar. As alegrias ou traumas desses momentos iniciais determinam todo o processo, podem mudar no futuro e tornam-se memórias significativas. Ao falar dos professores, dos funcionários que marcaram suas vidas por meio do afeto, do carinho, da disponibilidade com que eram cuidados, mostra quão significativa é uma relação escolar para a vida do aluno. As professoras foram muito citadas pelos jovens, a primeira professora, o trato com os que chegavam tornou-se significativo para a vida destes alunos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Art. 53. (2009):

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Figura 25.

Trajетória escolar nº 1: objetivo 4.

Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 4.	Descrever as Memórias do período da Primeira Escola.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FGV23	“Os funcionários, eles se doavam como se fossem nossos pais, isso me lembro muito, eles doavam carinho e respeito, principalmente entre os professores.”
	FGV22	“A professora fazia muitas brincadeiras de roda com os alunos da turma. Era uma escola muito boa, os professores eram muito bons. Não tinha o que falar dessa escola.”
	FG21	“Não lembro muita coisa.”
EJA	EJA 2	Não respondeu
	EJA3	“Muitas amizades. [...] Merendava!! Só gostava de merendar.”
	EJA4	“Lembro de aprender o alfabeto e da merenda eu lembro.”
EMITec	EVC1	“O que ficou na minha cabeça foi um aprendizado com uma professora que ensinava bastante, até hoje eu admiro ela. E os amigos. Criei muitos amigos e até hoje eu tenho amigos de infância.”
	EVC3	“A escola só tinha uma sala, estudava tudo junto, depois fechou.”
	EVC5	“Foi boa, trouxe coisas boas. Aprendizado.”
TÉCNICO	EP6	“Eu lembro que era muito longe de casa, mas era boa e eu gostava.”
	EP7	“Só lembro dos projetos que tinha, não lembro das professoras ou coisas do tipo.”
	EP2	“Era boa, divertida, ótima.”

À criança é dado o direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparação para o exercício da cidadania e, conseqüentemente a responsabilidade da escola nesse processo é singular, pois se trata de um universo específico para que a prática da aprendizagem aconteça para todos. É na escola que as crianças e os jovens aprendem a pensar, refletir, analisar, criar, entre outros tantos afazeres. Isso é habilitar para a cidadania, contribuir para o desenvolvimento efetivo de si e do outro tanto quanto do espaço em que ele vive e atua. Para isso, as habilidades desenvolvidas pela escola devem ser devidamente estruturadas, metodologicamente pensadas e aplicadas, a fim de que os objetivos pessoais estabelecidos para cada indivíduo que ali chega, sejam alcançados.

É interessante reiterar que a escola, por ser uma instituição na qual ocorre a inserção social e, como fora apresentado pelo ECA (2009), é um direito universal, a esta compete as práticas democráticas nas quais a discriminação e o preconceito estejam distantes, principalmente porque ela é o palco no qual a diversidade cultural torna-se uma realidade, representada por todos os tipos de raças, etnias, religiões, classes sociais e orientação sexual. Que o *bullying* não seja uma realidade para vida de alunos como FG16, que mencionou várias vezes durante a entrevista a dor que lhe causa até hoje, recordando quando teve início e como até à sua saída da escola ainda se fazia presente. As memórias acompanham todo o processo de formação, sejam elas positivas ou não.

A Primeira Escola torna-se um marco para a vida dos indivíduos, nela se iniciam as afinidades sociais educativas e, conseqüentemente com o saber. A forma como essas relações são apresentadas aos estudantes vai contribuir positiva ou negativamente durante todo o tempo em que a escola existir na vida dos mesmos. Nesse contexto, o papel da família na escola é fortalecedor, no sentido de que os filhos entendam que estas andam juntas e buscam uma formação integral para eles. Assim, Chechia e Andrade (2002, p. 1) afirmam:

A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho.

O diálogo entre família e escola contribui para que os aspectos psicológicos e culturais dos alunos sejam melhor compreendidos pelas duas instituições responsáveis pela socialização e formação dos estudantes. As práticas familiares refletem-se na vida do aluno na sala de aula, tanto quanto os valores implantados ou reforçados pela escola na formação dos estudantes

chegam até a família, assim é preciso que as duas comunguem e compreendam as devidas responsabilidades que têm no desenvolvimento dos estudantes e filhos. Sabe-se que a distância entre a família e a escola fragmenta essa composição do indivíduo, principalmente quando uma prática contradiz a outra e o aluno não sabe qual deve adotar e não compreendendo quem está correto, sente-se perdido.

Entende-se portanto, que esta primeira parte apresenta a partir das falas dos jovens em relação às suas memórias de infância sobre escola, as alegrias e tristezas que marcaram as diferentes realidades aqui observadas. O processo de entrada se deu em tempos e idades diferentes, uns chegaram à escola com dois anos de idade, outros com sete ou oito anos. Essa diferença pode estar ligada à situação econômica de cada família tanto quanto a comunidade em que estes residiam. Os aspectos mais comuns entre eles eram a alegria e os amigos que marcavam o convívio escolar, representados nas brincadeiras e no caminho para a escola, por onde em geral seguiam a pé, acompanhados por alguém da família, tendo assim, momentos de satisfação e cumplicidade entre eles, em que todos eram iguais, “iam para a escola”.

Em menor número estão os que não têm recordações sobre a primeira escola, estes entraram com dois ou três anos, viviam em cidades grandes, os pais trabalhavam e os colocavam em Escolas Creches das quais guardam nenhuma ou poucas recordações. Nas comunidades rurais a questão das relações de amizade é mais intensa: os estudantes se conheciam, cresciam juntos e levavam as amizades pela vida e estas relações contribuíam para que a escola se tornasse o local de encontros, de brincadeiras e de reforço das amizades entre eles, a socialização, um dos objetivos para a qual a escola foi pensada e articulada. Eles descrevem como uma situação imposta em alguns momentos, e em outros como situações de lazer e diversão.

Em relação às estruturas das escolas foi possível compreender que diferem umas das outras, existiram desde escolas particulares, coloridas e cheias de brinquedos a quem eles descrevem como “maravilhosas”, “ótimas” e “boas”, mas também tiveram escolas multisseriadas que foram descritas como “lá não se aprende nada”, “todo mundo junto”, “todas as turmas juntas”, representando uma insatisfação velada pela escola que estudou, pelo espaço que lhes foi destinado a iniciarem os estudos. Porém, vale registrar que nos dois modelos os alunos diziam ser felizes, tinham muitos amigos e merendas.

5.4.3 – Parte II: Trajetória escolar nº 2 – Ensino Fundamental I e II

A parte três da trajetória escolar diz respeito ao Ensino Fundamental I e II do Ensino Regular na Educação Básica do país (Figura 27). Este período é vivido por alunos que estão entre seis e quinze anos de idade, momento em que aprendem a ler e escrever. Alguns já vão para a escola sozinhos, ganham maior independência e formam seus grupos de amigos. É um período mais longo, com duração regular de oito anos, sendo quatro para o Ensino Fundamental I e quatro para o Ensino Fundamental II, nos quais os estudantes ganham maior desenvoltura, se expressam com mais facilidade e são mais rebeldes. O processo de aprendizagem é marcado pela transição da escola em que uma só professora leciona para aquela com diferentes componentes curriculares e, conseqüentemente, diferentes professores.

Figura 26.
Trajetória escolar nº 2: Ensino Fundamental I e II.
Fonte: A autora.

QUESTÕES	FORMAÇÃO GERAL	EJA	EMITec	TÉCNICO
Como aprendeu a ler e escrever?	21 aprendeu na escola ou com familiares. 05 não lembram.	05 aprendeu na escola. 02 não lembram.	05 aprendeu na escola. 05 não lembram.	Todos lembram que foi na escola.
Você gostava de ir para a escola?	20 gostavam. 04 mais ou menos. 02 não gostavam.	05 gostavam. 01 não gostava. 01 mais ou menos.	08 gostavam. 02 mais ou menos.	05 gostavam. 01 não gostava. 01 mais ou menos.
Você recebia todos os livros?	23 recebiam. 03 não recebiam.	05 recebiam. 02 não responderam.	Todos recebiam.	04 recebia. 02 as vezes. 01 não.
Como eram As avaliações	09 fáceis. 02 difíceis. 15 mais ou menos.	05 mais ou menos. 02 não responderam.	04 fáceis. 05 mais ou menos. 01 difícil.	04 fáceis. 02 mais ou menos.
Você gostava das merendas servidas?	21 gostavam. 02 não responderam. 02 não gostavam. 01 mais ou menos.	05 gostavam. 02 não responderam.	08 gostavam. 01 não gostava. 01 mais ou menos.	03 gostavam. 03 mais ou menos. 01 não gostava.
Memórias.	17 positivas. 04 negativas. 03 não responderam. 02 não lembram.	04 positivas. 02 não responderam. 01 negativo.	08 positivo. 02 negativos.	06 positivos. 01 negativo.

As memórias dos alunos em relação a este período escolar divergem um pouco, predominando as memórias positivas sobre a merenda, os amigos, o material didático e o deslocamento junto com os grupos das comunidades, além de como aprenderam a ler e a escrever e as relações com os professores, dentre outras. As memórias negativas dizem respeito às relações interpessoais, as famosas “brigas”, além de algumas reprovações ou mesmo gravidez indesejada, como foi narrada. A Figura 28 resume as respostas relativas a esse período específico.

Figura 27.
Trajetória escolar nº 2: objetivo 1.
 Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 1.	Caracterizar a trajetória escolar durante o EF I e EF II.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG1	“Sempre foi boa minha relação com as professoras.”
	FG2	“Aprendi a ler e escrever com a tia antes de ir para escola.”
	FG7	“Minha relação com as professoras eram mais ou menos boa . Não era tão boa e nem tão ruim.”
EJA	EJA1	“Às vezes eu ia de boa vontade e algumas vezes não para a escola. la porque tinha que ir para a escola. ”
	EJA3	“Não. Nunca ia de boa vontade para a escola. ”
	EJA5	“A minha relação com os professores eram ótimas . O espaço escolar era maravilhoso.”
EMITec	ES1	“ Tinha vezes que eu não queria ir para a escola para ficar assistindo desenho.”
	EVC1	“ Eu gostava dos meus professores , eu sempre mim dava muito bem com eles. A escola era grande, tinha quadra.”
	EVC2	“Minha relação com eles, os professores era boa, era ótima . Eles era mais compreensivo, eles tinha mais paciência na hora de ensinar.”
TÉCNICO	EP3	“ Eu amava meus professores . Eu tinha uma do 1º ao 5º ano, uma professora que eu amava aquela professora. A escola era simples.”
	EP4	“ A escola era grande . Lembro que no intervalo ia correndo brincar”.
	EP6	“Sempre foi boa minha relação com os professores, eu era quieto na sala, não bagunçava e me comportava. Sempre gostei das escolas ”.

As principais características que marcaram os alunos ao longo do Ensino Fundamental I e II dizem respeito às relações desenvolvidas, principalmente no Fundamental I, com aos professores. Este período de ensino se ocorrem em geral com uma única professora durante quatro anos, o que é muito comum na região e principalmente nas escolas das comunidades rurais. Nas falas dos alunos predomina uma sequência de elogios aos professores, à amizade e ao carinho que estes demonstravam, criando assim laços de amizades fortes e duradouras. Por ensinarem durante longos períodos aos filhos da comunidade em que trabalhavam, estas relações se estendem às famílias e à comunidade escolar.

Os alunos não demonstraram memórias afetivas em relação aos professores ou outros elementos do Ensino Fundamental II, narravam experiências voltadas para o Ensino Fundamental I, momento em que eram menores, as brincadeiras e os amigos que faziam parte daquele universo único na infância. Poucos foram os que não gostavam de ir para a escola, preferindo ficar em casa vendo TV ou qualquer outra coisa. A educação escolar fazia parte do contexto cultural deles, moravam perto, conheciam todos os colegas o que facilitava o cotidiano de aprendizagem desses grupos.

O processo de aprendizagem marca a vida dos alunos de alguma forma e o momento

do aprender a ler e escrever foi aqui incluído, por entendermos que se trata do período em que o mundo começa a se desvelar para estes (Figura 29). A leitura abre portas para novos universos, conhecimentos, aprendizagens como um todo. As falas não demonstraram interesse em relação a esse momento, as respostas eram breves como se desejassem passar logo para a próxima. É interessante perceber que a família teve participação efetiva nesse período, pois há várias citações que confirmam. Para outros, não foi um momento representativo, eles nem lembravam como e quando aconteceu. O relato mais comovente foi o de EP4, que bem baixinho respondeu, “com oito anos”, parecia estar envergonhado por isso. Essa fala remete à proposta de Paulo Freire (1996, p. 17):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.

Que esse respeito seja uma realidade nos contextos escolares distribuídos ao longo do Brasil em cada singular sala de aula.

Figura 28.
Trajetoária escolar nº 2: objetivo 2.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 2.	Identificar o processo de alfabetização e letramento dos alunos.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG15	“Demorei muito a ler. Acho que foi na terceira série.”
	FG16	“Eu aprendi a ler e escrever com minha irmã mais velha. Na escola não havia muros que cercassem a escola. ”
	FG17	“Eu não lembro como aprendi a ler, mas lembro do jeito do professor me ensinar. Era isso, sempre me atraiu para a escola”.
EJA	EJA6	“Eu me esforcei e aprendi muita coisa , basta ter interesse e força de vontade que a pessoa aprende.”
	EJA1	“Eu aprendi a ler e escrever juntando as letras. ”
	EJA4	“Aprendi a ler e escrever, começando primeiramente com o alfabeto. ”
EMITec	EC1	“ Aprendi a ler na pressão. Já tinha pessoas ali que já sabia, e eu tinha que aprender a ler... achava que eu não conseguia.”
	EC3	“ Eu não lembro. ”
	EVC5	“ Eu não lembro. ”
TÉCNICO	EP3	“É no Ensino Fundamental com a pró e minha mãe. ”
	EP4	“ Com oito anos. ”
	EP5	“Aprendi na escola, minha mãe comprava livros para eu praticar. ”

O processo de leitura e escrita ainda é um grave problema no Brasil, os jovens não apresentam domínio efetivo do ler e escrever nem nas séries iniciais nem finais, o que consiste num comprometimento em relação à aprendizagem como um todo. É um país que ainda detém

elevado índice de analfabetos por todo território, além dos analfabetos funcionais que fazem parte das estatísticas. Nesse contexto, percebe-se que a pauta de leitura e escrita não é das mais confortáveis para os estudantes entrevistados, apresentaram certa timidez ou mesmo insegurança no momento em que tiveram que responder sobre o assunto.

O método avaliativo escolar é um momento delicado de quantificar e qualificar o aluno por meio de uma prova elaborada com base nos conteúdos aplicados. É no mínimo questionável avaliar tantos como se fossem um só, por uma só técnica. Ao serem questionados sobre o processo de aprendizagem escolar (Figura 30), os alunos afirmavam que a escola atendia às necessidades, que contribui para a vida e os estudos deles. Em se tratando das avaliações, quase todos afirmaram que eram “mais ou menos fácil” ou “mais ou menos difícil”, ou seja, era complexo para eles formarem uma ideia específica sobre o assunto, se contribuía ou não. Para as instituições estas atividades avaliativas eram vistas como um meio pelos quais eles eram “medidos”, quantificados, classificados.

Figura 29.

Trajetória escolar nº 2: objetivo 3.

Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 3.	Conhecer a visão que os alunos apresentam sobre aprendizagem e avaliação no Ensino Fundamental I e II.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG1	“O grau de dificuldade das avaliações era o quanto eu estudava. ”
	FG2	“Eram um pouco difíceis , porém no nível de ensino que os professores ensinavam a nós.”
	FG8	“ Eram moderadas. Umas difíceis e outras fáceis que eu nunca aprendi matemática. Agora português era bom, interpretação de textos, fábulas, contos... isso eu era bom.”
EJA	EJA3	“ Naquela época pra mim era difíceis... agora é fácil, mas na época era difícil.”
	EJA6	“Tinha algumas que era meia difícil , agora outras era mais fácil , se a pessoa se esforçava ficava boa de responder.”
	EJA1	“Eram algumas fáceis e outra não (matemática).”
EMITec	EVC5	“Mais ou menos. Às vezes reprovava por falta de atenção mesmo rs.”
	EVC4	“Algumas eram difíceis, mas não era bicho de sete cabeça não. ”
	EVC1	“ Oia às vezes era difícil e às vezes eu dei vacilo. ”
TÉCNICO	EP3	“Eu sempre fui muito dedicada, não era difícil e nem fácil. Era ideal para a época. ”
	EP4	“ Não era nem difícil e nem fácil. ”
	EP5	“Dependendo da matéria, tinha um nível de facilidade ou dificuldade. ”

Termos como “moderadas”, “bicho de sete cabeças”, “reprovava”, “mais ou menos”, “difícil”, “fácil”, nos levou a perceber que as atividades avaliativas existiam como elemento

que designava o futuro do aluno, traçava o destino deste, se seria aprovado ou não, portanto não foi possível perceber a avaliação de outra forma, somente como um sistema de medidas ao ouvir os alunos. Existem momentos que os próprios estudantes utilizam termos como “falta de atenção”, “eu nunca aprendi matemática”, “era meia difícil” se colocavam como responsáveis por não alcançarem expectativas, se culpavam por não atingirem o nível de aprendizagem que se esperavam deles.

Nesse contexto de análise sobre aprendizagem e avaliação proposta no objetivo três, os alunos quando questionados em relação à escola pública, se esta atendia às necessidades de aprendizagem, as respostas variavam: “Mais ou menos. Mais para mais do que para menos” - (FG5), “Sim, as vezes sim, as vezes não. As vezes faltava livros, as vezes não” (FG10), “Sim da meio forma” - (EJA6), “O básico elas conseguiam suprir, não tudo mas conseguiam” - (EP6), “Mais ou menos, escola pública não tem tanta atividades assim não, mas é bom” - (EP7), por fim, o aluno EVC1 concluiu: “Creio que sim, (silêncio), pausa.... Deu para aprender algumas coisas. Não tudo. Mas algumas coisas deu pra aprender”. Existe uma consciência em relação ao muito que ainda se tem que aprender e do seu inacabamento.

Os mesmos alunos que afirmam serem as atividades “mais ou menos”, “não muito fácil” e “não muito difícil”, estão em um meio termo, compreendem que a escola não atende às necessidades de aprendizagem. Isso pode ser percebido quando estes sentem dificuldade de se expressar, as questões precisam ser lidas mais de uma vez, as respostas são, em muitos casos, monossilábicas. Em se tratando de alunos de terceiro ano do Ensino Médio, a possibilidade de maior desenvoltura na fala e nas respostas era esperada, porém o que se encontrou foram alunos com dificuldades de compreensão das perguntas, tanto quanto de elaboração das respostas.

Analisar a relação afetiva dos alunos para com a escola e colegas no Ensino fundamental I e II, proposta do objetivo específico quatro (Figura 31), a partir da fala dos alunos, nos leva a entender que os fatores professoras, colegas, brincadeiras e merenda eram os mais importantes e significativos para estes, mesmo em se tratando do Ensino Fundamental II, no qual os alunos já estão com mais de dez anos de idade. As relações afetivas se manifestavam por meio das brincadeiras, das diversões e encontro com os colegas. Quanto aos professores, as respostas sempre os citavam de forma evidentemente afetiva, era um contributo positivo para que os mesmos se deslocassem de casa para a escola, nos levando a compreender o quanto é importante o papel do professor no processo de aprendizagem.

Figura 30.
Trajетória escolar nº 2: objetivo 4.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 4.	Descrever a relação afetiva dos alunos para com a escola e colegas no EF I e EF II.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG1	“Eu não ia de boa vontade para a escola, cansava pois sofria <i>bullying</i> ”
	FG22	“O que mais me atraía na escola era o aprendizado. Eu gostava de estudar, já ia com o intuito de aprender . As brincadeiras ...”
	FG26	“Nem sempre eu tinha boa vontade de ir para a escola. Mas eu gostava de meus colegas, alguns professores que eu gostava . A escola ia me ajudar no que eu ia me tornar lá na frente.”
EJA	EJA4	“Eu gostava da merenda e da professora .”
	EJA5	“A merenda .”
	EJA6	“ Quase tudo , pelo ensino que era bom, as atividades, os projeto que eu gostava prá caramba .”
EMITec	EC1	“As brincadeiras das professoras bem participativas, era bem legal, as aulas.”
	EC2	“Sempre que eu chegava na escola não queria entrar, ficava brincando . É melhor aprender para ser alguém na vida, o estudo.”
	EC4	“A professora , as atividades que ela passava, as dinâmicas era muito divertido .”
TÉCNICO	EP1	“ Praticamente nada me atraía na escola. Sou uma criança normal.”
	EP2	“As amizades e os estudos.”
	EP5	“O tempo divertido com meus colegas .”

Nesse contexto, havia uma compreensão da realidade e da responsabilidade que a escola cobrava quando afirmavam coisas do tipo: “A escola ia me ajudar no que eu ia me tornar lá na frente” (FG26); “é melhor aprender para ser alguém na vida, o estudo” (EC2). Eles demonstravam ter uma visão de que o futuro dependeria daquele momento presente, do estar na escola e aprender, ou seja, o brincar era importante mas os estudos também eram, pois deles dependia o “ser alguém na vida”, como se já não fossem. O desejo velado de alcançar melhores possibilidades de sobrevivência e realizações seria fruto daquele agora que ficou no passado, do momento em que ficavam divididos entre o brincar ou estudar para ser alguém na vida, como disse Paulo Freire (1996, p. 29), “a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Outras falas nos chamaram atenção, como: “Eu não ia de boa vontade para a escola, cansava pois sofria *bullying*” (FG1); “Nem sempre eu tinha boa vontade de ir para a escola” (FG26), ou “Praticamente nada me atraía na escola. Sou uma criança normal” (EP1). Estas afirmativas demonstravam uma percepção negativa do momento escolar que viviam, era como se nada os estimulasse, a vida não lhes proporcionava alegria, satisfação. Claro que ninguém queria ir para um lugar em que o *bullying* era uma realidade diária, ninguém gostaria de ser discriminado, chateado frente a outros colegas, por isso não era satisfatório ir à escola. Já a

fala de EP1 afirma que praticamente nada o atraía à escola e que isso fazia dele uma criança normal, ele define uma relação com a escola que não é só sua, mas que ele percebe ser de outros colegas também, por isso se denomina normal.

A trajetória dois vai finalizando e buscamos alcançar as memórias que ficaram nos alunos nesse período (Figura 32) e estas podem ser positivas ou negativas, mas que eles nos dissessem o que guardavam de lembrança, os momentos que ficaram. Em geral os alunos definem esse período escolar com lembranças de coisas boas, ou “foi bom”, voltam a relatar a relação com os colegas, o porteiro e quase todos falam dos professores, as relações de amizade e respeito que tinham por eles. Entre os relatos, o de EP7 é bem emotivo quando diz: “a professora que saiu e foi ensinar em outra turma, isso me marcou, me deixou triste”. As relações afetivas são as mais marcantes junto aos alunos, reiterando a importância do afeto no processo ensino-aprendizagem, independente da idade. Nesse contexto, Barbosa (2001, p.100) afirma que:

É urgente lembrarmos que, para aprender, é necessário um vínculo afetivo positivo com o conteúdo a ser aprendido, um ambiente que leve em consideração os aspectos de Ser Humano, do educador e do aprendiz, e a função social do ensino/aprendizagem.

Sentir-se acolhido pelo espaço que o representa e com o qual se identifica é de grande importância para o aprendiz, sente-se fortalecido.

Figura 31.
Trajétória escolar nº 2: objetivo 5.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 5.	Identificar Memórias do EF I e do EF II.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG12	“A escola marcou porque eu era muito estudiosa, tirava notas altas. Minha mãe me incentivava muito a estudar e eu também gostava bastante na época.”
	FG14	“A merenda era boa, mesmo que não fosse eu tinha de comer, porque em casa às vezes não tinha e eu ia pra escola sem comer , porque em casa às vezes não tinha e eu ia pra escola de barriga vazia. Nesse período não tenho muito a falar, não foi do meu agrado, não gostei muito do EF.”
	FG26	“Na minha vida o período escolar foi muito bom o aprendizado para se tornar uma pessoa melhor , adulta, viver com outras pessoas, isso é marcante, mas é, ajudou muito essa aprendizagem.”
EJA	EJA1	“Antes eu ia pra brincar, aí a professora me disse: ‘ você não vai ficar aqui para sempre, você precisa estudar ’, isso me marcou muito. E hoje estou aqui.”
	EJA4	“O ensino, as amigas, os professores, o porteiro, etc.”
	EJA6	“Rapaz foi bom, foi um projeto que eu fiz no ano passado... foi muito bom. ”

EMITec	EVC1	“A Feira de Ciências. Fiquei surpreso porque nunca tinha feito, eu aprendi muitas coisas com a professora de ciências. Não lembro do tema que apresentei.”
	EVC3	“Eu estudei pra ser uma pessoa melhor... rs rs...”
	EVC4	“Os amigos, o professor, tinha uma relação boa. A aprendizagem, eu aprendi muito.”
TÉCNICO	EP1	“Aprendizagem. Não consigo me lembrar de muita coisa. As professoras eram ótimas. O que marcou foram as aulas de informática.”
	EP4	“Nesse período foi um período bom, o que mais me marcou foi a professora que saiu e foi ensinar em outra turma, isso me marcou, me deixou triste.”
	EP7	“Então, a minha vida escolar é um pouco complicada. O que me marcou... foi uma professora... (silêncio)...”

O afeto entre os alunos de escolas públicas torna-se um instrumento importante no processo de aprendizagem. Existem os que aceitam e outros tantos que o rejeitam, acredita-se que ao rejeitarem demonstram a sua falta na vida cotidiana. O afeto, para alguns autores pode se revestir de diferentes maneiras, às vezes até o modo de chamar atenção do aluno pode ser entendido como um gesto de carinho, de cuidado. A fala da EJA1, por exemplo: “Antes eu ia pra brincar, aí a professora me disse: ‘você não vai ficar aqui para sempre, você precisa estudar’, isso me marcou muito. E hoje estou aqui”, pode ser interpretada à luz da explicação de Cavalcante (2005, p. 56):

O cuidado com o aluno vai muito além de dar beijinho, elogiar e acarinhar. Muitas vezes o afeto é demonstrado de forma contrária: quando o professor é severo. Se ele é justo e chama a atenção de forma respeitosa, o aluno passa a admirá-lo e busca não decepcioná-lo. [...] Alunos que se relacionam e se desenvolvem bem são aqueles que se sentem acolhidos, valorizados por seus talentos e que lidam bem com seus sentimentos.

O que fica perceptível entre os jovens no período do Ensino Fundamental I e II, no que diz respeito às suas memórias e relações escolares é o modo como são tratados pelos professores, como o trato faz a diferença na forma como estes passam a perceber a escola e a aprendizagem. Dessa forma, Paulo Freire (1996, p. 34) descreve:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na ‘falta’ de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.

As relações desenvolvidas ao longo dos anos escolares entre professor e aluno tornam-

se marcas que seguem pela vida. O cuidado consiste em saber se estas são positivas como as relatadas acima, ou se são marcas negativas, marcas que afastam, excluem e empobrecem a dinâmica da convivência escolar.

5.4.4 – Parte III: Trajetória escolar nº 3 – Ensino Médio

O Ensino Médio é a última etapa do ensino obrigatório no Brasil estabelecido pela Constituição Federal. Este pode ser desenvolvido através de diferentes modalidades como já foi explicado anteriormente: Formação Geral, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio com Imediação Tecnológica e Ensino Médio Profissionalizante. São realizados em tempos de duração variados atendendo as especificidades de cada curso. A lei Federal nº 9.394/96, a atual LDB compreende o Ensino Médio como “[...] uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania” (Rio Grande Do Sul, 2000, p. 59).

A LDB dispõe o Ensino Médio como sendo “[...] integrado às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Rio Grande Do Sul, 2000, p. 59). Dessa forma, é possível perceber que se trata de um ensino cuja proposta volta-se para o aprimoramento da pessoa humana visando o mercado de trabalho. Objetiva-se o desenvolvimento de aptidões voltadas para a ciência e a tecnologia, ou seja, a vida produtiva é o elemento condutor do Ensino Médio, o preparo humano para as novas habilidades que o mercado de trabalho exige, a formação que lhes possibilite a entrada e permanência no processo produtivo.

Figura 32.
Trajetória escolar nº 3: Ensino Médio.
Fonte: A autora.

QUESTÕES	FORMAÇÃO GERAL	EJA	EMITec	TÉCNICO
Idade	Entrada - Média de 15 anos.	Entrada - Média de 20 anos	Entrada - Média de 16 anos	Entrada – Média de 15 anos.
Estrutura física da escola.	20 positiva. 4 regular. 2 negativa	4 positiva. 2 não responderam.	Todos consideram “mais ou menos”.	4 positiva. 2 negativa. 1 não respondeu.
Relação professor - aluno e aluno/aluno.	24 positiva. 02 não responderam	2 positiva. 2 regular. 2 não responderam.	Todos positiva.	5 Positiva. 1 Regular. 1 não respondeu.
Aprendizagem e ENEM.	12 fizeram. 12 não fizeram.	04 não fizeram. 02 não responderam.	Todos não fizeram.	1 fez a prova. 05 não fizeram.

	02 não responderam.			
Aprendizagem e Mercado de Trabalho.	18 Sim preparou. 04 Não preparou. 04 Não respondeu	5 Sim preparou. 02 Não responderam.	5 Sim preparou. 04 Não preparou 01 Não respondeu.	04 Sim preparou. 02 Não preparou. 01 não respondeu.
Participação da família no processo educativo.	22 Sim. 03 os pais eram analfabetos. 01 não.	03 sim. 02 não 02 não respondeu.	08 Sim. 02 Não.	05 Sim 02 Não
Memórias.	04 Não responderam 22 Responderam.	05 Responderam. 02 Não responderam.	09 Responderam. 01 Não respondeu.	01 Não respondeu. 06 responderam.

Esse momento da pesquisa se torna bastante interessante por se tratar do hoje, é chegado o momento de falar do que se vive, não mais do passado, das memórias que são tão importantes. Cumpre-se esclarecer que, para refazer a trajetória dos alunos pelas escolas nas quais passaram é preciso adentrar universos muito próprios, singulares, pois cada um tem seus momentos de lembranças, seus valores e são fruto de uma determinada família e, conseqüentemente, de uma cultura cujos valores não são idênticos aos dos outros, podendo até serem semelhantes, mas não iguais. As identidades aqui reveladas apresentam as distintas realidades que povoam a vida dos alunos dos meios populares do Município de Inhambupe.

Como é possível perceber na Figura 33, os jovens respondiam às perguntas de uma forma mais confortável, com maior desenvoltura, as lembranças estavam mais nítidas na memória, estavam falando do que tinham acabado de viver ou ainda estavam vivendo. Daí a importância do ouvi-los, de poder olhar nos olhos e ver as expressões faciais que acompanhavam as respostas, compreender todas as coisas que o silêncio respondia, que os olhos cheios d’água transmitiam, que o esfregar das mãos diante de uma pergunta representava, ou mesmo ao nos cumprimentar, o aperto de mão nos mostrando os calos de trabalhos braçais em mãos tão jovens já com uma realidade. A escuta é fundamental para entender tão singulares trajetórias escolares.

O Ensino Médio para os alunos entrevistados não foi um momento tranquilo de estudos, eles demonstravam certas dificuldades, alguns chegaram a esta modalidade de Ensino com 24 anos, outros com 15 e 16 anos, apresentando assim certa disparidade. Nas falas aparecem os termos “difíceis”, “não tinham livros”, “não podia levar os livros para casa”, “ia andando... era difícil”, “acho que podia ser melhor”, entre outras, marcando o processo de chegada e permanência na escola. Para os alunos da zona rural, caminhar à noite em estradas vicinais era difícil, principalmente nos períodos de chuvas onde predominam a lama e as poças de água. As longas caminhadas noturnas para chegar à escola estão presentes nas diferentes

realidades dos alunos das comunidades rurais.

Figura 33.

Trajatória escolar nº 3: objetivo 1.

Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 1.	Identificar idade, trajeto e recursos didáticos existentes na chegada ao Ensino Médio.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG5	“Cheguei no EM com 15 anos, para chegar na escola o caminho era chato e longo . Tinha livros na escola mas não levava para casa.”
	FG6	“Eu tinha 16 anos. Tinha medo , muitas matérias que eu não conhecia.”
	FG15	“Comecei o Ensino Médio com 17 anos, ia a pé para escola , gastava cerca de 25 a 30 minutos para chegar, era bom e eu tinha todos os livros .”
EJA	EJA1	“Eu tinha 20 anos quando cheguei no EM, estudava perto da escola, não tinha todos os livros e as matérias eram difíceis .”
	EJA4	“Com 24 anos eu cheguei no EM, ia de ônibus para escola, passava por 4 comunidades até chegar na escola. Lá tinha todos os livros.”
	EJA	“Com 21 anos eu ia pro EM, era perto a escola, dava 1 km e meio, chegava logo, a escola era boa, tinha todos os livros da melhor forma.”
EMITec	ES1	“17 anos eu tinha quando fui para o EM Era muito longe, as matérias eram difíceis e não tinha livros para estudar .”
	EC1	“Cheguei no EM com 16 anos, Era difícil, tinha que caminhar até o ponto e depois pegar o ônibus para Inhambupe, eu não me acostumei, fui reprovada no 1º ano mesmo com todos os livros .”
	EVC3	“ Eu perdi no primeiro ano três vezes , ao todo perdi cinco anos , mas era porque eu largava para trabalhar. Meu pai morreu e fui ajudar minha mãe criar os irmãos (11). la de transporte .”
TÉCNICO	EP3	“Eu tinha 15 anos quando cheguei no EM, ia de transporte escolar, tinha os materiais para estudar, acho que podia ser melhor, (rsrs) não tinha recursos .”
	EP4	“Parei de estudar um tempo, eu tinha 20 anos quando cheguei no EM , a escola não era muito perto, não tinha todos os livros... ”
	EP7	“Cheguei com 16 anos no EM, ia andando para a escola, não era difícil até o segundo ano, tinha todos os livros.”

Outro fator que pode ser identificado nas falas dos alunos são os componentes curriculares citados, como química, física e biologia, com as quais eles passaram a ter contato somente no Ensino Médio. Estudar os conteúdos faz com que eles se sintam fragilizados e responsáveis por serem aprovados ou não. Falas como: “as matérias eram difíceis”, “tinha medo, muitas matérias que eu não conhecia”, “as matérias eram difíceis e não tinha livros para estudar”, “eu não me acostumei, fui reprovada no 1º ano”, “ao todo perdi cinco anos”, “não tinha recursos”, “não tinha todos os livros...”, demonstravam o distanciamento do aluno com a realidade escolar ao adentrar o Ensino Médio. É uma situação de angústia e maturidade, estão um pouco mais adultos e passam a reconhecer a responsabilidade e o significado de estudar

para a vida social e profissional. Assim, Paulo Freire, (1996, p. 15) compreende que:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos.

Além desses fatores, existem as realidades familiares que interferem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. O aluno EVC3 tem 25 anos de idade, concluiu o terceiro ano do Ensino Médio pela modalidade EMITec, na Comunidade de Volta de Cima, e ele fala: “Meu pai morreu e fui ajudar minha mãe criar os irmãos (11 ao todo)”. Contribuir com o sustento da família o impediu de seguir os estudos em tempo real, mas sempre teve a persistência de voltar e conseguiu concluir. Muitas destas realidades se fazem presente nos espaços escolares do município, creio que em todo o Brasil este processo se repete. Para Freire (1996), “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (p. 23).

O enfrentamento das dificuldades ocasionadas pelas mudanças na modalidade de ensino desestabiliza os alunos tanto quanto a percepção de que estão crescendo, de que precisam se responsabilizar por si e principalmente, fazer as escolhas certas em relação ao futuro, ao que pretendem ser. Passam a ter maior compreensão sobre a importância do estudar para a vida. Este momento do Ensino Médio pode ser caracterizado pela palavra “difícil”, as coisas eram novas na vida dos alunos e este novo é mudança, instabilidade, reconhecimento do que está por vir.

O segundo objetivo do Ensino Médio busca compreender a relação aluno e professor e o estímulo destes no processo de aprendizagem. Como pode ser visto nas falas (Figura 35), os jovens estão da seguinte forma divididos: metade afirma ter tido uma boa relação com os professores do Ensino Médio e a outra metade disse que não eram boas as relações. Alguns alunos assumem que a relação com o professor não era melhor por não gostarem de ficar na sala de aula e os professores reclamarem, como é o caso de EVC2 ao afirmar que, “A relação com o professor e aluno... era assim.... Porque eu não gostava muito de ficar na sala, eles reclamavam”. Por outro lado, o EC3 explicou que “Gostava da professora X, porque além de rígida ela pegava no pé para a gente estudar”. As reclamações dos professores são vistas de diferentes formas pelos alunos.

Em relação ao estímulo para a aprendizagem, sabemos que é muito relativa a compreensão sobre esse aspecto, principalmente em relação aos jovens adolescentes. Existem os que interpretam da seguinte forma: “Claro que eles estão lá para ensinar e a gente para aprender” (FG11), ou seja, é uma obrigação a ser cumprida e cada um tem o seu papel bem definido e rigidamente estabelecido, uma hierarquia. Existem os que entendem o comportamento dos professores da seguinte forma: “A maioria estimulava a aprendizagem, outros eram relaxados” (FG16). Essa fala me faz refletir sobre o que este aluno entende por “professor relaxado”, que comportamento tem este profissional para passar uma imagem tão negativa frente ao aluno. Outros já aparentam maior compreensão com o processo ao afirmar que “Rsrs... eu acho que podia estimular melhor - não tem recursos...” (EP3).

Figura 34.

Trajетória escolar nº 3: objetivo 2.

Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 2.	Caracterizar a relação dos alunos com os professores do Ensino Médio.	
	Aluno	Voices
FORMAÇÃO GERAL	FG11	“Era super de boa , nunca tratei eles mal e eles nunca me trataram mal. Claro que eles estão lá para ensinar e a gente para aprender.”
	FG13	“Sempre foi bem amigável . Eles estimulavam a estudar, tinha projetos que a gente se divertia e aprendia, davam conselhos.”
	FG16	“Era bom. Não ia com a cara de alguns , mais não passava dos limites. A maioria estimulava a aprendizagem, outros eram relaxados .”
EJA	EJA1	“Sim, eu gosto muito dos professores , são muito gente boa. A escola e os professores com certeza ajudam os alunos a aprender mais.”
	EJA3	“No começo era péssimo , mais depois foi melhorando. Os professores estimulavam a aprender.”
	EJA6	“Toda vida minha relação foi boa com os professores, porque eu era um aluno que participava, os professor gostava de mim, eu era comportado”
EMITec	EVC2	“A 1ª pro eu gostei. A 2ª eu não gostei. A relação com o professor e aluno... era assim ... Porque eu não gostava muito de ficar na sala , eles reclamavam.”
	EVC3	“ Era boa . Conversavam comigo, me ajudava no que eu precisava. Estimulavam muito. Eles davam conselho e ajuda no que puder.”
	EC3	“Minha relação não era muito boa não . As vezes sim, as vezes não, eles estimulavam. Gostava da professora X porque além de rígida ela pegava no pé para a gente estudar.”
TÉCNICO	EP2	“Com alguns bons, com outros não , mas dava pra levar. Às vezes estimulavam as não .”
	EP3	“ Sempre me dei bem com professores . Não tem nenhum que eu não goste. Rsrs... eu acho que podia estimular melhor , não tem recursos.”
	EP7	“ Eram boas e ainda são boas. Claro que sim, estimulam a aprender .”

Esse olhar do aluno do Ensino Médio em relação ao professor e ao comportamento deste no processo de instrução, diz muito sobre a formação e a compreensão que o aluno tem de si mesmo, o gostar ou não gostar do professor diz respeito também ao modo como ele percebe a relação de aprendizagem. A dinâmica da sala de aula serve ou não de estímulo à continuidade do aluno, principalmente em se tratando de jovens dos meios populares. Para Paulo Freire (1996, p. 24):

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Almeja-se que os pormenores das relações desenvolvidas nas salas de aulas não se tornem referências negativas ou mesmo justificativas para os abandonos e evasões, vilões que povoam a educação de jovens e adultos no turno noturno das escolas públicas do país. Para tanto, as relações de aprendizagem devem ser movidas pela compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da busca que deve contribuir para a continuidade do ser professor e do ser aluno unificados em busca da segurança e da coragem. Que não se desenvolvam relações em que os alunos possam dizer “não ia com a cara de alguns” (FG16), mas que sejam fortes o suficiente para formar pessoas amorosas, incapazes de viver “sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (Freire, 1996, p. 24).

O terceiro objetivo para o Ensino Médio é de grande importância: o ENEM (Figura 36). O exame objetiva analisar a aprendizagem dos alunos concluintes do Ensino Médio da rede pública e particular, é uma avaliação externa tanto quanto individual. Externa, pois, analisa o nível de aprendizagem em uma escola, município e estado, além da avaliação individual, pois dependendo da nota que o aluno obtiver, poderá ingressar em uma universidade, ou seja, trata-se de um vestibular também, o maior do país. Os estudantes de Escolas Públicas são isentos das taxas de inscrição, já os das Escolas Particulares são obrigados a pagar, porém o número de alunos inscritos das escolas públicas é baixo, eles não apresentam interesse em participar.

Considera-se o ENEM como o momento de culminância de um projeto de longa duração, pois ao longo dos três anos do Ensino Médio todo o processo é voltado para o desenvolvimento das habilidades cobradas no Exame Nacional, porém o nível de dificuldade

da prova é considerado elevado para os jovens dos meios populares que, como pode ser visto nas respostas da Figura 36, não se sentem capazes de responder devidamente à prova. Muitos se recusam a fazer inscrição, a realizar a prova, e esta em geral, acontece na mesma escola em que estudam. Frases como: “insuportavelmente cansativa”, “prova muito difícil”, “é bem cansativa”, demonstram o que eles pensam sobre o exame, colocando de lado do processo de aprendizagem e não demonstrando valorizar este momento que pode levá-los a adentrar uma faculdade.

Figura 35.
Trajectoria escolar nº 3: objetivo 3.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 3.	Relatar o processo de aprendizagem relacionando com o ENEM.	
	Aluno	Voices
FORMAÇÃO GERAL	FG5	“Sim eu fiz o ENEM, prova insuportavelmente cansativa . Não, claramente que não, a escola não preparou para a prova. ”
	FG7	“Eu não fiz o ENEM, não tenho o que falar. Eu não fiz e também não me dediquei em querer saber mais sobre o ENEM.” “Na redação eu sei juntar palavras, mas tenho muita dificuldade em pontuação. Não sou muito boa em redação. ”
	FG13	“Sim eu fiz o ENEM. Eu achei a prova muito difícil . Deveria colocar coisas que se aprende na escola. Eles botaram coisas que eu nunca vi na escola, não deu para identificar direito. Eu acho que não sei fazer uma redação , depende do tema.”
EJA	EJA5	“ Não , eu não fiz ENEM. A escola preparou para a prova, mas eu não tive interesse em fazer . Eu sei fazer uma boa redação.”
	EJA6	“ Não fiz não. Sim a escola preparou sim, mas eu não fiz o ENEM não. Eu faço redação mais ou menos , não sou 100% não.”
	EJA3	“ Não fiz o ENEM, a escola não prepara para o ENEM e eu não sei fazer redação. ”
EMITec	ES1	“ Nunca tive a oportunidade de fazer o ENEM. Eu não sei como é a prova do ENEM pois nunca fiz. A escola me preparou para o ENEM.”
	EC4	“ Não fiz o ENEM, a escola não me preparou e tenho muita dificuldade de fazer uma redação. ”
	EVC3	“ Não... (pausa)... O EMITEC não qualifica a pessoa . Na teoria é uma coisa na prática é outra. Não sei fazer redação. ”
TÉCNICO	EP3	“ Sim fiz o ENEM. Então é bem cansativa – boa interpretação. A escola não prepara para a prova de jeito nenhum. Faço redação mais ou menos. ”
	EP4	“ Não fiz o ENEM. Assim, a escola ajuda bastante , mas você tem que focar. Acho que sim, sei fazer uma redação. ”
	EP6	“ Não fiz o ENEM. A escola prepara, puxa o pé para ensinar o que pode cair na prova. Eu não sei fazer uma boa redação. ”

O ENEM, dentre outros objetivos, entende que no final do Ensino Médio, o educando deve demonstrar as seguintes habilidades:

- I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (INEP - ENEM – Documento Básico, os. 1/2)

Uma fala que chama atenção é a de FG13, quando afirma: “Eu achei a prova muito difícil. Deveria colocar coisas que se aprende na escola. Eles botaram coisas que eu nunca vi na escola, não deu para identificar direito”. Aparece aí a distância que separa o aluno da realidade do exame. Os jovens dos meios populares não se identificam com a prova, acreditam que os assuntos que lá estão nunca foram trabalhados pelos professores e este exame consiste, em sua maior parte, em interpretação de textos sobre temas diversos e atuais. Essa situação torna-se mais intrigante quando parte destes alunos afirma que: “escola preparou para a prova” (EJA5), “a escola prepara, puxa o pé para ensinar” (EP6), “escola me preparou para o ENEM” (ES1).

Ao serem questionados sobre o domínio em redação, compete aqui salientar que esta tem peso elevado para o exame cuja proposta apresentará um tema de ordem social, cultural ou político para ser debatido pelo aluno em forma de texto dissertativo/argumentativo através do qual deverá apresentar as seguintes competências:

- Demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita.
- Compreender o tema proposto e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo.
- Selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de sua perspectiva sobre o tema proposto.
- Construir argumentações consistentes para defender seu ponto de vista.
- Elaborar propostas de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros. (INEP- ENEM – Documento Básico, p. 12).

As definições dadas pelos alunos sobre a redação apresentam uma consciência dolorosa para quem está concluindo o Ensino Médio. Utilizo o termo dolorosa porque eles afirmam não dominarem a construção de uma redação, o processo de interpretação consciente de um facto de tal forma que possa descrevê-lo claramente em um texto. Respostas como: “Na redação eu sei juntar palavras, mas tenho muita dificuldade em pontuação. Não sou muito boa em redação” (FG7), “não sei fazer uma redação” (FG13), “faço redação mais ou menos” (EJA6), “eu não sei fazer redação” (EJA3), “tenho muita dificuldade de fazer uma redação” (EC4), “Não sei fazer

redação” (EVC3), “Eu não sei fazer uma boa redação” (EP3). Tais afirmações demonstram o quanto estes alunos têm consciência de que não dominam o processo de leitura e escrita formal depois de tantos anos de estudos.

O desempenho dos jovens no ENEM é classificatório, tomando por base a porcentagem de acertos que são distribuídas nas seguintes faixas de desempenho:

- **Insuficiente a regular** - corresponde à faixa de 0 a 40% de acertos ou de aproveitamento;
- **Regular a bom** - corresponde à faixa de 41 a 70% de acertos ou de aproveitamento,
- **Bom a excelente** - corresponde à faixa de 71 a 100% de acertos ou aproveitamento. (INEP- ENEM – Documento Básico, p. 12).

Nesse contexto, poucos deles se propõem realizar o exame anualmente, o que consequentemente não gera um percentual representativo de aprovados, refletindo no IDEB da Bahia, considerado um dos mais baixos do país como fora mostrado anteriormente nesse mesmo capítulo, confirmando a situação vivida pelos alunos das turmas de terceiro ano, concluintes da Educação Básica em Inhambupe.

O próximo objetivo a ser obtido através das entrevistas desnuda o ser aluno diante da realidade da aprendizagem escolar, vida e trabalho (Figura 37). Falas medidas, pensadas, marcadas por silêncios. É como se eles estivessem se percebendo ou pensando sobre a vida no futuro próximo. Iniciam sempre apresentando o desejo profissional que trazem dentro de si, várias opções que vão desde as engenharias até as licenciaturas, da medicina veterinária à costureira. Outros optam por cursos técnicos profissionalizantes para chegarem mais rápido ao mercado de trabalho. Dos doze jovens citados na Figura 37, sete não colocaram a Faculdade como prioridade ou desejo para o futuro, descartaram a possibilidade como se fosse algo irreal, distante do mundo em que vivem, ao mesmo tempo, desejam uma profissão para a qual a faculdade é o único caminho de alcance, demonstrando uma grande contradição. Por outro lado, existem os que pensam que “É pra mim alcançar algo meio no futuro, alcançar meus processo na frente, ser algo maior (falando da Faculdade)” (EJA6).

Figura 36.
Trajетória escolar nº 3: objetivo 4.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO
OBJETIVO 4.	Descrever sobre a relação entre processo de Aprendizagem para a vida – Faculdade - Mercado de Trabalho.

	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG8	“Nem sei o que desejo... Já pensei em fazer Faculdade mais desisti. Com certeza a escola preparou para a vida , o respeito, a educação vem de casa. Mas sem educação e respeito não vai a lugar nenhum. Quanto ao Mercado de trabalho, é... eu não posso dizer nada. ”
	FG15	“Profissionalmente eu pretendo ser Psicóloga. Não penso em fazer faculdade por motivo de não ter condições financeira. Sem dúvida a escola prepara para a vida , sem a aprendizagem não íamos seguir a vida com mais sabedoria. Preparou para o Mercado de Trabalho pois tudo que estudamos vamos utilizar no Mercado de Trabalho.”
	FG26	“Eu quero ser Engenheiro Mecânico . Eu acho legal, nas não penso em fazer faculdade , mas um curso técnico. A escola é muito boa para nos ajudar na vida social , no nosso dia a dia, ajuda na convivência e prepara para o trabalho. ”
EJA	EJA1	“Eu quero ser Professora, Dançarina, Nutricionista. Não penso em fazer faculdade , mas um curso. Com certeza a escola ajuda os jovens a ter uma vida lá fora. Prepara para o Mercado de trabalho pois o aluno quando sai da escola já vai...”
	EJA5	“Eu quero ser Mecânico. Penso em fazer (faculdade) , quero ser alguém que a sociedade olhe com bons olhos. A escola prepara para uma vida melhor , para viver com as pessoas lá fora e para o mercado de trabalho. ”
	EJA6	“Eu quero ser Engenheiro Civil. É pra mim alcançar algo meio no futuro, alcançar meus processo na frente, ser algo maior (falando da Faculdade). A escola prepara sim , a escola tem um bom exemplo, lá fora a pessoa vai ter muita dificuldade, se passar na escola lá fora vai ter tudo de bom. Para o Mercado de Trabalho preparou , mas na área de cálculo foi pouco.”
EMITec	EC1	“Eu adoraria investir em Costura . Seria importante (fazer faculdade), mas não coloco isso como objetivo principal na minha vida . A escola prepara para a vida . Desde que a gente chega na escola eles prepara para tudo que a gente vai passar, é uma preparação grandiosa e geralmente a gente não vê em qualquer lugar.”
	EVC3	“Eu quero ser... como é de construção? Sim, Engenharia Civil. Eu quero ter dinheiro para fazer faculdade . A escola prepara, eu que não tou preparado porque o ensino foi pouco . EMITec não aprende nada, não tem tempo de escrever, não tem como você aprender aquilo não. Não prepara para o trabalho, com certeza não. ”
	EVC5	“Por enquanto eu não defini o que desejo ser profissionalmente. Ainda não sei se devo fazer faculdade. Na escola eu aprendi muitas coisas , a educação. De certa forma sim, preparou para o trabalho , porque para você entrar no emprego eles querem Ensino Médio. Se você já concluiu é diferente... Mesmo sem ter aprendido nada na escola. ”
TÉCNICO	EP3	“Na dúvida ainda, quero ser Médica Veterinária. É a minha meta (fazer Faculdade). Na escola a gente convive com várias pessoas. Mas o preparo foi a família . A escola influencia, ajuda um pouco para o mercado de trabalho.”
	EP4	“Desejo fazer um curso Técnico de Administração . A escola prepara para a vida e é um começo para o Mercado de Trabalho.”
	EP6	“Quero ser Polícia militar ou Professor de Educação Física. Fazer faculdade e estudar para conseguir um trabalho para a vida toda . A grande maioria prepara para a vida lá fora , basta você querer. Me preparou para conviver com as pessoas, ser social, mas não me preparou para o trabalho. ”

Outro aspecto observado na sequência é a forte sensação de que a escola prepara para

a vida, que estão prontos para conviver com a realidade fora daqueles muros, afirmativas do tipo: “com certeza a escola ajuda os jovens a ter uma vida lá fora” (EJA1); “A escola prepara sim, a escola tem um bom exemplo, lá fora a pessoa vai ter muita dificuldade, se passar na escola lá fora vai ter tudo de bom” (EJA6); “A escola prepara, eu que não tou preparado porque o ensino foi pouco” (EVC3); entre outros que reconhecem a função social desta em relação ao preparo para a vida, tempo em que se percebem como despreparados, como na fala de EVC3. Nesta contradição utilizo Paulo Freire (1996, p. 42) para melhor descrevê-los:

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos.

As contradições nas falas representam a necessidade de superar certos saberes, de melhor compreenderem o mundo em que vivem e no qual eles são elementos fundamentais, conhecerem melhor a história onde eles são os protagonistas. Outros buscam na meritocracia o fundamento para alcançar os seus objetivos, se responsabilizam pelo sucesso ou fracasso que vão ter na vida, é o caso EP6 ao afirmar que: “A grande maioria (refere-se a escola) prepara para a vida lá fora, basta você querer”. Só o querer basta como alavanca que remete aos mundos desejados, colocando de lado todos os outros fatores que interferem no processo. EC1 descreve o papel da escola na sua vida de forma profunda, “A escola prepara para a vida. Desde que a gente chega na escola eles prepara para tudo que a gente vai passar, é uma preparação grandiosa e geralmente a gente não vê em qualquer lugar”. Daí a responsabilidade das instituições no processo de formação das classes populares, principalmente.

Ao acreditarem que a escola prepara para a vida, a entrevista caminha para a situação de trabalho, a inserção no processo produtivo, se os jovens se sentem preparados para este universo ao concluírem a Educação Básica. As falas foram as seguintes: “Quanto ao Mercado de trabalho, é... eu não posso dizer nada” (FG8), “Preparou para o Mercado de Trabalho pois tudo que estudamos vamos utilizar no Mercado de Trabalho” (FG15), “A escola prepara para uma vida melhor, para viver com as pessoas lá fora e para o mercado de trabalho” (EJA5). Os jovens se percebem preparados para o trabalho, acreditam dominarem as necessidades que a vida laboral exige nesses novos tempos, ao passo que afirmaram anteriormente não saber fazer uma boa redação. A fala mais profunda foi a de EVC5, ao afirmar que a educação sistematizada prepara para o trabalho: “De certa forma sim, preparou para o trabalho, porque para você entrar no emprego eles querem Ensino Médio. Se você já concluiu é diferente... (eles aceitam), mesmo

sem ter aprendido nada na escola” (EVC5, 2020).

Coloquei de forma destacada esta fala por me chamar a atenção como a conclusão do Ensino Médio é vista pelo entrevistado. Trata-se do elemento que dá acesso ao emprego, um selo social de que o aluno concluiu uma etapa de ensino. Mais difícil é a fala final em que revela a situação de que importante é ter concluído “mesmo sem ter aprendido nada na escola”. A aprendizagem é colocada em segundo plano, o que confere valor social é o certificado de conclusão, de culminância de uma etapa, a aprendizagem que deveria vir junto não é significativa. A relação escola, faculdade, aprendizagem e mercado de trabalho, a partir das falas dos jovens dos meios populares, revela muitas contradições: estes desejam uma profissão, mas não pretendem fazer faculdade ou não se percebem fazendo; acreditam que estão preparados para a vida, mas não dominam a escrita; percebem o estudo como elemento fundamental, mas dizem ter pouca aprendizagem.

A família é sempre a base de apoio para o processo de crescimento dos jovens e adolescentes, o objetivo número cinco da trajetória três (Figura 38) levanta essa questão com o intuito de conhecer melhor a relação dos jovens com a família e desta com o processo de aprendizagem. Como é possível perceber as respostas são diretas, monossilábicas, rápidas e quando estimulados a aprofundar as respostas não o faziam. É interessante perceber que alguns alunos eram movidos por um desejo de se mostrar bem para a família, o FG5, por exemplo, afirma: “Minha família, mesmo que não incentivasse queria passar na cara deles que eu podia mais”, essa fala de “passar na cara deles” soa como uma afirmação pessoal, mesmo que eles não acreditem em mim, eu vou provar que posso algo mais.

Compete à família a dinâmica do acompanhamento, dos conselhos na hora certa e necessária, a condução do jovem nas escolhas para o futuro, pois ainda não são capazes de tomar decisões sozinhos. Como afirmou Paulo Freire (1996, p.55), “é indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã”. A dinâmica familiar torna-se responsável por parte do processo de aprendizagem e crescimentos dos alunos e filhos, a união das duas comunidades, família e escola contribui para alicerçar as decisões dos que a elas pertencem, “a participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada” (Freire, 1996, p.55).

Figura 37.
Trajétoria escolar nº 3: objetivo 5.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO
-----------------------------------	---------------------

OBJETIVO 5.	Citar o papel da família como incentivadora/ou não, no processo de aprendizagem e na trajetória escolar.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG5	“Minha família, mesmo que não incentivassem queria passar na cara deles que eu podia mais. ”
	FG11	“Sim, minha mãe me incentivava, se eu não fosse ela me batia. ”
	FG15	“ Eles não me ajudavam por motivo de não saber. Eles não terminaram o estudo, mas estimulavam dizendo que no futuro eu ia precisar muito da minha leitura e da escrita.”
EJA	EJA6	“ Só minha mãe que se esforçava para eu estudar. ”
	EJA3	“Não.”
	EJA4	“Sim.”
EMITec	EC4	“Não.”
	EVC1	“Sim estimulava.”
	EVC2	“Sim a ir pra escola.”
TÉCNICO	EP2	“Sim.”
	EP3	“Sim.”
	EP4	“Sim. Muito.”

Já na fala FG11, o estímulo da mãe era bem explícito, “minha mãe me incentivava, se eu não fosse ela me batia”, ou seja, se não fosse para a escola a mãe utilizava a surra como punição, por isso ele ia para a escola: para não apanhar. Esse comportamento não diz muito sobre aprendizagem, que é algo bem diferente do que ir para a escola, frequentar as aulas não quer dizer que se está aprendendo algo. Já FG15, afirmou que “Eles não me ajudavam por motivo de não saber. Eles não terminaram o estudo, mas estimulavam dizendo que no futuro eu ia precisar muito da minha leitura e da escrita”. Uma família de pouco estudo mas de muita consciência, sabia reconhecer as dificuldades que se enfrenta na vida quando não se tem o devido domínio da aprendizagem. Os outros somente afirmavam que sim ou não, recusavam-se a conversar mais sobre o assunto.

Ao serem questionados sobre o que de mais importante eles aprenderam na escola (Figura 39), o que ficou na memória marcando a vida deles, dois fatores foram bem citados, a importância das relações humanas, o convívio e o respeito para com as outras pessoas e o “aprender a ler e a escrever”, visto como um conhecimento essencial para a vida, como disse FG11 ao afirmar que “Foi ler e escrever. De importante mesmo. Que é o essencial, é fazer o nosso nome”, ou seja, o ler e o escrever para este jovem já são suficientes, é a grande conquista, é o “essencial”, mas sabe-se que isso é muito pouco para as exigências que o mundo cobra dos que buscam emprego. O processo de interpretação do que se lê, as múltiplas habilidades necessárias para a convivência e solução de problemas são necessárias para entrar e permanecer no mercado de trabalho.

Figura 38.
Trajetória escolar nº 3: objetivo 6.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 6.	Conhecer Memórias Do Ensino Médio	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG2	“Aprendi várias coisas, principalmente que a gente tem que respeitar um ao outro para poder subir na vida. ”
	FG18	“Aprender mais e mais prá lá na frente ser algo na vida. ”
	FG11	“ Foi ler e escrever. De importante mesmo. Que é o essencial, é fazer o nosso nome. ”
EJA	EJA4	“Foi importante aprender a ler e a escrever. ”
	EJA1	“A escola preparou a ter convivência com as pessoas de fora e fazer novas amizades.”
	EJA3	“ Tratar as pessoas com educação no falar, no escrever.”
EMITec	EC2	“Foi a ler, porque a pessoa sem saber ler não é ninguém não. ”
	EC3	“ A ler, a escrever a ter uma boa relação com as pessoas.”
	EC4	“ Aprender a ler é o essencial. Novos amigos tem tudo a ver – respeitar os outros e ter as atitudes certas, respeitar.”
TÉCNICO	EP2	“ A leitura e a escrita, me preparando.”
	EP4	“Aprender muitas coisas, nada específico, nada mais importante.”
	EP6	“ Eu acho que foi a leitura. ”

Vale ressaltar nesse momento, que existe uma ligação na fala dos alunos entre o saber ler, escrever, respeitar os outros e ser alguém na vida. Vejamos: “a gente tem que respeitar um ao outro para poder subir na vida” (FG2); “aprender mais e mais prá lá na frente ser algo na vida” (FG18); “Foi a ler, porque a pessoa sem saber ler não é ninguém não” (EC2). É possível compreender que não basta somente saber ler e escrever, é necessário respeitar as outras pessoas da sociedade para ser alguém na vida, subir na vida, caso contrário não se é ninguém. Esse desejo de ser bem visto na vida remete à ideia de vencer, de alcançar novos horizontes, ter uma vida melhor do que a atual, para isso é necessário saber ler e escrever e respeitar os que com eles convivem.

Acreditar que saber ler e escrever é tudo que se pode aprender na escola é pouco para o muito que a vida vai cobrar. É destinar no mínimo onze anos da sua vida para dominar um conhecimento que outros tantos saberes passarão a serem exigidos, consequentemente. As relações sociais e o mundo do trabalho exigem dos indivíduos novas e constantes aprendizagens, saberes que vão desde a forma como se lida com os outros e consigo mesmo; seguida por conhecimentos específicos e amplos a formação continuada é uma das mais cobradas exigências que o labor faz aos sujeitos. Liga-se aqui escola ao trabalho por compreender serem estes os maiores desejos dos jovens entrevistados, a busca pelo trabalho, a melhoria na qualidade de vida, o ser alguém para eles está sempre voltado para o trabalho, para

quem só o ler e o escrever não bastam.

Aqui se completa a trajetória número três referente ao Ensino Médio, momento em que as falas e afirmações dos alunos se tornam mais claras em alguns aspectos e muito sensíveis em outros. As realidades individuais vão se soltando, tornando possível conhecê-los mais profundamente e, conseqüentemente, a visão que têm do processo de aprendizagem, dos conhecimentos adquiridos, do contexto escolar, da família e os desejos a serem efetivados no futuro.

5.4.5 – Parte IV: Trajetória Pós-Escola – Expectativas.

A parte quatro desse trabalho busca elencar as expectativas dos jovens no que diz respeito ao futuro, o pós Ensino Médio, como se percebem dentro do processo social em que vivem, o que aguardam do futuro próximo (Figura 40). Cabe lembrar que na etapa passada, as entrevistas sobre o Ensino Médio abordaram a questão relativa à Faculdade, cursos que os jovens desejavam fazer. Porém, como as referências serão as expectativas, retomamos algumas questões que trarão respostas sobre o mesmo tema, lembrando que o futuro de alguns remetem à continuidade dos estudos. As relações entre escola, trabalho, família e sociedade fazem parte da realidade descrita pelos jovens dos meios populares, objeto de estudo deste trabalho.

Por se tratar de um futuro próximo, quase hoje, porque a vida é uma sequência, as perguntas desta etapa foram marcadas por pausas, silêncios, ficavam pensativos, elaborando respostas. Muitas vezes era como se estivessem falando para si mesmos, querendo construir na própria memória o que deveriam fazer a partir desse momento em que o Ensino Médio chega ao fim. A realidade escolar existiu porque o ensino foi até o aluno, existem escolas nas comunidades, não exige investimento, mudanças de rotinas ou mesmo ir para longe da família. Assim sendo, o “estudar” faz parte do mundo dos jovens estudantes entrevistados e com o término dessa etapa, para que deem prosseguimento aos estudos, precisam deixar sua zona de conforto, para muitos sair da comunidade, trabalhar e estudar ao mesmo tempo para fazer uma faculdade. Todas essas mudanças que, conforme é possível perceber nas falas, não foram pensadas até o momento, não estão nos planos. A necessidade maior é arrumar um emprego, é como se isso fosse o esperado para eles ao término do Ensino Médio.

Figura 39.

Trajetória pós-escola: expectativas.

Fonte: A autora.

QUESTÕES	FORMAÇÃO GERAL	EJA	EMITec	TÉCNICO
Idade	Entre 14 e 17 anos.	Entre 10 e 15 anos.	Entre 11 e 17 anos.	Entre 14 e 21 anos.
Expectativa sobre Faculdade.	09 positivo 15 negativo 01 não respondeu.	04 positivo. 04 negativo.	08 positivo. 02 negativo.	06 positivo. 01 negativo.
Cursos Mais desejados.	Engenharia, Gastronomia, Medicina Veterinária. Pedagogia, Medicina	Gastronomia, engenharia.	Engenharia, Arquitetura, Pedagogia, Veterinária.	Educação Física, Veterinária, Engenharia, Administração Nutrição.
Aprendizagem para a vida.	02 não responderam. 24 opinaram positivamente.	01 não respondeu. 5 opiniões positivas.	Todos deram opiniões positivas.	Todos deram opinião positiva.
Escola e Mercado de Trabalho.	26 ligam o término do EM à faculdade ou ao MT.	01 não respondeu. 01 não sabe. 04 relacionam ao Mercado de Trabalho.	Todos ligam ao trabalho ou ao estudo.	Todos ligam a faculdade, trabalho e melhoria de vida.
Visão de Futuro.	02 não responderam. 01 ainda não sabe. 23 estudar e trabalhar.	01 não sabe. 01 não respondeu. 04 um futuro melhor.	Bom emprego e futuro melhor.	Futuro melhor, emprego.
Memórias.	02 não responderam.	01 não respondeu 05 responderam.	Todos apresentaram memórias positivas	01 não respondeu. 05 apresentaram memórias positivas.

Muitas respostas da etapa passada mostraram que os jovens não se inscreveram para realizar o ENEM e os que fizeram o exame não gostaram da experiência, afirmaram ser difícil e distante do que foi estudado na escola. Dentro dessa perspectiva, é possível compreender que os alunos não construíram objetivos relativos à continuidade nos estudos, mas em outros momentos notam que estudar é importante e necessário, mas que no momento não o farão. A timidez de alguns ao se pronunciarem, o jeito de colocar o corpo meio encolhido, o facto de nem sempre olharem nos olhos ao responder, faz com que mostrem a timidez e insegurança em relação ao tema abordado. Assim, vamos seguir com os detalhes na fala de cada grupo.

Se os questionamentos da Trajetória Escolar número 3 levaram os jovens a pensar, a silenciar antes de responder, a buscar dentro de si a resposta que melhor poderia definir naquele momento, o que eles pensam, desejam, buscam no pós-Ensino Médio é importante, é como se fosse a hora de buscar os resultados de todo o tempo em que realizaram o percurso escolar. Ao serem indagados sobre os objetivos e os desejos para a vida (Figura 41), já que concluíram uma etapa significativa do processo Ensino Aprendizagem, obtivemos respostas um tanto quanto vagas, com frases curtas expressando desejos amplos e positivos. Palavras como “muito”,

“melhor”, “emprego” estão em quase todas as falas. O desejo de prosperidade é próprio dos estudantes, como em todo ser humano.

Figura 40.
Trajectoria escolar nº 4: objetivo 1.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 1.	Identificar Objetivos e perspectivas pós Ensino Médio.	
	Aluno	VOZES
FORMAÇÃO GERAL	FG7	“Espero alcançar meus objetivos. ”
	FG8	“O que eu espero é uma faculdade , entrar no mercado de trabalho , ajudar minha mãe e minha família . Hoje em dia as coisas não tá fácil, tá difícil né?”
	FG11	“Espero alcançar muitos objetivos , quero alcançar muitos objetivos mesmo.”
EJA	EJA3	“ Ainda não sei. ”
	EJA5	“ Uma vida melhor. ”
	EJA7	“ Um bom emprego. ”
EMITec	ES1	“Alcançar um sonho de dar uma vida melhor para meus pais. ”
	EC1	“Xô vê. Eu tenho muita expectativa, sei que não será fácil . Desde o começo foi uma preparação e eu acho que tou preparada para sair e enfrentar o mundo.”
	EC2	“Ah! Muitas coisa boa né. ”
TÉCNICO	EP2	“ Um bom futuro profissional. ”
	EP3	“Espero alcançar uma vida estabilizada né? ”
	EP4	“Espero muitas coisas boas. ”

A palavra “emprego” é sempre constante, percebe-se que a maior conquista seria sempre um emprego para se sentirem estabilizados, uma forma de segurança. Pensamento próprio do mundo capitalista: para se tornar consumidor é necessário, antes, possuir os meios para isso, o que remete ao trabalho. Ao tentar aprofundar a pergunta, pedi que explicassem melhor quais os objetivos, eles afirmam, “Ainda não sei”, “Uma vida melhor”, “Um bom emprego”, “muitas coisas boas”. As frases curtas e evasivas permaneceram, possibilitando compreender que, em muitas dessas realidades, o futuro é algo muito incerto, pouco pensado e as possibilidades são mínimas, ou mesmo distantes do que desejam, poucos definem com clareza o que querem. Por outro lado, muitos deles são ainda muito jovens para ter a vida bem definida logo após a conclusão do Ensino Médio.

Existem falas que já demonstram muita responsabilidade, tomando para si o facto de querer ajudar a família. Vejamos: “ajudar minha mãe e minha família. Hoje em dia as coisas não tá fácil, tá difícil né?”, “Alcançar um sonho de dar uma vida melhor para meus pais”. A preocupação com os pais, com o bem estar destes, reflete duas coisas importantes, a primeira é que eles não conseguem vislumbrar uma melhoria da qualidade de vida dos pais sem a sua

ajuda, se percebem como o reforço com quem os pais devem contar por serem mais jovens e terem estudado; por outro lado, representam também as dificuldades financeiras que caracterizam as famílias de baixa renda dos meios populares, todas as dificuldades que permeiam este universo.

A contradição aparece no momento em que muitas falas afirmam que eles não pensam em faculdade, em continuidade dos estudos, mas desejam um futuro melhor, um bom emprego, uma condição de vida estabilizada. Assim é possível entender que parte deles não faz a relação da melhoria da qualidade de vida com o processo estudo aprendizagem, com um processo cuja construção tem início na escola. As perspectivas atuais colocam a aprendizagem, os saberes como um capital social, um elemento preponderante para a vida no trabalho. A capacidade de produção exige novas e diferentes habilidades, de forma que a atuação humana se adeque às necessidades do mercado em constante mudança.

O segundo objetivo (Figura 42) busca compreender qual a percepção da escola na vida dos estudantes ao longo dos anos, o que ficou registrado na memória deles. Perceber como o jovem olha o passado ainda presente da escola remete à ideia de como este tempo de estudo ficou registrado na sua memória, os pensamentos, as saudades e quais pessoas marcaram este longo período de sua vida. Ao escutar as respostas dadas pelos alunos, é possível entender que ficam marcados nas recordações as relações interpessoais, os amigos, os professores que fizeram a diferença. Eles guardam uma visão positiva do processo de aprendizagem, chegam a comparar a escola como uma família: “acho que convivência, família” (FG4), “considero como uma família” (EJA4).

Figura 41.
Trajetória escolar nº 4: objetivo 2.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 2.	Reconhecer a visão sobre a Escola depois de concluída a Educação Básica.	
	Aluno	VOZES
FORMAÇÃO GERAL	FG3	“Maravilhosa.”
	FG4	“Hum sei lá, acho que convivência, família.”
	FG9	“Minha relação é boa e vai ficar para o resto da vida. ”
EJA	EJA4	“ Considero como uma família. ”
	EJA1	“Minha relação com a escola é... é isso. Gosto do Colégio e dos professores. ”
	EJA6	“É uma relação muito boa. ”
EMITec	EC1	“Foi uma relação muito boa. Tiveram coisas difíceis que não estamos preparados mas foi muito boa. Ta mais preparado, tá melhor.”
	EC2	“Eu não tenho o que dizer de escola nenhuma que eu estudei. Aqui é uma ótima escola. ”

	EC3	“Não foi muito boa não, porque eu sofri <i>bullying</i> aqui, tinha um pouco de amigo, acabou que uns desistiu.”
TÉCNICO	EP2	“Ótima.”
	EP3	“É bem saudável, eu gosto dos meus colegas, gosto dos meus professores, então eu acho uma relação saudável.”
	EP4	“Uma relação boa onde aprendi muitas coisas. O começo de uma vida. A escola hoje em dia praticamente é tudo, se não estudar não é nada.”

Os jovens dos meios populares não fazem relação direta entre escola e aprendizagem, poucos conseguem lembrar que a instituição existe para que possam adquirir conhecimentos específicos. Falas como “gosto do Colégio e dos professores (EJA1)”, “aqui é uma ótima escola (EC2)”, “é bem saudável, eu gosto dos meus colegas (EP3)” transmitem a ideia de que esta é espaço no qual se realizam momentos de lazer, de encontrar os amigos, os professores, porém, não a associam às situações de aprendizagem. Já para EC3, a escola foi um longo período de dificuldades, o indivíduo sempre sofreu com as relações ali estabelecidas, “não foi muito boa não, porque eu sofri *bullying* aqui, tinha um pouco de amigo, acabou que uns desistiu”.

Para Lopes (1995, p. 10):

O processo educativo na escola deve respeitar a liberdade e as especificidades de cada ser humano, deve atender as solicitações individuais para cada um se desenvolva de acordo com sua própria potencialidade, tendo em vista o assumir com responsabilidade e atitude crítica o seu papel de cidadão.

O respeito a diversidade e liberdade dos alunos na escola deve ser preservado, quando não acontece de forma mútua entre os colegas no processo educativo, a escola torna-se palco de angústias e revoltas. O ser humano tende a não retornar aos espaços que não lhes são afetivos, nos quais não se sintam bem recebidos e aceitos. Ao sofrer qualquer tipo de discriminação, o aluno ou a aluna desenvolvem formas de rejeição, não se adaptam ao processo, mantêm-se fechados às amizades e carregam as angústias para o resto da vida. Em todas as etapas escolares abordadas nas entrevistas o jovem EC3 sempre menciona a questão do *bullying* como um trauma que o acompanhou pelas escolas por onde passou.

Nesse contexto escolar, parte dos alunos sentiu-se acolhido de forma que relacionou a escola à família, mas para EC3 não foi a mesma coisa, portanto, vale lembrar que as relações afetivas no processo de aprendizagem são de grande importância, tornam-se base para a continuidade. Não se consegue alcançar um bom nível de aprendizagem em um espaço no qual se é repudiado, discriminado e não aceito. A violência constituída pelo *bullying* frente à vida de um jovem torna-se uma marca que não se apaga, tanto para ele, quanto para os colegas que o praticam. No Brasil “29% dos estudantes reportaram que sofrem *bullying*, pelo menos,

algumas vezes por mês. A média da OCDE é de 23%” (INEP/OCDE, 2019). A amorosidade e o respeito à individualidade são fundamentais para o equilíbrio emocional e consequentemente, a aprendizagem que se espera adquirir na escola.

O objetivo 3 da Trajetória Escolar nº 4 diz respeito a identificação e valorização por parte do aluno em relação ao processo escolar, ou seja, atenta-se para a forma como os jovens descrevem o processo de aprendizagem escolar na sua participação e aprendizagens. Assim, a Figura 43 elenca as falas que denotam as especificidades dos olhares dos mesmos para com a escola.

Figura 42.
Trajetória escolar nº 4: objetivo 3.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 3.	Identificar a valorização dada pelo aluno ao processo de escolarização.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG17	“Cada vez mais que a gente aprende, a gente cresce, quanto mais a gente cresce mais chega ni um nível que a gente nunca imagina chegar.”
	FG21	“Não ser burro.”
	FG22	“Foi um aprendizado que eu nunca vou esquecer e foi muito bom estudar, porque abaixo de Deus é tudo na vida da pessoa. ”
EJA	EJA1	“Se nós não estudamos não vamos a lugar nenhum, não sabemos nada... já dizem os pais...”
	EJA6	“É que na frente a pessoa não vai se arrepender de nada, vai tê algo de bom no futuro e a pessoa pode alcançar muito objetivo.”
	EJA7	“Fundamental.”
EMITec	EC1	“É muito importante. É a melhor coisa que nos acontece. E você aprender e querer passar para outras pessoas esse... conhecimento.”
	EVC2	“Pra poder ser alguém na vida. Para arrumar um emprego tem que tê pelo menos o terceiro ano do EM. Muitas empresas só pega se tiver EM.”
	EVC3	“Eu a escola como tudo prá mim. Eu vejo como um tudo. Foi escada para mim subi na vida. Foi só o primeiro passo, agora vem o segundo passo.”
TÉCNICO	EP2	“Boa, muito importante, também serve para a vida toda né? ”
	EP3	“Estudar é nossa base, é a raiz, é o início, eu posso ser uma Dra. Uma engenheira ... é importante na vida de todos.”
	EP5	“Com estudo podemos conseguir muitas e muitas coisas, é muito importante para todos nós e construir uma sociedade melhor.”

Os jovens demonstram uma consciência de que “sem a escola e sem estudar não chegarão a lugar nenhuma” (EJA1), que por meio desse processo “chegam a lugares que nunca imaginaram chegar” (FG17) e que “a escola é tudo” (EVC3). Assim, a percepção que eles têm da escola é bastante positiva, significativa, ou, nas palavras de EP3, “Estudar é nossa base, é a raiz, é o início, eu posso ser uma Dra.” Trata-se do elemento em que colocam todas as suas esperanças, alicerçam o futuro, acreditam que podem chegar lá.

O objetivo número quatro (Figura 44) pode parecer redundante mas não é. Sentia a necessidade de adentrar um pouco mais em relação ao que eles entendem sobre “aprendizagem”, que tipo de valor esse processo tem para os estudantes. As respostas foram muito interessantes, intensas, profundas e reveladoras, vejamos: “cada vez mais que a gente aprende, a gente cresce [...]chega ni um nível que a gente nunca imagina chegar” (FG17); “Não ser burro” (FG21); “Estudar, porque abaixo de Deus é tudo na vida da pessoa” (FG22); “É que na frente a pessoa não vai se arrepender de nada, vai tê algo de bom no futuro” (EJA6); “É a melhor coisa que nos acontece” (EC1). Estas falas representam quanto os jovens dos meios populares compreendem o valor da aprendizagem, da educação para a vida em sociedade.

Outro aspecto interessante observado a partir das falas é a ligação que os mesmos fazem ao falarem da aprendizagem. Para muitos, aprendizagem é interpretado como “escola”, “educação”, com a vida futura, “Pra poder ser alguém na vida” (EVC2), “Foi escada para mim subi na vida” (EV3), “Estudar é nossa base, é a raiz, é o início, eu posso ser uma Dra.” (EP3), “Com estudo podemos conseguir muitas e muitas coisas” (EP5). Frequentar a escola, aprender é garantir um futuro, é ser alguém na vida, é visto como uma “escada” que eleva, conduz a uma subida, uma maior visibilidade social, para outros é a base, é a raiz, o início do caminho para ser uma Doutora. Dessa forma, ir para a escola é tentar alcançar os objetivos de melhorar a condição de vida.

Em um mundo capitalista globalizado o processo de educação volta-se diretamente para o mercado de trabalho, para ganhar a sobrevivência com a força vendida em troca do salário mensal. A ligação direta da escola com o labor é bem nítida, porém a aprendizagem como elemento fundamental para a realização de funções exigidas no labor, não é possível identificar. Os jovens não falam de aprendizagens específicas, de conhecimentos que marcaram a vida escolar e que vão servir ao entrarem nas atividades laborais. Assim, a escola e a aprendizagem não correspondem necessariamente à sua função de contribuir com a elaboração de conhecimentos específicos mas, para eles relaciona-se com o cumprimento de uma função social e a construção de bons relacionamentos igualitários.

Figura 43.
Trajetória escolar nº 4: objetivo 4.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
	Apontar a visão dos jovens em relação a aprendizagem para a vida.	
OBJETIVO 4.	Aluno	Vozes

FORMAÇÃO GERAL	FG23	“É que sem estudo não somos nada, precisamos dele pras nossas vidas.”
	FG25	“Para ser alguém na vida.”
	FG26	“Conhecimento é tudo, se torna até destaque, é essencial entre as pessoas.”
EJA	EJA5	“Tudo na vida.”
	EJA3	“Prá ser uma pessoa melhor, Prá conquistar tudo na vida precisa de estudo. Até se quiser algo melhor lá fora depende de um bom estudo.”
	EJA4	“Coisa que eu nunca esquecerei.”
EMITec	EC2	“Muito importante. Porque a pessoa aprender a ler, a escrever seu nome, é ótima demais.”
	EVC3	“É tudo. Minha mãe não sabe ler e nem escrever. Influenciou positivamente eu ter estudado. Não saber ler e nem escrever é complicado.”
	EVC4	“Importante foi a ler e a escrever. Uma coisa que você usa no dia a dia... Uma pessoa que não sabe ler e escrever não tem a mesma oportunidade que os outros.”
TÉCNICO	EP4	“Estudar tem toda importância.”
	EP6	“É importante para ter um futuro descente, para ser alguém na vida, ter um trabalho descente e um futuro bom.”
	EP7	“É para eu entender melhor as histórias que aconteceu... rs, rs,rs...”

Dando sequência ao tema aprendizagem, o objetivo específico número quatro busca relacioná-la aos conhecimentos necessários para a vida fora da escola. Os jovens entendem a necessidade de uma boa aprendizagem, mas parecem distantes de compreender o quanto o mundo é exigente em relação a conhecimentos e habilidades, recursos tão fundamentais para a vida do trabalho na atualidade. Muitos resumem o conceito de aprendizagem ao “ler e escrever” apenas, vejamos: “Muito importante. Porque a pessoa aprender a ler, a escrever seu nome, é ótima demais” (EC2); “É tudo. Minha mãe não sabe ler e nem escrever. Não saber ler e nem escrever é complicado” (EVC3); “Importante foi a ler e a escrever. Uma coisa que você usa no dia a dia... Uma pessoa que não sabe ler e escrever não tem a mesma oportunidade que os outros” (EVC4).

Sabe-se que somente dominar o processo de leitura e escrita no mundo atual não é o suficiente para adentrar e permanecer no mercado de trabalho como é o desejo de muitos, alcançar um bom trabalho e ter uma vida arrumada, como dizem eles. As aprendizagens estão cada vez mais específicas e rebuscadas, até mesmo o ler e escrever devem ser aplicados de forma correta, numa linguagem culta, pontos que foram negados pelos próprios entrevistados na questão anterior, ao afirmarem que não sabiam escrever uma redação. Existe uma contradição entre a aprendizagem de facto, o que eles compreendem como tal e a vida que desejam para si. Eles voltam a confirmar que conhecimento é tudo, como se fosse o passaporte para ingressarem em um mundo melhor, mais fácil do que eles têm hoje. Rego (2014,p. 41) aborda a ocorrências de contradições dessa natureza, explicando que:

A impossibilidade de articular suas exigências e até de descrever a própria situação em termos de um ponto de vista que não seja o das classes dominantes resulta em inevitável perda de autonomia. Autonomia pressupõe um sujeito capaz de se afirmar perante o outro como ator apto a fundamentar verbalmente suas ações, intenções, desejos e necessidades.

O distanciamento entre a fala e a realidade do mundo do trabalho, ou mesmo em descrever a sua real situação frente aos estudos e desejos futuros (Figura 45), demonstra uma visão inocente e desarticulada com o seu entorno. Os jovens dos meios populares continuam buscando efetivar suas perspectivas por meio de falas que, muitas vezes, parecem soar estranhas até para eles mesmos. Almejam e vislumbram um mundo bom e equilibrado para si, mesmo estando distantes dos conhecimentos que a sociedade e o mercado de trabalho entendem como necessários.

Figura 44.
Trajetoária escolar nº 4: objetivo 5.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 5.	Relatar as expectativas dos jovens em relação ao futuro.	
	Aluno	Vozes
FORMAÇÃO GERAL	FG15	“Espero alcançar um trabalho digno que eu possa da tudo ao meu filho que meu dinheiro digno dê.”
	FG17	“Meu sonho é ser dentista e trabalhar logo para fazer a minha vida porque nem sempre vamos depender de nossos pais.”
	FG18	“Fazer uma faculdade prá lá na frente ter meu próprio negócio.”
EJA	EJA1	“Eu vejo um bom futuro por ter terminado meus estudos.”
	EJA6	“Futuro bem, com uma profissão meio.”
	EJA3	“Um futuro melhor, uma vida bem estruturada, nem que seja realizada com a metade dos meus sonhos.”
EMITec	ES1	“Eu me vejo no futuro com um bom emprego.”
	EC1	“Bem estruturada, tem que ser otimista... se não for... quero mostrar que eu sou.”
	EC2	“Muito bom. Que seja muito coisas boas ni minha vida.”
TÉCNICO	EP2	“Um ótimo profissional.”
	EP3	“Estabilizada, um bom emprego. Casa própria e dando boa vida para minha mãe.”
	EP4	“O futuro da minha vida é que eu possa alcançar meus sonhos.”

O futuro para os jovens dos meios populares está diretamente ligado ao desejo por um trabalho, um bom emprego, elemento que ficou claro desde as primeiras falas. Estudar é sinônimo de alcançar um bom ofício e se organizar na vida, comprar casa, ter uma estrutura como eles falam. Nesse contexto, os jovens afirmam: “Espero alcançar um trabalho digno” (FG15); “Meu sonho é ser dentista e trabalhar logo para fazer a minha vida” (FG17); “Eu vejo um bom futuro por ter terminado meus estudos” (EJA1); “Futuro bem, com uma profissão

meió” (EJA6); “Um futuro melhor, uma vida bem estruturada” (EJA3); “Eu me vejo no futuro com um bom emprego” (ES1); “Bem estruturada, tem que ser otimista...” (EC1).

O desejo de um bom emprego é inerente a todos os entrevistados, creio que para todos os seres humanos em idade de trabalho e entre os estudantes não é diferente: para ter poder de compra se faz necessária a busca por um serviço e ao concluir o Ensino Médio, esse facto se torna mais forte, principalmente para aqueles cuja realidade é marcada pelas dificuldades e faltas. Compreender as expectativas dos jovens dos meios populares é entender a necessidade de buscar a sobrevivência, a luta diária para subsistir, para construir um futuro menos difícil e mais prazeroso. A conclusão do Ensino Médio os coloca nessa expectativa, no vislumbrar de um mundo melhor e menos difícil.

As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços e horários, em alguns casos foram realizadas em grupos, em outros individualmente, mas as respostas sobre como se percebem como estudantes, qual o valor que o aprendizado tem para eles (Figura 46) é interpretado da mesma forma. É possível perceber uma representação social muito positiva em relação a este status de aluno, de ser bem visto, respeitado como um jovem que terminou o Ensino Médio. As falas são bem definidas, a representação do discente para a sociedade é percebida como a base para todo o seu desenvolvimento, “é tudo na vida”, como afirma EJA5, na sua forma simples de se entender e ser entendido. Charlot (2000, p. 53) explica que para o ser humano:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. [...] aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, do que tem de única, mas que escapa por toda parte. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se dizem quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Figura 45.
Trajetória escolar nº 4: objetivo 6.
Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 6. FORMAÇÃO GERAL	Reconhecer a representação de um estudante na sociedade.	
	Aluno	Vozes
	FG5	“Hoje em dia estudar é o essencial . Hoje sem estudo a gente não somos nada. ”

	FG9	“É essencial na vida. A gente tem que aprender a ler e a escrever é essencial, é obrigatório...”
	FG13	“É tudo, se você não estudar como vai chegar na sua meta? Na sua faculdade? Vai ficar em casa dependendo de seus pais?”
EJA	EJA5	“É tudo na vida.”
	EJA3	“Prá ser uma pessoa melhor.”
	EJA6	“Vai tê algo bom no futuro.”
EMITec	EVC2	“Prá poder ser alguém na vida.”
	EVC3	“Foi escada pra mim subir na vida.”
	EVC5	“Com certeza foi aprender a ler e escrever . Minha mãe até a quinta série e meu pai nem sei se já estudou.”
TÉCNICO	EP3	“Estudar é nossa base.”
	EP4	“A escola hoje em dia praticamente é tudo, se não estudar é nada. ”
	EP5	“Estudar é muito importante para todos nós construir uma sociedade melhor.”

O objetivo número 7, o último dos questionamentos feitos aos jovens, diz respeito às memórias (Figura 47), o que de mais importante ficou em suas memórias sobre a escola, o que levariam para sempre como resultado dos tempos que estudaram. As respostas foram bem semelhantes e o verbo “aprender” foi o mais mencionado, de diferentes formas e representações individuais. Os jovens relatam a importância do aprender de forma ampla, o valor que ele tem para a vida, dizem: “Conhecimento é a frase que me define” (EC4); “Aprender vai muito mais do que decorar e responder uma prova” (EP3); “aprender é ser outra pessoa” (EJA 3). Esta última frase foi muito marcante e tornou-se muito significativa, pois a escola e o processo de aprendizagem remetem à busca pela mudança, por conseguir ser alguém na vida.

Figura 46.
Trajetória escolar nº 4: objetivo 7.
 Fonte: A autora.

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBJETIVO 7.	MEMÓRIAS	
	Aluno	VOZES
FORMAÇÃO GERAL	FG19	“Aprendi coisas importantes, coisas que vou levar para o resto da vida.”
	FG22	“É importante estudar para ter conhecimento e um futuro melhor.”
	FG23	“Aprendi muitas coisas principalmente que nos momentos mais difícil a gente lutou e conseguiu.”
EJA	EJA1	“Se não conseguir concluir não consegue nada e não tem trabalho.”
	EJA3	“Aprender é ser outra pessoa, ter uma mente mais aberta. A Educação principalmente.”
	EJA4	“Aprender a ler e escrever, contar é tudo que queremos aprender. Se percebem cada dia mais difícil, num mundo tão violento em que vivemos. Infelizmente é muitos sonhos interrompidos.”
EMITec	EC4	“Muito importante estudar. Conhecimento, é a frase que me define: conhecimento.”
	EC1	“Aprender e depois passar para outros...”
	EC2	“Aprender é muito boa, se a pessoa não aprender as coisas não é ninguém na vida.”

TÉCNICO	EP2	“Eu quero dar continuidade ao meu curso, também sou cuidadora de idosos. Quero ser farmacêutica no futuro para ficar melhor.”
	EP3	“Aprender vai muito mais do que decorar e responder uma prova, tem que captar... vai além de uma nota.”
	EP5	“Na escola aprendi muitas coisas importantes, aprender é viver.”

A questão aqui é se eles estão devidamente preparados para alcançarem a mudança que tantos desejam, sonham e buscam efetivar. A percepção que os jovens dos meios populares têm de si durante a trajetória escolar e suas perspectivas pós Ensino Médio são muito bem definidas: compreendem-se como estudantes que terminaram o período escolar e que o mundo agora vai abrir as portas para eles. Porém, estes não assimilam que as habilidades necessárias para a vida do trabalho, objeto de desejo de todos os entrevistados, são muitas e que eles mesmos se reconhecem como pouco habilidosos no domínio delas. Afirmam que as notas nas avaliações não são as melhores, que não sabem fazer redação e uma parcela significativa não se inscreveu no ENEM, entre outros exemplos.

O significado do processo educativo para os jovens dos meios populares nos leva a uma dualidade no que diz respeito ao orgulho, ao fortalecimento que estes sentem ao concluírem o Ensino Médio como mais uma etapa cumprida. Acreditam que a sociedade os verá de forma diferente, que agora serão bem vistos porque concluíram os estudos e isto é muito forte nas falas e no processo de compreensão do mundo de cada um deles. Por outro lado, a aplicabilidade dos conhecimentos e habilidades necessários para a vida não são por eles dominados, o que os distancia dos objetivos aos quais se propõem, de cursar as faculdades que almejam, de montar seus próprios negócios, de conseguir um bom emprego e, principalmente de “ser alguém na vida”.

Estas contradições são sinalizadas nas entrevistas e juntas formam a resposta que aqui se busca: “Como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas?” Se percebem como jovens que estão em busca de um mundo melhor para si, querem se construir, entendem a importância de estudar para alcançar seus objetivos, mas negam estas afirmativas por meio de ações como:

- 32 afirmam não saber fazer uma boa redação.
- 33 apresentam situação de repetência ou evasão.
- 36 não se inscreveram no Enem.
- 8 afirmam querer fazer faculdade.
- 40 demonstram uma relação com a escola muito mais afetiva que de aprendizagem.
- 34 Estão em busca de trabalho mais do que formação.

Para melhor compreender as informações dadas pelos jovens entrevistados, entender a percepção que eles têm de si no processo de aprendizagem escolar ao longo de muitos anos, elaborou-se aqui a Figura 48, com as falas que demonstram essa contradição nas vozes e nos pensamentos dos estudantes em relação à importância do estudar, aos desejos profissionais, aprendizagem, atitudes de realização, ou seja, o que eles fazem para alcançar seus objetivos. As falas aqui selecionadas já foram citadas e devidamente identificadas em situações anteriores. Nesse momento, servem tão somente como elementos comparativos e como aspectos contraditórios nos pensamentos dos jovens dos meios populares. Compete esclarecer que as falas selecionadas para a elaboração da Figura 48 consistem numa visão macro dos alunos, não estão selecionadas de forma sequenciada. Cada item e fala é um exemplo individual e não articulado, ou seja, estas representam diferentes alunos de diferentes modalidades de Ensino Médio.

Figura 47.

Contradições na percepção de Educação e perspectivas dos jovens dos meios populares.

Fonte: A autora.

Importância da Escola/Estudar	Desejos Profissionais	Aprendizagem	Atitudes de Realização
“É que sem estudo não somos nada, precisamos dele pras nossas vidas.”	“Meu sonho é ser dentista e trabalhar logo para fazer a minha vida porque nem sempre vamos depender de nossos pais”	“Não sou muito boa em redação.”	“Eu não fiz o ENEM.”
“Para ser alguém na vida.”	“Profissionalmente eu pretendo ser Psicóloga.”	“Eu acho que não sei fazer uma redação, depende do tema.”	“Não penso em fazer faculdade por motivo de não ter condições financeira.”
“Tudo na vida.”	“Eu quero ser Engenheiro Mecânico. Eu acho legal, nas não penso em fazer faculdade.”	“Eu faço redação mais ou menos, não sou 100% não.”	“Eu acho legal, nas não penso em fazer faculdade, mas um curso técnico.”
“Muito importante. Porque a pessoa aprender a ler, a escrever seu nome, é ótima demais.”	“Eu quero ser Professora, Dançarina, Nutricionista.”	“Eu não sei fazer redação.”	“Não penso em fazer faculdade, mas um curso.”
“Importante foi a ler e a escrever. Uma coisa que você usa no dia a dia... Uma pessoa que não sabe ler e escrever não tem a mesma oportunidade que os outros.”	“Eu quero ser Engenheiro Civil. É pra mim alcançar algo meio no futuro, alcançar meus processo na frente, ser algo maior.”	“Tenho muita dificuldade de fazer uma redação.”	“Seria importante (fazer faculdade), mas não coloco isso como objetivo principal na minha vida.”
“É importante para ter um futuro descente, para ser alguém na vida, ter um trabalho descente e um futuro bom.”	“Eu quero ser... como é de construção? Sim, Engenharia Civil. Eu quero ter dinheiro para fazer faculdade.”	“Não... (pausa)... O EMITEC não qualifica a pessoa. Na teoria é uma coisa na prática é outra. Não sei fazer redação.”	“Por enquanto eu não defini o que desejo ser profissionalmente, Ainda não sei se devo fazer faculdade.”

“Prá ser uma pessoa melhor, prá conquistar tudo na vida precisa de estudo. Até se quiser algo melhor lá fora depende de um bom estudo.”	“Quero ser Médica Veterinária. É a minha meta.”	“Eu não sei fazer uma boa redação.”	“Fazer faculdade e estudar para conseguir um trabalho para a vida toda.”
---	---	-------------------------------------	--

Os jovens dos meios populares apresentam memórias sobre os diferentes momentos da sua trajetória escolar, em geral marcadas pelo afeto em relação aos professores e colegas, os tempos das brincadeiras, das merendas estão sempre presentes nas falas. Quando se busca saber um pouco mais sobre a aprendizagem, o que foi aprendido, como eram as atividades escolares, eles retornam às atividades lúdicas e passam rapidamente pelos detalhes mais específicos sobre as avaliações, nível de dificuldade entre outras. Ao chegar ao Ensino Médio, por exemplo, as algumas disciplinas são consideradas como fáceis e outras difíceis, mas desejam profissões que exigem a ida para a faculdade, uma boa leitura e, conseqüentemente um tempo de dedicação para a formação.

A percepção que os jovens dos meios populares apresentam sobre si está diretamente ligada à situação social, familiar e mesmo da escola. Compreendem-se quatro momentos bem claros nas falas, a importância da escola, os desejos profissionais, a aprendizagem e as atitudes de realização, sobre os quais observamos:

a) Importância da escola - reconhecem profundamente que a escola é muito importante para a vida, ler e escrever são conhecimentos essenciais para ser alguém e abre espaço para novas oportunidades.

b) Desejos profissionais – almejam ser profissionais respeitados no mercado de trabalho, psicólogos, dentistas, engenheiros, médicos veterinários, professores, ou seja, relacionam a aprendizagem a grandes conquistas.

c) Aprendizagem - se faz necessário entender que o processo de aprendizagem se configurou a partir das perguntas relativas ao ENEM e ao processo de produção de redação, por serem estes importantes no momento em que o país vive. O ENEM é o maior exame nacional e o portal de entrada para as universidades públicas e privadas, seus resultados caracterizam minuciosamente o nível de aprendizagem dos alunos de todo o país, tanto da rede pública quanto da privada. A redação consiste em uma das avaliações mais importantes do exame, equivale à metade do valor total da média final deste, na qual se avaliam: domínio da norma-padrão da língua escrita, compreensão da proposta e utilização de conceitos de diversas áreas do conhecimento ao desenvolver o tema e a construção da argumentação, apresentando solução para o problema, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade

sociocultural. Os jovens entrevistados, em sua maioria reconhecem não ter o domínio da produção de uma boa redação, pois sentem dificuldades no uso da pontuação e na articulação das ideias, tornando muito difícil a entrada no processo.

d) Atitudes de realização - referem-se às ações dos alunos para alcançarem os desejos profissionais para a vida, as perspectivas que norteiam os tempos pós Ensino Médio, dentre eles o ENEM, cuja importância para os jovens concluintes já foi mencionada. O que se percebe é a não inscrição de grande parcela destes jovens no exame, o que remete à não concretização da busca pela profissão almejada, já os que se inscreveram consideram a prova longa, difícil e cansativa. Compete lembrar que para os alunos das escolas públicas a inscrição é gratuita, as avaliações acontecem na própria escola em que estudam, além de garantirem o transporte gratuito, caso necessário e se alcançarem um percentual superior a 50% na prova podem ingressar gratuitamente em faculdades públicas e privadas.

As inscrições no ENEM vêm diminuindo a cada ano. Segundo o INEP, o ano de 2019 registrou o menor número de inscritos desde 2011. Nesse contexto os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 foram os de maior relevância em relação à participação, chegando a contar com 8.722.371 inscritos em 2014, fazendo deste exame o maior vestibular do país, a partir do qual os indicadores de aprendizagens das séries finais são também avaliados. Esta queda denota uma baixa perspectiva dos alunos em relação à formação continuada, e portanto, uma preocupação mais acirrada na entrada no mercado de trabalho. Desta forma, os jovens vão à procura de ganhar dinheiro para o sustento, adiando o processo de seguir os estudos para ingressar na profissão que desejam.

Compreende-se que os jovens ao afirmarem não terem feito o ENEM, estão negando a possibilidade de realização dos desejos expressados em outras falas, a busca por uma vida melhor, por ser alguém na vida. Ainda que a faculdade não seja o único caminho para alcançar seus objetivos, quando eles dizem que querem determinadas profissões, nos remete à necessidade de continuar os estudos, de adentrar os muros das universidades. Os desejos são muitos, porém a realidade para que sejam concretizados fica distante, principalmente para aqueles que não possuem condições financeiras e estruturais para realizá-los.

5.5 – Insucesso, Fracasso, Inclusão Excludente, Oprimido, Ralé: A percepção dos jovens dos meios populares sobre si, os conceitos denunciadores e a Relação com o Saber.

No terceiro capítulo desse trabalho foi abordado o tema: “Como nos percebem: o

Estado da Arte sobre os jovens dos meios populares e a relação com o saber”, cujo objetivo era identificar teorias que afirmam serem os alunos dos meios populares vítimas de um processo de exclusão histórica promovida e estruturada pelas Políticas Públicas e práticas educativas do Brasil. O confronto entre as teorias selecionadas e as vozes dos jovens dos meios populares pode ser considerado um momento de forte compreensão do contexto das escolas públicas que povoam os diferentes territórios e realidades ao longo do país, neste caso a singularidade do Ensino Médio em Inhambupe – Bahia.

O Insucesso Escolar, conceito mais utilizada na Europa em paralelo com o conceito de Fracasso Escolar, mais utilizado no Brasil, se configura “pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais, pela pertença social e pela maior ou menor bagagem que os alunos dispõem, quando estes ingressam nas escolas” (Benavente, 1989, p.24). Trata-se de mensurar as competências dos alunos a partir de elementos internos e externos à escola, que vão desde a sua capacidade de inteligência até a pertença social. Para a mesma autora, o insucesso:

Envolve factores de natureza política, cultural, institucional, sócio-pedagógica e psicopedagógica; tem a ver com as relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos saberes letrados, tem a ver com as dificuldades que a escola (baseada na igualdade formal e numa suposta neutralidade) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos.

Esta segunda definição corresponde diretamente à situação dos jovens dos meios populares a quem este trabalho dá voz. Defini-los como sucesso ou insucesso requer um estudo mais rebuscado, porém, aqui toma-se por base a voz dos mesmos, a maneira como se percebem, como compreendem o mundo em que vivem e o que desejam para um futuro próximo. Se o insucesso remete às competências que os jovens não adquiriram durante os longos anos que frequentaram as escolas, é possível perceber que continuam sendo vítimas da situação de desigualdade social reproduzida nos espaços escolares, pois os próprios afirmam que a escola prepara para a vida e para o mercado de trabalho, ao tempo que também afirmam não dominarem a leitura e a escrita para realizarem a produção de uma redação.

Esse fato reforça ainda mais a necessidade de um bom ensino, de políticas públicas que efetivem uma relação com o saber positiva e que conduzam de facto à aprendizagem significativa. Alguns dos jovens entrevistados fazem parte da EJA e do EMITec, modalidades específicas de ensino médio. A primeira atende aos jovens com defasagem idade série, ou seja, os considerados fracassados no contexto teórico, cuja realidade é definida pelo Documento

Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2019, p. 56):

No cenário educacional, os sujeitos da EJA configuram-se como aqueles que não tiveram passagens anteriores pela escola ou, ainda, aqueles que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Básica, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão, entre outras.

Trata-se de uma Política Educativa Reparativa necessária ao país que traz em seu bojo uma história de exclusão escolar de longa duração. Esta foi a forma encontrada para minimizar as auguras que atingiram e atingem a população, cujo direito aos estudos e aprendizagens foram negados continuamente. Freire (1996, p. 10), por sua vez, diz que:

A EJA se insere em um campo de tradição e de luta pelo direito à educação para todos, mas, principalmente, porque não se resume aos processos formais de transmissão e aquisição de aprendizagens; vai além: pretende ocupar-se dos diferentes saberes e dos diferentes processos de aquisição e produção de novos conhecimentos, o que pressupõe a existência de sujeitos que se constituem como autores de seu próprio processo de aprendizagem. Sujeitos ‘capazes de pensar a si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que sonham, do que constatarem, valiam, valoram, que decidem e que rompem com o estabelecido.

A educação elaborada para estes jovens e adultos dos meios populares, tão bem definida por Paulo Freire, se configura como uma resposta aos apelos feitos vinte e oito anos atrás pelo mesmo autor em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1968), quando denunciou a situação de opressão em que vivia grande parcela da população brasileira. Trata-se de uma modalidade de ensino que busca oportunizar aos oprimidos uma condição de aprendizagem escolar cujo currículo, segundo a Resolução do Conselho Estadual de Educação (2011):

Não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes e com as práticas dos professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados, construídos coletivamente que contemplem a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas dos sujeitos da EJA.

O respeito ao tempo e a mediação com os estudantes, necessários à construção do currículo da EJA, configuram-se em aprendizagens específicas, voltadas para a realidade dos mesmos, significativas e respeitadas, porém distantes do que é cobrado nas 180 questões do

ENEM, por exemplo. O ensino da EJA, por ser específica, torna-se diferente da educação aplicada nas escolas privadas de ensino regular. Compete aqui essa comparação? Sim, pois o ENEM é elaborado de forma igual para todos os estudantes concluintes do Ensino Médio do país, são avaliados da mesma forma e sob as mesmas condições sem, contudo, considerar as circunstâncias de formação de cada um deles, suas realidades.

Neste momento torna-se conveniente mencionar o processo de aprendizagem e as vozes dos alunos do EMITec, modalidade de ensino baiano cuja especificidade é o Ensino Médio Com Intermediação Tecnológica, efetivada pela Portaria De Implantação 424 de 21 de Janeiro de 2011, Salvador, Bahia, cujo Artigo 1º e 2º estabelecem que:

Art.1º Fica implantado, a partir do ano letivo de 2011, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, o Programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.

Art. 2º O currículo escolar relativo ao Programa obedecerá à legislação vigente correlata ao ordenamento curricular do Ensino Médio, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Por se tratar de uma modalidade de ensino cujo conteúdo é transmitido através de televisão, com aulas à distância tendo um professor presencial como mediador, exige dos alunos uma atenção constante em relação aos conteúdos e as dúvidas são feitas juntos aos professores. A opinião dos alunos que concluíram o Ensino Médio nessa modalidade não é satisfatória, os mesmos afirmam que no EMITec a aprendizagem deixa a desejar, “A escola prepara para a vida lá fora, eu é que não estou preparado. Porque o ensino foi pouco, o EMITec não aprende nada. Não tem tempo de escrever, não tem como você aprender com aquilo não” (EVC3). Essa afirmação tão angustiada do jovem demonstra que esse modelo de ensino implantado no Estado da Bahia como Educação Remota não atende às necessidades deles.

Esse contexto remete ao processo de “inclusão excludente”, modalidades de ensino que Kuenzer (1999, p. 15), descreve como “estratégia de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”. Como foi possível perceber nas vozes dos jovens, existe o desejo por uma formação de identidades autônomas, intelectuais e eticamente capazes de responder e superar as exigências que a realidade lhes impõe. Estas novas estratégias de ensino, ainda segundo a mesma autora, são denominadas de empurroterapias, ensinos que visam tão somente melhorar as estatísticas educacionais, configurando-se como processos de democratização das oportunidades educacionais.

Assim por meio do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITec, o Estado garante o acesso à educação aos estudantes que moram em áreas remotas da Bahia. Em 2019, o EMITec atendeu a 18.107 estudantes de 133 municípios, totalizando 1.076 turmas. Desde 2011, quando foi implantado, o EMITEC já formou mais de 32 mil estudantes, estatísticas que reforçam a existência e continuidade destas estratégias de ensino, que por outro lado conferem aos alunos certificações vazias, pois constituem modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa pela exclusão no mundo do trabalho, pelo distanciamento da formação continuada e pela ampliação dos mercados informais de trabalho, aumentando o número de fracassados, oprimidos fruto de uma inclusão excludente programada (Kuenzer, 2000, p.15).

Desta forma, pode-se inferir que as estratégias de Ensino como a EJA e o EMITec continuam distantes de realizarem uma formação efetiva junto aos jovens dos meios populares, aprendizagem que lhes permitam adentrar às universidades com segurança e compreensão do mundo que os espera. Tratam-se de estratégias válidas, inclusivas, que possibilitam ao aluno adentrar os muros escolares, porém, sabe-se que a questão não é tão somente ir à escola, ser aprovado, como já fora explicado anteriormente, o sistema de avaliação escolar não permite a reprovação, ao contrário, prioriza a continuidade. Esta continuidade parece ter pressa de que os alunos concluam de alguma forma o Ensino Médio, fortaleçam as estatísticas positivas de alfabetizados, ao tempo em que não contribuem efetivamente com a formação continuada.

É importante ressaltar neste momento de análise do conteúdo, uma fala do Professor Paulo Freire (1987) sobre palavra e diálogo, tão pertinente em relação às falas dos jovens dos meios populares, a força que as suas expressões e verbalizações demonstram, as angústias e os sonhos que os fazem mais humanos diante das situações descritas. Para Freire (1987, p. 12):

A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.

Tão distante no tempo e no espaço dos jovens dos meios populares de Inhambupe,

Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* parecia conhecê-los muito bem, pois os descreve e elabora com precisão e unicidade. A triste realidade desta relação entre o passado e o presente só nos permite confirmar a continuidade da existência dos oprimidos na realidade brasileira. Para Freire (1987, p. 12/13/14/19), compreender a fala dos jovens entrevistados é perceber que estas vozes são “significação produzida pela ‘práxis’, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica... A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração”. Dessa forma, as falas são reveladoras, são significativas e fluem da historicidade de cada um, expressam e elaboram o mundo ao qual pertencem.

Esse falar é compreender de forma mais clara sua realidade no mundo, a voz que os jovens dos meios populares expressam, às vezes até sem saber direito expressar a sua preocupante condição humana, ou seja:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização.

A situação tão atual descrita por Paulo Freire há cinquenta e dois anos atrás é preocupante, pois, muito se avançou em relação à inclusão escolar, à viabilização de aprendizagens pela escola negada durante muitos anos. A educação chega a todos, porém, a qualidade dessa educação continua reproduzindo as situações opressoras, jovens oprimidos e distantes da educação desejada e necessária. A implantação de estratégias de ensino que não atendem aos desejos dos jovens aprendizes pode ser compreendida como uma das formas de dominação estabelecida pelo opressor. Para Freire (1987, p. 95):

Toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido. Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade.

A invasão por meio da fundação de um processo educativo que os aliena pouco contribui para uma aprendizagem crítica e tão necessária nos tempos atuais. É uma ação antidialógica, trata-se de uma forma de ofertar o espaço escolar para todos, ao mesmo tempo em que esta não cumpre o seu papel social de desenvolver habilidades necessárias para a vida

além da escola. A inauguração de estratégias de ensino na modalidade EMITec pode aqui ser entendida como uma invasão cultural, pois, segundo Freire (1987, p. 94):

A invasão cultural [...] serve à conquista. Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. [...]a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos.

O distanciamento da realidade que os cerca torna-se a melhor maneira de dominar, os jovens não conseguem lutar contra aquilo que não conhecem profundamente, contra as forças que os dominam, forças que trabalham para que continuem não as conhecendo. Submetidos, os jovens dos meios populares, oriundos de famílias às quais a escolaridade foi negada, filhos de pais analfabetos acatam a modalidade que lhes chega às mãos, até porque não existe outra forma dentro da sua escassa realidade que possa mudar a situação. Para Freire (1987, p.99):

Esta é a razão pela qual, submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro” do falso “ser para si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que, assim roubados na sua decisão, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições. [...] Não é possível desenvolvimento de sociedades duais, reflexas, invadidas, dependentes da sociedade metropolitana, pois que são sociedades alienadas, cujo ponto de decisão política, econômica e cultural se encontra fora delas – na sociedade metropolitana. Esta é que decide dos destinos, em última análise, daquelas, que apenas se transformam.

Seguir as prescrições é o caminho que lhes é ofertado, acomodar-se ao que lhes foi destinado e agradecer parece ser a única realidade, assim seguem os rumos traçados de cima para baixo. Decididos e conformados vão para a escola em busca de uma aprendizagem que não é suficiente para as suas necessidades, que lhes permita mudar as condições de vida e ainda se culpam pela não aprendizagem necessária, como foi afirmado por (EVC3), “A escola prepara para a vida lá fora, eu é que não estou preparado. Porque o ensino foi pouco, o EMITec não aprende nada. Não tem tempo de escrever, não tem como você aprender com aquilo não”. Acreditam que a escola prepara para a vida, mas o ensino é pouco. Triste consciência do oprimido.

O processo de inclusão escolar aqui desvelada pela voz dos alunos, demonstra uma continuidade da desigualdade existente ao longo dos anos. Se por um lado a história do Brasil

foi marcada pela negação do acesso às instituições educacionais, a atualidade promove a inserção de todos em busca de uma igualdade, da efetivação do Direito Humano a Educação, camuflando por meio de práticas pouco significativas e formativas, as perversas situações de uma suposta aprendizagem que não contribui para o desenvolvimento destes, para a humanização dos indivíduos envolvidos no processo. A educação inclusiva remete a uma situação de igualdade, generosidade e humanidade, porém, nem todas as realidades conferem com este conceito.

A desigualdade social, para Jessé Souza (2017) é fruto da divisão social em classes sociais, e estas só podem ser adequadamente percebidas como um fenômeno, antes de tudo sociocultural e não apenas econômico. Sociocultural posto que o pertencimento de classe é um aprendizado que possibilita, em um caso o sucesso e, em outros o fracasso social. Triste realidade, se a situação de fracasso tem origem na família a qual pertence, a mudança se torna quase impossível, já que não se escolhe a família em que nasce, portanto, “é a sociedade que deve se responsabilizar pelas classes que foram esquecidas e abandonadas” mesmo que se tenham práticas educativas inclusivas como esta que analisamos no momento (Souza, 2017, p.88,89).

Para o mesmo autor, a questão da desigualdade social, da permanente situação de pobreza em que se mantém parte da população brasileira ao longo dos tempos:

Não se trata apenas de acesso à boa escola o que nunca, existiu para as classes populares. Trata-se de se criticar a nossa herança escravocrata, que agora é usada para oprimir todas as classes populares independentemente da cor da pele, ainda que a cor da pele negra implique uma maldade adicional. Como esse mecanismo sociocultural de formação das classes sociais é tornado invisível, então o racismo da cor da pele passa a ser o único fator simbólico percebido na desigualdade do dia-a-dia. É importante, no entanto, que se percebam também as carências que reproduzem as misérias que são de pertencimento à classe, já que elas, ao contrário da cor da pele do indivíduo, podem ser modificadas.

Esta classificação social a que Jessé Souza se refere, a questão do pertencimento torna-se importante nesse contexto, em se tratando de escola, como forte elemento capaz de promover a emancipação e humanização dos indivíduos ao reproduzirem essa desigualdade ofertando aprendizagens pouco significativas, ou mesmo baixas aprendizagens aos jovens dos meios populares. Torna-se mecanismo de exclusão social, de manutenção da sociedade vigente transformando os alunos das escolas públicas em sujeitos invisíveis socialmente, contudo, números significativos nas estatísticas que revelam o trabalho das elites voltado para os menos

abastados. A negação da realidade das classes populares pelos mais abastados é dolorosa, o distanciamento entre uma classe e outra é gritante. Souza (2017, p. 98), explica que:

Como os estímulos à leitura e à imaginação são menores, os pobres possuem quase sempre enormes dificuldades de se concentrar na escola. Muitos relatam em entrevistas que fitavam o quadro negro por horas sem conseguir aprender o conteúdo. A capacidade de concentração não é, portanto, um dado natural como ter dois ouvidos e uma boca e, sim, uma habilidade e disposição para o comportamento aprendida apenas quando adequadamente estimulada.

Aos jovens dos meios populares aqui entrevistados, estes estímulos não fazem parte da realidade, as dificuldades de concentração em relação ao professor e ao quadro negro já são grandes, imaginem aulas noturnas por meio de televisão. É difícil assegurar a compreensão e a concentração dos jovens estudantes, pois as habilidades familiares destes são de trabalho, são filhos de pais analfabetos ou de pouco estudo, não de natureza compreensiva que conseguem se adequar a horas seguidas de estudo e leitura. De acordo com Souza (2017, p. 99):

Nas nossas classes abandonadas, a produção desde o berço, ao contrário das classes do privilégio, é do inadaptado à competição social em todos os níveis. Essa classe descendente de escravos “libertos” sem qualquer ajuda, que se junta a uma minoria de mestiços e pobres brancos também com histórico de abandono. Embora a dominação agora seja de classe e não de raça, a raça e o odioso e covarde preconceito racial continuam contando de um modo importante. A nossa ‘ralé’ atual de todas as cores de pele é o inadaptado à competição social que herdou todo o ódio e desprezo que devotava ao negro antes.

Os jovens das escolas públicas, motivos que me moveram fortemente ao longo dos muitos anos de trabalho como professora e, conseqüentemente para realização desta pesquisa, demonstraram uma apatia, um distanciamento da realidade da sala de aula. É como se eles estivessem presentes apenas fisicamente, mas o espírito e a mente estivessem distantes. Ao serem questionados sobre a escola, sobre as lembranças que têm da mesma, não se referem às aprendizagens, mas às brincadeiras, as amizades, a merenda, a relação afetiva com os professores. Lembram-se muito do que para eles são consideradas coisas boas, mas pouco ou quase nada relatam sobre aprendizagem, conhecimentos específicos, apenas dizem “aprendi muita coisa boa”, ao pedir um exemplo, reafirmam, “muitas coisas boas” e não continuam a conversa, silenciam.

De origem humilde em que o trabalho para sobreviver é o principal mecanismo de força estimulado a cada dia, os jovens dos meios populares não desenvolvem a autoestima e

autoconfiança, ao contrário, reproduzem a realidade vivida pelos pais e pelo contexto familiar. Se a realidade familiar já assim os conduz, a sociedade os torna invisíveis, os mais abastados seguem mantendo seus privilégios entendidos como meritocracia e reproduzem aos menos abastados a ideia de que eles têm as mesmas oportunidades, porém não sabem usá-las para melhorar de vida, ou não dão o devido valor ao que lhes é ofertado. Nesse contexto, Jessé Souza (2017, p. 100) descreve que:

À pobreza econômica foi acrescentada a pobreza em todas as outras dimensões da vida. Se a pobreza econômica, por exemplo, implica foco no aqui e no agora por conta das urgências da sobrevivência imediata, toda a atenção se concentra necessariamente no presente e nunca no futuro, posto que este é incerto. [...] A prisão no aqui e no agora tende a reproduzir no tempo, portanto, a carência do hoje e não a saída para um futuro melhor.

Esse cenário em que vivem os jovens dos meios populares, as realidades que os cercam, pode ser a justificativa para o comportamento descrito pelos mesmos ao serem questionados sobre o futuro, sobre fazer faculdade, sobre fazer ENEM. Muitos afirmam que querem ter um bom futuro, um bom trabalho, mas raros colocam a faculdade como prioridade e estes que a desejam estudam em escola pública porque em Inhambupe não tem escolas privadas de Ensino Médio e têm melhor poder aquisitivo que os outros. O distanciamento dos jovens em relação ao futuro, a insegurança ou mesmo quando dizem “não sei”, “ainda não pensei” denotam a situação de como o importante para eles é o hoje, o agora, deixando o futuro no patamar das incertezas que os cercam.

Ainda diante dessa realidade, “produz-se, nesse contexto, seres humanos com carências cognitivas, afetivas e morais, advindo daí sua inaptidão para a competição social”. O inadaptado é representado nas escolas pela condição de “fracassados”, de “oprimidos” a quem as “certificações vazias” excluem do processo de produção, fazendo destes analfabetos funcionais, que engordam o crescente número da “ralé”, conceitos que buscam chamar a atenção da sociedade para a triste condição humana em que vivem estas pessoas. Os gritos dos teóricos parecem continuar mudos nas páginas dos livros, pois a realidade não mudou, estes continuam na mesma situação, às vezes com novas roupagens, mas sobretudo na miséria.

A invisibilidade dos gritos dos teóricos se configura com a invisibilidade em que colocam a ralé, fingem não ver, não os compreendem para buscar solução mas os conhecem profundamente para criarem mecanismos que os tornem obedientes, adaptados e camuflados em supostos atendimentos às suas necessidades. Ainda para Jessé Souza (2017, os 100/101):

O berço dessas classes não é o apoio incondicional de pais amorosos, como é a regra na classe média. Foi e é o tipo de ódio mais covarde que a humanidade já produziu. Aquele ódio e desprezo que se devota ao sub-humano em relação ao qual todas as classes, mesmo a classe dos trabalhadores semiqualeificados e precarizados, vão querer se distinguir e se sentir superiores. [...] hoje a matança dos pobres que herdaram a maldição do ódio devotado aos escravos comove poucos dentre os privilegiados.

Essa mesma família que não consegue oferecer aos seus filhos o apoio incondicional de pais amorosos, os mesmos que sentem na pele a situação de desigualdade social imposta durante anos, chora e lamenta junto aos professores a morte de seus filhos. Em Inhambupe esse índice é elevado, jovens alunos são executados no meio da rua, durante o dia, mortes violentas e dolorosas. Triste é perceber que está se tornando comum esta prática, como se a vida humana valesse tão pouco ou quase nada. Para nós professores, ficam as lembranças dos tempos que vivemos juntos na escola, ficam também os questionamentos, “Será que poderíamos ter feito algo mais?” E por fim, as mães que voltam para chorar e desabafar a situação dolorosa que vivem.

A escola pública é vista como palco de esperanças para os jovens dos meios populares, é o mecanismo através do qual essa realidade pode ser revertida ao promover maior visibilidade e qualidade de ensino para os jovens, torna-se o espaço em que as angústias, as realidades sofridas de cada aluno e família se desenrolam diante de nós professores. A escola é o espaço em que a família e o aluno acreditam poder mudar, criar novas relações, até mesmo se sentirem acolhidos por meio do afeto, das brincadeiras, é como o local de lazer deles, momento em que conseguem fugir um pouco do mundo em que vivem. Nas vozes dos jovens eles sempre se lembram das festas da escola, das comidas, da alegria que em torno destes momentos, tão distintos dos que viviam nas comunidades, talvez as únicas festas que frequentaram.

Trata-se de uma classe explorada, para a qual o trabalho braçal é sempre o destino garantido. É o aluno que trabalha o dia todo como ajudante de pedreiro sob temperaturas ente 35 e 40 °C, para a noite frequentar o EMITec com o desejo de ser engenheiro civil, morador de comunidade distante da sede do município, filho de uma família de muitos irmãos, cujo pai faleceu quando ele tinha onze anos e a mãe é analfabeta. Teve que trabalhar desde cedo para ajudar no sustento da família. Para este jovem ir para a escola é tentar viver momentos diferentes da dura realidade que o envolve, é alimentar o desejo de dias melhores, mais favoráveis e menos dolorosos que os vividos até então. Para Souza (2017, p. 101):

É esse o berço dessa classe abandonada e odiada. Uma classe só tolerada para exercer os serviços mais penosos, sujos e perigosos, a baixo preço, para o conforto e para o uso do tempo poupado em atividades produtivas pela classe média alta. Com essa tragédia diária e literalmente invisível e naturalizada como a coisa mais normal do mundo, o próprio pobre acredita na sua maldição eterna.

O insucesso, a opressão, a exclusão que marcam a vida dos jovens da ralé não pode ser considerada maldição, mas uma estrutura montada, estruturada para que estes assim se percebam, se acomodem, se conformem e, sobretudo, se reproduzam de forma a dar continuidade à estrutura que predomina no país até à atualidade. Esta estrutura perversa da desigualdade social, camuflada pela invisibilidade desses seres humanos, não demonstra sinais de mudança, mas sim de continuidade. Os índices de pobreza e mortes violentas no país continuam crescentes, associados às grandes filas de desempregados, moradores de rua, e toda sorte de mazelas que os acompanham. Assim, Souza (2017, p. 101) descreve:

O pobre e excluído, ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo de “mão beijada” desde o berço, costumam percebê-lo. O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes.

A voz da ralé confirma a permanência das situações de insucesso, fracasso, exclusão e opressão que ao longo dos anos os estudiosos vêm analisando e denunciando em busca de solução. Compreender que a permanência do estado de desigualdade é estruturada, pensada e efetivada é tão angustiante e perverso, que nos leva a apensar sobre o nosso papel enquanto professores neste contexto. Estamos envolvidos em circunstâncias limitantes, tanto quanto os jovens dos meios populares, somos vítimas da situação tanto quanto eles e tanto pior, reforçamos a condição de aprendizagem que para eles fora elaborada. Essa verdade nos remete à “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para uma prática educativa”, o desenvolvimento da consciência e da responsabilidade que o professor tem diante dos jovens alunos.

As vozes dos jovens dos meios populares, quando afirmam que estudam “para não ser burro” (FG21), demonstram muito de como eles se sentem. O frequentar a escola é, para estes, uma condição necessária para a vida em sociedade, é uma imposição de respeito sobre si, porém a aprendizagem não é suficiente para que venham se politizar o suficiente e lutem por um mundo melhor, ao contrário, se sentem culpados pelo próprio fracasso e tão burros e

preguiçosos como os privilegiados costumam percebê-los. As incertezas nas falas, o pouco desejo pelo futuro, as insuficientes afirmativas sobre si afirmam a continuidade da condição em que estes se encontram, triste realidade, “a ralé de novos escravos será não só a classe que todas as outras vão procurar se distinguir e se afastar, mas, também, vão procurar explorar o trabalho farto e barato” (Souza, 2017, p. 103).

5.6 – A Pedagogia da Desejabilidade Social.

Este estudo partiu da ideia de tentar perceber porque, ao longo dos anos em que trabalho como professora, sempre tive a sensação de que os meus jovens alunos não estavam ali completamente, era como se o corpo fardado estivesse, porém, a cabeça e o pensar não demonstravam uma relação com o saber, com o conhecimento. Não havia neles força de vontade para o domínio das novas aprendizagens.

Escutá-los, observá-los parar diante de uma pergunta, pensar e depois responder, olhar nos olhos e perceber os medos, as tristezas e as alegrias, escutar a voz tremida ao descrever a sua própria vida, não é uma tarefa fácil, principalmente para quem acredita que a “educação muda pessoa, e pessoas mudam o mundo”, como afirmava Paulo Freire. As respostas e todos os significados nelas imbuídos são a grande razão pela qual agora apresento a minha compreensão sobre todo o processo. Entendo a percepção que os jovens dos meios populares têm sobre si, é uma visão construída por eles para dar uma resposta à família e à sociedade, eles representam um papel, são atores sociais que se vestem de alunos para corresponder às expectativas, ao que desejam e esperam deles.

Como resultado desta investigação, a partir das falas dos jovens dos meios populares, apresento como resultado o que denomino de **Pedagogia da Desejabilidade Social**, por compreender que o processo educativo descrito pelos alunos, trata-se de um comportamento de longa duração, envolvendo no mínimo onze anos de suas vidas, em que eles exercem a função de aluno, para que sejam aceitos, bem vistos, sejam alguém para a família e para a sociedade. Para a família, pois estas depositam suas esperanças nos jovens, e estes entendem que se estudarem pode ter uma vida melhor que a dos pais e, conseqüentemente, podem ajudá-los também. Para a sociedade, como respostas aos investimentos efetuados a fim de obter dele, o aluno, uma visão positiva, um olhar de crédito e não de “ralé”, além de maior garantia quanto à possibilidade de conseguir um emprego.

Faz-se necessário melhor compreender a Desejabilidade Social, como esta foi

diretamente ligada às vozes dos alunos, produzindo uma compreensão à qual denomino de Pedagogia da Desejabilidade Social. A Desejabilidade Social é um mecanismo também considerado como um viés cognitivo segundo o qual nós, seres humanos, temos a tendência mental de tomar decisões, baseadas na maneira como as nossas escolhas serão avaliadas pelas outras pessoas. Por sermos seres sociais, desejamos ser aceitos na sociedade em que vivemos e ainda nos amparamos na aprovação social para avaliarmos nossas opções. Um viés cognitivo é caracterizado como uma falha no processamento das informações, dados e demais características do mundo que nos cerca, ou seja, este tem uma forte aparência lógica, de modo que à primeira vista faz todo sentido. Portanto,

A desejabilidade consiste numa propensão que os sujeitos têm para responder, no contexto de avaliação psicológica, de acordo com o que é socialmente aceito ou tido como mais correcto, dada a necessidade de aprovação social. Trata-se de uma tendência dos sujeitos para atribuírem a si próprios os comportamentos e as atitudes com valores culturalmente aceitáveis e de acordo com as normas sociais, e para rejeitar ou ignorar em si mesmos a presença de atitudes/comportamentos com valores socialmente indesejáveis. (Almeida, & Freire, 2003⁵; Crowne, & Marlowe, 1960⁶; Ribas, Moura, & Hutz, 2004⁷; citados por Guedes, 2015)

Movidos pela busca da aceitação social, os indivíduos tendem a construir discursos que favoreçam a sua acedência no mundo em que vivem, fugindo assim de situações que não lhes favorecem na vida em sociedade. Para Furnham⁸ (1986), apud Guedes (2015), a Desejabilidade Social é um termo que passou a ser usado para representar tendências de distorção em relatos para uma direção favorável, negando assim, traços e comportamentos socialmente indesejáveis. Os indivíduos, enquanto seres sociáveis necessitam dessa estrutura para exercerem a sua representação, apresentarem o seu eu, de preferência um eu positivo, um eu aceitável. Ainda em caráter de definição:

Este termo tem sido usado referindo-se às características dos itens de um teste (Crowne & Marlowe, 1960²), em que o respondente dissimula sua resposta

⁵ Almeida, L.S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

⁶ Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). *A new scale of social desirability independent of psychopathology*. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354.

⁷ Ribas Jr., R. C., Moura, M. L. S., & Hutz, C. S. (2004). *Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne*. *Avaliação Psicológica*, 3, 83-92.

⁸ Furnham, A. (1986). *Response bias, social desirability and dissimulation*. *Personality and Individual Differences*, 7(3), 385-400.

real de forma a ser aceitável (Shultz & Chávez, 1994⁹). Seria, portanto, uma tendência a dar respostas que fazem com que o respondente seja apresentado de maneira positiva (Paulhus, 1991¹⁰), constituindo, desta forma, um componente indesejável na medição. A respeito, Paulhus⁶ (1991) enfatiza que a desejabilidade social corresponderia a todo um conjunto de fatores de distorção, que por sua vez estariam na dependência dos “papéis” apropriados para o contexto. (Gouveia et al., 2009).

Trata-se, portanto de uma tendência presente nos sujeitos para atribuírem a si próprios atitudes ou comportamentos com valores socialmente desejáveis e para rejeitarem em si mesmos a presença de atitudes ou comportamentos com valores socialmente indesejáveis:

Neste sentido, em função do contexto e/ ou das características da personalidade (traços de personalidade), alguns sujeitos tendem a responder aos itens dos instrumentos de acordo com o que consideram ser o mais correto, aceitável ou desejável, de modo a satisfazerem a sua necessidade de aprovação social e a manifestarem comportamentos condizentes com as normas e os valores da cultura vigente (modelos de Edwards, Marlowe-Crowne; ver Crowne & Marlowe, 1960¹¹; Edwards, 1957¹²; Marlowe & Crowne, 1961¹³). (Almiro, 2017)

De maneira mais detalhada, porém, sendo um pouco redundante, mas de forma necessária por compreender que deste modo nos aproximamos um pouco mais do que se deseja para a definição que ora se propõe, assim, a Desejabilidade Social:

Tem por base a tendência de cada indivíduo de procurar aprovação social e evitar críticas, de acordo com aquilo que é culturalmente aceitável (Beretvas, Meyers, & Leite, 2002¹⁴). Consiste na deturpação motivada e direcional que o indivíduo faz das suas características (Paunonen & LeBel, 2012¹⁵). Essa deturpação poderá ser uma estratégia consciente e deliberada ou, inconsciente e motivada por uma necessidade intrínseca de aperfeiçoamento e manutenção do ego (Paulhus, 1984¹⁶). Em suma, é a tendência de um indivíduo para se

⁹ Shultz, K. & Chávez, D. (1994). *The reliability and structure of a social desirability scale in English and in Spanish*. Educational and Psychological Measurement, 54, 935-940

¹⁰ Paulhus, D. (1991). *Measurement and control of response bias*. Em J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-60). San Diego, CA: Academic Press.

¹¹ Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). *A new scale of social desirability independent of psychopathology*. Journal of Consulting Psychology, 24(4), 349-354.

¹² Edwards, A. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden Press.

¹³ Marlowe, D., & Crowne, D. P. (1961). *Social desirability and response to perceived situational demands*. Journal of Consulting Psychology, 25, 109-115.

¹⁴ Beretvas, S., Meyers, J. & Leite, W. (2002). *A reliability generalization study of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale*. Educational and Psychological Measurement, 62, 570-589.

¹⁵ Paunonen, S. V., & LeBel, E. P. (2012). *Socially desirable responding and its elusive effects on the validity of personality assessments*. Journal of Personality and Social Psychology, 103(1), 158-175.

¹⁶ Paulhus, D. L. (1984). *Two-component models of socially desirable responding*. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 598-609.

comportar de maneira positiva, exagerando as suas virtudes e escondendo as suas falhas (Crowne & Marlowe, 1960⁷). (Moreira, 2016, p. 18)

Ainda em busca de definir detalhadamente a Desejabilidade Social, esta:

Pode ser considerada como um traço de personalidade, tornando-se um importante tema nas Ciências Humanas, em decorrência de sua influência potencial nas repostas dadas às pesquisas realizadas e mesmo nos relacionamentos interpessoais, uma vez que a desejabilidade social favorece uma busca de sincronia de opiniões, ideias, atitudes e valores, com ênfase no tradicionalismo e pertencimento grupal (Bernardi, 2006¹⁷; Furnham, 1986¹⁸; McCrae & Costa, 1983¹⁹; Nicholson & Hogan, 1990²⁰; Paulhus, 1991²¹; citados por Gouveia et al., 2009).

Todas as definições são importantes para a melhor compreensão da Pedagogia da Desejabilidade Social, não se deseja aqui afirmar que os alunos são mentirosos, que suas falas foram anteriormente montadas ou que buscam convencer-se ou convencer sobre algo que não são, mas como estes tentam se ajustar ao mundo em que vivem, buscando assim sua aceitação social. Se a Desejabilidade Social é o uso de mecanismo de resposta que os indivíduos utilizam porque são estes considerados corretos, aceitáveis ou desejáveis, de modo a satisfazerem a sua necessidade de aprovação social e a manifestação de comportamentos condizentes com as normas e os valores da cultura vigente, a Pedagogia da Desejabilidade Social segue esse mesmo processo.

A Pedagogia da Desejabilidade Social pode ser compreendida, em definição inicial, como sendo um desempenho ou posicionamento em relação à escola, adotado pelos jovens dos meios populares, considerado correto, aceitável ou desejável, de modo a satisfazerem a sua necessidade de aprovação social, manifestando comportamentos condizentes com as normas e os valores da cultura vigente. Trata-se de um conduta, aqui compreendida como inconsciente e motivada por uma necessidade intrínseca de aperfeiçoamento e manutenção do ego, de ser aceito, bem visto pela família, pela comunidade, ser visto como alguém que merece respeito

¹⁷ Bernardi, R. A. (2006). *Associations between Hofstede's cultural constructs and social desirability response bias*. Journal of Business Ethics, 65, 43-53

¹⁸ Furnham, A. (1986). *Response bias, social desirability and dissimulation*. Personality and Individual Differences, 7, 385- 400

¹⁹ McCrae, R. & Costa, P. (1983). *Social desirability scales: More substance than style*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51, 882-888.

²⁰ Nicholson, R. & Hogan, R. (1990). *The construct validity of social desirability*. American Psychologist, 45, 290-292.

²¹ Paulhus, D. (1991). *Measurement and control of response bias*. Em J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-60). San Diego, CA: Academic Press.

por ter concluído seu papel social de estudante.

Ir para a escola não representa necessariamente aprender, mas tem grande valor social. É o momento de ser percebido como aquele que segue as regras sociais e ser respeitado como estudante, aquele em quem se pode depositar boas esperanças, ou seja, a comunidade o respeita porque é estudante, quer alguma coisa na vida, está buscando algo melhor para si. Os jovens que não estudam ou evadem a escola durante o processo, são considerados vadios, ou “e-vadio”, termo pejorativo que denota aquele que dá pouco valor aos estudos, em uma linguagem popular: não quer nada. Esta não é a melhor das visões que se pode construir para si, mas buscar caminhar segundo as normas familiares e sociais vigentes, estudar e concluir o Ensino Médio para “ser alguém na vida”.

5.6.1 – Pedagogia da Desejabilidade Social no contexto da Inclusão Escolar

Os jovens dos meios populares são inseridos no contexto escolar desde os três anos, como estabelece a Constituição Federal, alguns chegam mais tarde, dependendo da comunidade na qual vivem, se esta tem escola de Educação Infantil ou não. As escolas são espaços de formação social e socialização do saber sistematizado, para isso são pensadas e estruturadas, de forma a atender as necessidades de aprendizagem e humanização dos indivíduos que por ela passam. Os alunos das escolas públicas estão inseridos nessas estruturas que não garantem efetivamente esta humanização, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades que lhes promovam o sucesso desejado, tanto quanto o desempenho aceitável socialmente.

As Políticas Públicas são os elementos norteadores e definidores das estruturas educacionais. Fica a cargo delas a elaboração das diretrizes e políticas de investimentos que fazem acontecer as diferentes modalidades de educação pública por todo o país. Estas políticas não correspondem às necessidades de formação dos alunos a quem buscam atender, não se adequam à realidade em que estes estão inseridos. As Políticas Educativas implantadas estão distantes do processo de educação necessário para os alunos que adentram os muros escolares a partir do processo de inclusão escolar fomentado no país. O sucesso que os jovens desejam alcançar ao concluírem o Ensino Médio, não é uma realidade no cotidiano dos mesmos.

Se em tempos passados a educação não era para todos, somente destinada a uma minoria, atualmente todos têm direito a adentrar os espaços escolares, buscarem conhecimento e desenvolvimento de habilidades que até o momento não dominam. Este é o papel da escola, seu papel social. As estruturas são preparadas para ofertarem o desenvolvimento dos saberes

tão significativos para a vida em grupo, para o trabalho, no constante processo de produção das sociedades globalizadas. Distanciar-se dessa realidade é colocar-se fora do contexto social em que todos são cobrados em relação a um posicionamento de preparação para adentrar o mercado produtivo e assim, garantir o poder de compra, tão representativo nos tempos atuais.

Os jovens dos meios populares incluídos nesse cenário escolar desenvolveram um processo adaptativo ao longo dos anos de estudos, buscando corresponder, ainda que só no discurso, à demanda do que a sociedade quer e deseja dele. A este comportamento denomino Pedagogia da Desejabilidade Social, expressa nas falas dos alunos ao longo da investigação: “Meu sonho é ser dentista e trabalhar logo para fazer a minha vida porque nem sempre vamos depender de nossos pais”, “Profissionalmente eu pretendo ser Psicóloga”, “Eu quero ser Engenheiro Mecânico”, “Eu quero ser Professora, Dançarina, Nutricionista”, “Eu quero ser Engenheiro Civil. É pra mim alcançar algo meio no futuro, alcançar meus processo na frente, ser algo maior”, “Eu quero ser... como é de construção? Sim, Engenharia Civil. Eu quero ter dinheiro para fazer faculdade”, “Quero ser Médica Veterinária. É a minha meta”.

Se a Pedagogia consiste no conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se almeja formar, a Desejabilidade diz respeito aos anseios articulados pelos alunos nas falas, meio pelo qual expressam seus sonhos, suas aspirações de conhecimento, de profissões que lhe venham assegurar uma melhor qualidade de vida. Estes desejos são as manifestações do eu para corresponder ao que a família e a comunidade cobram indiretamente deles, ou seja, o aluno vai expressar, manifestar o desejo por aquilo que a coletividade espera dele, ou aquilo que a sociedade quer que ele deseje, mesmo sabendo intimamente que não possui elementos necessários para atingir esse objetivo final.

Nesse contexto, o aluno tem conhecimento de que não domina ou não é detentor dos elementos necessários para atingir o objetivo final. Isso se expressa em vários momentos nas diferentes vozes, quando afirmavam que o mais importante que aprenderam na escola foi ler e escrever, como pode ser visto a seguir:

“Aprendi várias coisas, principalmente que a gente tem que respeitar um ao outro para poder subir na vida”, (FG2)

“Aprender mais e mais, prá lá na frente ser algo na vida”, (FG18)

“Foi ler e escrever. De importante mesmo. Que é o essencial, é fazer o nosso nome”, (FG11)

“Foi importante aprender a ler e a escrever”, (EJA4)

“Tratar as pessoas com educação no falar, no escrever”, (EJA3)

“Foi a ler, porque a pessoa sem saber ler não é ninguém não”, (EC2)

“A ler, a escrever a ter uma boa relação com as pessoas”, (EC3)

“Aprender a ler é o essencial. Novos amigos tem tudo a ver – respeitar os outros e ter as atitudes certas, respeitar”, (EC4)

“A leitura e a escrita, me preparando”, “Aprender muitas coisas, nada específico, nada mais importante”, (EP2)

“Eu acho que foi a leitura”, (EP6)

Mesmo que o aluno entenda que não é portador dos elementos necessários para atingir o objetivo, manifesta no discurso o desejo de ser alguém na vida, portanto, compreendo este comportamento em relação à escola, à aprendizagem, ao conhecimento e às perspectivas futuras pós Ensino Médio como a Pedagogia da Desejabilidade Social. Assim, ainda que o aluno não tenha as aprendizagens necessárias, expressa no discurso a Desejabilidade Social, ou seja, responde na teoria o que a sociedade quer e espera dele. Ao distorcer a sua realidade, utilizam-se de respostas que consideram corretas, aceitáveis ou desejáveis, buscando satisfazer a sua necessidade de aprovação social, manifestando comportamentos condizentes com as normas e os valores da sociedade da qual faz parte, isentando-se assim da sua condição de fracassado, oprimido, excluído ou ralé.

Ao afirmar que os jovens expressam no discurso uma desejabilidade social compreende-se indiretamente que este não é o anseio íntimo do mesmo, mas da família e da comunidade que fazem parte do contexto de vivência dos mesmos. Esta afirmativa pode ser explicada, retomando o que anteriormente denominei de contradição nas falas, pois eles ambicionam determinadas profissões, porém não descrevem atitudes que demonstrem caminhar para alcançar o que desejam. Deste modo, estas são tão somente cobiças para alimentar um olhar positivo que a sociedade possa ter sobre ele, falam o que esperam que falem para que assim sejam aceites e respondam às expectativas que, indiretamente se colocam sobre os jovens dos meios populares.

As escolas públicas no Brasil têm uma grande responsabilidade no processo de formação dos jovens estudantes que nelas são inseridos a cada ano, trata-se de um percentual bastante elevado, distribuído pelas mais distantes regiões do país. Segundo o último Censo Escolar de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de Educação Básica no Brasil. Destes, 48,1%, ou seja, quase metade dos alunos, são atendidos pelas Redes Municipais de Educação. Apenas 19,1% dos alunos do país são atendidos pelas escolas privadas, configurando assim, a importância que as escolas públicas têm dentro do país. Está a cargo delas a responsabilidade pela formação de qualidade dos estudantes para a vida.

Nesse contexto, os índices de aprovação são de 94,2% nas séries iniciais do Ensino Básico, somado a 88,1% das séries finais do Ensino Fundamental e 83,4% no Ensino Médio.

Os elevados índices de aprovação foram explicados anteriormente nesse capítulo, quando foi tratado o tema Avaliação Educacional. As escolas públicas do país dominam o processo de formação nacional sendo responsáveis por mais de 80% dos alunos em idade escolar. A Educação Infantil atende atualmente 8,9 milhões de alunos e deste total, 71,4% são de responsabilidade das Redes Municipais de Ensino, sendo 10,5% em Escolas da Zona Rural. O Ensino Fundamental atende 26,9 milhões de alunos distribuídos por 109,6 mil escolas por todo país.

O Ensino Médio, parte final da Educação Básica, conta com 7,5 milhões de matrículas no total, sendo 83,9% destas, responsabilidade da Rede Estadual de Ensino, 12,5 na Rede Privada e 3% na Rede Federal. Vale complementar que 95% destas matrículas são em escolas da Rede Urbana e 41% destas escolas possuem 500 alunos. A Educação Profissional é responsável pela formação de 1,9 milhão de estudantes, sendo 41,2% na Rede Privada, 38,3% na Rede Estadual, 18,7 na Rede Federal, e somente 2% na Rede municipal. Para que o processo de formação aconteça, a Educação Básica no Brasil conta com 2,2 milhões de docentes, 599 mil destes atuam na Educação Infantil, 1,4 milhão no Ensino Fundamental e 507,9 mil no Ensino Médio, sob a gestão de 161,4 mil diretores.

Com base nos dados acima, de 2019, portanto muito recentes, é possível compreender não só a responsabilidade das políticas educacionais na formação do povo brasileiro como a exigência que se faz para a efetivação de uma educação de qualidade para todos. O Brasil já viveu a fase da exclusão escolar de longa duração, seguiu pelo processo de inclusão e os números acima confirmam essa etapa, pois as escolas estão cheias de alunos e professores. O momento atual é de busca pela formação de qualidade, uma formação humana eficiente, em que os jovens efetivamente venham a desenvolver as habilidades necessárias para a vida.

Sugere-se que políticas públicas sejam implantadas visando o desenvolvimento humano e tecnológico em longo prazo, que sejam estruturadas com base nas estruturas já existentes:

- 180 mil escolas;
- 47,9 milhões de alunos;
- 2,2 milhões de professores licenciados e especialistas;
- 161,4 mil diretores.

Espaços escolares, profissionais e alunos já fazem parte da realidade escolar, compete agora o investimento em políticas educacionais que melhorem a qualidade do ensino e uma efetiva relação com o saber. O saber está posto na escola, uma parcela dos estudantes se envolve e desenvolve interesse próprio, de forma acentuada nas escolas privadas, em menor número nas

escolas públicas. Portanto, a reformulação das políticas públicas visando a construção e compreensão dos alunos em relação ao saber é uma necessidade e já que se tem material humano, espaços físicos suficientes, é preciso focar na reestruturação e transformação das políticas pedagógicas. Para Charlot (2000, p. 81):

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

A promoção dessa relação com o saber junto ao aluno seria um dos caminhos possíveis para fazer com que estes compreendam a necessidade de uma aprendizagem efetiva; que lhe seja proporcionado o desenvolvimento das capacidades necessárias visando uma vida eficiente dentro da sociedade da qual faz parte e que a relação com o saber possa promover outras relações, consigo, com o outro, com o mundo em que vive, sendo esta uma relação de igualdade e não de subordinação e negação. As políticas públicas e as escolas não podem contribuir ou reproduzir a triste realidade que marca os jovens alunos das escolas públicas no seu processo de inclusão. Eles são muitos, quase o total dos jovens de todo o país e necessitam que lhes deem a chance de viver em um mundo menos desigual, pois se mais de 80,9% dos jovens são os dominados produzidos pelas escolas públicas, os 19,1% das escolas privadas serão supostamente os dominantes.

Nesse contexto, a Pedagogia da Desejabilidade Social seria aquela cursada pelos alunos com o objetivo de dar a resposta considerada socialmente aceita pela comunidade. É fazer o que a família e a comunidade espera deles, uma forma de não ter a sua conduta associada a conceitos negativos. Assim, para os jovens dos meios populares, estudar é praticar a Pedagogia da Desejabilidade Social, sem que apresentem interesses verdadeiros pela aprendizagem nem reconhecer um significado positivo para a escolarização. Passam pelo percurso escolar sem construir uma memória afetiva, intelectual, uma relação com o saber que lhes proporcionem mudanças e novos caminhos para a autoconstrução positiva. Ao mesmo tempo, a frequência e a aprovação escolar o colocam positivamente diante da sociedade, da família e consequentemente nas estatísticas educacionais.

A vida em sociedade tem suas relações marcadas pelas cobranças, somos aquilo que a

sociedade constrói, como ela nos enxerga, portanto, dá-se muita importância à forma como somos percebidos por ela. Por outro lado, a sociedade exige dos indivíduos um determinado comportamento que seja condizente aos valores vigentes em cada época e estes valores não são homogêneos, mudam com o tempo e nas coletividades. No mundo capitalista globalizado em que vivemos, o conhecimento é um capital cultural muito valorizado, as populações são analisadas pelo IDH, no qual um dos aspectos considerados é o nível de escolaridade e anos de estudo. Quanto maior este índice, mais bem vista é a sociedade.

O Brasil escolariza 81% dos seus alunos em instituições públicas, a realidade de aprendizagem, segundo OCDE (2019), do total de estudantes é que 43% deles não alcançaram o nível considerado mínimo em nenhuma das áreas do conhecimento. No que diz respeito ao Letramento Matemático, 32% dos brasileiros atingiram o mínimo na disciplina no país, esta analisa a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, factos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. A média dos integrantes da OCDE é de 76%, desta forma, no ranking, o Brasil está entre 69º e 72º (PISA, OCDE, INEP, 2018, ps. 10/40).

Em ciências, 45% dos brasileiros chegam ao mínimo, já a média da OCDE é de 78% e a posição do Brasil no ranking está entre 64º e 67º. O Letramento Científico considera a capacidade de se envolver com questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo, estando disposto a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia. Em relação ao Letramento em Leitura, 50% dos brasileiros chegam ao mínimo, conseguem identificar a informação principal de um texto médio, ou seja, apresentam capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento, seu potencial e participar da sociedade. A média da organização é de 77% e a posição do Brasil no ranking está entre 55º e 59º (PISA, OCDE, INEP, 2018, ps. 10).

O nível máximo é atingido por apenas 2% dos brasileiros em leitura e 1% em matemática e ciência, quando a da OCDE é de 9%, 11% e 7% respectivamente. Observa-se que o Brasil alcançou um desempenho médio significativamente inferior ao desempenho médio dos países, a OCDE nos três domínios avaliados. Neste contexto, é válido apresentar como se sentem os jovens estudantes do Brasil em relação ao bem estar. Quanto a isso, 65% afirmam que estão satisfeitos com suas vidas, sendo a média da OCDE 67%. Ao serem questionados se algumas vezes ou sempre se sentem felizes, 91% dos brasileiros afirmaram que sim, sendo a

média da OCDE 90%, já quando perguntados se sempre se sentem tristes, somente 13% dos brasileiros disseram que sim, contra 6% da OCDE (PISA, OCDE, INEP, 2018, ps. 10/40).

É interessante reiterar que 77% dos estudantes nacionais asseguram que normalmente conseguem encontrar uma saída quando estão em situações difíceis, contra 77% da OCDE. Somente 55% dos brasileiros afirmam que quando fracassam, ficam preocupados com a opinião dos outros, semelhante aos 56% da OCDE. Em relação à compreensão de que a inteligência é algo que não se pode mudar muito, empataram com 63%. Nesse contexto, os índices não colocam o país em uma situação confortável, ao contrário, afirmam uma imagem negativa em relação a investimentos, desenvolvimento econômico e melhoria da qualidade de vida da população. A Educação é um cartão postal do país, muito se diz da realidade interna de uma nação ao se observar os índices de desenvolvimento da aprendizagem escolar (PISA, OCDE, INEP, 2018, p. 40).

A sociedade cobra uma performance dos jovens na sociedade. A escolaridade é uma dessas muitas cobranças, querem deles o sucesso como resultado dos investimentos que neles foram aplicados, o resultado escolar de uma oportunidade que os alunos da atualidade tiveram e que muitos no passado não foram contemplados. Desejam deles um resultado, um sucesso que o jovem não adquiriu durante o tempo escolar, não teve o domínio de determinados conhecimentos e habilidades e eles sabem disso, afirmam essa realidade para si, não para a sociedade. Ao contrário, para ela, tanto quanto para a família, constroem um discurso que corresponde ao que desejam deles, assim demandam as expectativas que colocam sobre eles, cobranças baseadas nos investimentos que foram realizados ao longo dos anos de estudo.

As respostas dos jovens dos meios populares sobre o processo educativo é compreendido e denominado de auto-engano, pois refletem uma distorção de resposta resultante de uma tendência inconsciente de fornecer auto-relatos positivos (Paulhus, 1991). Ou seja, Schwartz e Cols. (1997) definem este tipo de resposta como uma tendência inconsciente de apresentar-se como capaz e bem ajustado. Paulhus, (1991), identifica um segundo fator que denomina de manipulação da impressão, que indica uma distorção de respostas devido ao seu falseamento intencional, isto é, os indivíduos optariam por mostrar-se mais socialmente adequados e desejáveis, demonstrando uma motivação à aprovação (Ellingson, Sackett & Hough, 1999). Assim, o manejo de impressão é altamente influenciado por circunstâncias nas quais a demanda por auto-apresentações positivas é alta (Meston & cols., 1998).

Nesse contexto, ir para a escola durante anos seguidos, pode ser compreendido como um caminho estabelecido pela sociedade para que o jovem tenha valor social. Tem que ser

aprovado, aprova-se. O índice elevado de repetência onera os cofres públicos, portanto, a aprovação tem que acontecer. Assim, os jovens vão repetindo praticas, repetindo tudo que elaboram, desejam e pensam para eles, porém não existe neles um significado, uma representação positiva da educação do eu. É como uma roupa que vestem para que sejam bem vistos, mas por dentro não tem grande significado. Cumprem-se assim etapas de representações sociais, praticam por longos anos a Pedagogia da Desejabilidade Social, que os incluem, pouco ensinam, pouco formam e infelizmente, destas só restam os desejos insatisfeitos.

Se o papel das Ciências é o de desvendar as contradições, cumpre aqui, por meio das vozes dos jovens dos meios populares, configurar “quão dolorosa e perversa é a inclusão escolar, um conceito que romantiza a inserção de todos nas escolas, mas que oculta práticas segregativas por meio de supostas aprendizagens significativas”. Aprendizagens significativas para as leis, os textos oficiais, mas pouco relevantes para os que as recebem, para os que não as compreendem, para os que não conseguem fazer delas mecanismos propulsores para superar suas vidas tão difíceis. Se historicamente lhes foi negada a educação escolar (exclusão quantitativa), atualmente lhes negam a oportunidade de ir além do desejo, alcançar a esfera da realização, (exclusão qualitativa), (Teodoro, 2020).

A Pedagogia da Desejabilidade Social diz respeito à construção do ser humano com direitos iguais, com oportunidades de aprendizagens significativas, tão significativas que estes não tenham que somente desejar, mas, sobretudo, ser. Ser o que quiserem e tiverem capacidade de ser e não se firmarem em um terreno de insatisfações que desenharam para eles. Que possam buscar e alcançar o que almejam para si, sem a necessidade de construir “seres humanos desejáveis para si” tão somente para serem aceitos em uma sociedade que nunca os aceitou, acolheu e oportunizou efetivamente a sua construção. Para Souza, (2017, p. 170):

A concepção que um ser humano tem de si mesmo depende de sua vontade e é formada pela forma como o indivíduo é percebido pelo seu meio social maior. É isso que significa dizer que somos produtos sociais. Nos tornamos, em grande medida, aquilo que a sociedade vê em nós.

É a escola o palco no qual ocorre boa parte, se não toda essa construção social. Ser bem visto pelo mundo que os cerca e com o qual está envolvido é poder corresponder às perspectivas que neles foram depositadas, principalmente para aqueles a quem as chances foram retiradas. Que os jovens tenham a oportunidade de falar, planejar, buscar e alcançar tudo o que desejam de bom para si, sem recorrer às drogas, ao mundo do crime, mesmo compreendendo

que suas vidas logo serão ceifadas, buscando assim, viver brevemente o mundo que sabem ser de todos, mas a eles não foi designado, pois a igualdade lhes fora negada. Souza (2017, p. 152) entende que:

É a ausência de processos de aprendizado coletivo e de sua institucionalização social e política que explica nossa abissal desigualdade e indiferença ao sofrimento. [...] São, afinal, processos de aprendizado coletivo que garantem uma economia emocional, moral e cognitiva, em alguma medida, efetivamente compartilhada e, portanto, um patamar comum para todos os indivíduos de todas as classes sociais.

Seria assim uma efetiva relação com o saber, construída com todos, contribuindo para todos os indivíduos, de todas as classes sociais e que as políticas públicas nortegassem práticas educativas capazes de compreender e mostrar como a relação com o saber se constrói em relações sociais. Políticas públicas que efetivamente buscassem diminuir as distâncias entre os “desejos e as vivências”, nas quais os jovens dos meios populares fossem capazes de caminhar ao longo dos tempos escolares, construindo os sonhos e as aprendizagens, alicerces que embasassem suas práticas e realizações adultas que alcançassem seus desejos para si e não desejos para os outros.

CONCLUSÃO

A Educação Escolar Brasileira nasce sob a égide de uma educação dual, formatada para atender, inicialmente, à grande população indígena para catequização e dominação dos novos povos e, no decorrer dos factos e estruturação do processo de exploração, se desdobra nas funções que lhes são determinadas. Assim, a escola dual brasileira atende aos índios no seu processo de catequização, tanto quanto aos filhos dos dominantes que aqui chegavam, deixando de fora toda a massa de trabalhadores escravizados, pobres e sem colocação elevada na sociedade vigente. Com o fim do processo de catequização dos índios e a saída dos Jesuítas do Brasil, a educação passa a ser destinada aos filhos da elite agrária, predominante no processo de colonização de exploração.

Ao longo dos estágios históricos da construção do Estado Nacional, o país alimenta a situação de uma Educação Escolar para poucos. Esse caminho percorrido pela educação brasileira ao longo de sua história avança e chega até o final do século XX, quando políticas educacionais passam a efetivar a ampliação do número de espaços escolares para todo o povo brasileiro. A escola para todos torna-se uma realidade, principalmente após a Promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Isso não quer dizer que anteriormente esta luta não viesse acontecendo, mas amplia-se a partir do momento em que chega ao fim a Ditadura Militar, colocando o país sob um olhar mais democrático, em que os Direitos Humanos fossem efetivamente respeitados e efetivados.

Se durante os anos do Brasil Colônia e Império a crise da Educação Escolar era quantitativa, no final do século XX e início do XXI, passa a ser qualitativa. O processo de inclusão escolar se efetivava progressivamente, porém as questões relativas à qualidade eram agora os elementos de estudos e buscas, tornando-se o centro dos apelos nacionais. Nesse contexto escolar, a população que outrora formava o grupo dos “excluídos”, agora se tornava o grupo dos “incluídos”, faziam parte do processo, adentravam os muros das escolas em busca de conhecimento, aprendizagem que lhes dessem oportunidade para melhorar a qualidade de vida. Porém, a escola não estava preparada para atender as singularidades e, conseqüentemente, as muitas necessidades que vinham junto com os alunos.

A Escola como um todo não estava sustentada em fortes pilares que lhe permitisse oferecer uma educação de qualidade para tantos. Dessa forma, a crise no processo de qualidade escolar desvela realidades nada favoráveis junto aos alunos, culminando em elevados índices de repetências, evasões, violência e baixa aprendizagem. Estas situações tornam-se alvo de estudos e as pesquisas educacionais vão à busca de respostas que, em geral, estão atreladas à qualidade de vida dessa população que adentrou os espaços escolares. As escolas públicas do

Brasil atendem cerca de 80% de sua população em idade escolar, ou seja, um grande percentual. Oriundos de meios populares, os jovens e adultos inseridos no processo de aprendizagem escolar não correspondem aos objetivos desejados pelos que projetaram a inclusão.

A situação vivenciada por esta população incluída foi amplamente denunciada por aqueles que buscavam mudanças, qualidade no ensino escolar, melhoria no modo de vida, igualdade e minimização das distancias sociais que os separavam da elite. Assim, a população dita incluída nas escolas, a quem não era oferecida uma educação de qualidade e para quem a educação não representava muito foi denunciada por meio de estudos e pesquisas que analisavam as situações de evasão e repetência, denominando-os de oprimidos, fracassados, excluídos e ralé, como forma de serem vistos, atendidos e respeitados em suas singularidades e necessidades mais urgentes. Se o passado escolar os excluiu, negou suas existências, o presente os inclui sem os enxergar de verdade.

Para que se compreenda melhor esse processo, fazem-se necessárias estas orientações centrais, descrevendo historicamente o percurso da educação pública brasileira. A aprendizagem escolar é um processo de longa duração deixando seus registros, memórias, construtores da história de vida de cada um dos estudantes. Depois de muitos estudos teóricos, compreensões de realidades e teorias que contribuíram para a efetivação dessa pesquisa, ela se volta para os jovens dos meios populares, buscando conhecer a percepção que têm de si e do mundo em que estão inseridos. Portanto, o objetivo que moveu esta pesquisa foi ouvir como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas.

A inclusão escolar é uma realidade no Brasil, estudar tornou-se efetivamente um direito humano na prática. Os resultados dessa inclusão colocaram à luz da sociedade as desigualdades sociais existentes no país, as diferentes condições de aprendizagens que cada um comporta em si, gerando resultados pouco satisfatórios para os investimentos direcionados à aprendizagem escolar. Nesse contexto, os jovens dos meios populares que povoam as salas de aulas de todo o país, são em muitos casos, vistos como responsáveis pelo seu próprio fracasso, uma questão de predestinação ou falta de luta em busca de uma melhor qualidade de vida. Sendo estas perspectivas vistas de fora, o que se elaborou na pesquisa foi uma inserção de escuta, ouvir essa história a partir de dentro, das vozes dos jovens incluídos, como se sentem no processo, o que desejam para si e o que é a escola para eles.

Autores sensíveis à situação de baixa aprendizagem nas escolas públicas, não só no Brasil, mas em todos os países em que a desigualdade social é uma realidade, analisam sob

diferentes perspectivas as condições dos alunos inseridos no processo, gerando conceitos denunciadores que viabilizam, além de novos estudos, novos olhares sobre os mesmos em busca de possíveis soluções. O insucesso escolar, por exemplo é um “vocabulário utilizado e muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador, etc.); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do) e de natureza médica (sintoma de...prevenir, eliminar, detectar)” (Benavente, 1990, p.15-16).

Para Freire (2011), estes alunos são os oprimidos, que ele define como os “acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”. Kuenzer (2005) descreve essa política educativa no Brasil como sendo uma inclusão excludente, fornecida a partir de formações aligeiradas, que substituem a escolarização básica gerando certificações vazias ou certificações formais, que a partir da “empurroterapia [...] não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos”. Incluídos nas escolas, porém excluídos da sociedade de produção vigente no mundo globalizado, por falta de competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas na escola. (Kuenzer, 2005, p. 15).

Nesse contexto, Souza (2017) denomina de ralé brasileira a mesma população vista como oprimida, detentora do insucesso, do fracasso, enfileirada na inclusão excludente, descrita como “a classe, que compõe cerca de 1/3 da população brasileira, que está abaixo dos princípios de dignidade e expressivismo, condenada a ser, portanto, apenas ‘corpo’ mal pago e explorado e por conta disso é objetivamente desprezada e não reconhecida por todas as outras classes que compõem nossa sociedade (Souza, 2018, p. 137). Dessa forma, a realidade que envolve os jovens dos meios populares que ocupam grande parcela dos bancos escolares do país está distante do que objetivam os Direitos Humanos, pois incluir não é somente colocar para dentro, mas, sobretudo, torná-lo peça fundamental da engrenagem.

Compete citar o olhar de Jessé Souza (2017, p. 322) em relação ao objeto desta pesquisa e o processo de ensino escolar brasileiro, pois resume as angústias vigentes na fala dos outros autores:

Nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi visto pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. A consequência da não percepção da ralé como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira. Uma vez que não consegue problematizar as condições sociais

de produção dessa classe de ‘indignos’, a instituição escolar, ao se deparar com aqueles que não possuem essas disposições que garantem a ‘dignidade’ dos indivíduos, age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que se propõe oficialmente.

A partir dessas percepções históricas em relação aos jovens dos meios populares é que este trabalho tomou forma, em busca de outro olhar, outra visão em relação ao mesmo objeto, desta vez um olhar de dentro. Para alcançar os objetivos propostos, além de observações e análises documentais, foram utilizadas entrevistas semi-diretivas para este estudo de caso coletivo. Divididos em quatro momentos distintos e ao mesmo tempo complementares, as entrevistas dizem respeito aos momentos que compõem o processo de educação escolar do país: I- Inserção escolar, II- Ensino Fundamental I e II, III- Ensino Médio, IV- Perspectivas, reconstruindo assim a trajetória escolar dos jovens dos meios populares, em busca de suas memórias, percepções e construções educativas que os formam na atualidade.

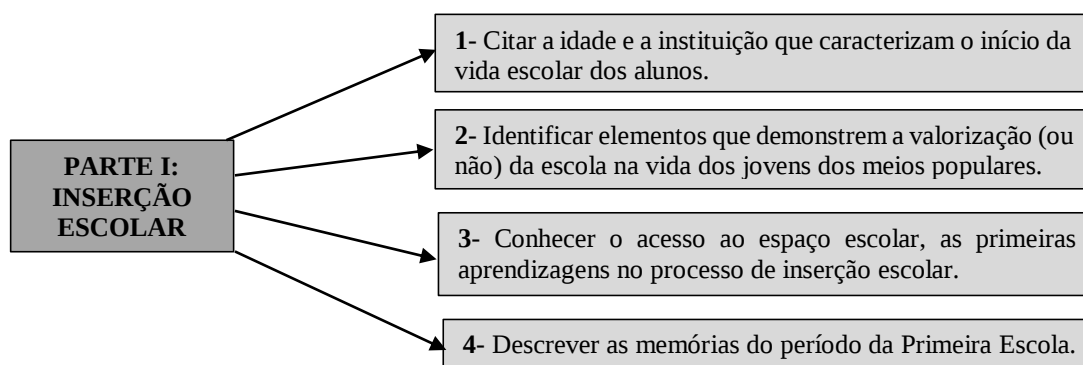
Vale ressaltar que o objeto de pesquisa deste trabalho é composto pelos jovens alunos dos meios populares, alunos das turmas de terceiro ano do Ensino médio do Colégio Estadual Professora Simone Simões Neri, em Inhambupe – Bahia. Assim, os objetivos específicos de cada momento que compõem o processo de educação escolar dos jovens, foram analisados a partir das falas que evidenciaram as realidades de cada um deles. Este estudo tem como objetivo teórico citar obras que identificam os alunos dos meios populares como vítimas de um processo de exclusão escolar histórica promovida e estruturada pelas Políticas Públicas e Práticas Educativas no Brasil, distanciando-os de uma efetiva relação com o saber; e como objetivo empírico, relatar e analisar como se percebem os jovens dos meios populares do Ensino Médio frente às trajetórias e expectativas de escolarização percorridas ao longo da vida.

As respostas obtidas em cada etapa das entrevistas podem ser compreendidas como expressões dos sentimentos que movem os jovens no processo de escolarização, tanto quanto como estes se percebem frente a essa trajetória e perspectivas futuras. O primeiro momento diz respeito à inserção na escola e às memórias que ficaram sobre a primeira delas e tudo o que dela faz parte (Figura 49).

Figura 48.

Parte I: Inserção Escolar.

Fonte: A autora.



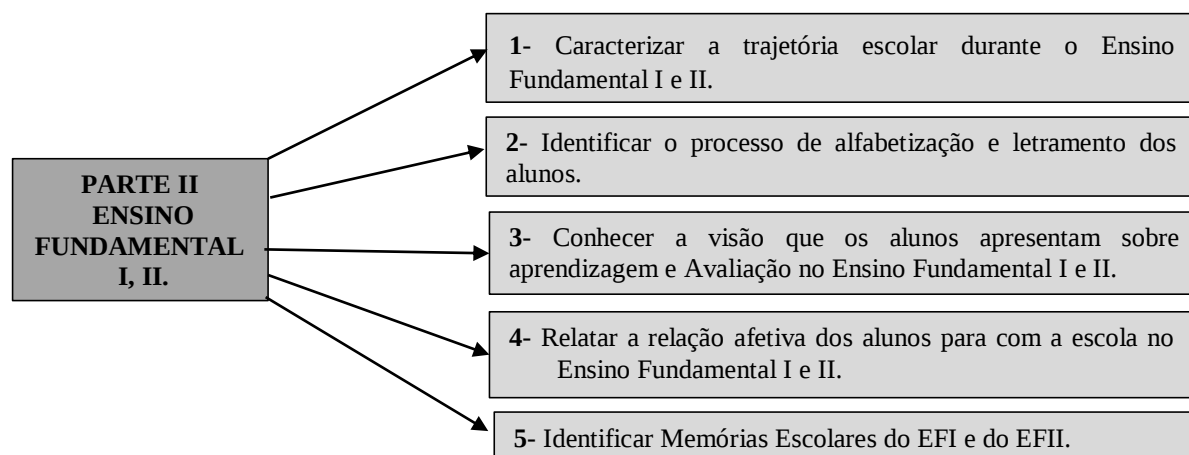
Esses tempos da trajetória escolar dos jovens foram marcados pelas lembranças e recordações da infância. Foram predominantemente narradas as brincadeiras, amizades, confraternizações escolares, a caminhada até chegar à escola, as primeiras tarefas e professores. Alguns não tinham muitas lembranças, pois entraram muito cedo na escola, outros, porém, chegaram ao processo de aprendizagem escolar um pouco mais tarde, o que fez com que apresentassem detalhes sobre merenda, como gostavam e o quanto comiam. Outro elemento que ficou na memória dos jovens sobre a primeira escola foi o carinho com que as professoras os tratavam, como faziam o possível para que se sentissem inseridos e bem vindos ao processo. Dessa forma, a primeira parte da pesquisa empírica demonstrou uma valorização e reconhecimento por parte dos estudantes em relação à escola e aos que dela fazem parte.

Em um primeiro momento é importante ressaltar que a Parte II (Figura 50) ocorre em um período de oito anos, caso não haja repetência. Dessa forma, muito fora dito sobre esse tempo em que o ler e o escrever acontece, o fortalecimento dos vínculos vão ocorrendo e estruturando as amizades para a vida. No Ensino Fundamental I a aprendizagem é marcada pelo acompanhamento de uma única professora por série, esta é responsável pelo conhecimento das diferentes áreas do conhecimento. Assim, a grande responsabilidade desses professores foi bastante narrada pelos jovens ao apresentarem as professoras e professores como pessoas que marcaram suas vidas, como foram afetivos e conduziram-nos pelo conhecimento, pelo aprender a ler e escrever, vistos como os elementos principais do processo escolar.

Figura 49.

Parte II: Ensino Fundamental I e II.

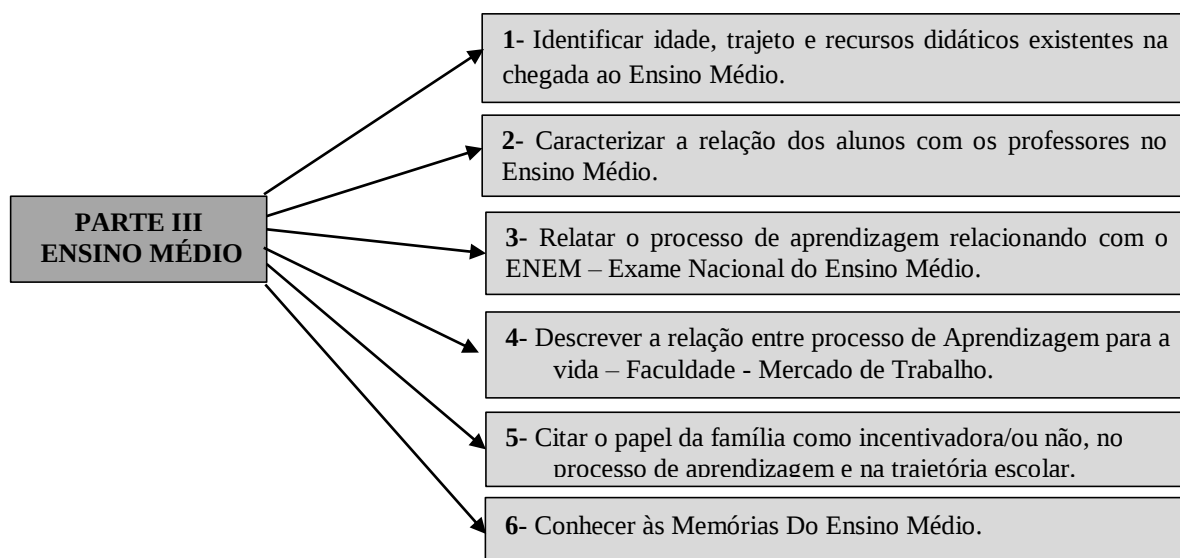
Fonte: A autora.



A percepção que os jovens apresentam sobre si nestes momentos, tanto no Ensino Fundamental I quanto no Fundamental II volta-se para as amizades, veem a escola como espaço para fazer amigos e brincar, espaço de merendar, de aprender a ler e a escrever. Nesse contexto, por eles descritos, estão em busca de alimento, de brincadeiras, de amigos, de diversão, com poucas possibilidades de aprendizagens. Mesmo quando se colocam como aprendizes, se descrevem como aqueles que não são bons nem ruins, se percebem como “mais ou menos” no quesito aprender para a vida. Eles consideram que as avaliações não são nem fáceis e nem difíceis, mas afirmam que se estudassem mais, conseguiriam melhor desempenho nas atividades.

O Ensino Fundamental II é marcado pelo momento em que o número de matérias é ampliado e cada uma é ministrada por um professor, ou seja, totalmente diferentes do modelo aplicado no Ensino Fundamental I, o que confere uma nova adaptação para os jovens. Este processo é, segundo os alunos, marcado por muitas brincadeiras, *bullying*, formação dos grupos, dos namoros, do desenvolvimento da personalidade, o que remete a falas afirmativas da existência de brigas, repetências, pouco estudo e uma visão da escola como espaço de diversão para o qual “tinham que ir”. Assim, nesse período escolar de oito anos, os jovens se percebem como aqueles que cumprem o que têm que fazer, que reconhecem a escola como algo necessário, mas que não é tão atrativo assim.

Figura 50.
Parte III: Ensino Médio.
Fonte: A autora.



Levando-se em conta o que foi dito pelos jovens, torna-se necessário, portanto, entender que estes se percebem como outros tantos que transitaram pelos espaços escolares ao longo dos anos, porém quando chega à reta final do processo de conclusão do ensino regular do país (Figura 51), é como se olhassem para trás ou para si mesmos em busca dos resultados e não os encontram. Ficam no vazio, sem saber para onde ir, o que fazer. Porém, expressam uma grande vontade de “ser alguém”, de ter uma “vida melhor”, mas não se percebem como pessoas estudiosas, detentoras de conhecimentos que os fortaleçam e façam acreditar em si mesmos. Este foi um momento de longos silêncios, suspiros e olhares distantes, refletindo sobre a própria vida, sobre tudo o que viveram, mas que não correspondem ao que desejam para si.

Estes jovens, como alunos que têm boa relação com os professores e em parte acreditam que a escola forma para a vida e para o trabalho, que ela é um espaço arejado e acolhedor, que têm livros e merenda e os pais os estimulam a estudar, não se inscreveram para o ENEM e não pensam em fazer Faculdade, porém desejam um trabalho, uma vida feliz e ser alguém na vida. Para Souza (2018, p. 43):

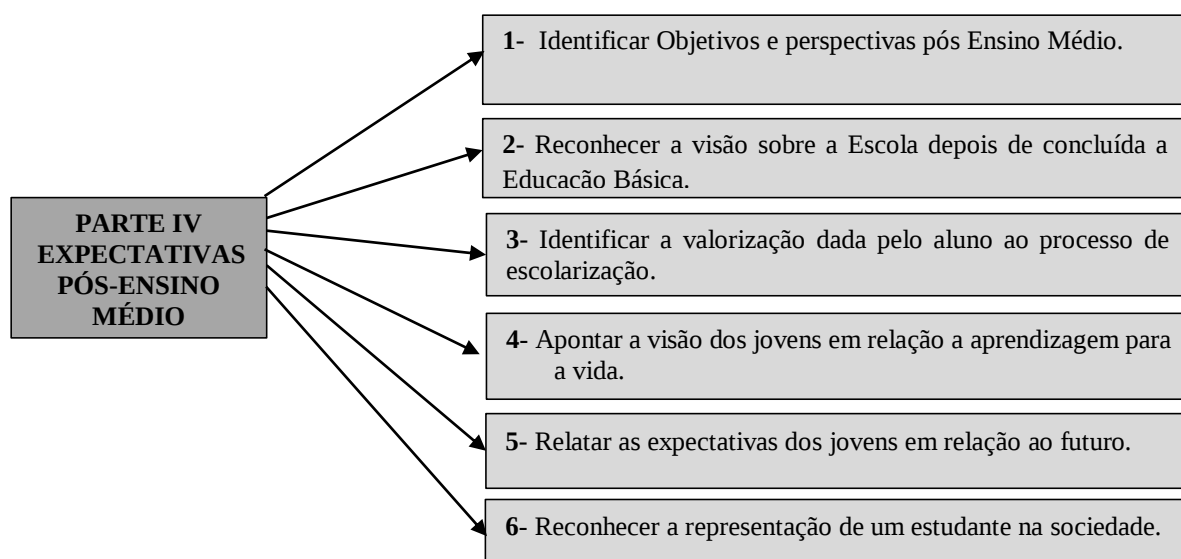
Hoje em dia, se perguntarmos a qualquer um o que considera mais importante, a resposta mais provável será a felicidade no trabalho e na família. Mais uma vez: isso não caiu do céu nem foi inventado pelo ego inflado de ninguém. É o resultado de um aprendizado histórico, moral e social. E hoje nos domina a todos, tanto ou mais que as considerações acerca de dinheiro e poder.

A percepção que eles apresentam sobre si é um tanto ou quanto contraditória, desejam para si uma vida feliz, um bom emprego, porém a realidade apresenta outra face, um distanciamento em relação ao que se espera. Dessa forma, é possível perceber que os jovens dos meios populares se percebem como estudantes concluintes do Ensino Médio, porém não aparentam entender a realidade que os cerca sobre emprego, trabalho e construção de uma vida feliz. Quanto a essa percepção do mundo, recorremos ainda a Jessé Souza (2018,p.46) como fonte de explicação. Para o autor:

Formamos a nossa autoimagem em função da forma como os outros nos percebem. Por isso é crucial a dimensão simbólica e moral. Ela pode nos humilhar e anular nossa capacidade de ação no mundo ou pode nos fortalecer e nos tornar ativos e autoconfiantes. Tanto a nossa autoimagem como a visão dos outros sobre nós derivam da mesma fonte e avaliam o desempenho do indivíduo segundo os mesmos critérios. Assim, a própria ideia, positiva ou negativa, que fazemos de nós é o resultado de uma construção social.

Dessa forma os jovens estudantes ficam também a mercê de como a sociedade os percebem, como os analisam e aceitam no processo de inclusão.

Figura 51.
Parte IV: Expectativas Pós-Ensino Médio.
Fonte: A autora.



Dessa forma é possível compreender que os jovens se percebem como alunos desejosos de coisas boas, positivas para o mundo atual, como ser feliz e ter um bom trabalho,

todos desejam a mesma coisa, porém não se percebem como seres que precisam de muito para alcançar o tão sonhado emprego e o quanto estão distantes das habilidades necessárias para a vida do trabalho, para ganhar o tão desejado dinheiro que os farão felizes. Trata-se de uma utopia, de algo que está mais no plano dos desejos do que da realidade. Assim eles seguem o caminho da escola, em busca de uma aprendizagem que não os representa e sobre a qual não têm o domínio necessário.

Em virtude do que foi mencionado nos dois últimos momentos das entrevistas (Figura 52), os jovens apresentaram uma ideia bem clara sobre a importância da escola em suas vidas, porém, os que estudam nas modalidades EMITec e EJA não acreditaram nessas novas formas de ensino, não acreditam que estejam preparados para a vida, para o mercado de trabalho e se reconhecem como incapazes de fazerem uma boa redação. Assim, os alunos aqui entrevistados têm seus sonhos, seus desejos, porém não se acham capazes de enfrentar vestibulares, faculdades, outras formas de aprendizagens que possam prepará-los para a vida em sociedade e profissionalização. Eles citam a falta de recursos como um dos empecilhos para a continuidade nos estudos, porém, sabe-se que o Ensino Superior no Brasil atende aos jovens oriundos de escolas públicas por meio de cotas, o que os colocaria facilmente dentro de uma Faculdade.

Essa percepção frágil e pouco definida que os jovens dos meios populares têm sobre a própria trajetória escolar percorrida ao longo dos anos, demonstra o quão delicada é a sua situação dentro da sociedade em que estão inseridos, o quão pouco sabem de si e do mundo que os cerca, assim, para Jessé Souza (2018):

Só a percepção adequada da dimensão cultural e simbólica da vida social nos permite uma compreensão mais profunda e verdadeira da vida que levamos como indivíduos. Ela permite também desmascarar e denunciar os usos perversos do desconhecimento de um público indefeso, usos que promovem interpretações cuja única razão de ser é a legitimação de privilégios injustos. Permite, ainda, que possamos nos armar de uma compreensão mais justa e verdadeira dos conflitos sociais e existenciais de nosso tempo e de nossa sociedade. Perceber como o mundo social funciona de fato é o maior desafio para uma vida com sentido, autonomia e direção própria.

Distantes dessa criticidade em relação ao mundo que os envolve, os jovens dos meios populares seguem caminhando, tentando construir uma imagem social que seja aceita, que lhes gere uma dignidade, um pertencimento, uma suposta igualdade de direitos e situações. Caminham em busca de algo que nem eles mesmos sabem definir com clareza, só afirmam que é preciso seguir, frequentar as escolas, aprender para tentar ser alguém na vida, pois se

estudando já é difícil, sem estudar não se consegue ser nada. Uma visão frágil sobre si, sobre o futuro, sobre como podem caminhar daqui para frente e quais as possibilidades se desenham no processo, são esses elementos que configuram a percepção dos jovens dos meios populares concluintes do Ensino Médio em Inhambupe – Bahia.

Diante da realidade narrada pelos jovens dos meios populares, percebe-se que, muitas vezes, finalizam os estudos sem ter a devida consciência da sua própria vida, da situação da qual são os protagonistas, da sua própria história. Ao concluírem o Ensino Médio, saem da escola como analfabetos funcionais, ou seja, incapazes de adentrar e participar efetivamente do mercado de trabalho de forma competitiva e nele permanecer como indivíduos que dominam as diferentes aprendizagens. Contudo, esses jovens são destinados aos empregos informais que dependem diretamente da energia muscular, que é pouco valorizada e insegura no quesito continuidade. Por essa condição, “a maioria acaba exercendo trabalhos físicos desvalorizados, extenuantes e mal remunerados” (Souza, 2018, p. 71), isso quando encontram oportunidade, pois em Inhambupe ela é escassa.

Dentro dessa estrutura educacional à qual pertencem ao longo de no mínimo onze anos da sua existência, o que em geral costuma durar muito mais, devido ao abandono e repetência que marcam suas trajetórias, os jovens dos meios populares se percebem como alunos que têm que ir para a escola, pois, se não o fizerem, não serão nada. Assim a escola é vista como uma instituição para a qual todos esperam que eles sigam, passem por ela e mostrem que são estudantes, que buscam ou almejam algo melhor para a suas vidas. O Estado promove uma escola para todos, efetivando assim o Direito Humano à escolaridade, contudo falta muito para que esta instituição forme efetivamente estes jovens para a vida e a sociedade os perceba como estudantes sobre os quais grandes investimentos são depositados, cobrando retorno.

Toda essa caminhada e percepção que os jovens transmitem sobre si nas diferentes etapas da investigação são aqui entendidas como uma prática que denomino de Pedagogia da Desejabilidade Social. Vinculados a essa concepção, entende-se aqui o movimento realizado pelos jovens durante longos anos de suas vidas, para as escolas em busca da aprendizagem necessária. Consiste em ações que buscam a aprovação social, evitam críticas e são culturalmente aceitos. Se um jovem não frequenta a escola é visto como “marginal”, aquele que “não quer nada”, entre tantas outras nomenclaturas, dadas tanto pela família como pela sociedade. Ao adentrar a escola por longo período, os jovens saem sem a formação que esperavam obter durante o processo, são conscientes de seu inacabamento, se reconhecem inaptos para a vida do trabalho, por exemplo, entendem que a escola não os formou como

deveriam. Não concebem o valor da escola na prática, no processo de aprendizagem e formação, mas afirmam que “esta os prepara para a vida”, são contraditórios e frágeis nas suas afirmativas.

Nesse contexto, entende-se que os jovens adotam a Pedagogia da Desejabilidade Social como prática efetiva de suas vidas, sendo esta a reunião de comportamentos ou posicionamentos em relação à escola, adotados pelos jovens dos meios populares porque são considerados corretos, aceitáveis ou desejáveis, de modo a satisfazerem às suas necessidades de aprovação social e manifestando assim, as condutas condizentes com as normas e os valores da cultura vigente. Trata-se de um desempenho, aqui compreendido como inconsciente e motivado por uma necessidade intrínseca de aperfeiçoamento e manutenção do ego, de ser aceita, bem visto pela família, pela comunidade e compreendido como alguém que merece respeito por ter concluído seu papel social de estudante.

Ir para a escola não representa necessariamente aprender, mas tem grande valor social, é o momento de ser visto como aquele que segue as regras sociais, ser respeitado como estudante, aquele no qual podemos depositar boas esperanças, ou seja, a comunidade respeita porque é estudante, pois ele quer alguma coisa na vida, está buscando algo melhor para si. Os jovens que não estudam ou se evadem da escola durante o processo são considerados vadios, ou aquele que evadiu/ é vadio, abandonou, termo pejorativo que denota pouco valor aos estudos. Em linguagem popular, são aqueles que não querem nada com a vida. Esta não é a melhor das visões que se pode construir para si, mas sim buscar caminhar segundo as normas familiares e sociais vigentes, estudar e concluir o Ensino Médio para ser alguém na vida.

Ser alguém na vida, desejo expresso pelos alunos durante as entrevistas, é o que Souza (2018) descreve como “[a formação] da nossa autoimagem em função da forma como os outros nos percebem. Por isso a dimensão simbólica e moral é crucial. Ela pode nos humilhar e anular nossa capacidade de ação no mundo ou pode nos fortalecer e nos tornar ativos e autoconfiantes”. Frequentar a escola, receber o certificado de conclusão do Ensino Médio é uma das formas de construção da autoimagem, trata-se da implementação da dimensão simbólica e moral, é ser estudante e isso já basta. Portanto, a prática da Pedagogia da Desejabilidade Social é adotada pelos jovens dos meios populares em relação à escola como mecanismo de formação do eu social, passam por ela, porém não estão nelas efetivamente, não trazem delas o saber tão necessário para a vida.

Em vários momentos os jovens afirmam que “para ser alguém na vida tem que ir para a escola”, ao mesmo tempo em que também afirmam que o importante “é ter o diploma, pois assim arruma trabalho, mesmo que não saiba nada”. Dessa forma, os jovens dos meios

populares se desvelam como alunos que buscam um reconhecimento social, o respeito da família que deposita neles as suas esperanças, se reconhecem como pouco detentores dos saberes necessários para a vida e sonham com dias melhores, com empregos que lhes gerem rendas capazes de diminuir as dificuldades que os acompanham desde o nascimento. Assim, estes jovens representam grande parcela da população brasileira, o percentual que vive na invisibilidade social, mas que está presente nas estatísticas positivas da inclusão escolar.

Se a aprendizagem escolar não é suficiente para lhes garantir um bom emprego e promover a diminuição da exploração da mão de obra farta e barata que caracteriza o exército de reserva do país, frequentar a escola lhes traz o conforto de uma aceitação social, de uma visibilidade familiar e social positiva. Se a escola não lhes garante o conhecimento e a criticidade necessária sobre a sociedade em que vivem, a Pedagogia da Desejabilidade Social os coloca como estudantes dentro de uma sociedade em que o capital cultural é tão valorizado, situando-os dentro de uma igualdade aparente, mas perversa em sua prática. Desse modo, a Inclusão Excludente, defendida por Kuenzer (1995), é verdadeiramente uma prática no cotidiano do processo de inclusão escolar aplicada no Brasil.

A inclusão escolar camufla uma realidade de exclusão da aprendizagem, como afirma Boaventura de Souza Santos “ensinar a muitos como se fossem um só” é gerar uma desigualdade maior ainda, pois os seres humanos são diferentes em vários aspectos, nem todos são oriundos da mesma realidade, nem todos são bem alimentados e devidamente desenvolvidos nos aspectos necessários, entre outros fatores. Assim a inclusão pode ser vista como “uma capa de açúcar que camufla a realidade tão desigual, a perversa situação de desrespeito às diferenças”, restando apenas a prática que todos desejam e desenham para eles, os jovens dos meios populares. Trata-se de uma forma de corresponder e responder aos investimentos feitos pelos governantes à sua suposta aprendizagem, responder à sociedade para não serem ainda mais marginalizados, corresponderem às expectativas das famílias que depositam neles todas as esperanças que outrora lhes negaram.

Um aspecto importante a ser ressaltado aqui é a questão do fracasso escolar, ou seja, os altos índices de repetência existentes durante o processo de inclusão escolar, que na atualidade já não são tão elevados, devido às novas estruturas de avaliação implantadas. Se no passado a evasão e as repetências sinalizavam uma baixa aprendizagem por parte dos alunos, os novos tempos já não são caracterizados assim, com um sistema de avaliação interna de aprendizagem que não reprova o aluno dentro das instituições de ensino, de forma que, ao repetir as séries, gerem ônus ao Estado. Enquanto isso, os alunos são reprovados pelas

avaliações externas, que adotam um nível de aprendizagem desconhecido pelos próprios jovens, quando afirmam que: “eles deveriam colocar assuntos que nós estudamos na escola, tinha coisa lá que eu nunca vi”.

Estas contradições existentes no processo educativo escolar demonstram o quão distante dos jovens está o processo de escolarização ao qual são submetidos e que intencionalmente são para eles estruturados, mas que a eles não atendem e não formam. Trata-se de um distanciamento no qual o aluno está inserido, mas não se percebe no processo e com o qual não consegue construir uma relação com o saber, não se identifica como parte da engrenagem para a qual foi enviado. Dessa forma, a aprendizagem é uma necessidade, mas não uma realidade. Efetivamente ir para a escola não quer dizer aprender, adquirir conhecimentos, estruturar novos pensamentos, formar-se e formar o outro, e sim um local para o qual vão merendar, conhecer novos amigos e colegas, além de criar uma relação afetiva com os professores.

Esta pesquisa não apresenta um fim em si mesma, muito se tem a descobrir sobre a trajetória escolar dos jovens dos meios populares, porém serve como sinalizador para um novo pensar sobre a educação escolar pública no Brasil, pois esta atende cerca de 81% dos jovens desta nação, portanto merece um novo olhar a promoção de estratégias de aprendizagens mais efetivas. Sugere-se aqui:

- Compreender as diferentes realidades culturais e regionais que marcam o grande Brasil, para que se possa elaborar Currículos pertinentes a cada uma dessas demandas;
- Atentar para o número elevado de alunos por classe, fato que inviabiliza o processo de aprendizagem com qualidade;
- Buscar a eliminação de turmas multisseriadas, promovendo a educação integral dos jovens em tempo regular;
- Projetar aprendizagens significativas de forma que seja possível construir uma relação com o saber e, conseqüentemente o entendimento e a valorização da educação escolar como uma prática para a vida;
- Efetivar mudanças qualitativas em relação à modalidade de aprendizagem do EMITec, já que é unanimidade entre os participantes a sua ineficácia;
- Efetivar a reelaboração em relação à EJA, entendendo que os jovens que não conseguiram concluir o ensino no tempo regular necessitam de maior atenção e uma aprendizagem para a vida, coisas que não se conseguem diminuindo os conteúdos e os anos de estudos;

- Atentar para o processo de aprendizagem como recurso necessário para a vida, colocando a certificação como consequência sua consequência, e não fim em uma estatística positiva e pouco operante;
- Compreender a responsabilidade que está imbuída no processo de aprendizagem da grande massa popular, que tem na escola pública sua maior possibilidade de mudança e saída da miséria em que nascem;
- Estimular a inserção de cursos profissionalizantes que correspondam às necessidades dos jovens dos meios populares que buscam qualificação da mão de obra;
- Promover a conscientização e formação continuada para os professores, que são o norte para muitos alunos que não contam com a família e os colocam como a melhor alternativa de substituição.

Todo esse contexto e realidade aqui descritos tratam do estudo de caso coletivo, mas pode ser generalizado para muitas outras realidades que povoam as escolas públicas do país. Portanto, consiste em um estudo que pode ser expandido através de outros olhares e vertentes, buscando sempre a minimização das desigualdades sociais por meio da aprendizagem escolar, fazendo com que os jovens dos meios populares se percebam no contexto real em que vivem, buscando possíveis mudanças da realidade que não os satisfazem. A escola pública abarca um contingente bastante representativo de jovens, professores e gestores passíveis de novos estudos e aqui sinalizo algumas pistas para novas investigações:

- Ouvir a voz dos jovens concluintes do terceiro ano das escolas privadas como estudo comparativo em relação aos jovens das escolas públicas. Confrontar as diferentes realidades;
- Escutar a voz dos professores em relação aos jovens da EJA. Como estes compreendem e aplicam essa formação para os que não tiveram a educação escolar em tempo real;
- Analisar o processo de imposição do sistema EMITec junto aos jovens que moram distantes dos centros urbanos e tem esta modalidade como única alternativa – causas e consequências na vida dos jovens baianos (essa modalidade só existe na Bahia);
- Analisar o processo de formação continuada dos professores e sua aplicabilidade no ensino das escolas públicas e privadas. Confronto de comportamentos por parte dos educadores;
- Compreender a relação da frequência escolar por parte dos jovens dos meios populares e o Programa Bolsa Família, aprendizagens e consequências;

- Analisar o papel da escola junto aos jovens dos meios populares enquanto reprodutora da desigualdade social ou emancipadora.

Entende-se aqui que as pistas sugeridas estão direta ou indiretamente ligadas ao contexto da investigação aqui realizada, seriam estas alternativas uma sequência ou seguimento a partir de novos olhares do que aqui foi construído. Compreende-se que escutar os jovens seja a melhor forma de adentrar os seus universos, pensamentos, angústias e vidas. É entender como eles se entendem, como se percebem, mesmo sabendo que nem sempre ouvimos o que desejamos, mas, sobretudo ouvimos o que é necessário ouvir e, a partir das escutas, se não conseguimos mudar o todo, podemos mudar as nossas práticas pedagógicas junto aos mesmos. Se assim fizermos e obtivermos algumas mudanças junto a eles, já teremos alcançado muito.

Para eles, aos que me deram o prazer de ouvi-los, aos que se camuflam por meio da Pedagogia da Desejabilidade Social, e aos que não tiveram a oportunidade de seguir em frente, pois foram ceifados muito cedo, finalizo o presente estudo com a seguinte mensagem, oriunda de um dos autores referenciados em seu desenvolvimento:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. [...] o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite o homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (Freire, 2011, p.41)

Por fim compete salientar que a formatação desta investigação segue o Despacho Nº 30/2014 que trata da Homologação das Normas Para Elaboração e Apresentação De Teses De Doutorado de 14 de Julho de 2014, bem como as normas da American Psychological Association (2020) para as Referências Bibliográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. P., & Lago, L. A. C. (2010). A economia brasileira no Império: 1822-1889. *Departamento de Economia PUC/RIO*, (nº 584), pp. 1-46.

Alves, M., & Alda, J. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa nº 113*, p. 39-50, Julho.

Alves, M. & Alda, J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Caderno de Pesquisa*. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>

ADA- American Psychological Association (2020). What's new in the seventh edition publication manual. Recuperado de <https://apastyle.apa.org/blog/whats-new-7e>

André, Marli Eliza. (1984). Estudo de Caso: seu Potencial em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, pp. 51-54, maio. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs>

André, Marli Eliza.(1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, 18(43), pp.46-57. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200005>

André, Marli Eliza. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, pp.51-64). Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>

André, Marli Eliza.(2013). O que é um estudo de caso qualitativo em Educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. Recuperado de http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr_O_que_um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf

Angelucci, C. B., Kalmus, J. Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, vol.30 no.1 pp. 51-72. Recuperado de <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>

Aranha, M. L. A. (2005). *História da Educação* (2ª edição). São Paulo: Moderna.

Aranha, M. L. A. (2012). *História da Educação e da Pedagogia* (3ª edição). São Paulo: Moderna.

Arendt, H. (1998). *Origens do Totalitarismo. Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras.

Arroyo, M. (2010). *Prefácio: Escola – Terra de Direito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Barbosa, L. M. S. (2001). *A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. & Correia, M. A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso Escolar na Escola Primária*. Lisboa: IED.

Benavente, Ana. (1988). *Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias*. Lisboa: Seara Nova, p. 23-29.

Benavente, A. et al. (1992). *Do Outro Lado da Escola* (3ª edição). Col. Terra Nostra, Lisboa: Editorial Teorema.

Benavente, A. et al. (1994). *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Fim De Século. Lisboa: Edições.

Benavente, A. (1999a). Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas. Lisboa: *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, nº1, p. 1-40.

Benavente, A. (1999b). *Escola, Professores e Processos de Mudança* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A., Pires, I. V., Iturra, R., Pais, T. & Mercês, R. (2000). *Revista “Ágora”*, nº 2, s.d. Recuperado de http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2_1.htm

Brandão, C. R. (1993). *O que é educação* (28ª edição). São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos.

Brunner, J. J. (2009). Sociologia da educação superior nos contextos internacional, regional e local. *Dados*, 52(3), pp.620-658. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0011-52582009000300003>.

Burke, P. (1992). *A Escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Canivez, P. *Educar o cidadão?* (1991). Campinas: Papirus. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2471/8-resenha-gallos.pdf>

Cardoso, O. & Penin, S. T. S. (2009). A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 35, nº 1, pp.113-128. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000100008&script=sci_abstract&tlng=pt

Casimiro, A. P. B. S. (2016). Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. *Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista*, BA, v. 7. n. 1, pp. 85-102, 2007. Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>

Cavalcante, M. (2005). Como criar uma escola acolhedora. *Nova Escola*. São Paulo: Abril, nº. 180, pp. 52-57, março. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/8122/assim-se-faz-uma-escola-acolhedora>

Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, (n.97, pp.47-63, Maio). Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803>

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber, elementos para uma teoria* (91ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2001). *Os Jovens e o Saber, Perspectivas Mundiais* (1ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva. Florianópolis*, v.20, n.Especial, pp. 17-34, jul./dez.2002. Recuperado de <file:///C:/Users/luzif/Downloads/10237-Texto%20do%20Artigo-30602-1-10-20090415.pdf>

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje* (1ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas* (1ª edição). Coleção *docência* em formação: saberes pedagógicos – São Paulo: Cortez.

Chechia, V. A. & Andrade, A. S. (2002). Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos. In: *Seminário de Pesquisa, V, Ribeirão Preto, SP, Tomo II, Livro de Artigos*, pp. 207-219. Recuperado de http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 116, pp. 245-262. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>

Cury, C. R. J. (2014). *Educação e direito à educação no Brasil: Um histórico pelas Constituições*. Belo Horizonte: Mazza Edições. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10962>

Dalben, I. L. F. (2004). *Conselho de Classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica na escola*. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus. Recuperado de https://books.google.com.br/books?id=0Bi1gUFxmykC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gb_s_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false

Dalben, I. L. F. (1995). *Trabalho escolar e Conselho de Classe*. (3ª edição). Campinas. Ed. Papirus, 1995.

Dicionário online da língua portuguesa. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/insucesso/>.

Fernandes, A. S. (1991). “O Insucesso Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, p. 187-232. Recuperado de <https://digitalis-dsp.uc.pt/>

Ferreira Jr., A. (2010). *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: Ed. UFSCar. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication>

Figueira, D. G. (2005). *Questões do Enem e de Vestibulares de todo Brasil* (Volume único, 2ª edição). São Paulo: Ática.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor. Recuperado de <https://docgo.net/41038-metodos-qualitativos-uwe-flick-2005-metodos-qualitativos-na-investigacao-cientifica-lisboa-monitor>.

Flick, U. (2009). *Métodos de Pesquisa. Introdução a Pesquisa Qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa (3ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Follman, J. I. (2018). *Dialogando com Jessé Souza*. São Leopoldo: Casa Leiria. Recuperado de <http://www.guaritadigital.com.br/acervo/follmann/dialogando.html>

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo* (3ª edição). Brasília: Líber.

Freire, P. (1981). *Educação e mudança* (2ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011) *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. (12ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* (54ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. (1ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. (2016). *A instituição do fracasso: a educação da ralé*. In: Souza, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas Atuais Da Educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>

Galego, C. C. M. (2014). *A profissão académica nas universidades e as políticas de educação superior: os casos de Portugal e Espanha*. Lisboa. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, para obtenção do grau de Doutora, orientada por Prof. Dr. Carlos Alberto Torres Nóvoa, Lisboa, Portugal. https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/7257/3/TESE_FINAL_carla_Galego.pdf

Gomes, R. C. (1994). *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. Rio de Janeiro: Rocco.

Guedes, D. M. M. O. (2015). *Comparação da desejabilidade social entre uma amostra de pais em avaliação das competências parentais e uma amostra de controlo*. Universidade de

Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Recuperado de <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/31336>

Hage, S. M. Org. (2006), *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. (1ª edição). Belém.

Saviani, J. C. D. & Sanfelice, J. L. *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005. 163p. Coleção Educação Contemporânea. Recuperado de http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf

Rebouças Porto Júnior, F. G. (2014). EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930). Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação, Vitória da Conquista, Ano I, n. 1, pp. 23-32 (1). Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3033>

Junior. Francisco Gilson Rebouças. (2003). Educação Na Primeira República - 1889-1930 - A P R E N D E R - *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista, Ano I, n. 1, pp. 23-32. Recuperado de <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3033>

Kuenzer, A. Z. (1985). *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/>

Kuenzer, A. Z. (1998). *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. In: Ferreira, N. S. C. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez. Recuperado de <https://www.coladaweb.com>

Kuenzer, A. Z. (1999). As políticas de Formação. A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>

Kuenzer, A. Z. (2000a). Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/00. Rio de Janeiro, DP&A Editora. Recuperado de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/13.pdf>

Kuenzer, A. Z. (2000b). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*. P.21-7; 15-39. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

Kuenzer, A. Z. (2000c). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2005). *Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: Saviani, D., Sanfelice, J. L. & Lombardi, C. J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. (2ª edição). Campinas. Recuperado de http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf

Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28. p. 1153-1178. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (5ª edição). São Paulo. Ed. Atlas. Recuperado de file:///C:/Users/luzif/Downloads/Marconi_Lakatos_Tecnicas_de_Pesquisa.pdf

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª edição). São Paulo: Atlas. Recuperado de https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Curitiba. *Editora da UFPR*. n. 17, p. 153-176. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>

Libâneo, J. C. et. al. (2003). O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo. Ed. Cortez.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2009). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (7ª edição). São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos, para Quê?* 12ª edição. São Paulo. Ed. Cortez.

Libâneo, J. C. (2011). *O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico*. In: Lombardi, J. C & Saviani, D. (Org.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* 2012, vol.38, n.1, pp.13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar. Políticas, Estruturas e Organização*. São Paulo. Ed. Cortez.

Libâneo, J. C. (2012). A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: *Reunião ANPED*, 35. *Porto de Galinhas*. P. 1-10. Recuperado de http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1936_int.pdf

Libâneo, J. C. (2014). Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In. Barra, V. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia. Ed. Cegraf/UFG.

Libâneo, J. C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação e Realidade*. *Porto Alegre*. Vol. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46132/33422>

Lima, L. O. (1969). *O impasse na educação*. Petrópolis. Ed. Vozes.

Lopes, A. (1995). *Escola, socialização e cidadania*. São Carlos. Ed. EDUFCar.

Lück, H. et. al. (2000). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar* (5ª edição). Rio de Janeiro. Ed. DP&A.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. Ed. EPU. Recuperado de https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf

Martins, R. X. Metodologia de pesquisa: guia de estudos Lavras: UFLA, 2013.64p. :il. Uma publicação do CEAD-Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Lavras. <https://docplayer.com.br/1122858-Metodologia-de-pesquisa-guia-de-estudos>.

Mendes, R. M. & Miskulin, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cad. Pesqui.* 2017, vol.47, n.165, pp.1044-1066. ISSN 0100-1574. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-01044.pdf>

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, v. 22, n. 37, pp. 7-32. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf

Nascimento, M. I. M. (2004) A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP-Faculdade de Educação, para obtenção do grau de doutora, orientada por Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, Campinas, São Paulo. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253588/1/Nascimento_MariaIsabelMoura_D.pdf

Normas Para A Elaboração E Apresentação De Teses De Doutorado; (Aplicáveis às dissertações, trabalhos de projeto e relatórios de estágio de Mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria Judite Primo & Diogo Mateus v.5 (Substitui V4 de maio de 2008, aprovada pelo Despacho Reitoral n.º 101/2009, de 26 de maio) 52 pp.; inclui apêndice com 9 pp., anexos com 23 pp. Lisboa Julho 2014.

Neves, L. M. W. (1999). *Educação e política no Brasil de hoje* (2ª edição). São Paulo. Ed. Cortez.

Niskier, A.(1969). *Administração Escolar*. Porto Alegre, RS. Ed.Tabajara. Recuperado de <https://www.passeidireto.com/arquivo/40454342/historia-da-educacao-brasileira/24>

Oliveira, D. E. M. B. (2005). O Ensino Profissionalizante no Brasil. *Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018* Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – www.ufvjm.edu.br/vozes

Orlandi, E. P. (2003). *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (5ª edição). Campinas. Ed. Pontes. Recuperado de <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>

Palma Filho, J. C. (2005). *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação* (3ª edição). São Paulo. PROGRAD/UNESP. Santa Clara Editora. Recuperado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337930/1/caderno-formacao-pedagogia_2.pdf

Paula, F. S., & Tfouni, L. V. (2009). A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. São Paulo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, p.117-127. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012&lng=pt&tlng=pt.

Paulilo, M. A S. (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*. Londrina, vol.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. Recuperado de http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm

Peeters, F., & Cooman, M. A. (1969). *Pequena História da Educação* (9ª edição). São Paulo. Ed. Melhoramentos. Recuperado de <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1070/1/AsMadresDaHistoriografia.pdf>

Peres, R. S., & Santos, M. A. dos. (2005). *Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia*. Interações • Vol. X • n.o 20 • p. 109-126 • Jul-Dez 200. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>

Pinto, Á. V. (1969). *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra.

Prodanov, C. C., & Ernani Cesar de Freitas (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª edição). Novo Hamburgo. Ed. Feevale.

Rego, W. L., & Pinzani, A. (2013). *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo. Ed.Unesp.

Rego, W. L., & Pinzani, A. (2014). *Pobreza e Cidadania*. Brasília. Ed. SECADI. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v38n103/0103-1104-sdeb-38-103-1008.pdf>

Ribeiro, M. L. S. (1992). *História da educação brasileira: a organização escolar* (12ª edição). São Paulo. Ed. Cortez, Autores Associados. Recuperado de <http://epsinfo.com.br/histriadaeducaobrasileira.pdf>

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª edição). São Paulo. Ed. Atlas.

Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (2010). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Coleção Caminhos da Educação do Campo, vol. 2. Belo Horizonte. Autêntica Editora.

Rotondano, R. O. (2020). Entre capital e questão social: elementos da educação brasileira no mundo contemporâneo. *Revista da Faculdade de Direito*. Nº 48, pp. 1-22. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.22187/rfd2020n48a6>

Santos, L. M., Araújo, Borges, H. A., Silveira, J. S., Guimarães, S. O. & Rocha, Solange Alcântara Neves. *EMITec/BA: interatividade em tempo real e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem*. Recuperado de <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/358.pdf>.

Santos, M. (2004). *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* (4ª edição). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo.

Saviani, D. et al. (2006). *O legado educacional do século XIX* (2ª edição). Campinas, SP. Autores Associados.

Saviani, D. (2008). O legado Nacional do Regime Militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (3ª edição). Campinas, SP. Autores Associados.

Scheibe, L. (2014). *Educação básica no Brasil: expansão e qualidade*. Revista Retratos da Escola, p.101-113. Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/378>

Silva, C. (2011). A problemática do insucesso escolar: a educação física como estratégia de combate ao insucesso escolar - uma abordagem teórica. *Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro*. Recuperado de <http://repositorio.esept.pt/bitstream/20.500.11796/2504/1/FINAL.pdf>

Silva, M. S. (2011). *Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural*. In: _____. (org.). *Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas*. João Pessoa. Editora da UFPB.

Souza, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro. Editora LeYa.

Souza, J. (2018c). *A Ralé Brasileira: quem é e como vive* (3ª edição). São Paulo. Editora Contracorrente.

Souza, J. (2018). *Subcidadania Brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro* (2ª edição). Rio de Janeiro. Editora LeYa.

Stake, R. E.; easley, J. A. (2005). Qualitative Case studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications. *AOS, Brazil*, v.1, n.1, jan./jun. 2012, p. 45-59. [file:///C:/Users/luzif/Downloads/O_Que_Podemos_Aprender_com_o_Estudo_de_Casos_em_Ad%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/luzif/Downloads/O_Que_Podemos_Aprender_com_o_Estudo_de_Casos_em_Ad%20(1).pdf)

Teixeira, A. (1996). *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Teodoro, A. (2001). *Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade*. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.), *A Transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise* (pp. 127-164). Porto. Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS revista científica*, 4(1), 61-77.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto. Editor Afrontamento.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto. Editora Profedições.

Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização - Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, pp.13-26.

Torres, R. M. (1995). *Cinco Reflexões sobre Educação*. *Revista Alfabetização e Cidadania*. Vol. 2, nº. 1. São Paulo. Editora RAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil.

Tropia, G. & Caldeira, A. D. (2011). Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Revista Educação, Porto Alegre*, (v. 34, n. 3, pp. 369-375, set./dez). Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª edição.) Porto Alegre. Editora Bookman. Recuperado de <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia-da-pesquisa-estudo-de-caso-yin.pdf>

Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks. SAGE Publications. *Três abordagens do método de estudo de caso em educação*. Tradução de Ivar César Oliveira de Vasconcelos. Recuperado de <file:///C:/Users/luzif/Downloads/1038-2751-2-PB.pdf>

TEXTOS LEGISLATIVOS

Constituição de 1946 (3ª edição). Baleeiro, A. B. L. S. (2012).. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br>

Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Diário Oficial da União Brasília. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Plano Decenal de Educação para Todos. Brasil (1993). Ministério da Educação.. Brasília, DF.

Leis e Decretos. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasil (1996), (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). Brasília, DF.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasil (1997). Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF.

Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação e do Desporto. Brasil (1998). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 129p. Brasília – DF.

Educação Básica 2005: Ano da qualidade da Educação. Brasil, (2005)., Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasil, (2005). Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/>

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Col. 1. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/>

Plano De Qualidade Para A Educação Básica: Diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Brasil, Ministério da Educação (MEC), Sistema Educacional Brasileiro - SEB. (2005). Brasília, março de. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/>

Democratizando as políticas e a gestão da educação brasileira: estrutura, financiamento, avaliação e formação de professores, Brasília. Brasil, Ministério da Educação (MEC) / I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (2004). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. (2019). Apresentação coletiva. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf

Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834. Brasil. (1834). Coleção de Leis do Brasil. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>

Legislação Informatizada - Decreto Nº 7.566, De 23 De Setembro De 1909 - Publicação Original. Brasil. (1909). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>

Legislação Informatizada - Lei Nº 4.024, De 20 De Dezembro De 1961 – Ldb Brasil. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicação Original. Legislação Informatizada. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/>

Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Brasil. (1969).. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/>

Lei Nº 9.394, de 20 De Dezembro De 1996. Ldb – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. (1996). Recuperado de <http://www.planalto.gov.br>

Constituição: República Federativa do Brasil (1988), Brasil. DF: Senado Federal, 1988.

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, Ministério da Educação (MEC).

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, Ministério da Educação (MEC).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Sinopse estatística da educação básica 2003 (Brasil, regiões e unidades da federação). Brasil, Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Recuperado de <http://cbasica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (2019). Recuperado de <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/2019/08/536/Documento-Curricular-Referencial-da-Bahia-e-aprovado-pelo-Conselho-Estadual-de-Educacao.html>

Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2017). Recuperado de https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf

Recenseamento do Brasil Realizado em 1 de Setembro de 1920. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (1920). Volume IV (4ª parte). Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Enem. Documento Básico. Recuperado de <http://www.inep.gov.br>

Redação do Enem – guia do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_ene_m2019_cartilha_participante.pdf

Síntese de indicadores sociais 2000, série Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2001). Nº 5, Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/>

Síntese de Indicadores Sociais 2004, série Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2005). nº 15, Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/>

Constituições Brasileiras (Vo. I, 3ª edição). Nogueira, O. (2012).. Brasília: Senado Federal. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf

Constituição de 1934 (3ª edição. Brasília). Poletti, R. (2012). Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/>

Portaria Nº 738/2020. O Secretário Da Educação Do Estado Da Bahia – Recuperado de http://diarios.egba.ba.gov.br/html/_DODia/DOSecEdu.html

Coletânea de Atos Normativos Decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: federal e estadual. Rio Grande Do Sul. (2000). Porto Alegre.

Constituição de 1937. 3. ed. Porto, Walter Costa. (2012). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/>

LDB e políticas de correção de fluxo escolar. Prado, Iara Glória de Areias. (2000) Brasília: Em Aberto, v.17, n.71, p.9-19, jan. Recuperado de <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2102>

Resolução Cee Nº 239/2011 – Eja Bahia. Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA). Recuperado de http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Parecer_CEE_N_403_2011.pdf

ANEXO I

CONTEXTOS DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO		
MOMENTOS DA TRAJETÓRIA	INDICADORES PERCEPTIVOS	QUESTÕES EMPÍRICAS
Trajetória escolar na Educação Infantil.	• Idade de acesso. • Primeira escola. • Memórias da primeira escola. • Memória da primeira professora. • Deslocamento. • Atividades de aprendizagem. • Relação com os colegas. • Fatos que marcaram a primeira escola.	Questões 1 a 10
Trajetória escolar no Ensino Fundamental.	• Processo de aprendizagem. • Atrativos da escola. • Material Didático. • Relação com professores e colegas. • Estrutura física da escola e merenda escolar. • Atividades Avaliativas/Aprovação e repetência. • Lembranças/Recordações.	Questões 11 a 20
Trajetória escolar no Ensino Médio.	• Mudanças. • Relação com os professores. • Profissão. • Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. • Relação escola e trabalho. • Relação escola e família.	Questões 21 a 30
Trajetória pós Ensino Médio.	• Tempo de escolaridade. • Projetos pós Ensino Médio. • Valores para a nova etapa. • Faculdade/ Continuidade. • Percepção da escola hoje. • Valorização da aprendizagem. • Preparação para a vida – mercado de trabalho.	Questões 31 a 40

Figura 52. Planilha de indicadores perceptivos da investigação

Fonte: A autora.

ANEXO II

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
LISBOA – PORTUGAL



GUIAO DE ENTREVISTA

PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA - DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO PESQUISADORA-LUZINETE DA SILVA FIGUEIRÊDO

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO

- a- Nome Completo _____
- b- Idade _____
- c- Local ou comunidade onde reside _____
- d- Estado civil _____
- e- Turno em que estuda _____
- f- Faz parte do Mercado de Trabalho? _____
- g- Mora sozinho ou com a família _____

PARTE 2- TRAJETORIA ESCOLAR Nº 1 – Primeira Escola.

- a- Com quantos anos você foi para a escola? _____
- b- Qual a primeira escola que você frequentou? _____
- c- O que você tem na lembrança dessa escola? _____
- d- Qual o nome de sua primeira professora? _____
- e- Como era o dia a dia nessa escola? _____
- f- Você gostava de ir para a escola? _____
- _____
- _____
- g- Como você chegava até a escola? _____
- h- Quais as atividades realizadas na escola? _____
- i- Você tinha muito amigos nessa escola? _____
- j- Fale um pouco sobre essa escola, livremente, o que você lembra. _____
- _____
- _____
- _____

PARTE 3 – TRAJETORIA ESCOLAR Nº 2 – Ensino Fundamental I e II.

- a- Como você aprendeu a ler e escrever? _____
- b- Você sempre ia de boa vontade para a escola? _____
- c- O que mais te atraía na escola? _____
- _____
- d- Lá você recebia todos os livros? _____
- e- Como era sua relação com as(os) professoras (es) ? _____
- _____
- _____
- _____

f- Como era o espaço escolar? _____

g- Você acha que a escola atendia as necessidades de aprendizagem? _____

h- Como era o caminho até a escola? _____

i- Você gostava das merendas servidas? _____

j- Você sempre foi aprovado? _____

l- As avaliações eram difíceis ou fáceis? _____

m- Você gostava de estudar nessa época? _____

n- Fale como foi esse período escolar na sua vida. O que te marcou. _____

PARTE 4 – TRAJETORIA ESCOLAR Nº 3 – Ensino Médio.

a- Com quantos anos você chegou ao Ensino Médio? _____

b- Como era o caminho percorrido para você chegar até a escola? _____

c- Você achava as matérias difíceis? _____

d- Você tinha todos os livros para estudar? _____

e- Como era sua relação com os professores? _____

f- Os professores e a escola estimulavam a sua aprendizagem? _____

g- Qual o professor do ensino médio que mais lhe marcou? Porque? _____

h- O que você deseja ser profissionalmente? _____

i- Você fez o ENEM? _____

j- O que achou da prova? _____

l- Você acha que a escola te preparou para a prova do ENEM? _____

m- Você sabe fazer uma boa redação? _____

n- Você acha que a escola prepara para a vida lá fora? _____

o- A escola te preparou para a vida de convivência com as pessoas lá fora? _____

p- A escola te preparou para o mercado de trabalho? _____

q- O que de mais importante você aprendeu na escola? _____

r- Sua família sempre te incentivou a estudar? _____
s- Como eram suas médias escolares? _____

PARTE 5 – TRAJETORIA PÓS-ESCOLA – EXPECTATIVAS

a- Quantos anos de escola você tem? _____
b- O que você espera alcançar depois desses anos de estudo? _____

c- O que é considerado importante hoje para você ao terminar o Ensino Médio? _____

d- O que você pensa sobre fazer faculdade? _____

e- Qual o curso que você faria se fosse para Faculdade? _____

f- Como você explicaria hoje sua relação com a escola? _____

g- Qual a importância de estudar para você? _____

h- Você acha que aprendeu coisas importantes na escola? _____

Local e data em que foi feita a entrevista.

