



Universidade Federal
de Campina Grande

PROFSOCIO

**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

CECILIANO GOMES NETO

**EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR JUVENIL EM UMA
ESCOLA DO SERIDÓ ORIENTAL PARAIBANO**

**SUMÉ - PB
2020**

CECILIANO GOMES NETO

**EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR JUVENIL EM UMA
ESCOLA DO SERIDÓ ORIENTAL PARAIBANO**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional
– PROFSOCIO ministrado no Centro de
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Sociologia.**

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientadora: Professora Dr^a. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

**SUMÉ - PB
2020**

G633e Gomes Neto, Ceciliano.
Evasão e fracasso escolar juvenil em uma escola do Seridó Oriental Paraibano. / Ceciliano Gomes Neto. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

155 f.

Orientadora: Professora Dr^a. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Evasão escolar. 2. Fracasso escolar. 3. Repetência escolar. 4. Juventude e educação. 5. Socialidades. 6. Educação de Jovens e Adultos. I. Farias, Melânia Nóbrega Pereira de. II. Título.

CDU: 37.015.4(043.2)

Johnny Rodrigues Barbosa

Bibliotecário-Documentalista

CRB-15/626

CECILIANO GOMES NETO

**EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR JUVENIL EM UMA
ESCOLA DO SERIDÓ ORIENTAL PARAIBANO**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional
– PROFSOCIO ministrado no Centro de
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Sociologia.**

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dr^a. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.
Orientadora- CCHE/UEPB**

**Professor Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos
Examinador Interno – UACIS/CDSA/UFCG**

**Professora Dr^a Maria de Assunção Lima de Paulo
Examinadora Externa – CH/UFCG**

Trabalho aprovado em: 22 de junho de 2020.

SUMÉ - PB

Dedico à minha pequena Eva, que fez minha vida ter mais sentido.

AGRADECIMENTOS

Neste momento singular, em que concluo uma etapa de minha vida profissional e obtenho qualificação, é instante de agradecer a todos aqueles que contribuíram para que tal realização fosse alcançada.

A fé e a persistência moveram-me e recobriram-me de perspicácia nos instantes de dificuldades, sobretudo nas etapas decisivas e conclusivas desta labuta. Deus na sua grandeza e sabedoria, através de sua mensagem, me trouxe conforto e alento nas horas turvas, nas madrugadas insones, me guiando e me orientando quanto aos passos a dar, conduzindo-me para que não deslizesse, para que não pisasse em terrenos movediços e instáveis.

Assim, agradeço imensamente a Professora Dra. Melânia Nóbrega, que me recebeu em sua sala e se dispôs a me orientar, a transmitir seus conhecimentos e, sobretudo, afiançá-los na construção conjunta deste trabalho. Por sua dedicação e apoio, mesmo que eu não tenha sido um orientando disciplinado, meu eloquente agradecimento.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Sociologia de Sumé e de Campina Grande que de alguma forma contribuíram para minha formação, especialmente ao Professor Dr. Marciano Monteiro e ao Professor Dr. Wallace Ferreira e seus valiosos ensinamentos acadêmicos e pela sensibilidade profissional e pessoal.

Aos professores avaliadores, professor Dr. Valdonilson Barbosa e professora Dra. Assunção Lima, pela atenção e preciosa contribuição para que este trabalho pudesse ser concluído.

As muitas amizades feitas no transcorrer deste curso em Sumé e em Campina Grande, aos amigos que me ajudaram com suas vivências e conhecimentos, não apenas com sua amizade, mas, por seu respeito, ajuda, e principalmente o incentivo que me deram e que acredito reciprocamente os dei.

Aos meus alunos e ex-alunos, aqueles que dedicaram parte de seu valoroso tempo para me atender, e através de suas narrativas e relatos forneceram-me informações indispensáveis para que pudesse discorrer acerca daquilo que objetivei pesquisar e que com os quais aprendi e aprendo cotidianamente.

Por fim, agradeço a minha família, o bastião essencial para tranquilidade, minha reserva de conforto e estímulo maior. Aos meus pais (Josebel e Albaneide), meus irmãos (Carlos e Cássio), minha esposa (Cláudia) e minha filha (Eva) a quem dedico o esforço aqui empreendido.

“Muitas coisas não ousamos empreender por parecerem difíceis; entretanto, são difíceis porque não ousamos empreende-las”.

Sêneca

RESUMO

O presente trabalho buscou entender os fatores que desencadeiam o fracasso e a evasão escolar, em diversas modalidades de ensino médio da ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima, em Cubati-PB. Deste modo, o objetivo geral desta investigação foi entender os aspectos que contribuem para estes processos, a partir das motivações dos jovens e do papel da escola. O ambiente escolar, espaço vital para a construção da identidade juvenil, reflete em si grande parte dos conflitos presentes na sociedade: construção de socialidades e desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero. Estes acabam por influenciar aspectos intra e extraescolares dos alunos jovens pesquisados, sendo decisivos para o fracasso e posterior evasão. Para autores como Patto (1993, 2015), Peregrino (2010) e Barbosa (2011), o fracasso escolar, entendido aqui desde o abandono/desistência do aluno, passando pela repetência sistemática, além da ausência de sentido das atividades escolares, pode ser considerado como um dos episódios mais traumáticos na relação entre escola e a comunidade que a sustenta. A pesquisa partiu de uma abordagem quali-quantitativa, aliando levantamento bibliográfico e pesquisa documental com a aplicação de questionários e realização de entrevistas junto aos alunos, com posterior análise de dados sociodemográficos da escola e dos sujeitos da pesquisa, além das histórias de vida de alunos jovens. A partir dos dados obtidos e dos discursos apreendidos, foi possível construir quatro eixos fatoriais: fatores relacionados a dificuldades de acesso escolar bem como fatores outros econômicos, socioemocionais e sociopedagógicos. Dentre estes, podemos apontar como relevantes, o domicílio rural, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, gravidez/maternidade e falta de interesse surgem como principais motivos citados para o abandono dos estudos.

Palavras-Chave: Evasão. Fracasso escolar. Ensino Médio. Identidade Juvenil.

ABSTRACT

The present work sought to understand the factors that trigger the failure and school dropout, in several high school modalities at ECIT IolandaTereza Chaves Lima, in Cubati-PB. Thus, the general objective of this research was to understand the aspects that contribute to these processes, from the motivations of young people and the role of the school. The school environment, vital space for the construction of youth identity, reflects in itself a large part of conflicts present in society: building socialities and socioeconomic, racial and gender inequalities. These end up influence intra and extra-school aspects of the young students surveyed, decisive for failure and subsequent evasion. For authors like Patto (1993, 2015), Peregrino (2010) and Barbosa (2011), school failure, understood here since the student's abandonment /dropout, going through repetition in addition to the absence of meaning in school activities, systematic considered as one of the most traumatic episodes in the relationship between school and the community that supports it. The research started from a qualitative approach quantitative analysis, combining bibliographic survey and documentary research with application of questionnaires and conducting interviews with students, with further analysis of sociodemographic date of the school and subjects of the research, in addition to the life stories of young students. From the date obtained and the discourses learned, it was possible to build four factorial axes: factors related to difficulties in school access as well as other economic, socio-emotional and socio- educational factors. Among these, we can point out as relevant, the rural domicile, the need for insertion labor market, pregnancy / maternity and lack of interest appear as the main reasons cited for abandoning studies.

Keywords: Evasion. School failure. High school.YouthIdentity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 sobre o total de matrículas e matrículas na EJA integradas à educação profissional de 2018.....	86
Tabela 2	Porcentagem de pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as grandes regiões, o sexo e a cor ou raça.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrículas totais na eja e na eja integrada à educação profissional - Brasil e regiões - 2018.....	24
Quadro 2	Estudantes da educação de jovens e adultos, por etapa de ensino, segundo o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade apresentadas no PNAD 2018.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Matrículas no estado da Paraíba entre os anos de 2009 e 2018.....	23
Gráfico 2	Distribuição da população de Cubati por sexo, segundo os grupos de idade.....	30
Gráfico 3	População de 15 a 29 anos, segundo o meio pelo qual acessou a internet em porcentagem.....	63
Gráfico 4	Níveis de instrução e anos de estudos entre pessoas de 25 anos ou mais de idade de acordo com o PNAD educação 2018.....	74
Gráfico 5	Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, por cor ou raça nas grandes regiões brasileiras em porcentagem de acordo com o PNAD educação 2018.....	75
Gráfico 6	Matrículas na eja por faixa etária – todas as redes no período de 2008-2018.....	86
Gráfico 7	Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as grandes regiões.....	95
Gráfico 8	Dados em porcentagem do pense 2015 de escolares freqüentando o 9º ano do ensino fundamental.....	98
Gráfico 9	Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino em porcentagem.....	99
Gráfico 10	Taxa de conclusão do ensino médio em porcentagem.....	100
Gráfico 11	Faixa etária dos alunos do EJA.....	102
Gráfico 12	Gênero dos alunos do EJA.....	104
Gráfico 13	Presença de filhos por alunos do EJA.....	105
Gráfico 14	Declaração de cor por alunos do EJA.....	105
Gráfico 15	Faixa etária dos alunos do regular noturno.....	108
Gráfico 16	Gênero dos alunos do regular noturno.....	108
Gráfico 17	Presença de filhos por alunos do regular noturno.....	109
Gráfico 18	Faixa etária por aluno do médio integral.....	110
Gráfico 19	Gênero por aluno do médio integral.....	111
Gráfico 20	Presença de filhos por alunos do médio integral.....	111
Gráfico 21	Declaração de cor por aluno do médio técnico.....	112
Gráfico 22	Declaração de moradia do aluno do médio técnico.....	113
Gráfico 23	Evasão escolar em 2019 por modalidade de ensino.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CDSA** - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
- CRAS** - Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS** - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- ECIT** - Escola Cidadã Integral Técnica
- EEEF** - Escola Estadual de Ensino Fundamental
- EEEFM** - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano
- INSPER** - Instituto de Ensino e Pesquisa.
- IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- ITCL** - Iolanda Tereza Chaves Lima
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PeNSE** - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIP** - Projeto de Intervenção Pedagógica
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PPP** - Projeto Politico-Pedagógico
- TPE** - Todos Pela Educação
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FRACASSO ESCOLAR E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	17
2.1	FRACASSO ESCOLAR.....	17
2.2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	18
2.3	CENÁRIO DA PESQUISA.....	22
2.4	MUNICÍPIO DE CUBATI.....	25
2.5	MOTIVAÇÕES E PARTICULARIDADES DA PESQUISA.....	28
2.6	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
3	JUVENTUDE.....	31
3.1	JUVENTUDE E SOCIALIDADE.....	35
3.2	SOCIALIDADES E O EJA.....	41
4	JUVENTUDE E EDUCAÇÃO.....	67
4.1	ESCOLARIZAÇÃO: PENSANDO AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	67
4.2	EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO.....	76
4.3	JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO.....	80
4.4	EJA.....	85
4.4.1	Juventude, gênero e educação.....	95
4.4.2	Juventude, educação e desigualdade racial.....	97
4.5	PENSANDO O CENÁRIO LOCAL.....	101
4.5.1	EJA.....	102
4.5.2	Ensino regular noturno.....	108
4.5.3	Ensino Médio Integral.....	110
4.6	EVASÃO ESCOLAR.....	113
5	EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR JUVENIL A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA.....	116
5.1	TRAJETÓRIAS DO FRACASSO ESCOLAR: O CASO DE TADEU SANTOS.....	119
5.2	ENTENDENDO A EVASÃO ESCOLAR.....	123
5.3	FATORES DE ACESSO ESCOLAR.....	125
5.4	FATORES ECONÔMICOS.....	126
5.5	FATORES SOCIOEMOCIONAIS.....	128
5.6	FATORES SOCIOPEDAGÓGICOS.....	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	140
	APENDICES.....	150

1 INTRODUÇÃO

A investigação presente está inscrita na área de Sociologia, na linha de pesquisa: Educação, escola e sociedade, o campo de estudo: Educação e ambiente escolar e no subcampo: evasão escolar.

Este trabalho nasce a partir das vivências no “chão da escola” ao longo dos últimos 15 anos, que mais tarde se traduziram na escolha em trabalhar com crianças e jovens. No ano de 2008 concluí o curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Desde então, atuo como professor da educação básica. Sempre atuando em escolas e, em alguns curtos momentos, em escolas privadas, no primeiro semestre do ano de 2009, antes mesmo de concluir minha graduação, passei no concurso público municipal na cidade de Cubati¹ para docente da educação básica na disciplina de Filosofia e em igual período também fui aprovado e convocado para assumir como professor da educação básica do estado da Paraíba na disciplina de Sociologia. Após vivenciar uma experiência de diretor adjunto (2013-2016) da escola municipal que trabalhava desde 2005, bem como minha participação em conselhos seja em âmbito escolar e do município, fui aguçando minha “imaginação sociológica”² no sentido de refletir acerca dos problemas sociais que são manifestadas na escola e as quais não são dadas a devida atenção.

Um aspecto importante de minha formação docente é que no segundo ano de curso já estava lecionando na educação básica, fazendo com que não construísse “ilusões” a respeito do público e da prática docente, tendo em vista que já participava da realidade escolar, algo que a grande maioria dos licenciados possuem em suas práticas de ensino em encontros pontuais na escola durante alguns dias ou semanas. Também integrei um grupo de pesquisa durante dois anos na graduação, mesmo sendo aluno de licenciatura, fazendo com que a realidade da pesquisa de campo fosse presente no meu processo de formação, impedindo um possível distanciamento inerente ao bacharelado e a licenciatura em Ciências Sociais.

Sempre tive relativo receio de realizar pesquisas em meu ambiente de trabalho, tanto é que minhas pesquisas ao longo de minha trajetória acadêmica, seja no PIBIC ou na especialização nada tinham relação com o ambiente escolar. Contudo, a passagem na direção adjunta de uma escola da educação básica trouxe o questionamento sobre qual papel assumir: “mero” docente/gestor de um sistema fadado ao fracasso, ou agente que pode refletir acerca

¹Cubati está localizada na região do Seridó Oriental Paraibano. Possui uma área territorial correspondente a 163,227 km². Foi emancipada em 1959, quando deixou de ser distrito do município de Picuí. De acordo com o Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população estimada em 2019 era de 7.797 habitantes.

² Nos termos de Stuart Mill.

de suas práticas e vivências, contribuindo para mudanças necessárias. A gestão possibilitou, sem mediações que causassem interferências, um contato maior com os grupos que constituíam a comunidade escolar, permitindo que a reflexão acerca do papel da educação fosse para além dos muros da escola.

Este contato, de maneira esperada, me trouxe uma série de questionamentos. Como abordar a formação educativa de um pré-adolescente com um pai que veio à escola sob efeito de álcool? Ou com outro pai que apresentava resistência ao diálogo proposto na escola, e que quando chegasse em casa provavelmente viria a agredir o filho? Como conversar sobre os processos de aprendizagem com uma mãe que só queria um laudo da escola que informasse que a filha possuía um déficit cognitivo severo, fazendo com que ela conseguisse o “aposento” dela? Essas e outras questões levam ao questionamento de como a escola pode estar inserida num contexto social verdadeiramente produtivo à comunidade, e não numa “ilha ideal” de um público que esperamos para transmitir todo o nosso conhecimento conteudista acerca dos mais diversos temas. Inclusive estes são questionamentos que atravessam a minha formação enquanto profissional/pesquisador já que, por formação, entendo que a educação não está separada das questões sociais, muito pelo contrário. Ela pode ser o espaço no qual os primeiros impasses são constituídos, percebidos e colocados em jogo, deixando marcas indelévels nas trajetórias de vida dos que nela passam.

No ano de 2018 ingressei no Curso de Mestrado Profissional em Sociologia do PPGS/CDSA/UFCG. Muitos me perguntaram acerca da escolha de desenvolver meu curso no *Campus* do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) na cidade de Sumé-PB³ e não no meu *campi* de origem, em Campina Grande - PB (2º maior cidade do estado com cerca de 400mil habitantes), já que teria essa possibilidade. Mesmo Sumé estando mais distante tanto do meu trabalho quanto minha morada, minha escolha tinha sentidos objetivos e subjetivos direcionados para expressar minhas questões de pesquisa. Isso ocorre em virtude de ser um município com maiores similitudes ao que iria pesquisar, permitindo estabelecer o olhar de pesquisador a partir de meus semelhantes, seja enquanto objeto ou enquanto sujeitos: o público das escolas, meus companheiros de curso, nossos docentes e a própria natureza (clima, vegetação, fauna, pluviosidade) do semiárido nordestino. No fim,

³ Sumé está localizada na região do Cariri Ocidental Paraibano. Possui uma área territorial correspondente a 838,070 km². Foi emancipada em 1951, quando deixou de ser distrito do município de Monteiro. De acordo com o Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população estimada, em 2019 era de 16. 966 habitantes.

considero esta a decisão mais acertada que poderia ter tomado para o pleno desenvolvimento desta pesquisa.

Como dito anteriormente, do desenvolvimento diário das atividades de docente/gestor, uma série de questionamentos surgiam a partir dos diversos desafios que o trabalho apresentava. Dentre estas, as questões relacionadas ao processo de fracasso e evasão escolar se delineiam como uma das mais sensíveis.

O fracasso escolar, entendida aqui desde o abandono/desistência do aluno, passando pela repetência sistemática, além da ausência de sentido das atividades escolares, pode ser considerado como um dos episódios mais traumáticos na relação entre escola e a comunidade que a sustenta. Autores como Patto (2015), Peregrino (2010) e Barbosa (2011), dentre outros, entendem este como um processo que atinge todos os níveis educacionais, com várias formas de manifestação ao longo da trajetória escolar e com fatores causais diversos e que, em grande parte das vezes se sobrepõe. Por este motivo, ao considerarmos a complexidade do fracasso escolar, é importante compreender que esse faz parte de um processo maior, que é a escolarização. A partir desse caminho de pensamento, não se atribuir ao aluno a centralidade do processo que entendemos como fracasso escolar, pois tal responsabilidade é compartilhada por todos os envolvidos – indivíduos e instituições - na educação: Estado, família, comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos), sistema educacional, políticas públicas, e as condições sociais e econômicas da sociedade da qual faz parte o educando.

Partindo destes caminhos, nossa questão norteadora é a de que o trabalho, a família e outros elementos, com reflexo no ambiente escolar, influenciam diretamente nas condicionantes de sucesso ou fracasso escolar dos estudantes do Ensino Médio. Tais características de reprodução são refletidas no ambiente escolar, inclusive durante o processo ensino-aprendizagem, transformando o ambiente escolar em um mundo estranho para os alunos. Deste modo, o objetivo geral desta investigação foi entender os processos que contribuem para o fracasso escolar a partir das motivações dos jovens e do papel da escola nesses processos. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram traçados: Compreender as dinâmicas de construção de juventude entre os estudantes em uma escola do ensino médio, como forma de observar suas demandas nas mais diferentes esferas: trabalho, família, escola; Aprender os processos relacionados à evasão escolar no campo de pesquisa; Identificar o constitutivo socio-histórico de possíveis diferenças substanciais entre as modalidades de ensino como geradora ou consequência da desigualdade.

A pesquisa sobre evasão e fracasso escolar nessa realidade se fez necessária pois não foram superadas, tanto em termos de país, quanto em nível local, ainda com o agravante do

município de Cubati no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015⁴ estava com 2,7 para o final do ensino fundamental, sendo o pior de todo o estado da Paraíba, o 223º lugar e último entre todos os municípios do Estado. No ensino médio, nem referência nós tínhamos, simplesmente não fomos avaliados, pois não tínhamos alunos suficientes para serem considerados⁵.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio contínua (IBGE, 2018), 30,7% dos jovens entre 15 a 17 anos não está na série adequada ou se evadiram da escola. O Instituto Ayrton Senna afirma que “há pelo menos 10 anos a situação da evasão escolar no Brasil permanece inalterada” (BBC NEWS BRASIL, 2019), ou seja, ainda temos um bom caminho a percorrer nessa situação, que no Nordeste ainda ganho traços mais agravantes.

Nesse período, chegamos a ter 25% de reprovação, contribuindo para a ideia do fracasso escolar e tínhamos cerca de 20% de evasão escolar no ensino médio, sendo cerca do dobro da média brasileira. Então, justificativa da pesquisa partiu de pensar que a educação do município é a pior do Estado? O que fazemos e nossos alunos seriam os piores de todo o Estado? O trato do ensino médio, pois ela é única escola no município que advém todo o alunado da rede municipal, é a ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima, na época ainda não tinha se tornado técnica.

Para um melhor entendimento dos caminhos percorridos durante esta pesquisa, esta dissertação organiza-se da seguinte forma. O capítulo I traz um panorama metodológico da execução da pesquisa, destacando as escolhas teóricas, de métodos de estudo e obtenção de dados que foram utilizados, bem como apresentando dados gerais que dão corpo ao processo de construção da pesquisa. A sessão II apresenta uma abordagem teórica acerca do conceito de Juventude e suas relações com a temática, procurando estabelecer um vínculo empírico com o campo de pesquisa. A sessão III, trazendo parte da discussão do capítulo interior, desenvolve-se a partir da juventude e sua posição no processo de escolarização. Após o acúmulo teórico dos capítulos anteriores, A sessão IV então se centra na questão da evasão escolar, partindo daqueles atingidos pela mesma: os alunos que evadiram ou tiveram problemas na escola Iolanda Tereza Chaves Lima. Buscamos suas vozes para entender as características desse processo e as suas causas.

⁴O resultado de 2017 só foi divulgado em 2019.

⁵ Para ser considerado em termos de avaliação, o INEP considera pelo menos 30 alunos em cada modalidade de ensino que realizaram as provas.

2 FRACASSO ESCOLAR E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A primeira sessão desta dissertação trata da temática central da pesquisa, das escolhas e do caminho metodológico que foi percorrido, bem como traça um panorama do cenário em que a pesquisa foi construída, partindo de um panorama nacional para uma abordagem do município de Cubati.

2.1 FRACASSO ESCOLAR

Inicialmente, é pertinente apresentar uma breve discussão acerca dos conceitos que giram em torno da expressão “Fracasso Escolar”, visto que a expressão possui, senão múltiplos significados, uma série de componentes que a torna complexa e multifacetada.

Uma primeira visão nos é trazida por Santos (2012)

O fracasso escolar é comumente entendido como a não adaptação dos alunos aos conteúdos da escola e operacionalizado nos níveis de reprovação e de desistência escolar. Está geralmente associado a estudantes da rede pública de ensino que teriam, com base nesta argumentação, mais dificuldades do que estudantes da rede particular, devido à pobreza e má estruturação familiar.

Partindo deste conceito, poderíamos entender o fracasso escolar como um mau êxito escolar, caracterizado, no senso comum, apenas como reprovação e/ou evasão escolar. Mas, como afirmamos acima, este processo envolve outros elementos, construindo assim um sentido mais amplo. Deste modo, além da reprovação e da evasão, a aprovação com baixo índice de aprendizagem também pode ser pensada como elemento importante a ser pensado, sendo retratado nas escolas pela aprovação por ‘Conselho de Classe’.

Em um primeiro olhar a estes elementos que compõe a ideia de fracasso escolar, destaca-se que estes elementos podem ser interpretados, em um primeiro momento, como frutos de problemas de aprendizagem relacionados ao aluno. Como pensado por Forgiarini e Silva (2008), numa análise contextualizada historicamente, é possível observar que os determinantes do fracasso escolar têm sido atribuídos, comumente, muito mais aos fatores internos à criança e a sua estrutura familiar, secundarizando fatores da estrutura escolar e externos à ela. Esta atribuição é especialmente cruel para com os jovens de classes economicamente sensíveis, pois joga-lhes uma carga de culpa bastante exagerada. Para Patto (2015), há uma fundamentação mais complexa para esta atribuição, que desemboca em sérias consequências. Segundo a autora, foi na convergência entre concepções racistas e biológicas

sobre o comportamento humano, desigualdades sociais e ideário político liberal, que foram criadas ideias que interferiram na política, pesquisa e práticas educacionais ao longo dos anos.

Como evidenciado no parágrafo anterior, essa construção de culpa era bastante recorrente nas pesquisas sobre a temática, como nos explica Santos (2012, p. 26)

Angelucci *et al* (2004), em análise das dissertações e teses defendidas entre 1991 e 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo que tratavam do fracasso escolar, destacam que nelas predomina a compreensão deste como fenômeno estritamente individual, culpando-se ora os alunos, a quem são atribuídas limitações cognitivas, psicomotoras ou neurológicas ora os professores, que não dominariam técnicas adequadas de ensino.

Contudo, sabemos que práticas sociais e pedagógicas, internas e externas aos muros da escola, exercem um papel fundamental nas condições de educabilidade da criança. Patto (2015) formulou importantes contribuições no sentido de romper com a construção de que aluno e sua família são as principais responsáveis pelo processo do ‘Fracasso Escolar’. Além disso, a autora destaca a presença dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar, em detrimento a construção de hipóteses relacionadas a problemas emocionais, orgânicos e neurológicos. Isso rompe com as visões psicologizantes ou da carência cultural que, como citada na fala de Santos, se tornaram comuns nas falas e nas práticas entre os educadores e nas políticas oficiais.

Para nossa pesquisa, é importante entender serão trabalhados conceitos de fracasso escolar que envolvam e desembocam, principalmente, no processo de evasão escolar.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa pretende entender os mecanismos por trás do fracasso escolar, partindo das motivações apresentadas pelos jovens e do papel desempenhado pela instituição escolar. Deste modo, os discursos dos vários atores presentes nesse processo serão analisados e, muitas vezes, confrontados com dados empíricos obtidos dos mais variados órgãos governamentais. Deste modo, em relação a metodologia, a abordagem desta investigação foi de cunho quali-quantitativa. Santos *et al* (2017) nos trazem que:

Há quatro principais situações em que o uso da pesquisa de métodos mistos é indicado. A primeira é quando os conceitos são novos e há escassa literatura disponível sobre os mesmos. Nesse caso, há necessidade de exploração qualitativa antes de métodos quantitativos serem utilizados. A segunda situação é quando os resultados de uma abordagem podem ser melhor interpretados com uma segunda fonte de dados. A terceira situação é quando, por si só, nem a abordagem qualitativa, nem a abordagem quantitativa é suficiente para a compreensão do problema a ser estudado. Por último, a quarta indicação é quando os resultados quantitativos são de difícil interpretação e dados qualitativos podem ajudar a compreendê-los. (SANTOS *et al*, 2017, p. 2)

Minayo (1994, p. 34) nos diz que “quando escrevemos um projeto, estamos mapeando de forma sistemática um conjunto de recortes. Estamos definindo uma cartografia de escolhas para abordar a realidade”. Com efeito, toda proposta de captação da realidade (metodologia) está sempre a reboque de teoria na qual se definem os contornos mais relevantes da realidade (DEMO, 2000, p. 151).

Partindo do entendimento de Gil (1991), sob a ótica de sua natureza esta pesquisa é considerada pura, configurando-se sob a forma de levantamento bibliográfico e pesquisa documental. O levantamento bibliográfico visa a explicação de determinado problema a partir da construção de uma base referencial teórica extraída de livros, artigos, dissertações e teses. Como podemos inferir, esse levantamento permite entender aspectos já estudados do objeto ou de conceitos ligados ao mesmo, possibilitando um processo comparativo com os dados encontrados na pesquisa. Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), esta etapa "constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do *estado da arte* sobre determinado tema”.

Já a pesquisa documental é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, os dados são extraídos de site e/ou páginas de redes sociais. Ela estuda a realidade presente, na qual são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar tendências, diferenças e outras características (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). A pesquisa documental desta dissertação foi realizada na legislação vigente brasileira e relatórios e pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Datafolha, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), Organização Internacional do Trabalho. Além disso, pesquisas foram realizadas em documentos solicitados e fornecidos pela direção da escola, bem como pela 4ª Gerência Regional de Ensino. Por fim, informações relevantes também foram obtidos a partir das plataformas de dados gerenciados pelo Ministério da Educação.

A pesquisa tem um caráter explicativo, pois consideramos que este modelo metodológico de pesquisa permite apresentar, com maior profundidade, as diversas relações entre os dados obtidos em campo e documentos oficiais de evasão, rendimento e outros dados pertinentes que podem subsidiar a reflexão e os sujeitos jovens envolvidos na pesquisa. De acordo com Gil (2008), as pesquisas explicativas são aquelas:

(...) que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente (p. 28).

Como técnicas de coleta e análise de dados, utilizamos a observação participante, assistemática e individual, associadas à realização de entrevistas, pois converge ao melhor desenvolvimento desse tipo de pesquisa, permitindo a apreensão de fatores relacionados ao dia a dia da instituição e dos atores observados, pois permitiu uma maior flexibilidade de análise no contexto escolar, pois:

Também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 192)

Isso se fez necessário, tendo em vista que o pesquisador é um ator desse espaço, não eventual, frequenta esse ambiente por anos, mesmo que perpassasse por públicos distintos, ano após ano.

A questão do fracasso escolar encerra em si uma série de elementos, percepções e narrativas, objetivas e subjetivas. Essa narrativa é fundamental para o entendimento dos vários processos que desencadeiam o fracasso escolar. Partido da necessidade de privilegiar estas narrativas, escolhemos desenvolver o Método Biográfico. Este consiste no uso e coleta de narrativas de vida, obtidas por aquelas que as construíram: os interlocutores desta pesquisa. Para Melleiros e Gualda (2003), foco desse método é direcionado às experiências de vida, que alteram ou formam o significado de si mesmos e que apresentam como pressuposto básico a relevância e importância da interpretação e da compreensão como a chave que forma a vida social. O método se desenvolve, nas ciências sociais, partindo da produção controlada de uma narrativa sobre a vida de uma pessoa, através de um sistema teoricamente orientado de procedimentos explícitos. Ainda de acordo com Melleiros e Gualda (2003), através do processo de reconstrução da narrativa, os indivíduos pesquisados são colocados na posição de

autores e intérpretes de sua própria história, de suas emoções e de suas decisões. Justamente pela necessidade de entender quais caminhos conduziram ao fracasso e evasão escolar, bem como pela importância de possibilitar aos jovens uma posse mais efetiva de suas falas e histórias de vida, este método mostrou-se o mais adequado para desenvolvimento em campo.

Fizemos uso da entrevista semiestruturada, pois dependendo quem era o sujeito entrevistado, possibilitava caminhos para distintos discursos e visão acerca dos temas abordados. Segundo Fraser e Gondim (2004):

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, possibilita alcançar um nível de apreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo justamente indicada para estudos cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de diálogo que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa possibilita acessar, diretamente ou indiretamente, opiniões, crenças, valores e significados que atores atribuem a si, aos outros e aos processos que os rodeiam (p.140)

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada possui como característica principal a apresentação de questionamentos básicos que são apoiados nas teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A partir das respostas dadas, o investigador-entrevistador poderia obter novas hipóteses e, ao mesmo tempo, a fluidez permitiria alterar condições preexistentes do roteiro de entrevista. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. É importante destacar que, no processo de realização desta pesquisa, o tempo do pensamento do entrevistado foi respeitado, deixando suas lembranças fluírem até que o mesmo se lembrasse ou falasse do problema abordado nesta investigação. As demais entrevistas seguiram o mesmo procedimento. Dessa forma, o entrevistador precisa manter um diálogo constante com o sujeito entrevistado.

É importante salientar que, em todos os depoimentos utilizados nesta pesquisa, foram utilizados pseudônimos, como forma de estabelecimento de um anonimato que prezasse para manutenção da privacidade de todos os participantes

Ao trabalhar com dados prioritariamente subjetivos, que registram diversas narrativas que mesclam os vários conceitos a serem analisados na pesquisa, a Análise de Conteúdo foi a metodologia escolhida e utilizada para a interpretação dos dados. Bardin (2011) refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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 (p. 47).

Para Godoy (1995), Esta é uma técnica metodológica passível de aplicação em discursos diversos e a todas as formas de comunicação. Nesta, o pesquisador busca apreender as características, estruturas ou modelos que encontram-se implícitos nos fragmentos de mensagens analisados. A Análise de Conteúdo, no decurso desta pesquisa, envolveu três etapas, como trazida por Bardin (2011): A *Pré-Análise*, que envolveu o tratamento e sistematização dos dados, com a definição dos indicadores que seriam utilizados; A *Exploração do Material*, onde houve o recorte das entrevistas em fragmentos e posterior categorização temática; Por fim, a *Interpretação*, que consiste na análise dos fragmentos categorizados para apreensão dos significados presentes.

2.3 CENÁRIO DA PESQUISA

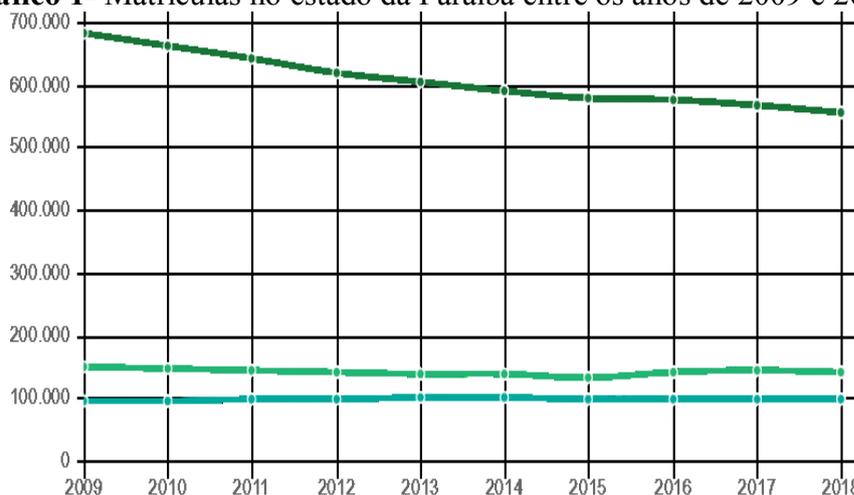
O Brasil é o quinto maior país do mundo em dimensão territorial. Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicou que o Brasil tem 207,7 milhões de habitantes e uma taxa de crescimento populacional de 0,77% entre 2016 e 2017 (POPULAÇÃO..., 2017). Segundo a pesquisa, os três mais populosos estão na região Sudeste – São Paulo na liderança com 45,1 milhões de habitantes, concentrando 21,7% da população do País. Entretanto, no ranking de desenvolvimento humano da ONU de 2017, o Brasil ocupa o 79º lugar entre 188 países com IDH 0,754 (MATOSO, 2017). O Índice de Desenvolvimento Humano foi publicado pela primeira vez em 1990 e analisa as condições de vida de uma população, através das condições de renda, longevidade e educação. Os fatores considerados são: a expectativa de anos de estudo dos cidadãos (conhecimento), expectativa de vida ao nascer (saúde) e renda nacional bruta per capita (padrão de vida). Deste, destacamos que a educação é avaliada pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A aplicação destes indicadores possibilitou a classificação dos países em algumas divisões e possibilitando que os mesmos possam ser analisados e pensados pelo bem-estar de sua população, e não apenas pelos números da economia. Deste modo, a classificações das nações ficariam assim: "muito alto", "alto", "médio" e "baixo", de acordo com a operacionalidade encontrada em cada país. É importante salientar que a ONU não coleta dados com os países analisados, mas sim confere os mesmos nas bases de dados internacionais, como os da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Hoje, 34 anos após o

começo de aplicação do Índice de Desenvolvimento Humano, o índice é a combinação de três indicadores: expectativa de vida, índice de educação e renda per capita.

O reconhecimento amplo e pleno da multidimensionalidade da pobreza e da articulação entre as diversas privações sociais é um desafio muito mais difícil de ser enfrentado. Sua faceta mais concreta diz respeito à inexistência de uma correlação perfeita entre a insuficiência de renda e as desvantagens em outras dimensões. No Brasil, em especial, isso pode ser visto claramente quando se contrasta o rápido progresso contra a pobreza extrema monetária à lenta expansão de outras esferas do desenvolvimento, tais como a de infraestrutura em transporte, energia e saneamento básico, que poderiam melhorar a capacidade produtiva do país e a qualidade de vida da população (IPEA, 2018, p. 19).

No ranking de IDH do Brasil, a Paraíba está em 23º lugar entre 27 unidades federativas. No quesito Educação, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) apontam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental em 4,7 (21º no ranking brasileiro) e o IDEB da rede pública nos anos iniciais do ensino fundamental em 3,6 (22º no ranking brasileiro). O IBGE também aponta 151.296 matrículas no ensino infantil 556.248 matrículas no ensino fundamental e 141.297 matrículas no ensino médio. O estado conta com 9.209 docentes no ensino infantil, 30.006 docentes no ensino fundamental e 11.005 docentes no ensino médio (IBGE, 2020)

Gráfico 1- Matrículas no estado da Paraíba entre os anos de 2009 e 2018.



Fonte: IBGE, 2020

O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 da ONG Todos Pela Educação (TPE, 2019) mostrou que destes números de matrículas, 52% dos jovens de 19 anos haviam concluído o ensino médio em 2018. Também da TPE, o relatório “De Olho Nas Metas 2013-

14” (TPE, 2015) apontou que a Paraíba ainda tem 74,1 mil crianças e adolescentes fora da educação básica. Entre os principais fatores da exclusão de crianças e adolescentes do sistema de ensino estão: vulnerabilidade social, baixa renda, gravidez precoce, violência, trabalho infantil, deficiência e residência em zona rural. Negros, indígenas e quilombolas figuram entre os perfis com grandes dificuldades de acesso à educação. A repetição de ano também é um motivo para abandono escolar, desmotivando os alunos a manterem a frequência escolar. Em Cubati, tomando como referência dados de 2017 do ensino fundamental maior, 22,8% de reprovação no 8º ano e 14,7% de reprovação 9º ano, sendo esse público bem maior que a média da Paraíba de 12,1%, infelizmente os dados locais do ensino médio não tivemos acesso, tendo em vista os percalços já mencionados.

Em 2017 o jornal Correio da Paraíba publicou uma matéria que abordava um estudo que mostrava que a taxa de repetência da Paraíba foi a 3ª maior do país atingindo 15% entre os anos 2014 e 2015, com uma taxa de evasão de 12% no ensino médio:

No quesito evasão escolar, o Estado segue uma tendência nacional e o índice mais expressivo é no ensino médio, com 12% de abandono. As séries mais atingidas são a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. De acordo com o Inep, os números de evasão e migração do ensino regular para a educação de jovens e adultos (EJA) são inéditos. A evasão é maior nas escolas rurais, em todas as etapas de ensino. A migração para a EJA é mais expressiva ao final do ensino fundamental. Na Paraíba, 12% deixam a sala de aula no Ensino Médio e 8% evadem entre o 7º e 8º anos. (SOCORRO; SILVA, 2017)

Em Cubati, esses dados chegam a 20% no ensino regular noturno e EJA, quase o dobro da média da Paraíba, trazendo à tona a importância dessa discussão na compreensão dessa situação. De acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, a Paraíba teve em 2018 um número de 123.182 de matrículas em 2018. Deste número:

Quadro 1 - Matrículas totais na EJA e na EJA integrada à educação profissional - Brasil e Regiões - 2018.

Nível Fundamental			Nível Médio		
Total	Integrado à Educação Profissional	% matrículas integradas à Educação Profissional	Total	Integrado à Educação Profissional	% matrículas integradas à Educação Profissional
90.209	60	0,1	32.973	462	1,4

Fonte: TPE, 2019.

2.4 MUNICÍPIO DE CUBATI

O município de Cubati é localizado na Região Geográfica Imediata de Campina Grande. Possui aproximadamente, 140 km² de extensão territorial e contava com a população de 6.868 habitantes no último censo (IBGE, 2010). O município possui IDH de 0,591 e PIB per capita de R\$ 8.141,43. Até 1959 as funções executivas da cidade eram exercidas por Picuí. Em 30 de abril daquele ano foi criado o cargo de Prefeito, com as primeiras eleições municipais sendo realizada em 02 de agosto de 1959, vencidas por José de Medeiros Dantas – que em sua gestão facilitou a criação de grupos escolares no meio rural. Na década de 60 ainda não havia escolas e professoras ensinavam em casa. Em 1972 foi construída a Escola Municipal Padre Simão Fileto como marco na educação da cidade e considerada o maior patrimônio educacional da cidade. Na zona urbana foi construída a segunda escola municipal, instalada entre 1978 e 1979, de nome Escola Francisco Clementino de Souto. Com a construção de escolas o município teve seu primeiro concurso público para professores (SILVA, 2012).

A educação voltada para adultos é iniciada no município na década de 70. Em 1967 o Ministério da Educação brasileiro cria uma fundação de direito público com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo de alfabetizar a população iletrada de 15 a 35 anos e sendo extinto em 1985. Os cursos do Mobral funcionavam preferencialmente no período da noite, aproveitando os prédios de escolas, templos, sindicatos e outras instituições. O Mobral fazia convênios com as comissões municipais e se comprometia a fornecer material didático, orientação técnica e recursos para o pagamento dos alfabetizadores. O projeto chega ao município de Cubati em 1971 tendo como supervisora a Maria Patrocínio e seu término em 1973 (SILVA, 2012).

Em 1990 é promulgada no município a Lei n° 022 (Lei Orgânica). O art. 78 afirma que o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram oportunidade na idade adequada” é dever do município. O art. 84 diz que a Lei estabelecerá o plano Municipal de educação em consonância com os planos Nacional e Estadual e promovendo em seu item II a “melhoria da qualidade do ensino público fundamental, inclusive para jovens e adultos trabalhadores” (CÂMARA MUNICIPAL DE CUBATI, 1990).

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Iolanda Tereza Chaves Lima faz parte da história e da identidade de inúmeros cubatienses. Trata-se de uma das maiores e mais antigas escolas deste município, por isso mesmo, é de grande importância ressaltar sua

história junto ao povo deste município. Nos anos 1960, já se acentuava no município um forte desejo de uma escola que atendesse à necessidade dos cubatienses que concluíam a 1ª fase do ensino fundamental, visto que, pouquíssimos tinham oportunidade de se deslocar para Campina Grande e poder dar continuidade aos estudos. Dessa forma, a prefeitura custeou, com recursos próprios, a construção de um prédio com excelente estrutura e bom acabamento para abrigar os filhos dos cubatienses que desejavam seguir seus estudos, acrescentando mais tarde uma quadra esportiva, que atendia o alunado na prática da disciplina educação física, bem como jogos de futebol de salão, handebol, voleibol e basquetebol. Havendo sido lido, discutido e aprovado o projeto de criação desta escola, a câmara legisladora encaminha o decreto de Lei nº 20 à prefeitura local, onde o prefeito José de Medeiros Dantas veio a sancioná-lo no dia 02 de fevereiro de 1972. Estava criada a escola denominada Ginásio Municipal Pe. Simão Fileto. A escola foi assim nomeada em homenagem ao referido sacerdote, figura de destaque nos primeiros anos do município, onde além de servir no aspecto religioso, lutou em conjunto a alguns moradores para a realização da 1ª feira-livre, impulsionou o comércio de forma geral (tendo aberto uma “casa de comércio” na cidade), e conseguiu a vinda da 1ª professora pública para este município, entre outras contribuições.

Em 31/03/72 a obra foi inaugurada com grande festa e muita alegria, entretanto, suas atividades foram iniciadas somente no dia 10/04/72, funcionando com 2 turmas de 5ª série, somando um total de 85 alunos, entre esses, alunos advindos de municípios vizinhos. Para o atendimento ao corpo discente e, conseqüentemente, à comunidade, a escola contava com uma boa equipe, assim distribuída: Marinaldo Castelo Branco de Melo (diretor), Ademário de Souza (secretário), Saulo Venâncio da Silva e Maria Joana de Oliveira Silva (auxiliares de serviços gerais); e o corpo docente que era composto pelos seguintes professores e respectivas disciplinas: Ademário de Souza (português e música), Luciano Augusto de Farias (ciências e matemática), Pedro Teodósio de Oliveira (inglês e história) e Antônio de Paula Porto de Vasconcelos (educação moral e cívica e geografia). Com a conclusão da 1ª turma concluinte do ensino fundamental em 1975, foi oferecido logo no ano seguinte o colegial (ensino médio), com modalidade profissionalizante (curso técnico de contabilidade).

Dada a ausência de escolas na região com atendimento a partir da 4ª série (5º ano), o corpo discente da referida escola crescia razoavelmente e, assim, a sua manutenção tornava-se mais dispendiosa para a prefeitura, visto que a taxa irrisória que era cobrada ao corpo discente nos primeiros tempos já havia sido extinta. Portanto, após solicitação da prefeitura, o governador em exercício, Wilson Leite Braga, assinou a sua estadualização em 07/10/82, quando conseqüentemente o curso profissionalizante deu lugar ao curso científico e a escola

passa a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º graus de Cubati. No ano 1995 o prefeito da época, Ernando Davinci de Lima, conseguiu junto ao governo do estado mudar a denominação para Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Iolanda Tereza Chaves Lima, em homenagem à sua mãe. Vale ressaltar que a homenageada fora uma das professoras da 1ª fase do ensino fundamental do município, com lotação na rede estadual, bem como fizera parte do corpo discente desta escola, como aluna da turma pioneira.

Não havendo prédio estadual no município disponível que abrigasse a escola, após a estadualização foi firmado entre prefeito e governador um acordo de empréstimo do prédio citado acima por um período de 20 anos, para que a mesma continuasse com suas atividades. Este acordo figura no Diário dos Municípios e foi publicado no Diário Oficial em 03/12/82 como ato do ex-prefeito José de Medeiros Dantas, Lei 02/82 – 02/12/82. Decorrido o tempo e encerrado esse prazo, no ano de 2003 o prefeito em exercício na época, Josinaldo Vieira da Costa, requereu a devolução do referido prédio, com a intenção de criar uma nova escola municipal. Assim sendo, em janeiro de 2004, a escola foi deslocada para compartilhar o prédio da EEEF Terezinha Martins Dantas, a qual havia sido criada em 27/12/83. Por determinação do governo do estado, a EEEF Terezinha Martins Dantas foi desativada em janeiro de 2012, e a EEEFM Iolanda Tereza Chaves Lima passa a denominar também o prédio onde se encontra instalada. Somente no ano de 2016, por iniciativa do governador Ricardo Vieira Coutinho, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Iolanda Tereza Chaves de Lima teve uma estrutura física construída para desenvolver suas atividades, o atual prédio conta com salas de aula, 8 laboratórios, secretária, biblioteca, refeitório, ginásio de esportes e outras dependências, sendo considerada como uma das melhores da região.

Após uma série de programas federais e estaduais, em 2018, a escola passa a ser Cidadã Integral, passando a ofertar três modalidades de ensino: Ensino Médio Integral, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio). Com isso, passou-se a oferecer aos cidadãos cubatienses ensino médio em três modalidades. A escola conta, atualmente, com um quadro de docentes com formação específica em suas áreas de atuação e pautada nos moldes de uma gestão democrática e alinhada com as propostas do Ministério da Educação e Secretaria de Estado da Educação, estando subordinada à 4ª Gerência Regional de Ensino.⁶

⁶ Grande parte dessas referências históricas foi compilada de documentos enviados a secretaria estadual da educação da Paraíba: regimento escolar, PPP (Projeto político-pedagógico) e PIP (Projeto de intervenção pedagógica) da ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima de Cubati-PB.

2.5 MOTIVAÇÕES E PARTICULARIDADES DA PESQUISA

O interesse inicial da pesquisa era estabelecer um diagnóstico dos problemas sociais em uma escola de Cubati e a partir disso pensar em possibilidade de ações para, no mínimo, mitigar os impactos sociais no processo de escolarização. Em consonância com esse interesse, a pesquisa visava auxiliar os atores sociais envolvidos no processo educativo a estabelecer um autorreconhecimento de práticas que também contribuiriam para obstaculizar a escolarização dos discentes. A motivação para isso veio do período em que iniciamos o magistério, e que perdura até os dias de hoje, tendo sido aguçado pelo período que participamos da gestão escolar. Neste, entendemos que havia uma acomodação excessiva dos profissionais envolvidos diretamente com aprendizagem dos discentes, transferindo as responsabilidades pelo fracasso escolar e posterior evasão para os fatores extraescolares: para a realidade que iremos apresentar, a priori, família e trabalho seriam indicados como os marcadores sociais de maior relevância para estes processos.

A dignidade da pessoa humana, em nosso entender, só pode ser confirmada pelo cumprimento de leis concretas que permitam visualizar o avanço dos direitos, ou estão estaremos falando de uma ilusão de democracia. Uma ideia que só existe no papel e não na vida real não faz eco em quem vive a concretude da vida. O respeito a este princípio constitucional traçaria uma radiografia da situação democrática do país. O cumprimento integral deste princípio nos daria a dimensão de como o estado está assegurando aos seus cidadãos o cumprimento dos demais direitos fundamentais garantidos pela constituição.

A experiência mostrou que isso não eximia outras demandas sociais e nem também que não existisse, por parte dos atores sociais envolvidos com esse processo, muitas angústias. Mas estas, infelizmente, estas não saíam da subjetividade individual, gerando no máximo uma “lamúria” coletiva nas reuniões departamentais onde repetiam-se obviedades e nada de pensar em estratégias, para no mínimo, dirimir os problemas sociais no processo de escolarização. Também não estamos afirmando com isso que os problemas sociais poderiam ser completamente anulados da escola, pois seria muita presunção ou alienação ter como possibilidade, qualquer que seja a escola, “eliminar” as influências externas ao ambiente escolar para o processo de escolarização dos discentes. Alunos não são desprovidos de sua bagagem cultural, de suas vivências, vontades e de suas visões de mundo.

Houve inúmeros percalços no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo nos dados oficiais necessários, com relação a evasão escolar. Apesar da boa relação e cordialidade com os representantes da secretaria de educação em nível da escola (diretor escolar), com a

responsável pelo senso escolar em nível da 4ª Gerência Regional de Ensino⁷ e até mesmo com o Gerente Regional da mesma regional, sendo todos bastante solícitos, não foram disponibilizados documentos oficiais relevantes a respeito das demandas solicitadas, seja por meio de ofício, e-mails, ou mesmo por aplicativos de mensagens privadas. Outro problema a ser destacado foi a tentativa de obter dados consolidados com relação a evasão e repetência. Por causa da mudança administrativa do governo federal, a plataforma do INEP encontra-se instável e pouco inteligível, o que inviabilizou a obtenção dos dados. A tentativa de comunicação por e-mail, solicitando as informações necessárias, igualmente não obtivemos sucesso. Mesmo assim, dados do ensino fundamental foram obtidos, mas os dados referentes ao ensino médio encontravam-se corrompidos, não podendo ser recuperados. Por fim, é importante destacar que grande parte dos dados trabalhados nessa pesquisa foram dados primários.

2.6 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como veremos nos próximos capítulos, a juventude é um período da vida que é atravessado por constantes construções e reconstrução de identidades, no que ressignifica as experiências vividas em diversos ambientes de socialização, não sendo diferente no caminhar educativo desenvolvido na escola. Pensando nisso, é importante destacar a fala de Dayrell (2007)

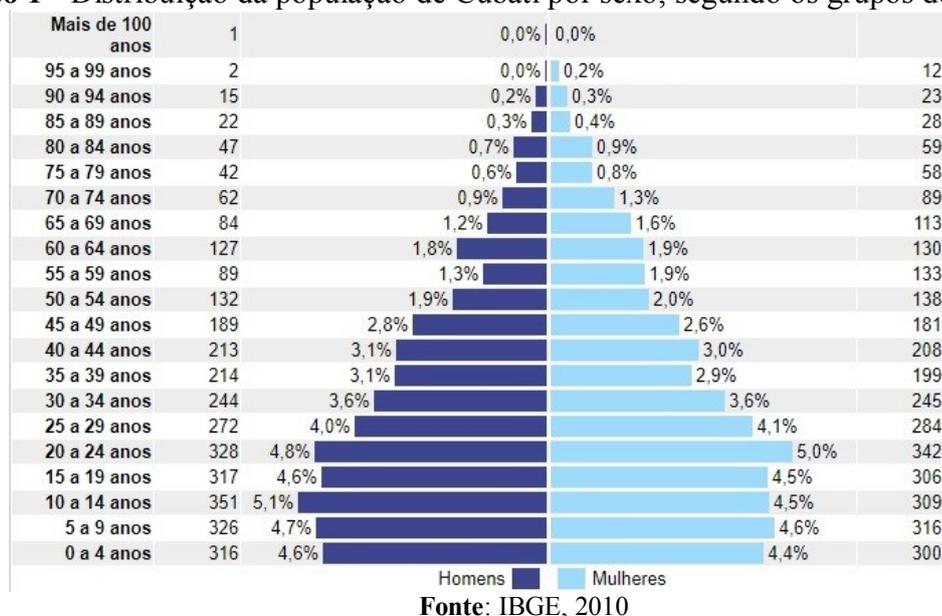
O problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (p. 1106-1107)

Deste modo, concentramos a percepção em sujeitos que se encontram em uma fase crítica do desenvolvimento, e que lidam com sucessos e adversidades em seus percursos de vida e ainda mais em um município pequeno com pouco dinamismo econômico. E são esses fatores que, relacionados ao ambiente escolar, pelo que mostraremos, são decisivos para o fracasso e a evasão escolar pela qual estes jovens passaram.

⁷ Em outros estados são denominados departamento ou unidade administrativa, correspondem a determinado território em que a secretaria de educação operacionaliza sua política administrativa.

Cubati possui uma população relativamente jovem. De acordo com as informações do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), a faixa de idade que vai dos 15 aos 29 anos compreende 27% da população, como podemos observar na pirâmide etária do município.

Gráfico 1 - Distribuição da população de Cubati por sexo, segundo os grupos de idade.



O resultado do IDEB de 2015 (2,7) (BRASIL, 2015) sendo o pior do Estado da Paraíba em nível fundamental foi o principal dado que nos motivou a refletir acerca de que nosso trabalho escolar, bem como as condições sociais dessa realidade fez com que tivéssemos um resultado tão negativo? Não estamos restringindo apenas a esse dado, nossa vivência de até então 10 anos na educação da cidade, o período na gestão da principal escola de ensino fundamental são fundamentos dessa inquietação inicial.

O porquê da ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima? Justamente grande parte desse público chega ao ensino médio nessa escola, a compreensão dos condicionantes sociais e escolares está no cerne de nossa busca. A juventude é uma condição de centralidade nessa realidade social, como podemos observar na figura 1, se considerarmos a infância como sendo de 0 a 15 anos e a juventude de 15 a 24 anos, temos 46,8% da população do município (IBGE, 2020). Ou seja, é um município jovem e grande parte das dinâmicas sociais, devem passar pelas demandas dessa juventude. Então, o que afeta essa juventude no sentido de não termos um processo de escolarização com rendimento? Que demandas extraescolares marcam as trajetórias dessa juventude fazendo com que se distanciem da escola? São várias as indagações que buscaremos compreender para construir uma boa compreensão.

3 JUVENTUDE

Como dito anteriormente, esta investigação objetiva pensar o espaço escolar onde as múltiplas relações existentes no tecido social orientam condutas e procedimentos, determinando avanços, a continuação do *status quo* ou possíveis mudanças nas estruturas sociais. Sendo assim, no presente capítulo, vamos trabalhar com o conceito da categoria *Juventude*, estabelecendo comunicação com outros conceitos-chave para nossa pesquisa: socialidade, gênero e desigualdade racial. Com isso, temos o objetivo de pensar nas implicações dos significados das práticas de políticas de inserção para a juventude considerando o contexto onde os jovens estão inseridos. Sendo assim precisamos nos ater, primeiramente, ao que entendemos enquanto *Juventude*.

Inicialmente, recorreremos à Teixeira (2006)

Quando se trata da temática juventude, é importante explicitar a compreensão do termo. A definição de juventude mais utilizada é a de passagem, que se refere ao ciclo da vida em que as pessoas passam da infância para a fase adulta. Sobre o início desse período há mais consenso, a partir do critério biológico, dado pela maturação do corpo. Já sobre o ano que marca o final do período há discussões, de modo particular, pela condição social que os jovens vivem. Com as mudanças recentes na sociedade, a idade final tende a se alargar. A ONU reconhece o período de 15 a 24 anos. No Brasil, com a instauração do Conselho Nacional de Juventude, após diversos estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o tema, estabeleceu-se como juventude a fase de 15 a 29 anos. E é esta faixa que determina as Políticas Públicas para o segmento (TEIXEIRA, 2010, p.51).

Pela necessidade de implementação de políticas públicas direcionadas ao estado Brasileiro promulgou em 2013 a lei nº 12.852, estabelecendo o Estatuto da Juventude. Em seu conteúdo, o Estatuto traz, no art. 1º, § 1º, a definição de jovem para fins legais:

“Art. 1º. Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º. Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as **pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade**. (BRASIL, 2013a, grifo nosso)

Partindo das peculiaridades, necessidades e potencialidades das diferentes juventudes brasileiras, o Conselho Nacional de Juventude sugeriu a seguinte subdivisão etária: jovem-adolescente, entre 15 e 17 anos; jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; jovem-adulto, entre 25 e 29 anos.

“Esta classificação contribui para o aperfeiçoamento de desenhos de programas e ações, pois os desafios colocados para os jovens de 16 anos são bastante distintos dos enfrentados pelos jovens de 24 ou 29 anos”.(BRASIL, 2013b, p.36)

A juventude como categoria social, pode ser entendida enquanto existência do desenvolvimento das forças produtivas nas sociedades industriais modernas, consequência de condições sociais geradas por estas. Deste modo, são as mudanças na estrutura familiar, na divisão do trabalho e na escolarização sistemática que possibilitam a formação da juventude enquanto “condição social”, não apenas baseada em critérios biológicos e/ou de tempo (ÁRIES, 1981; ABRAMO, 1994; DAYRELL, 2005).

O tema da juventude tem-se apresentado como uma questão emergente no século XXI. Em 12 de agosto de 2010, a Organização das Nações Unidas (ONU) abriu mais um Ano Internacional da Juventude. Sob o tema "Diálogo e Entendimento Mútuo", a ONU objetiva encorajar o diálogo e a compreensão entre gerações, promover os ideais de paz, o respeito pelos direitos humanos, a liberdade e a solidariedade. Essa iniciativa corresponde a um anseio por uma nova ordem mundial que tenha o jovem como partícipe de sua construção e aponta para a necessidade de mudança na relação do Estado e da sociedade com a juventude.

Os estudos sobre a juventude no Brasil vêm ampliando-se de forma bastante intensa nos últimos anos. É importante destacar que se apresentam diferentes abordagens para definir este segmento da população, dessa forma, não sendo possível traçar um perfil único da juventude, pois a mesma está inserida em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Os debates surgidos em torno dessa categoria social em grande parte decorrem de reivindicações de maior visibilidade e de políticas públicas que possam gerar empregos, renda, educação e lazer.

A singularidade da condição juvenil é dada pelo que se vive nesse momento da vida, numa dada conjuntura histórica. No período histórico atual, trata-se de uma longa transição da infância para a idade adulta, caracterizada por um intenso processo de definições, escolhas e arranjos para a construção de uma trajetória de inserção e autonomia. Cada vez mais, os elementos necessários para realizar esse processo de transição se multiplicam e se diversificam (ABRAMO, 2016, p. 9)

Nesse sentido, juventude é uma categoria social que tem se tornado cada vez mais objeto de estudo da Sociologia, buscando assim tratá-la dentro dessa múltipla dimensão social, histórica, cultural e relacional. A categoria juventude abrange uma parte significativa da população.

O estudo se justifica de diferentes maneiras, pelo simples fato da população jovem brasileira representar 1/3 de toda a população, pela contribuição acadêmica acerca do tema relevante e interdisciplinar que, embora atual, ainda possui um campo vasto para pesquisa dos seus aspectos jurídicos, os quais, naturalmente, não serão exauridos com o presente trabalho, em geral, para a reflexão de juristas e sociólogos que possuem interesse em se aprofundar ao tema proposto (FIGUEREIDO *et al*, 2016, p. 3)

Em Cubati, esses números chegam a quase 50% se considerarmos a juventude até os 29 anos. Existem dificuldades operacionais para definir a categoria juventude. Por ser esta uma categoria socialmente produzida, precisamos levar em consideração as representações sobre a juventude, os sentidos atribuídos a essa fase da vida, assim como o tratamento e a posição social dada aos jovens pela sociedade, atribuindo a estes significados particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. Como enfatiza Brumeret al (2007), existe hoje uma tendência centrada da faixa etária para definir o período da juventude, sendo esta considerada de 15 a 24 anos, com uma noção dependente tanto da auto-identificação como no reconhecimento de outros. Esta é a linha que corresponde melhor como referência nessa pesquisa. Tomando como referência esse período (justamente em que sua grande maioria transcorre-se em ambiente escolar), cerca 87% do universo de nossa pesquisa trata deste público, o que corresponde a quase 47% da população de Cubati⁸. Enquanto observador participante natural, tendo em vista que participamos da comunidade ao longo dos últimos 15 anos, podemos observar um padrão de poucas alterações na juventude com relação a projetos de vida, contribuindo para reprodução parcial dos modos e práticas de existência de gerações anteriores.

Obviamente, há limites na observação, tendo em vista que ela pode ficar restrita à realidade apresentada. Mas o esforço é demonstrar, de alguma maneira, os obstáculos e as ambições que essa juventude possui, considerando-os enquanto indivíduos dotados de sentidos e não meros sujeitos passivos no ambiente escolar e na sua comunidade.

Para tanto, os estudos sobre juventude no Brasil apontam diferentes abordagens para definir este segmento da população brasileira. Como dito anteriormente, ao discorrer sobre juventude, não é indicado traçar um perfil único, pois esta está inserida em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Daí a necessidade de se falar e conceber diferentes “juventudes”, ou seja, em um sentido mais amplo das heterogeneidades que se apresentam e que se possam visualizar entre os adolescentes e jovens. Segundo os dados do IBGE (2018),

⁸ Cálculo feito a partir da observação dos dados consolidados do Censo 2010 do IBGE (população 6.866 sendo 3.211 até 24 anos). Há a probabilidade de que esse número tenha diminuído mas, ainda assim, mantendo-se relevante.

em Cubati foram 1642 matrículas da pré-escola ao ensino médio, ou seja, pelo menos metade dos jovens dos municípios estão nas escolas, fazendo com que a juventude tenha relevância na compreensão da realidade social e educacional. Esta diversidade deveria ser levada em conta na hora de pensar e selecionar os conteúdos que deveriam fazer parte do currículo, mas que não acontece.

O termo “juventude” designa um conjunto de relações sociais específicas, vividas por pessoas classificadas como jovens em uma dada sociedade. Dessa forma, podemos compreender que a juventude se distingue a partir das diversas maneiras de existir, seja nos diferentes tempos ou nos espaços sociais resultando assim em uma complexidade variável. É importante salientar que estudiosos e pesquisadores da área muitas vezes enfatizam uma dessas abordagens, outros procuram fazer diferentes combinações entre elas. Nós ao longo do texto, buscamos distinguir como até mesmo na mesma escola, podem existir “juventudes” diferentes e a própria escola promove isso.

Compartilhando dessa abordagem da juventude enquanto condição social e um tipo de representação, Dayrell e Carrano (2014) destacam que, “de um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida”, isso fica evidenciado quando observamos os alunos que frequentam a escola durante o dia e em período integral e os alunos que frequentam a escola apenas a noite.

Para tanto, tomando como base teórica as diversas concepções de vários pesquisadores e instituições, compreende-se que não se pode adotar a categoria juvenil como fase específica e individual de transitoriedade psicológica e sociológica.

A juventude é, portanto, um período de descobertas, experimentações e afirmações, sendo esta uma fase complexa de tomadas de decisões, seja no que se refere a escolhas profissionais, estudar ou não ou na definição de começar a trabalhar. Portanto, pode-se dizer que é um universo caracterizado por cobranças e opressões. Como nos afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 112)

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. (...) o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional.

Tomando essa concepção como referência, podemos compreender que as distintas condições sociais, a diversidade cultural, as diferenças territoriais, a diversidade de gênero,

entre outros elementos se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. Na realidade desse município, onde quase metade da população é jovem, e desses, pelo menos a metade ainda está na escola, procuramos compreender como essas distintas condições sociais são manifestas na escola e como a escola pode aprofundar desigualdades ou a valorização das diferenças no sentido de promover a alteridade.

3.1 JUVENTUDE E SOCIALIDADE

Maria Cristina da Silva Gioseffi (1997), ao tratar da obra de Michel Maffesoli, nos traz uma forma de entender o termo “socialidade” a partir do pensamento do autor:

Para Maffesoli, o termo socialidade designa a expressão da força social em sua capacidade de aglutinar os indivíduos. Ela expõe o “estar-junto-com” como um misto de simbolismos e de razões que preenchem o viver social com características tão banais quanto tangíveis (GIOSEFFI, 1997, p. 48).

Deste modo, o processo de socialidade merece um destaque quando falamos de um ambiente onde a aglutinação em torno de símbolos, crenças, práticas, construções é tão presente. “A socialidade coloca a unicidade acima da regularidade e o sublime acima do racional, sendo, portanto, em geral avessa às regras, tornando o desempenho das regras problemático e cancelando o sentido instrumental da ação” (BAUMAN, 1997, p. 138)

De acordo com Carrano (2003), é característica dos atuais processos de socialidade um elevado grau de desconexão dos ciclos da vida em termos biológicos (ou cronológicos); isso se deve a inexistência de fronteiras, de lugares delimitados onde ocorreriam a convivência e sociabilidade, tendo em vista o intenso fluxo de informações que oferece desde cedo um variado quadro de valores e referências. Nestes espaços mal delimitados, os filtros classificativos apresentam-se fluidos e flexíveis, permitindo o contato prematuro com realidades de diversas ordens. Há, deste modo, um aprendizado comum entre todas as idades frente a um mundo que aparece novo, com suas transformações.

A aproximação dos alunos, no dia a dia do ambiente escolar, não é construída de maneira natural. Há, nesse processo, uma série de valores que a família transmite a seus filhos, valores estes que serão determinantes na escolha dos grupos.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1998, p. 42).

A identidade estudantil, que vai se formando ao longo dos anos, não é neutra e perpetua desigualdades de uma forma que muitas vezes os educadores nem percebem, é essa uma das principais críticas que temos e motivação para realização desse trabalho. É necessário conhecer tanto a escola como o universo do contexto escolar que a circunda em termos de significação para os alunos que frequentam o seu universo. Apenas estar socializando o espaço da escola não significa que exista aceite das diferenças e a existência de laços afetivos entre os alunos. A obra de Bourdieu e Passeron nos dá importantes pistas sobre alguns aspectos que forma a identidade dos alunos através da sua origem e do seu capital cultural que trazem de casa.

Em *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron (1964), em um estudo pioneiro, com base em uma abordagem macroestrutural, analisam os índices de produtividade escolar entre jovens franceses de distinta origem social. Desmistificando o discurso da escola libertadora, Bourdieu explicita os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pelas desigualdades no aproveitamento e no rendimento de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais (SETTON, 2005, p.78).

A escolarização, de maneira geral, é vista como possibilidade de mudança social em muitos lugares. As obras de Bourdieu, juntamente a de outros autores, nos fazem pensar nas diversas nuances dos espaços escolares que fazem diferença na escolarização do aluno, principalmente no que se refere a sua identidade estudantil, que por sua se relaciona a posição que sua família ocupa na sociedade, quando tratarmos do objeto de nossa pesquisa, procuramos fazer essa reflexão em termos relativos, considerando elementos que aparentemente seriam sutis a um observador externo, mas para nós como participante dessa comunidade faz uma distinção significativa nesse contexto. Mesmo as tarefas sendo igual para todos os alunos, o capital cultural trazido pelo aluno de sua família vai ser determinante para seu sucesso escolar e para a sua identidade estudantil. Há necessidade de lembrar que construímos este pensamento a partir de uma cidade que, segundo o IBGE (2020), quase 30% da população é analfabeta, possui 8% de sua população como trabalhadores formais com média salarial de 1,5 do salário-mínimo, enquanto com benefícios sociais como bolsa-família chega a 25%, uma parte dos beneficiários alunos da escola ou pais de alunos da escola, nuances socioeconômicas que seriam indistintas em cidades ou contextos de maior dimensão, nessa cidade e nesse contexto ganham significância.

Estar matriculado não garante a inclusão do aluno na escola. Há, portanto, vários elementos que devem ser considerados no sentido da real inclusão escolar. A realidade dos alunos mesmo na escola pública é diferenciada. No caso de alunos provenientes de famílias de

condições financeiras diferenciadas, suas possibilidades de acesso à bens de cultura e lazer são desiguais, possibilitando uma bagagem cultural diferenciada. Nesse ponto fazemos uma relativização desses elementos tendo em vista que, para a realidade observada, a métrica é um nível de escolaridade e de condições financeiras são sensíveis a determinados contextos existentes. Por exemplo, uma pessoa que é funcionária pública concursada, com vencimento de salário mínimo, para esse contexto social pode ser considerado “classe média”, tendo vista que o rendimento médio dos munícipes é bem inferior, fora a questão da segurança do vínculo empregatício, uma vez que a maior parte da população é composta por trabalhadores informais.

Dos alunos do ensino integral, 31% os pais chegaram ao ensino médio, 8% têm ensino superior, enquanto os alunos do regular noturno 34% chegaram ao ensino médio, mas apenas 1 aluno (3%) declarou que um dos pais possui nível superior. No EJA,esse porcentagem cai quase pela metade, 18%, e também 1 aluno (2%) declarou que um dos pais possui nível superior. Esses dados não possuem a intenção de serem conclusivos, apenas ilustrando as diferenças entre o público das modalidades de ensino de nossa escola, fazendo uma diferenciação de possíveis capitais sociais distintos.

Esta bagagem diferenciada por sua vez mais acarreta em um modo particular de relação com os bens culturais, valorizando alguns pontos de vista e outros não. Tal valorização pode aproximar ou afastar pessoas, transformando o espaço escolar numa reprodução das desigualdades da sociedade.

Não se pode atribuir unicamente à coexistência ou à coabitação o poder de integrar num grupo coerente os indivíduos que eles aproximam [...] um espaço e um tempo comuns são fatores de integração somente se seu uso for regulado por uma instituição ou uma tradição (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 51).

A bagagem cultural que cada estudante traz do convívio familiar pode tornar mais ou menos significativos os laços sociais entre os estudantes, sendo assim determinante para identidade individual e coletiva dos grupos estudantil fatores como classe social, de quais comunidades se originam, filiação religiosa, dentre outros. Há, portanto códigos e condutas entre os grupos que relevam muito destes aspectos, criando alteridade entre os grupos sociais, com sentimentos de superioridade e de inferioridade por partes dos indivíduos. Por estas razões muitas iniciativas de atividades coletivas, por mais bem-intencionadas que sejam, podem fracassar.

Em síntese, Bourdieu alertou para as diferenças nas condições de acesso a uma cultura geral e, como decorrência, apontou para as condições diferenciadas de aquisição de uma cultura escolar. Em outras palavras, distinguiu dois tipos de aprendizado; de um lado, o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância, no ambiente familiar, podendo ou não ser prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe e o complementa; de outro, o aprendizado tardio, metódico, adquirido fora da família, nas instituições de ensino ou em outras esferas informais da educação (SETTON, 2005, p. 79).

Sob esse pensamento, as classes médias e altas trariam ao ambiente escolar, certas habilidades que a aproximariam dos valores considerados “corretos” na escola, como linguagem, forma de vestir, visitas a cinemas, museus, etc... Em nossa realidade, poderiam ser maior acesso a bens de consumo, participação de festividades, possibilidade viajar recorrentemente, etc... Os professores na sua esmagadora maioria também pertencem a classe de sua família, tornando os valores populares distantes do ambiente da escola. Estes mecanismos, que nem sempre são visualmente perceptíveis, atuam de forma constante e, ao tornar invisíveis os valores de sua família, “convidam” constantemente o aluno a se retirar da escola. Diferenças e desigualdades sociais têm efeitos importantes no processo de escolarização e nas trajetórias escolares. Os estudantes originários de diferentes grupos sociais têm relações distintas com a escola e recebem dela retornos desiguais (BARBOSA, 2011, p.134), nessa ótica é como se muitas vezes, partimos de um estudante padrão e quem não atender esse padrão estará fadado ao fracasso.

Um aspecto que consideramos importante nesse sentido é a origem urbana ou rural dos alunos, apesar de que esta distinção hoje em dia apresenta-se menos marcante, em contraste com 10 ou 15 anos atrás. Isso tendo em vista o acesso aos bens e o consumo que gradualmente sendo integrando a realidade dos jovens, com a facilitação dos transportes e os meios de telecomunicações para ficarmos nos mais evidentes. Em nossa pesquisa entre os alunos do Ensino Integral, detectamos que 24% advém da zona rural, valor que é de 30% no EJA e 50% no regular noturno, trazendo elementos para pensarmos a bagagem cultural diferenciada que eles trazem. Alunos do ensino regular noturno relataram que algumas vezes ficavam marginalizados no ensino integral, as socialidades dos alunos urbanos quase 75% dos alunos do ensino integral, fizeram com que sentissem excluídos, não em termos objetivos ou proposital, mas no sentido simbólico, em certa medida a própria gestão e uma vez que fazia pouco esforço para a permanência deles no ensino integral, como se tirassem um peso, por isso que pelo menos 10% dos alunos da integral, transferiram para estudar a noite durante o ano em curso. Na fala dessa aluna, que se transferiu do turno diurno para o noturno,

tem algumas evidências que podem ser apreendidas não pelo que ela disse, mas pelo que ela não quis dizer:

“Minha visão em relação a escola cidadã integral técnica I.T.C.L. é que, a escola como todas as outras tem seu modelo de exigir muito do aluno, entretanto, tem professores (não vou citar nomes) que estão pouco se importando, tem professor que desmotiva sim o aluno em sala de aula, já passei por situações com o mesmo, muitas coisas são fechadas os olhos diante da gestão, tudo na instituição é por cara, eles escolhe apenas os "melhores" para representar...”(Lara Manoela⁹, 17 anos, Estudante.)

Ela não quis detalhar as “situações” em sua fala, nem o que seria o “por cara”, mas pelo seu questionário e pelo incômodo em relação a dificuldades que ela tinha por advir da zona rural e ter maiores obstáculos a realizar as atividades que julgasse necessárias no integral, por ela não se inserir nesse padrão dos “melhores”, preferiu ir para a noite, já que pertenceria mais a socialidade.

A exclusão e inclusão são implícitas a partir dos valores dos alunos e dos pré-conceitos dos educadores, dependendo do capital cultural que cada aluno traz em sua bagagem de sua vida.

Neste sentido, para Bourdieu "capital cultural" é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos (Bourdieu, 1996a). Refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas (SETTON, 2005, p.80)

Uma reflexão sobre as formas familiares de acesso à cultura nos possibilitaria pensar que mesmo os alunos fazendo as mesmas leituras, há nas entrelinhas dos livros didáticos formas de pensar e conceber as leituras. Enquanto professores, um dos obstáculos que temos de considerar é o contexto social que nossos alunos estão inseridos, ainda numa realidade com aparente homogeneidade, mas que se analisarmos com maior acuidade, encontraremos uma diversidade de “capitais culturais”, ao observarmos a configuração que a escola tende a reproduzir. Começando pela familiaridade com os livros enquanto objeto presente nos lares das famílias de classe média¹⁰, que serão fundamentais na constituição da identidade do estudante em primeiro lugar como leitor. Estes elementos terão efeitos leves, constante e de longo prazo, mas que terão importância decisiva na identidade dos estudantes.

⁹ Como dito anteriormente, todos os nomes citados na presente pesquisa são pseudônimos.

¹⁰ Reiterando que nesse contexto a “classe média” seriam aqueles que possuem maior conforto socioeconômico, já explicitado anteriormente.

É preciso estar atento também para as formas familiares de investimento pedagógico. Elas se referem ao empenho da família em um projeto de ascensão social via sistema de ensino. São práticas relativas à procura por uma escola particular ou por uma melhor escola pública da região, ou mesmo no oferecimento de condições propícias aos estudos na compra de livros e material didático. É possível observá-las também na valorização do trabalho da escola ou na participação familiar nas propostas acadêmicas e até na concessão de tempo para a dedicação aos estudos, como mecanismos presentes nas configurações familiares que se diferenciam por criar estratégias pedagógicas informais (SETTON, 2005, p.84).

Poderíamos considerar outros elementos que influenciam na identidade do “bom estudante” e do “mau estudante”. As classes médias têm valores mais rígidos no que se refere à disciplina cotidiana e as formas de autoridade familiar. Um ambiente externo organizado vai facilitar a organização interna dos sujeitos, organização esta dificultada nas classes populares, onde a possibilidade de entender, questionar e dar sugestões em uma proposta pedagógica requer certa cultura dos pais, que por sua vez não tem capital cultural para colocar possibilidades da escola apresentar outro tipo de aceite com os valores populares. Isso se torna um imperativo em nossa pesquisa: a “internalização das possibilidades objetivas” que Bourdieu apresenta, a escola não consegue “afetar” os alunos a priori, é nesse ponto que procuramos avançar para que seja possível o que Barbosa cunhou de “efeito escola”, ou seja, a escola conseguir influenciar a trajetória de vida pelos que nela passam.

Se não há possibilidade de mudança dos pais dos alunos, pode-se criar um contexto de aprendizagem mais favorável a esses. O conhecimento do contexto social de nosso alunado, em nosso entendimento, é de suma importância para que tenhamos estratégias eficazes de melhor aproveitamento escolar deles, procurando aproximar os conteúdos as necessidades deles.

Deste modo, os valores de classe são extremamente presentes na escola e farão a diferença na identidade e no aproveitamento escolar do aluno, um debate nesse sentido Patto(2015) critica, pois isso é a origem das raízes históricas que contribuem para o fracasso escolar, é a abordagem da “teoria da carência cultural” que nossa educação é forjada.

Podemos ver, na introdução deste subtópico, o quanto a identidade estudantil está baseada em valores da classe média/alta, influenciando significado da identidade dos jovens. E o quanto esta identidade não é neutra e não existe por ela mesma: o jovem passa a ter uma identidade X ou Y de acordo com os modelos que lhe são oferecidos. O sujeito se identifica com um grupo através do sentimento de pertença e de estruturação na realidade que o cerca. Nosso desafio neste momento é pensar a identidade do jovem coletiva e individualmente. No espaço escolar, o jovem é trabalhado na categoria aluno, que traz o pertencimento de estudante da escola. Na categoria da EJA convivem jovens e adultos com homens e mulheres

constituindo assim um espaço de sociabilidade. Neste espaço o entendimento sobre juventude passa a ser fundamental para ser a organização da escola como possibilidade para o sujeito ressignificar sua possibilidade de vida.

Também existe um reconhecimento de si mesmo num coletivo maior, em um grupo social que define e que determina por sua vez, ao compartilhar uma situação comum de vida e convivência. A identidade refere-se obrigatoriamente ao entorno, o ambiente. Os conteúdos que originam a identidade geracional implicam modos de vida, particularmente práticas sociais juvenis e comportamentos coletivos. Também encerram valores e visões de mundo que guiam estes comportamentos (ABRAMO, 1994, p.1).

Existe, portanto uma ideia de juventude como construto social, tal como a infância ou como a adolescência. Um reconhecimento que dependerá de vários elementos que vão determinar a construção da identidade do sujeito. Desta forma, quando relevamos a importância da juventude na compreensão dessa realidade, é por que consideramos a formação e transitoriedade dessa identidade, uma vez que pelas modalidades de ensino distintas, contribuem para que haja identidades distintas, sendo a juventude importante.

A temática da identidade da juventude, e seu entendimento como categoria, é imprescindível para entendermos o planejamento da EJA e da escola como espaço de socialização para o aluno. Para deixar esta relação mais visível, veremos a seguir como isso funciona.

3.2 SOCIALIDADES E O EJA

O aluno da EJA é o aluno que saiu da escola regular por falta de, entre outros fatores, de capital cultural. As leis, no entanto, mudaram e as políticas públicas devem oferecer para a juventude uma escolarização capaz de dar conta de “prender” o aluno na escola, o que significou uma mudança muito grande na organização do ensino de jovens e adultos nas escolas.

Como dito anteriormente, teoricamente a faixa etária da juventude está localizada entre os 15 e os 29 anos de vida da pessoa. Para Abramo:

A noção mais geral e usual do termo juventude se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável (ABRAMO, 1994, p.1)

No entanto, sabemos que o sujeito se reconhecer como jovem envolve algumas variáveis como trabalho, filhos, mudança de território. Portanto, as experiências individuais vão ser fatores determinantes seu reconhecimento enquanto sujeito jovem ou não, numa transição entre a adolescência e a idade adulta que pode ser apressada ou não dependendo de suas experiências. Um sujeito que precisou enfrentar a pobreza e a sobrevivência desde a infância possui uma concepção de vida bem diferente do aluno que desde cedo, mesmo que não trabalhe na rua, muitas vezes tem que cuidar dos afazeres domésticos e dos irmãos. Já o jovem de classe média e alta tem muito tempo disponível para suas executar suas tarefas escolares, acessar a internet e até comprar livros quando necessário. Um procedimento bem diferente das classes populares. As leis de proteção à infância e a adolescência ajudaram a atenuar esta mazela social, mas a escola ainda tem muito que caminhar neste sentido.

A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modifica de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (ABRAMO, 1994, p.1).

Estamos pensando em Brasil e em uma sociedade que foi erguida sob o símbolo da desigualdade e da injustiça no tecido social. Quando pensamos na EJA e no seu significado, visualizamos um projeto que de alguma maneira pretende inverter uma história de desigualdade e com uma metodologia diferente da escola tradicional que, como sabemos, exclui o diferente. Para que a escola possa cumprir seu papel de travessia para a inclusão, precisamos entender quando e de maneira a escola exclui. Para Poppovic apud Patto(2015) a escola estaria localizada num cenário de urgência, em relação à realidade encontrada pelos jovens na escola:

No momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a frequentar a escola, depara-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se então para elas um processo de marginalização que é realizado inconscientemente através do desconhecimento total dos professores – na grande maioria pertencentes a classe média – sobre população de alunos com qual estão lidando(p.121).

Um cenário de urgência a ser trabalhado em longo prazo e uma vida que tem “tempo programado” para ser jovem, nesse contexto, minimante isso parece ser garantido a maior parte do alunado da integral, mas negligenciado a maior parte aluno regular noturno e EJA. Estamos diante de uma encruzilhada a ser vivida de maneira intensa e sem receita pronta. O

desafio está posto e o que sabemos de antemão é que nada será fácil neste percurso. Quem desfila neste cenário: profissionais da educação, pessoas que tiveram uma formação para passar conteúdos e não para reverter uma situação de séculos. Desfilam também os estudantes e sua ancestralidade ferida. Entre eles existem alunos que querem buscar o conhecimento, outros nem tanto, apenas o canudo. Um caso peculiar, dentro da educação que deve levar a escola se adaptar ao aluno, mas, como já foi visto, o aluno não conseguiu se adaptar a escola, diante de uma situação de tanta injustiça. Principalmente porque as mudanças levam anos para uma completa sedimentação na escola e na sociedade. Em relação a reflexos na escola moderna

A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluído nos padrões atuais do desenvolvimento econômico (Martins, 1997, p.33 apud Peregrino, 2010, p. 71).

Dentro da escola, podemos dizer que existem os “sobrantes dos sobrantes” que existem em termos de números, mas negligenciados em suas histórias e projetos de vida. O direito a escolarização é uma luta que não se esgota no terreno da escola. Apenas a escola sozinha não conseguirá mudar uma situação que deixou tantas marcar no cenário da educação, este assunto diz respeito a todas as políticas públicas, só pode existir a mudança a partir da atuação conjunta dos diversos atores envolvidos neste cenário, conectados para uma alteração significativa. A partir disso, alunos oriundos de família de classe popular, cuja grande parte da identidade era o fracasso escolar e que não evadirem, estarão num lugar que suas famílias por muitos anos não entraram ou foram de alguma maneira expulsas.

Assim, a chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário. E pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação (MOLL; GARCIA, 2014, p. 7-8).

É uma consideração que devemos fazer que grande parte desse alunado, já superou seus pais em relação aos anos de estudos¹¹, relativamente a escolarização já é um acontecimento de sucesso em suas famílias.

¹¹ 82% na EJA, 66% no regular, 69% no integral são as porcentagens de aluno que já superaram os anos de estudos de seus pais.

A entrada deste jovem no ensino médio requer de todos os envolvidos uma nova identidade. Uma identidade que mantenha suas características, mas que essa identidade possa acrescentar a escolaridade como possibilidade de vida e de realização. Um grande obstáculo a ser transposto pelo jovem e se identificar como o aluno que possa vir a ser, não só como aluno do ensino médio, mas também como aluno de grau universitário. Muitas vezes observamos, em seus discursos, que os mesmos não se enxergam na universidade. Isso é o que Bourdieu denominou de “naturalização da dominação”: esse jovem, cujos pais possuem baixa escolaridade, realizam trabalhos executivos e de trato com a terra, não projetam futuro pois a demanda cotidiana é trabalhar na colheita do tomate ou em mercadinhos e lojas.¹² Esta nova identidade é individual, mas também é coletiva, pois a EJA pressupõe não só um novo modelo de aluno, mas novos tipos de práticas educativas e também de educadores. Não só do aluno deve procurar construir uma identidade nova, como também o corpo docente e todos os responsáveis pelas políticas públicas devem procurar uma a identidade nova e adequada a nova realidade: Professores, coordenadores, supervisores, mãe/pai do aluno, políticos que precisam conseguir verbas para alunos do EJA. A nova identidade do aluno estará ligada a uma nova identidade social, também destes e de uma sociedade que procura um novo patamar de justiça social.

Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociado da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes (MOLL; GARCIA, 2014, p. 8).

Para adiantar um pouco uma relação que será feita em um momento posterior, entender a relevância da relação entre a juventude e a sua escolarização não basta apenas ler sobre ela: é preciso conhecer a identidade da juventude que estamos trabalhando. Não existe apenas um modelo de juventude, é necessário entender o grupo como ele realmente é. Apenas exaltar as belezas da juventude não é o suficiente, a juventude precisa de modelos de possibilidade a seguir, modelos que em suas famílias de origem quase inexistem no que refere à escolarização, como já discutimos a respeito disso nessa realidade que tratamos.

A juventude contemporânea, como todas as outras juventudes que passaram na humanidade tem seus modelos, desejos e vontades próprias, ainda mais quando tratamos de uma realidade de um pequeno município no interior do semiárido nordestino. A escola tem,

¹² São duas das mais fáceis e significativas atividades remuneradas que o jovem em Cubati consegue exercer.

portanto, o compromisso de trabalhar junto aos jovens o mundo que vivem, e a partir desta apresentação ajudar os jovens em suas escolhas.

Nos recorda do compromisso que temos como adultos ao apresentar o mundo em que vivemos para os nossos jovens, levando-os à interlocução com o mundo do trabalho, das tecnologias, da cultura, das artes e das ciências para que possam desfrutá-lo e, a partir daí, realizar, com maior consciência, suas escolhas (MOLL; GARCIA, 2014. P. 10).

O jovem oriundo de famílias onde suas ancestralidades não conseguiram permanecer muitos anos na escola, podem significar sua escolaridade através da convivência com os professores e colegas sem perder, no entanto, o capital cultural herdado da sua família, estabelecendo assim um rompimento com ‘dominação cultural’ simbólica, para que tenham projetos de vida, não sendo apenas parte da engrenagem de reprodução. Interessante também é a forma como a escola se localiza nesse processo, buscando a promoção de um ambiente que forneça instrumentos para que a mesma seja de qualidade eficaz, na forma apresentada por Melo (1994, p. 339 apud Barbosa, 2011, p.187-189).

- a) **Relação entre a qualidade da escola e os diferentes públicos que nela se direcionam:** A eficácia da escola está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está melhor posicionado para assumir essa condução;
- b) **Expectativa dos professores tem sobre os alunos:** Escolas eficazes são aquelas em que existe forte convicção de que os alunos são capazes de atingir objetivos da aprendizagem por elas estabelecidos, desde que com trabalho didático-pedagógico e acompanhamento adequados;
- c) **Clima da escola:** Essa característica, segundo Melo, parece se referir ao fato de que a eficácia da escola é mais provável quando existe ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição escolar, ou seja, o trabalho de ensino-aprendizagem;
- d) **A qualidade da escola:** Diz respeito a existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significa num grau razoável de participação dos professores;
- e) **Organização do tempo na escola:** Demanda complexa numa escola que possui três diferentes modelos de ensino coexistindo em um mesmo espaço;

- f) Formas e estratégias de acompanhamento dos alunos:** A retroinformação para esses últimos, dos pontos positivos e negativos do seu desempenho e o planejamento de estratégias para superar dificuldades;
- g) Formas e estratégia de capacitação de professores:** As escolas mais eficazes são aquelas que recebem assistência técnica decidida em conjunto com essas instâncias, com razoável grau de autonomia da escola no sentido de definir o tipo de assistência que necessita;
- h) Participação da família:** Dificuldade recorrente apresentada nas pesquisas acerca da melhoria do ensino.

Na realidade da Escola Cidadã Integral Técnica Iolanda Tereza Chaves Lima, há 4 pontos (a,b,e,h) que são realizados sistematicamente, e 4 pontos (c,d,f,g) que ainda necessitam de um longo caminho a ser percorrer, seja por questões internas da própria escola ou externas de demandas da secretaria da educação e gerência regional de ensino. Não problematizamos acerca da qualidade da escola, já que esta é engolida por processos e burocracias que engessam as atribuições, tornando-a insensível a demanda do público principal: Os alunos.

Esta herança não pode ser um problema para o jovem. Da mesma forma, ser jovem não pode ser um problema que cause rejeição aos educadores. Não estamos nos referindo aqui a características destrutivas da personalidade, que podem estar presentes em qualquer fase da vida humana, mas sim ao estado inquieto e indagativo da juventude que se pergunta o que está fazendo no mundo. A presença do aluno na escola, por si só, já representa um avanço. Por muitos séculos, o caminho da escolarização foi negado ou mesmo dificultado ao jovem oriundo de camadas mais pobres da sociedade, e mesmo na escola, a permanência deste aluno não é tranquila, pois muitas vezes falta um significado que estabeleça uma ponte entre a vida do jovem e o ambiente escolar. Há uma força de resistência na conduta do aluno que se recusa a deixar de lado o capital cultural deixado por sua ancestralidade. Como nos mostra Heller:

A recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação... Os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. Interpretam os conflitos como "defeitos de organização", como "perturbações funcionais" corrigíveis; alguns chegam a interpretá-los como "complexos", como perturbações psíquicas. Mas o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo; é uma insurreição moral, consciente ou inconsciente, é evidente que isso não pode ser dito de todo e qualquer tipo de conflito (HELLER, 1972, p. 96, apud PATTO, 1993, p. 130)

Divergências de opiniões, diferenças e diversidade não se caracterizam como indisciplina, são elementos saudáveis de um grupo heterogêneo que muitas vezes silenciamos

ou somos indiferentes. Elementos que não podem faltar ao diálogo, sob pena de que estabeleça um monólogo por parte dos educadores. Somente uma escola com duro regime ditatorial pode querer impor aos alunos o pensamento único. Um pensamento não está errado por não convergir com outro. É preciso sempre lembrar que estes são apenas olhares diferentes, e que ouvir a opinião do outro faz parte do ideário de uma escola democrática, sobretudo quando pensamos isso na EJA. Heller nos ensina que ser uma pessoa adaptável, ser moldada pelos ventos das circunstâncias não significa necessariamente uma contribuição na vida do jovem ou uma marca da vida da escola.

Não é verdade que um caráter seja tanto mais social quanto mais adaptável, quanto maior for o número de papéis que ele é capaz de "representar" sucessiva e simultaneamente. Muitos indivíduos não suficientemente adaptáveis a nenhum papel foram autênticas personalidades, portadoras de novas tendências sociais e de novas ideias. Disso decorre que a maior ou menor adaptabilidade, ou maior ou menor aspereza de um caráter colocam problemas que, de nenhum modo, são apenas puramente psicológicos (HELLER, 1972, p. 96 *apud* PATTO, 1993, p. 131).

Patto (1993), comentando o pensamento de Heller, nos diz que obrigar o aluno a exercer um determinado papel social revela a face do preconceito da escola, como se valor social deve-se passar pelo crivo da escola. Esta coação com o aluno se dá nas cotidianidades da escola, onde o tecido social está inserido no modo de produção capitalista. Este modo de produção se revela na maneira de resolução dos conflitos: uma discussão é inútil para o sistema capitalista e o conflito deve ser encerrado no menor tempo possível. Sem conflitos, sem palavras e sem crescimento para ambas as partes. A parte da cultura popular parece sempre vencida, condenada ao silêncio, com frágeis bases dentro da escola e propensa a evasão.

Por décadas, na ausência de um autêntico sentido público, a escola brasileira tinha uma clara finalidade socioeconômica: operar como um mecanismo de seletividade precoce capaz de dar legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual. Assim a experiência escolar conferia aos poucos que a ela tinham acesso uma distinção social que frequentemente se revertia em privilégio econômico. Com a expansão de seu atendimento à quase totalidade da população esvai-se seu poder de operar distinções e com ele o "sentido" (na verdade, a 'finalidade', já que era concebida mais como 'meio' para um fim que lhe era extrínseco) que historicamente lhe foi associado (HELLER, 1972, p. 96, *apud* PATTO, 1993).

Há nas escolas da Paraíba, na atualidade, mecanismos de seletividade nas próprias modalidades de ensino, tendo em vista que a escola integral obstaculiza o acesso de grande parte dos jovens em idade escolar que necessitam trabalhar para ajudar nas despesas de casa.

Os alunos mais abastados¹³, podem experienciar outras vivências escolares: disciplinas optativas, formação técnica em edificações, um currículo inovador, pedagogia de projetos, ou seja, uma série de possibilidades que os alunos da noite são renegados institucionalmente. A escola de hoje já apresenta alguma abertura em relação à construção do currículo e dos saberes junto com os alunos, muito menos espaços são possibilitados no ensino noturno.

No entanto, ranços e mitos em relação a classe popular ainda permanecem. Portanto, as constatações do pensamento de Heller em relação a escola ainda permanecem como validas, principalmente no que se refere a “culpa” de alunos e professores em relação aos problemas da escola. A não adaptação do jovem a escola tem raízes mais profundas e deve ser pensada em relação a parceria de jovens com a escola. Impossível realizar a desconstrução de séculos de exclusão em poucos anos. Há muito caminho ainda a ser percorrido.

A filosofia da práxis, enquanto referência teórica para pensar a escola pública num projeto de mudanças sociais profundas, abrange várias concepções a respeito não só de quem faz a história, mas também de como e em que instância social ela se faz. Essas concepções contêm, portanto, diferentes versões sobre o papel dos protagonistas da vida na escola num projeto de mudança social radical e implicam diferentes propostas relativas à implementação da política educacional (PATTO, 1993, p. 122).

Neste ponto de vista, é como se tivéssemos categorias distintas de alunos dentro do próprio sistema de ensino, uma ‘exclusão inclusiva’, nos termos apresentados por Barbosa, a escola possui a matrícula universalizada para a comunidade, todavia, as famílias que possuem melhores condições socioeconômicas podem matricular seus filhos na modalidade integral, já para as famílias com piores condições socioeconômicas o ensino noturno é a possibilidade de acessara instituição, pois não podem abrir mão da força de trabalho de seus jovens.

Há várias abordagens pedagógicas em relação ao andamento da escola. A escolha em relação ao viés pedagógico a ser implementado é construída, muitas vezes, além dos muros da escola. Portanto, a escolha do currículo a ser implementado é antes de tudo um reflexo da democratização no município e no país, ao menos em determinados espaços institucionais. Em termos da EJA, a democratização e a construção junto aos alunos são condições de acesso e permanência na escola. O jovem não pode sentir-se um *outsider* em sala de aula e o acesso à escola passa pelo sentimento de pertença que o mesmo venha a ter ou não em relação ao ambiente escolar.

¹³ Em termos relativos, como descrito, do trabalho e do trabalho para ajudar nas despesas de casa no ensino integral e no ensino regular noturno/EJA.

As relações sociais degradam-se à medida que os sistemas funcionais da sociedade vão-se estereotipando e os comportamentos convertem-se em papéis. Essa situação não se resolve aumentando-se a quantidade de papéis desempenhados por alguém; por muitos que sejam estes, sua essência se empobrecerá. Quando a "exterioridade" encobre a "interioridade" e esta se empobrece, aliena-se uma propriedade característica do homem (PATTO, 1993, p. 122).

Segundo Patto, Hellernos fala de uma realidade muito concreta para os jovens: achar um sentido naquilo que faz de certa forma é isso que estamos trazendo à baila. Não existe a manipulação sem limites, é impossível ao ser humano viver uma vida de manipulação tendo, portanto, algum momento em que o mesmo torne-se sujeito. E é justamente quando o aluno cansa de representar um papel que não apresenta uma conexão sustentável com a sua vida real que ele corre o risco de evadir-se da vida escolar, é isso que observamos em muitas falas deles.

Para a autora, o pensamento de Heller nos revela que a escola pode ser tanto um espaço para a dominação, como pode ser um espaço para a rebeldia e a revolução. Nesses últimos 15 anos, em que nos encontramos presentes nesse ambiente, a observação realizada permite perceber a presença de um movimento de dominação para rebeldia e revolução. Não existe perfeita dominação. Por isso um aluno jovem, já possibilitado de tomar as suas próprias decisões, não permanece na escola quando em, sua tomada de consciência, sentir-se um alienado cumprindo instruções que lhe foram dadas. Senna nos fala sobre Patto:

A autora enfatiza que, na análise das dificuldades de aprendizagem escolar, a Psicologia, influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas - carregada de pressupostos racistas e elitistas - e por uma concepção atenta às influências ambientais, produz consequentemente, uma explicação impregnada dessa ambiguidade, que será uma característica presente no discurso sobre as causas do fracasso escolar, nos países capitalistas (SENNA, 1991, p.3).

Em nossa experiência foi possível perceber algumas manifestações de preconceitos na fala dos professores em relação ao jovem e a ideia de juventude. O jovem de hoje cresceu em um tecido social bem diferente das gerações anteriores, com certas tecnologias acessíveis a grande parte destes, mesmo numa cidade pequena do interior nordestino é um elemento a ser considerado, as tecnologias informacionais contribuíram para isso em menor ou maior grau.

Estamos em um período onde todos aprendem juntos, independentes da idade. Uma educação conteúdista não fará sentido para o jovem inserido em uma família de origem popular, em que há a possibilidade de que a mesma não apresente figuras de autoridade semelhantes àquelas que as classes médias cultivam em seus lares, isso é o que encontramos na realidade que pesquisamos, sobretudo nos alunos do turno da noite. Há uma relação

horizontal com que, em teoria, deveriam ser a figura de autoridade, elas simplesmente inexistem ou não estão no cotidiano jovem, pois os pais trabalham fora e enviam recursos para os parentes, muitas vezes, os avós, os pais não moram com eles e os mesmos devem garantir sua subsistência, há um vácuo de autoridade que também chega a escola.

Neste sentido pode haver muitos problemas no relacionamento dos jovens com os professores, em relação à autoridade.

Nessas conversas é comum encontrar queixas sobre como o cotidiano escolar é transtornado por problemas provocados pelos jovens estudantes. A indisciplina costuma ser o principal problema apontado. Essa se manifesta na crítica à “falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos, mesmo na sala de aula (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

A violência urbana não é um elemento de centralidade nessa realidade, são casos esporádicos e pouco significativos no ambiente escolar, irresponsabilidade e dispersão é uma tônica que muitas vezes nos sentimos impotentes com relação ao nosso ofício propriamente dito, segundo Bourdieu, “as coisas escolares” ficam em segundo plano, como se fizéssemos nossa atividade docente para cumprir horário e atender a sistemas burocráticos. Não significa, como já apresentamos, que não há outras formas de violência como a simbólica que marcam as histórias de vida de muitos alunos.

A tendência a identificar o jovem como problema pode realmente ser um grande obstáculo para a escolarização e para a permanência destes jovens na escola. Como citamos anteriormente, a maneira de ser da juventude não pode tornar-se um problema para a aproximação dos jovens com os educadores. Estamos falando de elementos simples como roupas, expressões, maneiras de viver e não de comportamentos destrutivos. Estas maneiras de viver, ser e se expressar das classes populares acaba, por vezes, encontrando resistências em muitos educadores. Peregrino (2010) procura demonstrar que é um processo sociocultural de uma inclusão escolar (mesmoque excludente no cotidiano escolar) dos jovens pobres, que em outros momentos, nem a escola era um ambiente acessível a eles.

Em que medida a expansão da escola pública aos jovens pobres, expansão ao mesmo tempo lenta e degradada da escola, faz ser cada vez mais “habitada” e cada vez menos “experimentada” (como instituição) pelos seus usuários, não a descredencia como espaço possível de construção de sociabilidades juvenis (PEREGRINO, 2010, p. 19-20).

De toda forma é um ambiente substantivo de sociabilidade juvenil. Enquanto no ensino integral há uma aproximação, quando vamos para o ensino noturno, percebe-se um

distanciamento, que em certa medida pode ser verificado pelo número de jovens que trabalham, relacionamentos estáveis e já possuem filhos, enquanto os alunos da integral não possuem esses condicionantes. É preciso fixar a ideia de que o que não for simbólico para o jovem não despertará a atenção e a curiosidade deste.

Partindo disso, pensamos em uma construção de prática educativa diferenciada, que deve ser criativa e significativa, principalmente para os jovens. Não é uma questão de responsabilizar os professores, ou mesmo de absolver ou condenar os jovens, mas sim de focar a atenção a um novo pensar, excluindo os preconceitos já citados. Jovens são elementos significativos de mudanças entre as gerações. Portanto, sentenciar jovens pobres e qualificá-los como indisciplinados e marginais, é sim um processo de violência agravados quando fazemos referência ao ensino noturno. Esta investigação não tem a pretensão de apontar culpas, mas de problematizar uma temática que pode emperrar a escolaridade de um jovem.

Não se pode olhar apenas para um lado da questão em busca de um único “CULPADO” para cada um dos problemas que possamos elencar. Nas aproximações que fazemos dos jovens estudantes por meio de pesquisas e mesmo em conversas informais, também ouvimos constantes reclamações em relação à escola e aos seus professores (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Difícil falar de culpa, no entanto. A atitude mais simples seria condenar os professores pela falta de interesse e de empatia, dos jovens pela indisciplina e falta de aplicação aos estudos, demonstrado por Patto(2015) na segunda parte do livro que trata de ‘a vida na escola: verso e reverso da racionalidade burocrática’. É difícil para alunos e professores entenderem as nuances que se escondem por trás do desinteresse de jovens e da falta de representação de sua ancestralidade, como se viessem de um meio errado e estivessem para se corrigir no contexto escolar. Muitas vezes para este jovem, a escola é um mundo estranho que ele apenas não consegue se inserir.

No mundo da escola, as cotidianidades de estranhamento passam batidas. Seriam estas um conjunto de discussões filosóficas, pedagógicas e longa demais para serem debatidas a cada conflito.

Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentaria à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Nesse caso, a noção de “culpa” se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

O jogo de culpados passa a ser mais ferramenta pedagógica na sala dos professores, na sala de aula, nas reuniões pedagógicas. O aluno é o culpado? Os professores são os culpados? Os planos pedagógicos são os culpados?

Governos e “especialistas” em educação enxerguem no professor a origem da crise de qualidade e “desempenho da escola”. Podemos ver aí uma política de responsabilização do professor que cai no velho enredo do que chamamos de “Jogo de Culpados”. Enfim, parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores, alunos e gestores se culpando mutuamente (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Historicamente, comonos apresenta Patto(2015) em todo o seu livro “A produção do fracasso escolar:Histórias de submissão e rebeldia”, a questão da escolarização brasileira estava pautada muito na ‘teoria da carência cultural’, nos quais os ambientes econômicos e culturais, de certa forma, estariam determinados grande parte da explicação de nosso fracasso escolar ao longo de nossa República, desresponsabilizando os sistemas de ensino e a escola de uma forma geral:

A causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a esse aluno baixa renda. Na verdade, as causas intraescolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco dessa concepção (PATTO, 2015, p. 135).

Ou seja, o peso da capacidade inata individual continua sendo a nossa métrica moral do sucesso ou fracasso escolar, sendo a nossa atividade no cotidiano escolar, bem como a estrutura escolar pormenorizadas em sua importância como vetor para dirimir as desigualdades.

Porque a escolarização está tão perto e tão longe dos jovens? Todos recebendo as mesmas instruções e o mesmo conteúdo. Contudo, apesar de parecerem apenas jovens, há uma desigualdade latente e perversa entre estes mesmos jovens. Aqui, é importante lembrar, a partir do pensamento de Barbosa (2011, p. 134), que diferenças e desigualdades sociais têm efeitos importantes no processo de escolarização e nas trajetórias escolares. Os estudantes originários de diferentes grupos sociais têm relações distintas com a escola e recebem dela retornos desiguais. Na realidade do campo de pesquisa, isso é verificado na medida em que se estabelece relação com escolarização dos pais e a renda deles¹⁴. Quanto maior a escolaridade de seus pais, melhor o rendimento dos alunos. Para ilustrar, 1,5% dos alunos da integral

¹⁴ Esses dois fatores, nessa ordem, foram preponderantes na rica pesquisa de Barbosa (2011). Depois, em menor grau, surgem a desigualdade racial e de gênero.

abandonaram os estudos em algum momento da vida, essa porcentagem sobe para 32% no ensino regular noturno e 70% na EJA. É interessante associarmos esses dados com o nível de escolaridade dos pais, lembrando que 72% dos pais dos alunos da EJA não chegaram ao ensino médio, número muito próximo a esse dado, e não consideramos aqui a repetência escolar, apenas a permanência ininterrupta na escola. Fazendo com que temos vida escolar com capital cultural deficitário, como falamos no item anterior.

Esta disparidade entre os jovens é fruto de uma disparidade social exacerbada, também observada no tecido social. Dos jovens pobres é cobrado trabalho, pois o sistema capitalista age assim, precisa de mão de obra barata e rotativa. Nesse sentido, quem determina a inclusão e a exclusão de pessoas no trabalho é o sistema capitalista, sempre sujeito a crises cíclicas. O sistema capitalista sobreviveu a vários tipos de regimes, impérios e a democracia, sempre se saindo vitorioso. Os jovens de famílias populares, ao espelhar-se em sua ancestralidade entram em profunda contradição interna: seguir os moldes daquela família seria repetir o ciclo de miséria, a reprodução. No entanto romper com ela significaria buscar um mundo diferenciado daquele onde nascera e fora criado até então. Que identidade este jovem pode buscar com tão pouca idade? Ser exemplo para ele mesmo? Conformar-se em viver nos padrões atualmente vigentes em seu círculo social próximo, ou buscar outro papel social? Onde ele viveria um papel diferenciado e teria uma escolha diferente de juventudes que sua família teve até então? De qualquer maneira a escolha não é fácil, seja ela qual for.

A juventude parece, pois, condenada à submissão ou ao desespero. Submissão não apenas aos pais e avós, aos patrões e governantes, mas também ao mundo deles. Nesse mundo, ensina-se nas escolas e nas igrejas (com raras e honrosas exceções) que é natural que os jovens obedeçam aos mais velhos, não só porque esses têm poder, mas porque têm experiência, sabedoria, ao passo que aqueles são impetuosa, impaciente, inexperiente e, coitados, muito ignorantes (SINGER, 2005, p. 29).

Na sociedade atual, os caminhos apontados para a sobrevivência estariam centrados no emprego e na igualdade de oportunidades de escolarização para todos, independentemente de sua origem e classe social. Não é o que encontramos, Bourdieu denominou de mecanismo de legitimação de uma forma específica de dominação. A dita “interiorização das possibilidades objetivas” é limitada a sua posição social. Como exemplo, podemos citar uma situação que presente pesquisador já se deparou anos atrás de um aluno que falava que queria ser vaqueiro, pois seu pai é vaqueiro, não teria problema algum nesse desejo do mesmo, o problema reside no grau fatalista que integraria este desejo, como se o seu lugar no mundo fosse reduzido a reproduzir a posição familiar, não vislumbrando nada além do seu ambiente.

Isso muitas vezes é reiterado em suas condições atuais de trabalhos, não sendo estimulada a percepção de ambições maiores. Em tese, parece o mundo perfeito e a escolarização ocuparia papel central neste contexto, no entanto, sabemos as dificuldades que esta ideia representa. Manter uma criança ou um jovem no período de escolarização é um esforço muito grande para famílias e educadores que tentam torcer uma situação do tecido social já estabelecida há séculos. Com essa dificuldade imposta, a escolarização individual constrói a visão de superioridade do esforço próprio do sujeito, que apenas com seu esforço pessoal conseguiria o sucesso ou o fracasso.

...as maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes populares, das quais participaram, de uma forma ou de outra, pesquisadores, educadores e administradores, giraram em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para ineficiência crônica da escola (PATTO,2015, p. 132).

Essas palavras duras da pesquisadora procurou demonstrar que os estudos ligados a educação no Brasil de 1930 a 1960 na RBEP(Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) estava fomentada numa perspectiva liberal de autorresponsabilização, em certa medida, ainda reproduzindo essa lógica em ambiente escolar até os dias de hoje, a ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima segue nessa linha. Há décadas a humanidade e os países convivem com a ideia que a resolução para a questão social estaria no pleno emprego para todos. Planos e metas são traçados para garantir a empregabilidade e a grande maioria resulta em maior desemprego para os trabalhadores, ainda mais grave quando pensamos esses elementos em uma cidade pouco dinâmica economicamente, em que as formas de empregos geradas são associadas a baixo nível de qualificação, muitos deles trabalho executivo, sem nenhuma maior elaboração intelectual. Um país precisa de justiça social e o Brasil ocupa um lugar representativo em termos de fosso social entre os ricos e os pobres, sendo essa face mais aprofundada nos pequenos municípios do semiárido nordestino que nem há marcadores tão claros e sim graduação da pobreza. Este mesmo Brasil ocupa um espaço “de destaque” no plano internacional, servindo em termos de comercio internacional e acordos não tão benéficos para o país. Ser chamado de emergente não curou o país da imensa chaga que foi o último a abolir a escravidão e onde a elite financeira briga para tirar dos trabalhadores os direitos trabalhistas.

Foi a partir da primeira Guerra Mundial, dentro daquilo que a literatura denomina fordismo e, mais tarde, as políticas Keynesiana de planificação que se estatui a preocupação da constituição de uma sociedade que integra os trabalhadores, como estratégia até de controlá-los, mas também como resultado das lutas dos trabalhadores organizados em sindicatos e partidos. Resulta disso a desmercantilização da reprodução da força de trabalho e a constituição de uma esfera pública burguesa (FRIGOTTO, 2001, p. 76).

Um acontecimento como as guerras mundiais causaram profundas transformações no país e nas relações trabalhistas. Uma guerra causas discussões entre as pessoas, reuniões para discutir o sentido do que está acontecendo, mesmo que isso não chegue na mesma velocidade e intensidade em todos os lugares. Trazem sentimentos, esperanças e mostra a força do trabalho, das organizações sociais. É possível comparar como está o cumprimento dos direitos trabalhistas (quando existem) nos diversos países envolvidos no conflito; Vem à tona também o funcionamento das políticas públicas, mudanças que trazem modificações foram tais alterações no estrutura do tecido social que deu outro enfoque ao feminino, a criança e ao jovem.

Com efeito, mesmo com profundas desigualdades e níveis diversos entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, a educação, a saúde, o transporte, o lazer e cultura, a previdência social e o salário desemprego (em algumas poucas nações) passaram a se constituir em direitos sociais dos trabalhadores. Mediante as lutas dos próprios trabalhadores, o direito ao trabalho e a estabilidade no mesmo também foram se ampliando (FRIGOTTO, 2001, p. 76).

Um emprego não torna um trabalhador dono dos meios de produção. Ele ainda depende da situação econômica do seu empregador, dos humores dos patrões, da democracia que reina ou não no país. Mesmo neste caminho de insegurança, os sindicatos e os movimentos sociais lutam por salários e pela garantia de emprego numa era cada vez mais perigosa para os trabalhadores, características que pouco nos dizem quando observamos uma cidade no semiárido nordestino, não de uma manifestação direta desses elementos, mas reflexos cruéis das ausências.

E o sistema capitalista como um todo continua intocado, parecendo haver pouca ou nenhuma garantia neste sentido para a massa de trabalhadores. Assim a garantia de emprego, aumentos de salários, direitos trabalhistas dependem muito mais dos acordos dos parlamentos do que realmente um projeto para o país.

Assim, a sociedade salarial, como compreende Castel (1997), é aquela em que a maioria, mediante seu emprego, tem sua inserção social relacionada ao local que ocupa na escala salarial. O trabalhador certamente não se torna um proprietário com patrimônio, um capitalista, mas tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões minimamente aceitáveis em termos humanos. O trabalho não vai se ligar apenas à remuneração de uma tarefa, mas emerge como direito. Um capitalismo que regula o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo e, portanto, não supera a existência das classes sociais e, portanto, da desigualdade social (FRIGOTTO, 2001, p. 76).

Ao pensarmos essa questão salarial, lembramos que 51,2% tem renda de $\frac{1}{2}$ salário mínimo e apenas 8% dos trabalhadores são possuídos empregos formalizados (IBGE, 2020). Essa realidade faz com que tenhamos uma gradação do nível socioeconômico, não um contraste gritante de desigualdade.

Nas últimas décadas principalmente após a promulgação da constituição de 1988 o direito ao trabalho e, portanto, ao salário e renda tende a ser uma constante nas políticas sociais e principalmente no governo de Luis Inácio Lula da Silva a educação profissional foi priorizada como possibilidade formação da jovem, em certa medida, essa política em nível local chega em 2018 com a ECI Iolanda Tereza Chaves Lima que passa a oferecer o curso técnico em edificações. Com certeza a instrução o desenvolvimento de uma habilidade para é imprescindível para a vida profissional, mas as vagas de trabalho estão mais ligadas ao plano de desenvolvimento econômico do país do que a competência do jovem.

Na medida em que o emprego é encarado como um direito de integrar-se ao consumo, à vida e ao futuro, firma-se a ideia de que se o mercado privado não oferece emprego, o Estado tem a obrigação de fazê-lo. Tal conquista, nos países centrais, permitiu não só que o futuro fosse mais previsível, mas afirmou a expectativa de um futuro melhor para os filhos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, p. 76).

A comunidade criticou a implantação do curso, mas política de implementação do governo do estado da Paraíba, não é fundamentada no debate democrático e possíveis potencialidades locais¹⁵. Podemos ver que, para o sistema capitalista, vidas humanas não importam muito, mas sim o que elas trazem de lucro, demandas que atendam ao interesse econômico.

Esta preocupação com o futuro dos jovens é ainda muito recente na história do país, o futuro dos jovens já estava determinado pela classe que pertencia ao nascer. Atualmente já existe a oferta de escolarização do EJA para os jovens que não conseguiram concluir a escolarização no estudo regular, com veremos mais tarde. A juventude com certeza é

¹⁵ Leite (2018) e Salvino (2018), abordam com maior profundidade a implementação do ensino médio integral técnico da Paraíba.

valorizada, mas é valorização chega em termos de estética. Falta muito para uma maior valorização da fala do jovem no sentido de uma escuta mais constante, no que se refere a suas projeções como ser humano e profissional e em Cubati não é diferente.

Outro elemento a ser considerado é o gênero. De acordo com Meyer (2008), gênero pode ser entendido como a construção, o estabelecimento e a organização social das diferenças entre os sexos, que se desenvolve e se manifesta em múltiplas instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais e por intermédio de múltiplas linguagens. O conceito de gênero implica o estabelecimento de relações, papéis e identidades ativamente construídas por sujeitos ao longo de suas vidas, em nossas sociedades, historicamente produzindo e reproduzindo relações de desigualdade social e de dominação/subordinação.

O conceito de gênero indica o seguinte: nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos, gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais. O conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando desta forma o determinismo biológico e econômico vigente, até então, em algumas das teorizações anteriores (MAYER, 2008, p. 25).

Desde pequenos, os seres humanos são incentivados a se dividir por gênero. As crianças são segmentadas até em suas atividades lúdicas:

[...] meninas são dirigidas a brincar de bonecas e casinha, brincadeiras estas que descrevem o mundo doméstico. No que diz respeito aos meninos, estes são encorajados a chutar bola, subir em árvores, brincar com carrinhos e de lutar, influência que estimula as noções de espaço e direção, importantes para compreensão e desenvolvimento dos conceitos de matemática, geografia, física. [...] As brincadeiras refletem as representações sociais investidas no lúdico, à mulher é reservada a tarefa de ser mãe, de cuidar do outro e ser dócil, já o homem é dispensado da tarefa de ser pai, estando sempre na condição da ação, o que as brincadeiras trazem como simbologia de ousadia, movimento, agressividade (SANT'ANA; BISPO, 2017, p. 30).

Um dos elementos cruciais, centrais e característicos do período juvenil é o processo da construção da identidade – processo este associado a condicionantes “individuais, familiares, sociais, culturais e históricos determinados” e que “traz consigo as identificações de gênero e papéis sexuais associados” (LEÓN, 2005, p. 14). Neste sentido, Couto Júnior, Oswald e Pocahy mencionam que

A idade, enquanto um dispositivo, opera de forma ampla na localização dos corpos, especialmente a partir da regulação e normalização da vida, no que diz respeito especialmente à autonomia do sujeito sobre seu corpo, desejos e prazeres e, de forma abrangente, sobre os modos como os sujeitos são pensados e lidos nos termos das políticas públicas, na produção do conhecimento etc. (COUTO JÚNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018, p. 125).

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) é um marco inclusivo e integrado, construindo o ideário de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com um total de 169 metas que integram suas extensões do desenvolvimento econômico, ambiental e social. Eles estabelecem um plano para que todos os países se comprometam ativamente em tornar o nosso mundo melhor para a sua população e para o planeta. A ODS 5 indica a necessidade de “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU BRASIL, 2015).

As mulheres jovens representam quase metade da população mundial, mas são regularmente impedidas de acessar serviços básicos e emprego decente. A publicação de 2019 do estudo da *Spotlighonworkstatics* da Organização Internacional do Trabalho (*InternationalLabourOrganization*, no original) mostra que no ano de 2018, 21% dos jovens no mundo (considerados na publicação entre 15 a 24 anos) foram classificados como “nem-nem”: nem trabalhavam, nem estudavam/aprendia (OIT, 2019) Não dispomos de dados precisos em nível do município, mas podemos fazer algum esforço para pensarmos certos dados. Temos no município 2.231 habitantes entre 5 e 19 anos, 1642 matrículas no ensino básico(pré-escola, ensino fundamental e médio), faz com cerca 27% não esteja estudando, somado a 670 jovens entre 20 a 24 anos(se considerarmos de 15 a 24anos temos 1293 que corresponde a 18% da população do município) aliado falta de empregos o número de nem-nem pode ser bem superior (IBGE, 2020) . Esta estatística mostra que esta juventude correndo riscos econômicos e de exclusão social para o resto da vida, mas por outro lado, 37% dos jovens nessa faixa etária trabalhavam e 42% não trabalhavam mas estavam estudando/em treinamento, na escola os números de jovens que trabalham chegam a quase 35% num universo de 224 alunos que participaram da pesquisa.

Quando segmentados por gênero, estes dados mostram a desigualdade de gênero mesmo entre os jovens: 30% das jovens mulheres no mundo se enquadram na categoria nem-nem, enquanto somente 13% dos homens estão nesta categoria (OIT, 2019). De acordo com o estudo:

As mulheres jovens têm mais do que o dobro de chances de ficar sem emprego e não pertencer ao sistema educacional. Isso implica que as mulheres jovens enfrentam dificuldades adicionais para acessar o mercado de trabalho, buscar educação de qualidade ou participar de programas de treinamento vocacional ou de habilidades. Também pode sugerir que as mulheres participem mais de trabalho não remunerado (OIT, 2019, p. 2-3).

Nas Américas, 19% dos jovens eram nem-nem, sendo que este índice entre os homens era cerca de 14%, enquanto que entre as mulheres havia de cerca de 24% (OIT, 2019). E quando empregadas, as mulheres tem que sofrer com mais preconceito; segundo pesquisas realizadas entre 2015 e 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Datafolha, ainda existem situações em que as mulheres recebem um salário de 20% a 30% inferior ao de um homem ocupando o mesmo cargo – de acordo com dados do IBGE, no último semestre de 2017 as mulheres brasileiras ganhavam em média R\$ 1.879, enquanto os homens recebiam em média R\$2.469, uma diferença de 24%. O estudo também mostrou que dos jovens empregados mundialmente, 44% dos homens estavam empregados contra 29% das mulheres.

Uma evidência importante na pesquisa com relação ao gênero é que a maior parte da interrupção dos estudos das meninas é justificada pela maternidade. Dos alunos da EJA que possuem filhos, 23 são mulheres e 6 homens representando 46% e 12% respectivamente, e todas declararam que interromperam os estudos em algum momento da vida, nem todos os meninos declararam a interrupção, mesmo sendo em menor número.

Gênero e sexualidade são assuntos delicados, e muitas vezes são tratados como tabus ainda no período escolar. Por um lado, no mundo virtual, as definições de gênero estão começando a mudar. As redes sociais alteraram de uma maneira visível a forma como os jovens lidam com suas emoções. Ao invés de serem risíveis por revelarem demais, os jovens que compartilham suas vidas no mundo virtual podem dessa maneira ganhar comentários amadores e apoio de amigos.

[...] o gênero é uma das importantes modalidades de nomeação, inscrição e pertencimento que definem o que a juventude é e pode vir a ser. Como construto social que é, trabalhar com o viés de gênero significa considerar que, ao longo da vida e através de diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo instável que não é linear, progressivo ou harmônico, e que nunca está finalizado ou completo (ANDRADE; MEYER, 2014, p. 87).

Por outro lado, comentários sobre um menino “chorar como uma menininha”, ignorar meninos bagunçando na aula, elogiar o caderno organizado das meninas, são comportamentos que reforçam estereótipos e ainda são repetidos. Meninos ganham mais atenção e apoio em

áreas exatas como matemática na escola. Aos meninos não são permitido chorar. Suas mães e irmãs são esperadas cozinhar, lavar a louça e limpar. Eles foram encorajadas a se verem como homens dominantes, poderosos, arrogantes, mal-humorados, homens insensíveis e reflexivos, poderosamente gentis, confiantemente abertos.

[...] mesmo com as transformações sociais ocorridas nas relações sociais de gênero e com tantas conquistas femininas na busca de equalização com os homens no mercado de trabalho e no campo da educação, as questões do campo privado e doméstico ainda dizem mais respeito a elas do que a eles (ANDRADE, MEYER, 2014, p. 98).

Promover essas características acaba sendo uma responsabilidade da mulher, como o trabalho doméstico. Esta atitude machista acaba se refletindo na atitude e fala contra a mulher, o que observamos no cotidiano da escola. Na realidade a ser debatida, há sensivelmente o fracasso escolar perspassado pela questão de gênero, sobretudo quando acontece a maternidade. As alunas se evadem justificando ser um elemento central, quando tratamos dos alunos, a justificativa principal é o trabalho, a autossuficiência sua e da sua família.

Sobre esses dois pontos (machismo e maternidade), destacamos um trecho fala de uma das alunas entrevistadas.

“Bem, até meus 13 anos tudo ia normal para uma adolescente, até o momento q eu tive a brilhante ideia de me apaixonar e por ingenuidade me entregar e começar a minha vida sexual com apenas 13 anos, então a partir daí tudo mudou, a escola já não era minha prioridade...Mesmo com a persistência da minha mãe para continuar os estudos, eu já não tinha tanto interesse, a escola "atrapalhava" meu relacionamento pois ele tinha ciúmes dos meus amigos de escola, mesmo assim continuei até o momento de vir a primeira gravidez aos 14 anos, gravidez essa diagnosticada como gravidez de alto risco, então a partir daí parei os estudos pois só podia ficar deitada. Mesmo com todos os cuidados aos 4 meses não consegui levar a gravidez adiante, perdi o bebê! Foram longos dias de sofrimento mas superei, depois de alguns meses resolvi voltar a estudar, porém meu marido não gostou da ideia e não me apoiava muito, mesmo assim queria voltar e voltei, porém a história voltou a se repetir...” (Karen Conceição, mulher, 20 anos, mãe de 2 meninas).

Como podemos perceber nesse trecho, a trajetória escolar de Karen foi trespassada por questões ligadas ao gênero e que são constantes em trabalhos que relacionam essa categoria ao fracasso escolar: Gravidez precoce. Jornada materna que “inviabiliza” o seguimento do estudo formal e a presença do machismo como fator limitante ou mesmo inibitório da presença na vida escolar. Em pesquisa que avaliava o impacto do gênero na trajetória de escolaridade de alunos do EJA, Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013) avaliaram que questões ligadas a essa categoria eram centrais nas motivações que eram atribuídas ao abandono do ensino formal e a posterior reentrada no sistema a partir do EJA.

Do mesmo modo que o gênero, a desigualdade racial é um traço a ser considerado. Em 2019, dos 209,2 milhões de habitantes no país 19,2 milhões se assumem como pretos e 89,7 milhões se declaram pardos. O IBGE conceitua os negros como a soma de pretos e pardos, o que significa que 56,10% da população brasileira é negra. Farias (2017) coloca que:

A discriminação intencional, consciente ou inconsciente, resultado de uma história que introjetou uma hierarquização social tão forte quanto a brasileira, muitas vezes pode ser destruída ou neutralizada, mas o preconceito e o racismo, que estão no âmbito da subjetividade dos indivíduos, nem sempre são alcançados nesse processo (p. 14).

De acordo com dados do Atlas da Violência, em 2017 75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas ou pardas (o equivalente a 49.524 vítimas). A chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é de 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco. Entre todos os estados brasileiros, o Rio Grande do Norte é o mais violento com uma taxa de 87 negros mortos a cada 100 mil habitantes. Na Paraíba esta taxa é de 46,4 (IPEA, 2019). A PNAD aponta que a violência não letal que afetam adolescentes e jovens tornam estes “mais propensos a desenvolverem doenças como depressão, ao vício de substâncias químicas, a problemas de aprendizado e até ao suicídio” (IBGE, 2018).

A população negra em 2018 representou a maior parte da força de trabalho no Brasil – 54,9%. Entretanto, as pessoas de cor ou raça preta ou parda receberam apenas 57,5% dos rendimentos daquelas de cor ou raça branca. O PNAD Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2018 colocou que a diferença é devido a “fatores como segregação ocupacional, menores oportunidades educacionais e recebimento de remunerações inferiores em ocupações semelhantes” (IBGE, 2018, p.3). Mulheres negras ganham menos que mulheres brancas – que ganham menos do que homens.

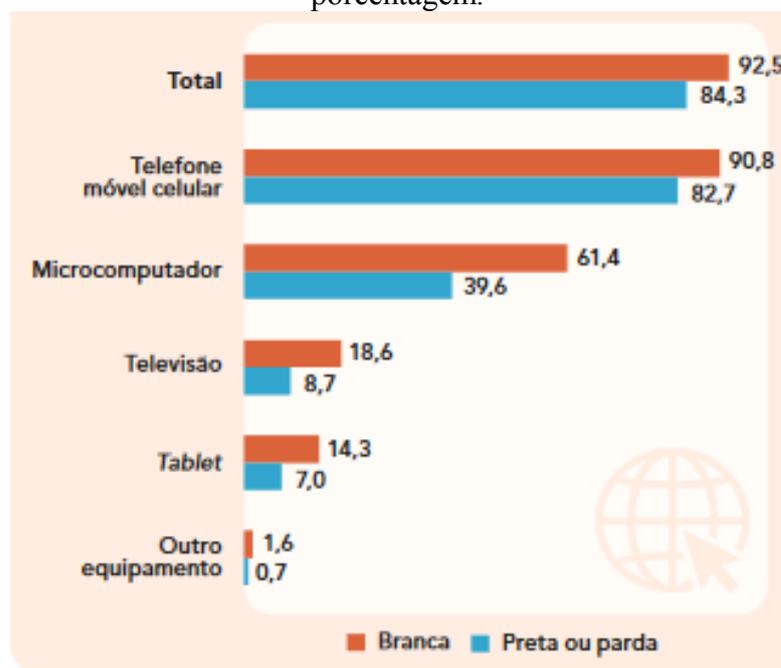
Em 13 de maio de 2009 foi aprovada a Portaria N° 992, que instituiu a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. A Portaria tem como objetivo “Promover a saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnico-raciais, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e serviços do SUS” (BRASIL, 2009). A Portaria visa:

- I - garantir e ampliar o acesso da população negra residente em áreas urbanas, em particular nas regiões periféricas dos grandes centros, às ações e aos serviços de saúde;
- II - garantir e ampliar o acesso da população negra do campo e da floresta, em particular as populações quilombolas, às ações e aos serviços de saúde;
- III - incluir o tema Combate às Discriminações de Gênero e Orientação Sexual, com destaque para as interseções com a saúde da população negra, nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde e no exercício do controle social;
- IV - identificar, combater e prevenir situações de abuso, exploração e violência, incluindo assédio moral, no ambiente de trabalho;
- V - aprimorar a qualidade dos sistemas de informação em saúde, por meio da inclusão do quesito cor em todos os instrumentos de coleta de dados adotados pelos serviços públicos, os conveniados ou contratados com o SUS;
- VI -melhorar a qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, processamento e análise dos dados desagregados por raça, cor e etnia;
- VII - identificar as necessidades de saúde da população negra do campo e da floresta e das áreas urbanas e utilizá-las como critério de planejamento e definição de prioridades;
- VIII -definir e pactuar, junto às três esferas de governo, indicadores e metas para a promoção da equidade étnico-racial na saúde;
- IX - monitorar e avaliar os indicadores e as metas pactuados para a promoção da saúde da população negra visando reduzir as iniquidades macrorregionais, regionais, estaduais e municipais;
- X - incluir as demandas específicas da população negra nos processos de regulação do sistema de saúde suplementar;
- XI - monitorar e avaliar as mudanças na cultura institucional, visando à garantia dos princípios anti-racistas e não-discriminatório; e
- XII -fomentar a realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra.

Em 2019, dez anos após a promulgação da Portaria N° 992, apenas 57 municípios brasileiros haviam colocado em prática (PAIXÃO, 2019).

A desigualdade racial passa pelo mercado de trabalho, saúde e está presente até no acesso à internet e posse de celular e computador pelos jovens. A PNAD mostrou que 39% da população preta ou parda possuíam acesso a microcomputador contra 61,4% da população branca.

Gráfico 2 - População de 15 a 29 anos, segundo o meio pelo qual acessou a internet em porcentagem.



Fonte: IBGE, 2018.

Em 5 de abril de 2018, na audiência pública promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) sobre o protagonismo negro nas quatro esferas de Poder, o senador Paulo Paim argumentou que há predominância de brancos na política brasileira e isso reflete de forma negativa nas ações afirmativas em prol do protagonismo negro (AGÊNCIA SENADO, 2018).

A respeito, Margulis e Uresti (1996) explica que a natureza de classe da sociedade impõe condições diferenciadas aos jovens. Os das classes mais elevadas estão sendo pressionados a saírem do país em busca de melhores posições no mercado de trabalho, enquanto os jovens das classes pobres estão sujeitos à violência e à falta de melhores perspectivas de ocupação e renda, denominada “moratória social”.

Os jovens empobrecidos oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social, pelo duro sistema capitalista, que privilegia a manutenção de uma elite em contrapartida da pobreza e da falta dos cumprimentos de direitos da maioria da população, traz uma grande impossibilidade do jovem projetar seu futuro. Portanto, muitos jovens consideram a possibilidade de viver uma vida com direitos sociais, civis, políticos, econômicos e culturais, apenas uma quimera. Como a escola trabalha este construção do conhecimento sobre os direitos do jovem para ajudá-lo na projeção do seu projeto de vida ainda é um grande desafio. Objetivando entender as faixas etárias que nos referimos nesta investigação, vamos citar os

artigos da Lei nº 12.852 2013 do Título I- dos direitos e das políticas públicas de juventude capítulo I:

DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Podemos ver que a juventude tem etária uma faixa de adolescentes entre os adolescentes entre e os 15 e os 18 anos, bem com os jovens entre os 19 e os 29 anos de idade. Os jovens de 15 a 18 anos, apesar de estarem de pertencerem a faixa da juventude, também são regidos pelo ECA (BRASIL, 1990). Estamos falando de uma faixa de idade bem ampla, um momento da vida da pessoa onde ela se prepara para a vida adulta e que será o suporte para o restante de sua vida. As atividades decorrentes desta lei, em muitos sentidos ainda são uma incógnita, para as políticas públicas que em tese deverão cumprir a lei que será regida pelos seguintes princípios:

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

O racismo disfarçado ou explícito pode perturbar a vida de um jovem a ponto de fazer este aluno perder o interesse pela escola. Na nossa realidade de pesquisa, dos 224 alunos pesquisados, apenas cerca 10%(23) se autodeclararam negros, interessante que 16 desses são do ensino integral, considero o peso da autoidentificação no sentido de se apropriarem melhor de seus valores, em teoria, ainda sofreram menos formas de preconceitos fora da escola como sendo um elemento desse distanciamento.

O propagado mito do brasileiro cordial e da nossa tão afamada “democracia racial”, sem preconceitos, apenas posterga a ação necessária que a escola deve ter nestas situações.

Comentários desagradáveis e maldades insinuadas sobre o lugar do negro na sociedade agridem. Importante lembrar neste momento que provavelmente todo jovem estudante negro já ouviu um comentário racista, ou teve um familiar que passou por tal situação. O racismo que cansa o sujeito, muitas vezes transforma o encontro com colegas, que poderia ser um momento prazeroso de socialização, em momento cansativo e sem sentido, por vezes agressivo. Brincadeiras que para os agressores podem significar “diversão”, para quem ouve, torna-se novamente o despertar de um tormento anterior. A trajetória da população negra no Brasil é muito mais que a escravidão. No entanto, muitas pessoas tratam com desrespeito o sofrimento do outro, conduzindo para que o agredido simplesmente abandone aquele ambiente que lhe é tão hostil. No depoimento abaixo, um dos jovens entrevistados cita as injúrias raciais como um elemento complicador na construção de relações dentro da escola. Segundo ele, os colegas faziam:

“Umás brincadeiras chatas, mais também aprendi a responder com o tempo, eu sempre ficava calado só ouvindo, aí o que eu fazia. Estudava as pessoas quer tava fazendo racismo. Comigo. Ia achar algo quer eles não gostava. aí era a hj de responde o racismo .deles Ai com o tempo eu vi ,quer esta só mim afastando deles . Passei um tempo sozinho. Ai que foi no ano de 2008, quando começou as aulas eu resolvi fazer amizades com as pessoas” (Eriberto Martins, 24 anos, negro, desempregado).

Vemos na fala de Eriberto que ele foi vítima de racismo, brincadeiras impertinentes que o faziam sofrer. No começo ele ficava em silêncio, e só depois começou a responder. Ele poderia ter abandonado a escola, mas preferiu a solidão para continuar na escola. Por experiência, sabemos o quanto sofre um adolescente ao ficar sozinho em um ambiente em que grupos diferentes convivem e estabelecem relações. No entanto, para Eriberto a solidão era a melhor opção, uma decisão madura para um jovem com tão pouca idade. Felizmente o jovem saiu da reclusão e resolveu novamente tentar amizades com os colegas. Apesar do tempo recluso e do racismo sofrido o jovem guarda boa impressão da escola como mostra a fala a seguir:

“Hoje na minha vida agradeço a escola em geral. A cada professor quer mim deu conselho e mim ensinou a viver socialmente na vida cotidiana. Só tenho agradecer a vocês familiar ITCL. Ser eu pode-se estudar de novo com vocês, sim gostaria muito. Na minha opinião a escola ITCL tem um ótimo ensino. Com a capacidade dos professor da conquistar os alunos e ensinando ele a viver com todos” (Eriberto Martins, 24 anos, negro, desempregado).

Na fala do aluno é possível ver elementos importantes da interferência positiva da escola, trabalhando a convivência de todos, da dedicação dos professores procurando cativar os alunos. Uma escola para todos só é possível com tolerância e respeito. O jovem se refere à escola como um espaço que oferece um ótimo ensino. Foi importante para sua formação estudar, ele reconhece. Mas o que ficou marcado em suas memórias foi à afetividade dos professores. O rapaz é negro, sabe o que é o preconceito, pois traz na cor da pele a memória de um povo sofrido e escravizado. E agora mesmo depois de tanto tempo, ainda seus descendentes tem que viver com o preconceito. Nestas pistas, podemos perceber que a evasão tem outras raízes. Pois a necessidade de confrontar-se com o preconceito racial até no espaço escolar é deveras complicado para a psique de qualquer jovem.

Muito pouco foi oferecido aos pais e avôs destes jovens. Portanto, o direito da juventude ainda é uma temática muito nova para todos. Os princípios contidos do estatuto são ideias complexas que ficaram por séculos fora da família destes jovens. As ideias de respeito a diversidade, do desenvolvimento integral das possibilidades do jovens são conceitos que ainda devem ser assimilados pelos estes e suas famílias. Esta assimilação vai depender da construção de políticas públicas, principalmente educacionais, que possibilitem aos jovens estudos e envolvimento com as políticas que digam respeito ao país e, portanto, a eles.

No entanto, mesmo jovens negros que evadiram tem um grande carinho pela escola.

“No começo tive algumas dificuldades com as matérias, mais depois de dois anos repetindo, conseguir me atualizar mais saber os assuntos e fui desenvolvendo... a capacidades de aprendizado. Olhar a escola mim mudou muito mesmo. Pois ela foi o estopim para minha vida, comportamento, educação, respeito com o próximo” (Eriberto Martins, 24 anos, negro, desempregado).

A fala do jovem fornece elementos para pensar que, muito mais do que leis, é necessário a sensibilidade dos educadores para pensar a convivência do grupo e construir possibilidades. A lembrança do jovem fala de respeito ao próximo, de perseverança para estudar e do quanto ele aprendeu. Mostrando a origem humilde, ele deixa implícito que não tinha capital cultural o suficiente para estabelecer uma metodologia de estudo, e que a escola assumiu o caráter de “estopim”, sendo o momento de virada, a explosão que o fizera mudar depois de repetir. O que nos faz pensar o quanto a reprovação teve um caráter educativo para este aluno, que tem ciência de sua atitude para ser aprovado ou não.

4 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, adentraremos o debate sobre as relações construídas entre a juventude e o processo de escolarização. Para entender parte do nosso esforço, é preciso trazer um importante pensamento de Barbosa (2011, p. 24-25), em que ela nos lembra que a “sociologia da educação não tem instrumentos conceituais ou metodológicos para avaliar a inteligência ou o brilho estudante. Apenas se analisam os fatores ou componentes sociais que podem inferir no desempenho acadêmico dos estudantes”. E nós buscamos analisar elementos dessa realidade pesquisada.

4.1 ESCOLARIZAÇÃO: PENSANDO AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, também chamada de LDB (BRASIL, 1996). Na história da Educação no Brasil, essa é a segunda vez que o processo educativo conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a *educação básica* e o *ensino superior*.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013c), o respeito aos educandos e aos seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e de identidade é um princípio orientador de toda ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar. O documento diz em seu artigo 21° que:

São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;

II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;

III - de portadores de deficiência limitadora;

IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta; (BRASIL, 2013c, p. 69).

O Acesso à educação é um direito garantido por lei pelo Estado e dever do governo e da família permitir e facilitar o acesso desta. É importante o entendimento das famílias de que existem leis que as obrigam a realizar o acompanhamento das etapas de escolarização da criança e do adolescente. O crime de abandono intelectual é definido, inclusive, no Código Penal Brasileiro em seu artigo 246: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar”. A pena para este crime é detenção, de quinze dias a um mês, ou multa. A ECA (estatuto para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, já citado aqui) também deixa claro que a efetivação e asseguarção do direito referente à educação é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público. O artigo 246 da ECA(BRASIL, 1990) deixa claro que não prover educação ao filho é motivo de punição: “Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa”. O inciso V do art. 129 da ECA destaca que é dever dos pais além da matrícula, acompanhar a frequência escolar de seus filhos, pois não adianta apenas matricular – tem que haver também acompanhamento(BRASIL, 1990). O acolhimento da escola na família vai se traduzir em ações concretas de acompanhamento das tarefas escolares, assiduidade e pontualidade da criança da escola, comparecimento nas reuniões pedagógicas e nas festas escolares.

Em Cubati, depois da divulgação do IDEB 2015 no ano 2016 (BRASIL, 2015), em que o índice foi o pior do estado da Paraíba, é que se envidaram esforços no sentido de implementar mecanismos de acompanhamento dos educandos, como preconizado por essas legislações. Quadro técnico de apoio pedagógico, como coordenação, psicóloga e monitores para acompanhamento de alunos especiais começaram a existir no cotidiano da única escola de ensino fundamental maior do município, de onde advém majoritariamente o alunado da ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima. Além disso, houve a implementação de uma integração mais sistematizada, com encaminhamentos e diligências em conjunto com Conselho Tutelar, Ministério Público, Secretaria de Assistência Social através de CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS(Centro de Referência Especializado de Assistência Social).

Com isso, foi possível perceber os resultados já em 2017, quando o IDEB aumentou para 4,0, com o ensino médio sendo avaliado em 3,7, demonstrando um significativo avanço.

O direito à escolarização ainda é novo na sociedade, direito que muitos pais e avôs destas crianças não tiveram. As leis da ECA, da LDB e os objetivos da BNCC servem para garantir os direitos das crianças e jovens e também para orientar a família, escola e sociedade sobre as formas para trilhar o processo educativo, todavia devemos ponderar que ainda temos um distanciamento no cotidiano do que se propõe nas legislações e o que de fato se aplica. Cubati não foge disso, o imperativo da subsistência, da desvalorização da escolarização formal, da violência simbólica existente na escola são algumas considerações a serem feitas desses documentos na reflexão dessa realidade. O papel da escola nesta construção de juventude e seu processo educativo é um elemento central nesta discussão, bem como a sua ineficácia de atender as demandas dela, tanto no sentido da escolarização como para o exercício da cidadania. No entanto, a escola oferece aos jovens de famílias populares um momento caro e importante para que o mesmo reflita sobre a oportunidade de estar na escola e, conseqüentemente, sobre suas práticas relacionadas a escola. Justamente esses elementos nos fazem pensar em um município com uma população jovem - 47% têm até 24 anos - e desses, cerca da metade estão na educação básica (IBGE, 2020). Pensarmos o papel da escola para a juventude e pensarmos o próprio entendimento de juventude nessa comunidade. Essa oportunidade pode ser observada no depoimento abaixo, onde o aluno aponta as palavras e os conselhos do professor, que ele cita nominalmente, como um divisor de águas em seu procedimento escolar.

Sim eu reprovei, mas desistir nunca, pois queria aprender e até hoje quero, me incentivou muito a escola. Rapaz na verdade eu reprovei porque eu quis mesmo. Pensando que a amizade que tinha dentro das aulas iria ficar comigo. Mais eu estava enganado. Ai depois de 2 anos no primeiro ano. Comecei a estudar para valer. Só depois de 2 anos, mais foi depois de um conselho de um professor A. H. Que eu criei coragem para estudar (Eriberto Martins, 24 anos, negro, desempregado).

A partir do depoimento de Eriberto, podemos observar a importância da afetividade dos professores na vida escolar, que permanece mesmo depois que eles evadem. Este professor mostra ao aluno que a mudança pode vir a partir dele, das suas escolhas e atitudes. O rapaz começa a estudar para valer a partir da conversa que teve com o professor. Falta a escola, de maneira geral, a sensibilidade para entender que muitas vezes os jovens não têm casa um espaço propício para projetar sua escolarização, isso vai em linha com o que foi apresentado por Patto (2015) e Barbosa (2011), no sentido de demonstrar a relevância do

papel dos professores na trajetórias dos alunos. Estes muito provavelmente devem ter se apropriado de “As categorias do juízo professoral” de Bourdieu e Saint-Martin, organizado por Nogueira e Catani(2015), na concepção da “taxinomia”, uma classificação que é feita a partir das origem social. O professor pode ter feito considerações a esse aluno, pois conhece sua família e sua condição social, partindo da premissa da ‘hierarquia das qualidades inferiores’, para que ele pelo menos voltasse ao ambiente escolar, o que já seria um grande feito. Felizmente nesse caso, o professor teve a sensibilidade de entender a necessidade de diálogo do aluno sobre o seu foco, mas infelizmente ele já tinha sido reprovado e acabou por evadir-se, que se naturaliza no ambiente escolar, encarado com normalidade no cotidiano da escola.

Como ponto de partida, Dubet (2003) explica que a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Constantemente nos deparamos nas escolas com essa realidade, o que revela um caráter de segregação, no que diz respeito às classificações que são feitas em relação aos estudantes. Dubet (2003) chama a nossa atenção para o fato de que

Todas as grandes pesquisas e as grandes teorias desenvolvidas pela Sociologia da Educação demonstram que após a década de 60, todas colocam em evidência o peso dos processos de seleção escolar propriamente dita. É o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais. Quaisquer que sejam as nuances introduzidas nessa análise, o mesmo fato se impõe a todos: é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (p. 34).

Essa discussão se confirma em pesquisas que apontam para um tratamento de homogeneização dessas juventudes. Em Cubati não é diferente, mas com o advento da modalidade integral de ensino há certo rompimento da homogeneização, tendo em vista que os dados demonstram que para os alunos da noite regular/EJA se faz mais necessário a participação deles nas despesas de casa (52%), enquanto esse número é de 25% no ensino integral. Juntamente com a transformação das escolas, não levando em consideração o caráter de diversidade e heterogeneidade de tais juventudes, práticas que contribuem para que muitos desses sujeitos se tornem “invisibilizados” eram, até pouco anos, um dos grandes problemas das escolas brasileiras, de acordo com Lima Filho (2003). Essa linha de pensamento também

é apresentada nas pesquisas de Barbosa (2011, p.119) como também na de Duru-Bellat e Mingat(1988), onde as autoras lembram que os contextos heterogêneos favorecem a aprendizagem pois quanto mais homogêneos, maior será a propensão a exclusão dos mais fracos. O sistema de ensino da rede estadual ainda é perpassado por isso, com as escolas se tornando integrais. Isso se torna cada vez mais gritante, pois é como se tivéssemos o funcionamento de pelo menos 2 escolas em mesmo espaço, fazendo com que não haja integração entre professores, alunos e até mesmo pessoal de apoio dos que frequentam a escola durante o dia e a noite, cabendo ao diretor praticamente ser o único elo entre os períodos.¹⁶

Nessa mesma linha de pensamento, Peregrino (2010) apresenta um bom entendimento socio-histórico da mudança de papel da escola, na medida em que a mesma foi se universalizando. A autora, ao pensar na problemática gerada em uma escola pública no Rio de Janeiro, nos permite traçar um parâmetro importante sobretudo metodológico/conceitual e empírico para pensarmos nossa realidade. Ela também conclui que a seletividade que é inerente à escola pública (institucionalmente, a escola não foi criada para as classes menos favorecidas) “tornam-se dramáticos os efeitos dessa equação: evasão, repetência e fracasso escolar são nossos conhecidos.”, corroborando com pensamento de Dubet (2003) e com outra questão norteadora de nossa pesquisa, demonstrando a imbricação necessária para a compreensão desses fenômenos. Em Cubati isso também ocorre, como apresentamos no histórico da escola presente no capítulo 1. Mas é preciso destacar que certos elementos só podem ser apreendidos por narrativas esparsas ao longo dessa década e meia lecionando com professores de hoje e de ontem, bem como com os alunos de hoje e de ontem. Sempre a dificuldade de transporte e de acesso e permanência na escola pela necessidade de trabalho no campo são expressas nessas narrativas.

Paulo Freire (1996, p. 23) coloca que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a da classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (p. 25-26).

¹⁶ Isso pode ser constatado tanto através de observações empíricas como nos depoimentos informais de colegas de outras escolas da rede estadual, tanto entre os que trabalham no ensino integral, como também no ensino regular e no EJA noturno.

Existe uma distância entre o que se ensina na escola e as culturas das crianças e dos adolescentes e isso é refletido no ensino e em Cubati isso não é diferente. As críticas a essa prática se fazem necessárias, uma vez que muitos docentes tentam relacionar a cultura e realidade de seus alunos com suas práticas e acabam – às vezes sem saber – restabelecendo o significado do saber cultural (HERNÁNDEZ, 1998, p.50). Mas muitas vezes, os novos paradigmas sociais e culturais acabam fugindo à compreensão do docente na hora de ministrar suas aulas. Não basta só a teoria, o professor tem que estar atualizado sobre a realidade na qual o seu aluno está inserido, consideração esta que estabelecemos ser ainda maior para quem trabalha com Sociologia no ensino básico, como não fazermos isso dificilmente teremos, minimamente, a compreensão generalista dela. A escola precisa estar ciente dos conceitos sociais e tendências normativas, a fala de nos mostra o orgulho do sentimento de pertença: “Olha meu histórico no ITCL.”(Eriberto Martins, 24 anos, negro, desempregado). Mesmo que, posteriormente, o aluno fale que reprovou duas vezes, ter estado na escola é motivo de orgulho. Um aluno que muda a partir da fala de um professor e que nos dá pista de que muito pouco ou nada era projetado para seu futuro como estudante e que também demonstram que a fala dos professores podem contribuir com efeitos pernósticos na experiência escolar de seus alunos. Um outro aluno nos disse que desistiu “por que o professor disse que não adiantava, eu não iria passar”. Um discurso cruel aqui ganha forma na avaliação que o professor emite ao seu aluno fazendo com que, no mínimo, ele ‘inculque’ (para parafrasear Bourdieu), e partir disso ser um terreno fértil para a evasão e o fracasso escolar.

A criança ou adolescente de classes populares ao frequentar uma escola com valores totalmente diferentes de sua classe de origem encontra-se envolvida numa duplicidade de emoções. Até certa medida, os valores da escola não são totalmente distintivos, mas o sistema escolar estrutura uma diferenciação desses valores, as modalidades de ensino distintas numa mesma escola reforçam isso. Por um lado existe a escola, suas normas e regras, visíveis e invisíveis; do outro, uma família com valores diferentes dos que são trabalhados na escola, com um distanciamento maior entre alunos que frequentam a escola durante o dia e alunos que frequentam a escola durante a noite. O fosso existente as classes ricas e as classes populares¹⁷ já é uma violência e acaba por concretizar-se, mais uma vez, na impossibilidade do pertencimento ao espaço escolar, e isso acontece mesmo com a consideração feita. Mesmo

¹⁷ Não podemos utilizar classes ricas e classes populares, mas considerar que existe maior ou menor conforto socioeconômico, seja por um emprego público, pequenos comércios ou atividades de renda constante e previsível de um lado; e do menor conforto, beneficiários de programas sociais, trabalhos informais do campo e da cidade. Então é uma conceituação relativa para essa realidade.

na escola pública existe uma classe média que se veste e se comporta de determinada maneira, diferente das classes populares. A violência existe até em supor que existe “igualdade” entre os estudantes.

Será ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário. É importante referir que a acção pedagógica se exerce sempre numa relação de comunicação. A inculcação (acto de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na acção pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON *apud* ROSENDO, 2009, p.6)

Esta imposição de verdade atinge a essência, a ancestralidade de um sujeito e uma acção pedagógica pode trazer grandes conflitos ao aluno. É o que Bourdieu apresentou acerca da “internalização das possibilidades objetivas” que foi tão bem demonstrado por Patto(2015) e Peregrino(2010) nas atitudes no cotidiano da escola que corrobora com essa abordagem. Apesar da evolução em aspectos importantes da relação com o aluno, a escola ainda é causadora de muitos conflitos internos. Para os autores, seria impossível evitar a violência da acção pedagógica, até porque a sociedade é violenta e injusta e isso reflete-se em suas instituições – aqui não seria diferente.

A acção pedagógica é, como dizem os autores, “força pura e pura razão” que recorre a meios diretos de constrangimento na imposição de significações. Pelas relações de força e sua reprodução, o arbítrio cultural dominante tende a ficar sempre em posição dominante, o que origina a acção pedagógica dominante (classes superiores) que tende a impor e a definir o valor do mercado econômico e simbólico à acção pedagógica dominada (classes inferiores). A acção pedagógica constitui-se sempre como uma violência simbólica porque visa impor e inculcar certas significações, seleccionadas umas e excluídas outras. Esta seleção arbitrária é sempre feita por um grupo ou classe. A seleção de significados é arbitrária porque não reside numa “natureza humana” ou numa “natureza das coisas” (BOURDIEU; PASSERON *apud* ROSENDO, 2009, p.5)

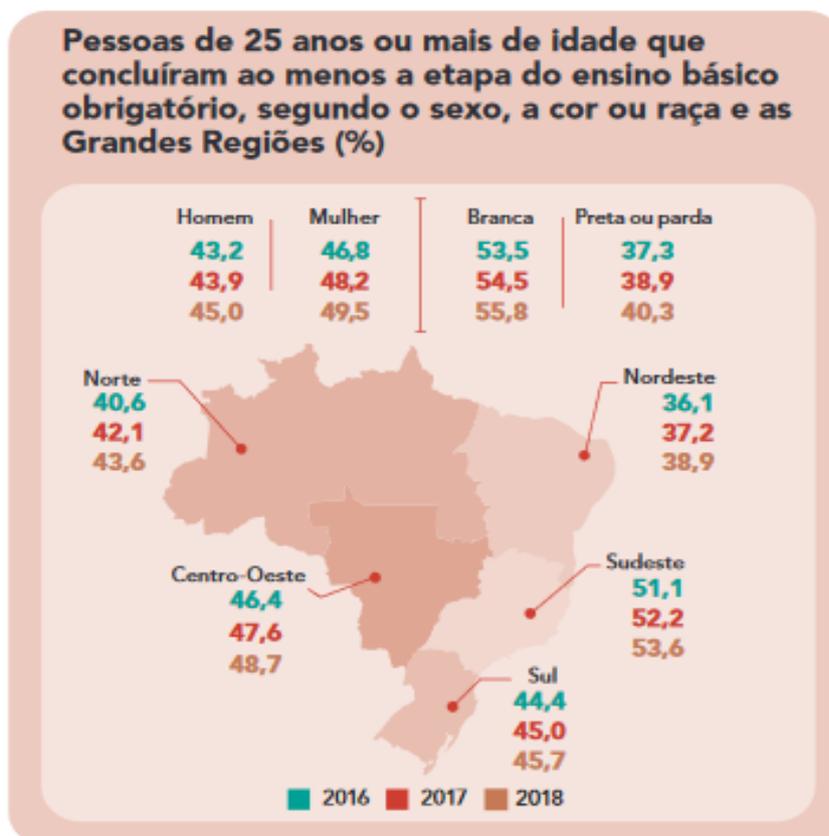
De acordo com dados da PNAD 2018, a proporção de indivíduos de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória (concluíram, no mínimo, o ensino médio) manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 47,4%, em 2018. A pesquisa coloca que:

Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,9% eram sem instrução, 33,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,1% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018.

Entre as mulheres, 49,5% tinham alcançado, ao menos, o ensino médio completo e entre os homens, 45,0%, proporções que aumentaram, respectivamente, 1,3 p.p. e 1,1 p.p. entre 2017 e 2018. Com relação à cor ou raça, 55,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional, já entre as pessoas de cor preta ou parda esse percentual foi de 40,3%, uma diferença de 15,5 p.p.. De 2017 para 2018, essa diferença reduziu – era de 18,9 p.p. em 2017 – porém se manteve em um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas entre esses grupos. (IBGE, 2018).

A região Sudeste apresentou a maior proporção entre indivíduos de 25 anos ou mais de idade que concluíram, ao menos, a educação básica obrigatória com 53,6%. No Nordeste, 61,1% dos indivíduos com 25 anos ou mais de idade não haviam concluído o ciclo mínimo educacional (IBGE, 2018).

Gráfico 3 - Níveis de instrução e anos de estudos entre pessoas de 25 anos ou mais de idade de acordo com o PNAD educação 2018.

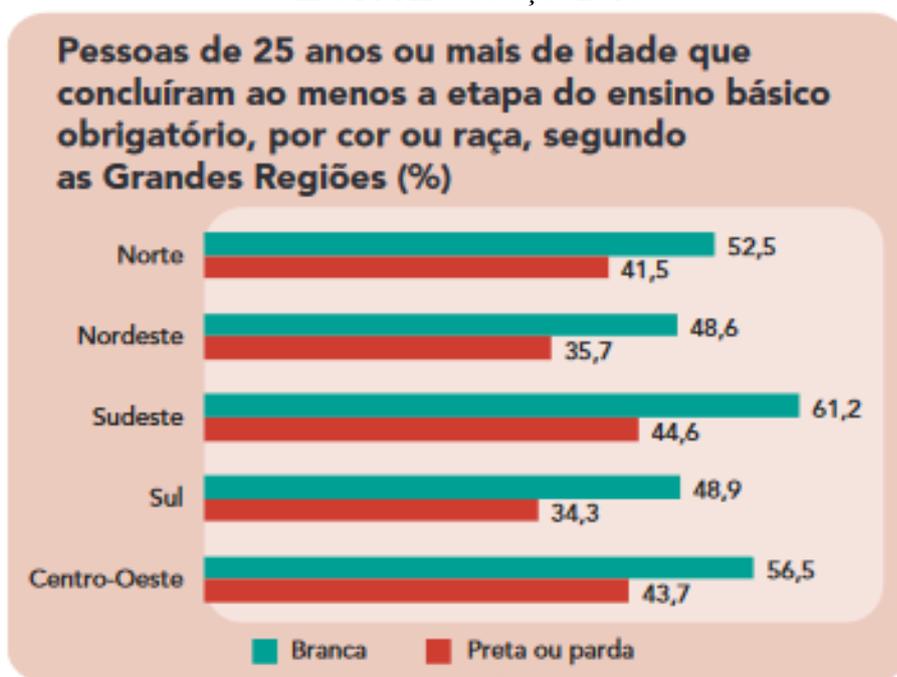


Fonte: IBGE, 2018.

Em Cubati, não obtivemos dados consolidados a respeito desse quadro, mas pela vivência na realidade, entendemos que há a possibilidade de que, percentualmente, este deva

ser bem superior a média média do Nordeste. A desigualdade social, que antes seria um mal a ser combatido pela escola a partir da escolarização dos sujeitos, agora é parte da reprodução da desigualdade social que gera inclusive, no caso do Brasil, uma violência simbólica¹⁸ por dificultar o acesso à educação, à cultura, ao cultivo da memória, ao bem-estar material e a dignidade política. Isso acaba por gerar, sobre aqueles que a sofrem, a vergonha de si e dos seus, o autodescrédito, a autocensura, ou a autoexclusão e em Cubati não é diferente, tendo sendo mais agravada com a implantação do ensino integral. Os dados da PNAD apontaram as desigualdades sociais no âmbito educacional, ilustrada no Gráfico a seguir.

Gráfico 4 - pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, por cor ou raça nas grandes regiões brasileiras em porcentagem de acordo com o PNAD educação 2018.



Fonte: IBGE, 2018.

Toda sociedade possui, em suas relações, processos de construção de identidades sociais. Como vimos anteriormente, dentro dos inúmeros momentos em que esta construção se dá, ao decorrer da vida, o período conceituado como “juventude” é um dos que mais se destaca, tendo em vista a complexidade de elementos a serem considerados nesse tema. E isso se torna especialmente complexo quando relembramos que é no ambiente escolar, onde parte

¹⁸Segundo Bourdieu e Passeron na obra “Os herdeiros”, violência simbólica é toda forma de dominação (violência) oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida.

desta juventude é exercida, que são construídas e manifestas uma sorte de sentimentos: Sucessos, derrotas, aprendizados, conflitos, ambições. São nessas construções que os sujeitos constroem suas visões de mundo, conduzindo suas preferências entre os grupos aos quais se inserem na busca por uma identidade. É na escola que o sujeito adquire parte sentido do existir, e nela que se constrói muito de sua subjetividade e dos caminhos que o direcionam aos seus projetos de vida, mesmo que inconscientemente. No entanto, a escola também pode vir a promover desigualdades, quando não problematiza as diversas esferas da vida dos discentes (escola, trabalho, família, entre outras), que podem vir a afetar decisivamente o processo educacional em seu sentido amplo, não só da escolarização formal e a Sociologia no ensino médio pode ter um papel catalisador dessa promoção a partir do momento que fomenta que essa discussão na escola, na sala de aula e na gestão.

4.2 EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO

O semiárido brasileiro é o maior do mundo em extensão. Sua área tem cerca de 900.000 km² e abrange todos os estados do Nordeste. O termo “semiárido” faz referência à aridez; condição essa que é causada por aspectos naturais, como o fator climático e a irregularidade das chuvas, e também pela forma como a região é explorada; por vezes, a partir de práticas que envolvem desmatamento e queimadas da vegetação que compõe o bioma caatinga, além da provável contaminação do solo e da água com agrotóxicos nos locais onde se pode praticar algum tipo de agricultura (SCHISTEK, 2013).

Schroeder (2013) explica que um dos efeitos dessas práticas é que as pessoas passam a acreditar na incapacidade delas próprias e na inviabilidade da região, prevalecendo a imagem de um lugar inóspito por natureza, ocupado por seres humanos inferiores. Uma saída para esse estado de coisas pode ser a educação, que segundo Silva et al. (2009), é um dos instrumentos de construção da cidadania plena, além de uma condição para a formação de um projeto de emancipação no semiárido (FARIAS; MARQUESAN, 2018, p.3).

A educação faz então parte de um contexto maior onde está conectado o social, a cultura, a política, os interesses das elites locais e nacionais em determinadas geografias, na manutenção ou extermínio das paisagens. Dessa maneira, o currículo da escola deve então estar atento às necessidades dos alunos. Freire (1987) acredita que ampliar as capacidades críticas é ter um poderoso instrumento para construir novas possibilidades no processo de vencer o atraso, a miséria e as injustiças sociais. Neste contexto, Moreira e Silva dizem:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2009, p. 8).

Na última década foram tomadas importantes medidas a nível federal, estadual e municipal para reverter uma situação que parecia de calamidade. Assim, as mudanças na educação refletem a mudança do olhar sobre o sertão e o semiárido. Ainda assim, a educação oferecida pelo Estado às populações do campo, as populações ribeirinhas e das periferias das grandes cidades ainda não está adequada. A educação em pequenos municípios do interior do Nordeste também não tem a devida atenção no sentido da troca de experiências exitosas.

Em alguns lugares, a mesma ainda apresenta-se num caráter caótico, longe do espaço/tempo necessário para que a escola seja o contexto de garantia do desenvolvimento do indivíduo.

O Semiárido brasileiro é composto por uma realidade dinâmica, complexa e multidimensional. É um amplo mosaico com características peculiares, cujo povo convive com o clima e, criativamente, constitui seus modos de vida nessa vasta parcela do território brasileiro que precisa ser compreendida sob múltiplos olhares e dimensões (CONTI, 2013, p.21).

Cubati e o Seridó Oriental não fogem dessa possibilidade de compreensão. E é justamente o estudo de uma escola no semiárido de um pequeno município no Nordeste que pode trazer à baila elementos para pensarmos outras localidades com caracterização semelhantes, permitindo que o poder público, em um segundo momento, faça uso desses estudos para elaboração de políticas públicas em nível regional e municipal, não só através de políticas públicas estaduais e nacionais, que muitas vezes são descoladas das demandas cotidianas mais locais.

Nesse ponto contextualizamos a respeito da 4ª GRE (Gerência Regional de Ensino) da Paraíba, uma unidade territorial administrativa do governo que poderia contribuir melhor com interpretação socioeducacional na qual está inserida. São 12 municípios do semiárido nordestino que fazem parte dessa GRE, com uma população de cerca de 75 mil habitantes, com o maior município possuindo uma população menor de 25mil habitantes. Estas apresentam, em teoria, realidades semelhantes da atividade agropecuária e de mineração relevantes¹⁹. Todavia, ao longo dessa pesquisa não obtivemos êxito nos contatos que tentamos estabelecer com a referida gerência, seja de maneira indireta através do diretor escolar, seja de

¹⁹ Para saber mais acerca das características socioeconômicas da região, ver Souza (2014).

forma direta através de funcionários dela, sempre tratando-nos com cordialidade, mas inviabilizando acesso aos dados consolidados (da escola e da regional de ensino). Também tentamos contato com a secretaria de estado de educação, via e-mails e telefonemas, mas estes não eram respondidos ou atendidos pelos responsáveis.

O semiárido sofreu com vários obstáculos durante décadas: chuvas irregulares, má distribuição de águas, políticas públicas insuficientes, baixo nível de desenvolvimento social e rótulo do nordestino como um ser desnutrido, intelectualmente atrasado e por isto condenado a miséria. Cubati nessa última década possuiu um longo período de estiagem, fazendo com que a renda média caísse consideravelmente e a participação do trabalho dos alunos fosse mais requisitada para a subsistência das famílias, e muitos precisaram se deslocar da cidade para trabalhar em outros municípios, seja de forma sazonal ou permanente, impactando nos dados educacionais.

O processo de modernização do agronegócio aconteceu de forma socialmente excludente e espacialmente concentrada, reforçando o assistencialismo e manipulação, alimentando a chamada “indústria da seca”. Ou seja, foram muitos problemas e a região ficou rotulada de forma negativa dentro e fora do semiárido, o que se reflete no ensino.

Estigmatizada pelo senso comum como rudimentar, atrasada e de pouca ou nenhuma significação na vida dos povos que habitam zonas rurais, a educação destinada a esses segmentos foi sempre concebida como apêndice nos Sistemas de Ensino, situando-se nas franjas das políticas educacionais. As iniciativas do Estado durante o século XX – sob a denominação de Educação Rural ou Educação para Comunidades Rurais, destinada ao campo, mas concebida a partir do olhar da cidade, descolada da cultura rural – efetivaram-se mediante a transposição de conteúdos referenciados na realidade urbana, fazendo-se, quando muito, adaptações e/ou adequações (SILVA; DANTAS; BUENO, 2009).

Neste contexto, mesmo com o direito do indivíduo ao acesso à educação por meio da escola estando garantido por lei, isso não assegura o seu cumprimento, ou que a educação no semiárido nordestino seja considerada como uma prioridade pelos seus gestores. Esta é a crítica que também fazemos ao nosso lado da cadeia, no sentido de não produzirmos o conhecimento a partir da realidade que eles estão inseridos, o descolamento já mencionado que desfavorece o pertencimento e a identidade. O que poderia ser um instrumento de emancipação social acaba por não atender as necessidades dos estudantes e suas famílias uma educação para o semiárido deve levar em conta os problemas enfrentados pela população da região e adotar uma metodologia de ensino que envolvesse situações e experiências reais e vividas no dia a dia pelo estudante, contextualizando a educação e abarcando aspectos como a construção do currículo escolar e sua concentração em temas com foco nas potencialidades

locais como educação ambiental, cultura e história, visando a diminuição da evasão escolar em “cidades rurais”²⁰. As Diretrizes de educação para a convivência com o semiárido brasileiro nos falam:

Associar o que se aprende na escola com as experiências vividas na realidade é uma forma de relacionar teoria e a prática, permitindo que os alunos atribuam maior aplicação e sentido ao que é ensinado. Para que ocorra o rompimento com a educação hegemônica e universalista, é essencial que ensino, livros didáticos e currículos desvinculados da realidade local sejam substituídos por metodologias que levem em consideração o contexto, permitindo que o aluno, além de desenvolver conceitos positivos sobre si, se sinta protagonista na construção de sua identidade (RESAB, 2006).

Nesse quadro, a escola vem sendo desafiada a buscar alternativas para que verdadeiramente seja acessível e atenda às novas demandas econômicas, políticas e culturais que, em nosso entendimento, são resultantes do processo de transformação do padrão de acumulação do capitalismo, ou seja, a reestruturação produtiva e visão de uma educação liberal²¹, sustentada por profundas transformações sociais desde então, que além de mudar a noção de tempo e espaço vem definindo e transformando hábitos em diversas dimensões da vida humana, em especial o mundo do trabalho exigindo uma maior qualificação para que os postos oferecidos sejam ocupados. Dos 224 alunos pesquisados, 68 são oriundos da zona rural e menor proporção no ensino integral, parte disso explicado pela necessidade do trabalho no campo, as atividades agropecuárias são importantes para manutenção da subsistência característico do Semiárido.

²⁰ Conceito apresentada por Veiga (2002) em seu livro “Cidades Imaginárias”, que é caracterizado por cidades que possuem seu dinamismo econômico a partir de atividades rurais, para ele 4.485 municípios que correspondem a 30% da população brasileira poderiam ser considerados assim, a maioria deles no Nordeste e Cubati um deles.

²¹ Quando falamos o termo liberal sempre recorreremos a concepção de Mészáros (2005) em “A educação para além do capital” no sentido global, onde o mesmo afirma que “[...] a educação formal não é força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. [...] Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental”. Também recorreremos a primeira parte do livro de Patto (2015) “A produção do fracasso escolar” no ponto 2, intitulado “O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro”, onde o mesmo afirma que, sobre a educação liberal, “sua presença mais articulada na vida do país ocorre com o advento do Brasil republicano, período da história brasileira que tem início em 1889 e nasce sob o patrocínio intelectual do liberalismo”

4.3 JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO

É na tessitura permanente entre aquilo que é observável dentro da escola e suas determinações externas, e ao mesmo tempo, entre aquilo que, “de fora”, se manifesta com determinadas características, no interior do espaço escolar, que está fundada nossa possibilidade de compreender essa instituição como espaço escolar, que está fundada nossa possibilidade de compreender essa instituição como espaço, lugar, mirante, posto de observação das relações sociais (BARBOSA, 2011, p. 31)

O Brasil vive há décadas entre propostas de esquerda e direita bem definida, estas propostas tem olhares bem diferentes no que se refere ao olhar para a juventude. Estamos no último país que aboliu a escravidão do mundo e com elite extremamente conservadora, no que se refere ao cumprimento de direitos. Estes modos diferentes de encarar o tecido cultural levaram ao parlamento vários representantes destas distintas propostas; e estas divergências no olhar para o jovem fizeram do palco onde se discutia o direito do jovem um cenário cheio de discordâncias. Portanto, o debate em torno dos direitos dos jovens levou anos até a aprovação do texto final.

Tal multiplicidade de abordagens contém diferentes concepções no que diz respeito ao próprio “objeto” em questão: o que está sendo designado pelo termo juventude, neste debate? Como se define, como se recorta, como se caracteriza sua singularidade e especificidade frente a outras categorias sociais? (FREITAS, 2005, p.6).

Ao observarmos as diferentes visões sobre juventude, é visível que os direitos dos jovens e adolescentes, se aplicados de forma ampla e como manda a lei, de certa maneira revertem à sociedade a uma espécie de avesso do que aconteceu até hoje em termos de país e de nação. O destino do filho do pobre já estava traçado até décadas atrás, com o avanço dos direitos muitos pontos sobre as políticas da juventude passaram a serem questionados, sobretudo nos últimos anos com governos ditos mais liberais²². Seja por pressão interna, ou externa havia uma tarefa para o parlamento fazer. Uma tarefa capaz de reverter séculos de um segmento que em sua maioria precisou trabalhar para seu sustento e de sua família.

²² Os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-atual) se autointitularam mais liberais que os governos anteriores de Lula (2003-2010) e Rousseff (2011-2016), partindo das considerações feitas anteriormente. Em linhas gerais, defendem a iniciativa individual em detrimento a políticas públicas, e isso afeta a educação, como já apresentamos em Mezáros (2005) e Patto (2015).

É preciso explorar este tema iniciando por dizer que existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, adolescência e juventude, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos. Sem a pretensão de prover uma definição única, inquestionável, ou mesmo consensual sobre estes termos, pela impossibilidade de tal façanha (FREITAS, 2005, p.6).

Pela extensão da faixa etária compreendida como juventude, podemos entender o feixe de interesses divergentes encontrados. Além disso, fica evidente o quanto deve ser difícil para as educadoras planejar o cumprimento da lei e o quanto as políticas públicas devam estar atentas para pensar o cumprimento de uma lei, cujo objeto, ainda suscita discussões, principalmente no que refere ao foco de nossa investigação, que é escola e juventude. Precisamos ter em mente as diferenças desta deste segmento conhecido como juventude, entender sua necessidade. “Se pensarmos nos termos da reflexão de Pierre Bourdieu, jovens oriundos de famílias com baixo ‘capital cultural’ e que experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do ‘tempo certo’ da escolarização”. (CARRANO, 2000, p.1). Fica evidente a diferença, por exemplo, do interesse de um aluno que trabalha de dia, frequenta a escola à noite e está retornando a escolarização, onde o mesmo necessita estabelecer-se num ambiente escolar noturno. Apresentaremos melhor como é gritante a diferenciação entre o estudar de dia e o estudar a noite, mesmo quando estamos em uma mesma escola, inserida em determinada realidade. Bem diferentes das expectativas de um adolescente que cursa o ensino médio durante o dia e dispõe de um tempo diferenciado para reforçar laços com a comunidade escolar que o acompanha, mesmo muitas vezes tendo uma condição socioeconômica semelhante.

No entanto, estes jovens podem se encontrar em atividades que incluam esportes e cultura, gerando conhecimento ou reforçando laços antigos. Enfim, apesar das distintas necessidades individuais, o grupo que compõe o segmento juventude tem também muitas semelhanças.

A definição de juventude pode ser desenvolvida por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração... Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. [...] Do mesmo modo, a noção de geração remete à ideia de similaridade de experiências e questões dos indivíduos que nasceram num mesmo momento histórico, e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas (FREITAS, 2005, p.7).

Tendemos a considerar a juventude, para essa realidade descrita, a partir da faixa etária, buscando a compreensão da dimensão do ciclo vital para essa comunidade e relacionando com sua inserção numa perspectiva mais abrangente. Para Freire (1996), a humildade do educador é imprescindível e aprender a aprender como o aluno pode ser ensinado é a tarefa a ser feita. E para entender a maneira que o aluno necessita para a aprendizagem é preciso paciência e conhecer este sujeito. Não se trata de abrir mão do seu saber, mas encontrar maneiras mais eficientes para a construção do conhecimento do aluno e despertar nele o desejo de aprendizagem.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p.13).

De certa forma, essa aprendizagem social é de suma importância para que tanto os docentes como a própria escola possam alcançar o sucesso escolar. Dificilmente paramos para entender nossas práticas e os efeitos objetivos dessa, estando cotidianamente pressionados pela burocracia. Para o pensador não existe validade no ensino que não resulte em um aprendizado, onde o educando se torne capaz de fazer, com suas próprias ferramentas mentais e intelectuais, a recriação da temática abordada, ou seja, em momento algum ele versa acerca das intermináveis avaliações bimestrais, registros de aula, mecanismo de controle e outras atividades que terminam por ganhar centralidade no cotidiano da escola.

Para Freire (1996) sem este recriar não haveria aprendizagem, havendo apenas uma fria passagem de conteúdo, nas vezes que isso acontece. Para o autor, a experiência da aprendizagem estaria em criar pontes que se ligariam a mais pontes, baseadas na experiência de cada sujeito. No caso da ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima, a consideração seria em relação ao semiárido em que a escola está inserida. A pedagogia da pergunta é o que deveria nos guiar. Ensinar a pensar é o desafio que o educador deve ter diariamente em seu ambiente de trabalho, no convívio com seus alunos.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro (FREIRE, 1996, p.13).

Alargamos esse desafio a própria escola, no sentido de promover mais esse viés, ao invés do controle. É importante que se tenha em mente que a pedagogia da autonomia, da qual nos fala Paulo Freire, é talvez a única possibilidade real de fugir da violência da educação simbólica gerada uma educação sem sentido, sendo esta violência exercida por meio da ação pedagógica. Para muitos autores, esta violência seria inerente a ação pedagógica e de qualquer maneira existira no contexto escolar. Outros autores, no entanto, negam que esta violência necessariamente tenha que estar no contexto escolar, reforçando que existem mecanismos que são capazes de dar outro direcionamento a prática da educação.

Toda a ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza a sua verdade objetiva de exercício de violência. Sem autoridade pedagógica não é possível levar-se a cabo a ação pedagógica, pois estas detêm o direito de imposição legítima de significações. As representações de legitimidade da ação pedagógica variaram ao longo da história. Assim, toda a ação pedagógica deverá ter como pressuposto a autoridade pedagógica que exercerá um trabalho de inculcação de um arbítrio cultural. Este trabalho de inculcação implica sempre o exercício de violência simbólica por parte da autoridade pedagógica (BOURDIEU; PASSERON apud ROSENDO, 2009, p.7).

Para Bourdieu e Passeron a violência simbólica seria exercida com ações destinadas a ofender a dignidade humana, sem o uso de violência física, como na agressão, mas com habilidade necessária para ferir a psique de outrem, acarretando dor, sofrimento e sequelas no atingido. A própria escola contribui para isso quando deliberadamente transforma diferentes em desiguais por conta das experiências sociais, culturais e valorativas, como apresentada por Peregrino(2010). A violência simbólica sempre é praticada a partir de uma fantasiosa superioridade de uma pessoa ou grupo, no que se refere ao um padrão físico, econômico, etnia, religião, ideologia, etnia, orientação sexual, localização espacial, capital cultural, etc. No caso em particular, a sutil diferenciação econômica e a constituição familiar são elementos mais evidenciados na questão de fugirem do padrão escolar esperado.

Deste modo, a violência simbólica se volta contra sujeitos que na alteridade social não correspondem ao padrão dominante. A violência e o deboche nem sempre são explícitos, e muitas vezes esta agressão é mascarada como a brincadeira em um simples comentário, mas que atinge o alvo com perfeição e simetria.

A ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário. É importante referir que a ação pedagógica se exerce sempre numa relação de comunicação. A inculcação (acto de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na ação pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON *apud* ROSENDO, 2009, p.5).

O jovem retomar a escolarização é um dos direitos que a constituição lhe garante, mas aqui estamos refletindo sobre um corte num pensamento inculcado no tecido social há muitos anos. Durante muitos séculos a escolarização não era voltada para todos. De maneira muitas vezes implícita, era determinado que de uma geração, apenas uma parte dos bem nascidos teria a possibilidade de estudar. Traços disso observamos nessa pesquisa. Enquanto 98% dos alunos matriculados na integral nunca interromperam os estudos, essa porcentagem cai para 68% dos alunos do regular noturno e 30% dos alunos da EJA. Uma geração está estudando e outra trabalhando, num ciclo onde as famílias mais abastadas mantinham seus filhos na escola e as classes menos favorecidas manteve seus filhos focados no sustento da família, ao contrário do que acontece na classe média que maior parte dos casos mantém suas crianças, adolescentes e jovens até suas máximas possibilidades em termos de avanço na escolarização.

Já apresentamos a utilização relativa disso em nível local e vamos discutir mais a respeito disso. Isso acaba por configurar-se em uma visão bastante comum que acompanha o aluno, a depender de sua classe social. Barbosa (2011, p.135) traz, em sua obra, o pensamento de Forquin(1995), que afirma que, sem sombra de dúvidas, as classes sociais são claramente associadas ao desempenho dos estudantes tanto no sentido do acesso, quanto ao sucesso. Por estes motivos a educação de jovens e adultos desperta interesse em tantos pensadores, pela possibilidade de mudar um paradigma educacional.

4.4 EJA

Quando pensamos as modalidades de ensino na escola, Barbosa (2011) vem contribuir no sentido de observamos essa desigualdade no ambiente escolar, também no sentido do acesso e da permanência na escola. Para a autora, ao estabelecer uma comparação com métodos didáticos e procedimentos pedagógicos e administrativos, a desigualdade social que se manifesta no ambiente escolar é “fator crucial na determinação dos destinos sociais e escolares dos estudantes”. Demonstrando a importância de uma Sociologia/Antropologia da escola, ainda pouco aprofundado no debate da educação básica brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação garantida na LDB. Em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos – a Lei diz que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

A Lei Nº 13.005, sancionada em 25 de Junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. A Meta 10 do PNE é de “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. Os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 (TPE, 2019) apontaram que em 2018 o contingente de matrículas no EJA no Ensino Fundamental, ênfase profissionalizante, representava 0,3% e no ensino médio 2,9% - mostrando a queda do número de matrículas no EJA em relação a 2017.

Tabela 1 - Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 sobre o total de matrículas e matrículas na EJA integradas à educação profissional de 2018.

	Nível Fundamental				Nível Médio		
	Total EJA	Total	Integrado à Educação Profissional	% matrículas integradas à Educação Profissional	Total	Integrado à Educação profissional	% matrículas integradas à Educação Profissional
Brasil	3.545.988	2.108.155	5.695	0,3	1.437.833	42.175	2,9
Norte	392.908	260.899	668	0,3	132.009	2.771	2,1
Nordeste	1.419.273	1.014.763	3.914	0,4	404.510	32.040	7,9
Sudeste	1.073.221	485.953	711	0,1	587.268	2.998	0,5
Sul	409.059	225.522	281	0,1	183.537	1.899	1,0
Centro-Oeste	251.527	121.018	121	0,1	130.509	2.467	1,9

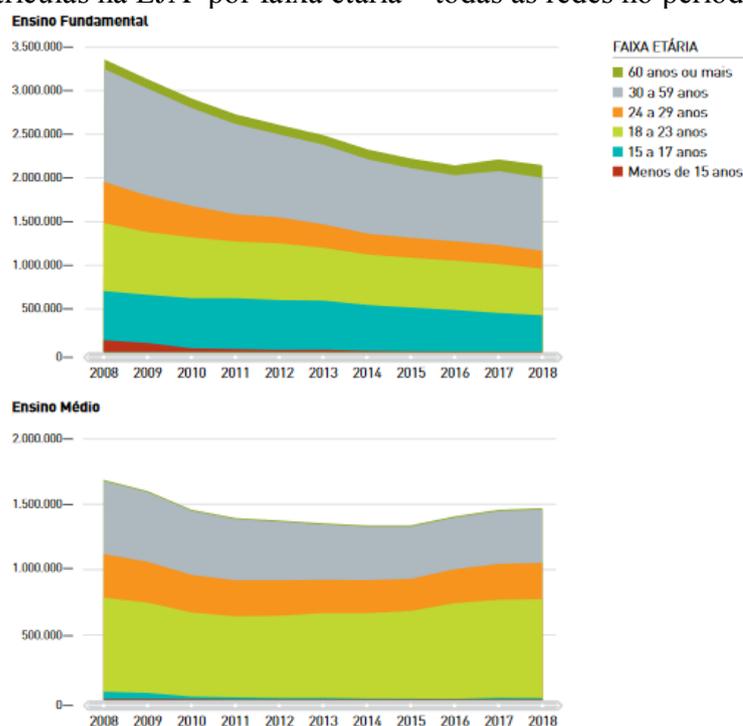
Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019.

Na ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima houve um aumento no número de matrículas da EJA nos últimos anos, contrariamente do que estava acontecendo no ensino regular e ensino integral.

Os módulos oferecidos no ensino fundamental foram: Presencial, Semipresencial, Educação a Distância (EAD) e Integrada Presencial. No ensino médio os módulos oferecidos foram Presencial, Semipresencial, EAD, Integrada Presencial e Integrada EAD. Os Gráficos a seguir mostram o número de matrículas divididas por idade durante o período de 2008 a 2018:

Gráfico 6 - Matrículas na EJA por faixa etária – todas as redes no período de 2008-2018.



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: TPE, 2019.

Não estabelecemos essa forma de divisão de faixa etária em nossa pesquisa, mas observamos que mais de 80% dos alunos estariam entre 18 a 29 anos, sendo 44% até 22 anos, o que de certa maneira se assemelharia a linha dos dados nacionais.

De acordo com o Parecer CNE/CBE n. 11/2000 (BRASIL, 2000), a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” e, ainda, que “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”.

É notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. (CARRANO, 2000, p.1).

É necessário pontuar que em reunião do quadro de funcionários da escola com a 4ª GRE²³ para implantação do modelo integral na escola, em Fevereiro de 2015, houve a proposta, por parte da gerência, de extinção da EJA que fora prontamente refutada pelo quadro docente alegando a demanda existente. Na época desta reunião, a escola possuía turmas regulares durante o dia e apenas a EJA a noite.

Isso correspondeu a um desrespeito à legislação vigente e a comunidade escolar de uma maneira geral, reiteramos com isso que o próprio sistema de ensino transforma diferenças em desigualdades, corroborando com a ideia de Oliveira *apud* Peregrino (2010) que relembram que, institucionalmente, existem mecanismo de exclusão política (descarte). Entre os jovens que frequentam a EJA, nem todos provêm das classes populares. Com certeza há acidentes de percurso, que afastam crianças, jovens e adolescentes de sua trajetória normal de escolarização este paradigma do jovem idealizado a prosseguir seus estudos imaginados ainda persiste na cabeça de muitos professores. No entanto, por força de lei, a escola deverá estar aberta ao segmento juventude.

Entretanto, para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização (CARRANO, 2000, p.1).

²³ Reunião esta em que o pesquisador esteve presente enquanto docente da referida unidade.

Quando adentramos na pesquisa nos são reveladas que, para além da pouca produção social, há elementos que marcam o perfil dos alunos da EJA. 29 dos 50 alunos possuem pelo menos 1 filho e, nos questionários, é recorrente que a preparação para maternidade (23 dos 29 alunos são mulheres) como justificativa para interrupção dos estudos. Constituir família é um marcador dessa juventude e que nem sempre são consideradas nas pesquisas do tema (pelo menos não com a centralidade devida). Em nossa percepção, trabalho e a falta de importância que família envida para seus jovens em relação ao processo de escolarização, parecem preencher uma explicação cômoda para o fracasso escolar, impedindo que avancemos na identificação de outras variáveis que, nesse caso, passam ser bem relevantes.

Não há receita de como o professor deve proceder em relação ao aluno, mas a EJA oferece muitas possibilidades ao educador. Podemos dizer que a educação oferecida aos jovens está sujeita a um amplo campo de interação simbólica. Dessa forma, a questão pautar o que está sendo reconhecido, como quais são seus projetos de vida desde tenra idade, pode ter relevantes efeitos na continuidade ininterrupta dos estudos e melhor aproveitamento dele. A escola por lei deve oferecer escolaridade aos jovens e, para isso, será necessário que estes jovens permaneçam na escola. De certa forma, não é o jovem que deve adaptar-se a escola, mas a escola que deve ser capaz de construir parcerias no sentido dos conteúdos a serem abordados para que este permaneça na escola.

Pensando a partir de Barbosa (2011) as políticas públicas, justamente por este contexto, são uma boa forma de atacar esta problemática, porque ao contrário do que acontece com a posição social das famílias, estas possuem fatores mais flexíveis. Ainda segundo Barbosa (2011), não sendo possível mudar completamente o contexto familiar das crianças, é perfeitamente possível “criar um contexto de aprendizagem mais favorável. E também é possível elaborar políticas que melhorem as habilidades e os treinamentos dos professores e mesmo a forma pelas quais esses professores percebem seus alunos” (p. 157). É o que ela denomina de “efeito estabelecimento”, que em certa medida é a crítica que fazemos a docentes e a gestão no sentido de nos acomodarmos numa narrativa de impotência em relação as condicionantes externas a escola, mas não imputamos quaisquer importância a condicionantes internas como se fossem marginais ou desimportantes.

O educador e amigo Moacyr de Góes, contou-nos uma história que exemplifica a importância de fazer do gesto educativo uma relação compreensiva. Conto de memória e mantenho o sentido da narrativa sem preocupar-me com a precisão das palavras. Um padre-educador da cidade de Natal impressionava a todos com sua capacidade de ensinar o latim a crianças muito pobres da periferia da cidade. Perguntado sobre o "método" que utilizava para ensinar, disse: "como faço para ensinar latim ao João? Para ensinar latim ao João eu primeiro conheci o João. Fui à sua casa, descobri do que ele gostava, descobri sua árvore preferida, fiquei seu amigo; primeiro conheci o João, o latim veio depois". Esta é uma história simples que nos convida a encontrar no sujeito do conhecimento a verdadeira centralidade dos processos de ensino aprendizagem (CARRANO, 2000, p. 2-3).

Esse trecho ilustra que conhecer o aluno é parte fundamental do trabalho do educador, pois é conhecendo este educando, suas expectativas e desejos em relação, então a pesquisa buscou trazer o conhecimento de quem são nossos alunos. O sentimento de valorização e de pertença ao futuro não é uma construção de dias, mas de muito tempo. Fala-se aqui de sujeitos que foram manipulados por muito tempo e que para construir seu projeto de vida é imprescindível que sejam pessoas autônomas e livres. Portanto a metodologia da EJA deverá ser uma metodologia ativa e permanentemente atualizada. A parceria fraterna e aberta entre a escola é condição essencial para a trajetória do aluno em sua passagem pela EJA. Como diz Paulo Freire:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação (FREIRE, 1996, p.7).

A relação, portanto deverá ser dialógica, quando o sujeito é valorizado em seu saber e há trocas significativas na relação dentre aluno e professor o conhecimento flui. Será que discutir a Sociologia do trabalho²⁴ a partir da realidade destes alunos não surtirá mais efeitos que os conceitos e teorias em abstrato, que não são capazes de transmitir a dimensão do conhecimento? Temos plena convicção que sim, bastando que a relação ensino-aprendizagem seja mais importante para escola que a burocracia escolar.

Importante entender que o aluno da EJA, em sua maioria já sofreu várias decepções no campo escolar. Portanto, o aluno se sentir como agente e participante na construção do conhecimento é uma condição básica para ele permanecer na escola. O que este aluno não precisa é se sentir impotente mais uma vez.

²⁴ Uso como exemplo em termos do conteúdo da disciplina Sociologia, uma vez que recorrentemente usamos da mediação de conceitos abstratos para prática docente com alunos que passam o dia no trabalho e chegam a noite para assistir aula, 74% do alunado da EJA e 41% do alunado do regular trabalham.

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente (FREIRE, 1996, p.7).

Os alunos que não completaram seus estudos no tempo certo, foram reprovados ou nem mesmo iniciaram a estudar, por muito tempo foram coisificados pelo *status quo* vigente. Os mesmos acabam classificados como não aptos ou não inteligentes. Reiteramos que família e trabalho já ganharam simbolicamente mais relevância em suas trajetórias de vida do que a escolarização formal, e avançar nesse debate se faz imprescindível. A implantação da EJA visou mudar ou pelo amenizar esta situação. Pois a metodologia da EJA objetiva uma parceria na escolha dos conteúdos e das temáticas a serem tratadas em sala de aula. Mas sobre o porquê desta rotulação em relação ao EJA. Farias nos responde:

Historicamente, as políticas públicas de EJA estiveram à margem do sistema oficial da educação no Brasil. A condição subalterna da EJA nas políticas públicas produziu efeitos catastróficos para a universalização da educação aos sujeitos não escolarizados, expressos nos altos índices de analfabetismo do país e na baixa oferta de matrícula de EJA nos segmentos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (FARIAS, 2009, p.25).

Quando pensamos na EJA temos que ter em mente que quem frequenta a EJA são jovens e adultos excluídos do processo educacional regular. Os jovens e adultos que estudam na EJA hoje enfrentaram outro processo educacional na época que estavam estudando, ou mesmo, nem chegaram a entrar na escola. Na realidade pesquisada, a representatividade desse processo é baixa, pelo menos no sentido do próprio ensino médio, onde a maior parte deles interromperam seus estudos no ensino fundamental, naquele filtro que muitas pesquisas relatam em que pelo menos 50% dos alunos não chegam no ensino médio na idade certa.

A prática educativa encontra-se em sério desafio profissional, no sentido que a escola é elemento essencial neste contexto de inclusão. A EJA traz outro contexto de inclusão social e oferece aos alunos que perderam a escolaridade regular outra chance de escolarização.

[...] a educação de jovens e adultos (EJA), institui-se como modalidade de ensino destinada a atender as pessoas que provavelmente, e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional, ou ainda que retornaram às salas na modalidade da EJA, buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano escolar. No conjunto desses sujeitos que trazem em seu percurso formativo as marcas da exclusão social, encontram-se jovens e adultos com e sem deficiência, que buscam, no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social (HOSTINS; TRENTIN, 2017, p.3).

Podemos identificar na fala de Laura, que diz:

“Tive que deixar a escola cedo, engravidei e logo casei, depois fui tendo um filho atrás do outro, tenho uma família linda de 4 filhos, ai agora eles já estão maiores retornei a escola para terminar meus estudos, para aprender mais um pouco né?!”
(Laura Garcia, dona-de-casa, 38 anos).

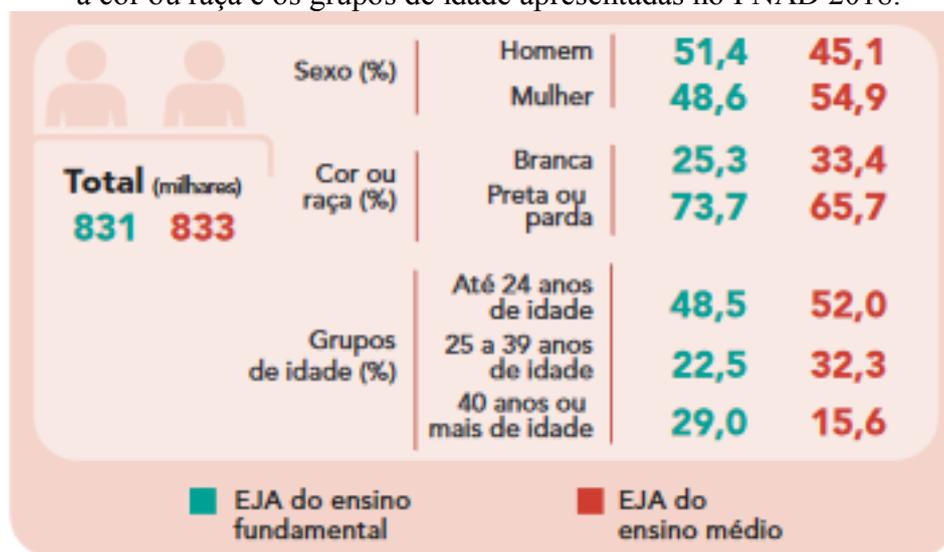
Assim o espaço da EJA deve estar organizado para que as habilidades do grupo de alunos possa se desenvolver progressivamente, na relação com o outro, consigo e com a educação. O professor deve ajudá-lo a inventar estratégias para seu aprendizado.

A escola necessita de um plano de ação que permita ao sujeito-aluno participar ativamente das situações da vida social, desenvolvendo, o pensamento crítico, criativo e científico em relação ao mundo e a sua complexidade(...). O professor precisa propor situações que permitam esse encontro do aluno ao verdadeiro conceito de conhecimento, contestando a aprendizagem mecânica e desconectada com o contexto social (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, pp. 53-54).

São esses elementos que a ECIT Iolanda Tereza Chaves Lima precisa repensar, partindo do momento em que há uma preferência ao aluno do Ensino Integral em detrimento ao aluno do Ensino Noturno, mesmo que seja a rede estadual que promova isso. A relação entre o aluno da EJA é uma rede complexa, cheia de desafios e tensões. Não existe receita fixa para pensarmos numa metodologia para alunos da EJA, ainda mais quando ela divide a atenção do turno com o ensino regular e divide o espaço e a gestão administrativo-pedagógica com o ensino integral. Cada turma é composta por sujeitos múltiplos e é sempre um desafio que provoca o educador a trabalhar com a turma X ou Y. Ou seja, o educador deverá trabalhar com suas turmas diferentes linguagens para dar conta de sua tarefa.

Os dados da PNAD Educação 2018 indicaram que em 2018, 831 mil pessoas frequentavam o EJA do ensino fundamental e 833 mil pessoas, o EJA do ensino médio (IBGE, 2018). Os dados mostraram que no EJA do ensino fundamental, 51,4% eram estudantes homens e 73,7%, estudantes de cor preta ou parda. Já no EJA do ensino médio, a maioria era de estudantes eram mulheres (54,9%) e o percentual de pessoas pretas ou pardas continuou alto foi de 65,7%, na nossa pesquisa esse percentual só é de cerca 60%(30 de 50 alunos), seguindo essa configuração. Quanto ao quesito idade, 48,5% dos estudantes do EJA do ensino fundamental tinham até 24 anos e 29,0% tinham 40 anos ou mais. No EJA do ensino médio, o grupo mais novo concentrou 52,0% e o de 25 a 39 anos, 32,3%, a nossa realidade em linha semelhante.

Quadro 2 - Estudantes da educação de jovens e adultos, por etapa de ensino, segundo o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade apresentadas no PNAD 2018.



Fonte: IBGE, 2018.

O educador que considera o aluno como sujeito de sua aprendizagem entende o quanto é importante que este aluno faça pontes de conhecimentos. Os eixos de interesse estão presentes em nossa vida desde a infância. Despertar estes desejos adormecidos e fazê-los surgir em forma de planos e desejos um dos maiores desafios do educador da EJA. A educação no EJA não é uma educação bancária, como diria Freire, a riqueza aqui é inserção do aluno que muitas vezes estava afastado há anos da escola, que por vezes foi um palco para o sofrimento pessoal do aluno. Existe, efetivamente, uma diferenciação fundamental na forma da experiência de aprendizagem entre a criança e o adulto, conforme Oliveira (1999) explicita, observando que,

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa [...] de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à [...] aprendizagem, essas peculiaridades [...] fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) [...]” (p. 60).

Nem sempre as três esferas de poder estão em consonância, mas sem um projeto político pedagógico, um regimento escolar, um currículo e principalmente uma biografia atualizada que desperte no aluno a vontade sonhar e de estudar, uma EJA pode não dar certo. E isso demanda um esforço coletivo. Bourdieu já dizia em 1966 que uma das dificuldades cruciais para uma escola oferecesse maiores oportunidades sociais a todos era exatamente a desvalorização, pelos professores, de suas tarefas propriamente pedagógicas. Mas este é um

problema que também surge nas direções e coordenações das escolas. Por isso, o foco num projeto pedagógico mais encorpado e dinâmico é extremamente necessário. Para prender a atenção do aluno do EJA esta tem necessariamente que ser crítica e inclusiva.

No que se refere ao cenário educacional que compõe a EJA, este é caracterizado por ser particular, por ser uma educação pautada em políticas de cunho compensatório no sentido caritativo e voluntário, a partir do momento que dá chance às pessoas que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade apropriada. Porém, esta pode/poderia ser uma educação a partir da emancipação e da transformação dessas pessoas por meio da criticidade e da autonomia (VÓVIO, 2010).

Nessa linha, muitos de nossos alunos retornam a escola, mas não possuem pertencimento, pois muitos deles se sentem deslocados sobretudo quando inseridos em turmas mais jovens. A realização profissional é muito valorizada na nossa sociedade, parte da vida indispensável para jovens e adultos se sentirem realizando suas plenamente suas potencialidades. Portanto a EJA deverá incluir em seu currículo, respeitando as diferenças regionais e locais, programas que possam pensar a inserção do seu aluno no mercado de trabalho, algo que na escola só existe no sentido do ensino integral técnico em edificações, implantado em 2018, não existindo nada para os alunos da EJA e regular noturno.

Aqui é fundamental lembrar que o trabalho assume uma característica muito especial, que vai além da relação da remuneração propriamente dita, mas da realização de uma pessoa considerada excluída, mas que tem muita vontade de aprender e se realizar profissionalmente. Portanto, o objetivo da EJA é bem maior do que simplesmente oferecer um ensino para que se consiga uma vaga no mercado de trabalho, são outras possibilidades que surgem.

A crise da escola significa uma crise e um acomodamento no tecido social. Historicamente o país foi submisso a outras potências desde a sua colonização, gerando a implantação de vários sistemas de ensino que respondiam de acordo com os acordos políticos e econômicos mantidos com outros países. O período em que a escravidão foi legal também deixou como sequela o racismo e todas as perversidades que dele derivaram. Todos estes pontos históricos misturam-se e refletem-se nas contradições presentes na escola. Precisáramos de um espaço bem maior para falar de tantas ações predatórias que interferiram na escola e na escolarização do Brasileiro. Portanto, nesta investigação apenas citamos a herança histórica que influenciou nos pais e na escola que temos hoje.

As raízes históricas da subalternidade da EJA encontram-se no contexto macro econômico, social, político e cultural brasileiro de dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, originário das relações sociais de produção e da divisão da sociedade em classes sociais, e sua subordinação aos interesses da classe dominante. (FARIAS, 2009, p.25)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é imprescindível que a EJA consiga executar a função de modificar uma realidade repleta de injustiças para com os alunos e suas famílias. Ninguém deixa de concluir a escolarização no tempo certo por que assim desejou, infelizmente essa visão liberal permeia muito nossos discursos. Muitos percalços acontecem na vida de uma pessoa ou família, vários motivos como trabalho precoce, dependência química, baixa estima, zombaria por motivos de religião, orientação sexual ou pobreza fazem o aluno se afastar do seu processo de escolarização. Na realidade pesquisada, a necessidade de trabalhar para contribuir com a subsistência da família e constituir família cedo são relevantes para compreendermos o processo de escolarização dos jovens em Cubati.

A EJA, que até então não foram devidamente valorizada, passa a ter outro status com a gestão petista:

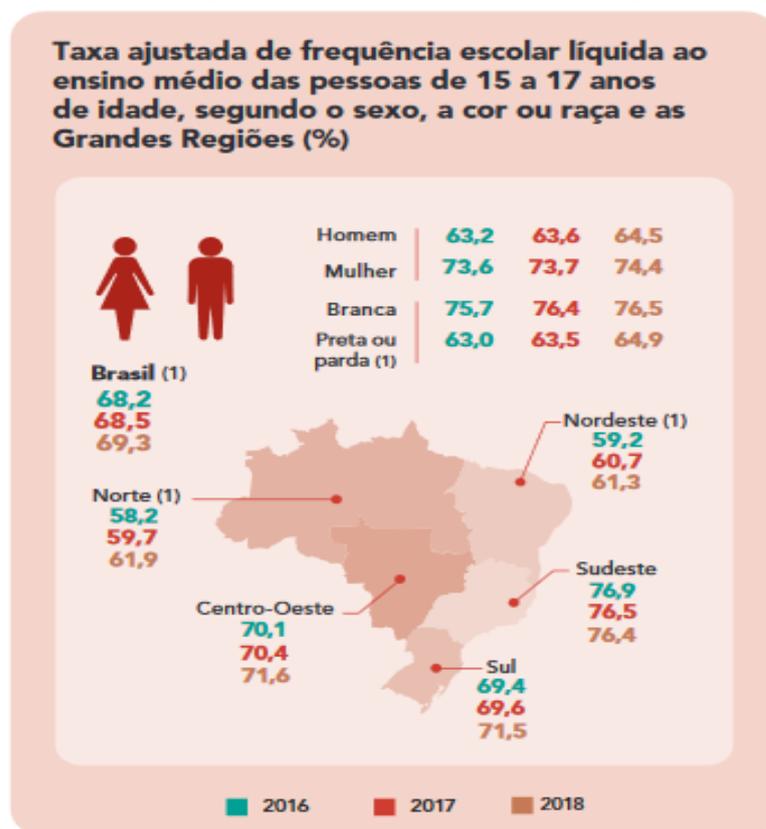
Na primeira década do século XXI, o governo do presidente Luis Inácio (Lula) da Silva, na gestão de 2003-2006 e no início do segundo mandato (2007), permaneceu com a lógica das políticas neoliberais; porém, é preciso afirmar que não se trata da mesma gestão de seu antecessor. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse período, ganhou centralidade nas agendas políticas do governo, ocupando espaço no Ministério da Educação, com coordenação própria pela primeira vez após mais de uma década. (FARIAS, 2009, p. 26)

Infelizmente, desde 2015 essa modalidade de ensino vem perdendo essa centralidade e sendo esvaziada, via orçamento, da pauta da educação brasileira (GOMES, 2019). A EJA tem também como missão pensar condições necessárias para o exercício de sua cidadania e das possibilidades do seu perfil no mundo do trabalho, de acordo com seus desejos e projeto de vida. No começo do século, o EJA como política pública passou a ser valorizado se forma diferente, de até então. Nesta época começa a vigorar o estatuto da juventude e a EJA, recebendo um grande público de jovens, deveria mudar o rumo para se adaptar ao novo país que emergia naquele momento, mas que nesses últimos anos está sendo colocada em xeque tanto em nível federal quanto em nível estadual com orçamentos diminuídos, certificação a distância e tentativas de não abertura de matrículas.

4.4.1 Juventude, gênero e educação

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018) no ano de 2018 haviam 47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade. Entre as mulheres, 28,4% não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando contra 17,6% dos homens nessa condição. Deste número 28,1% das mulheres e 41,7% dos homens apenas trabalhavam e 30,2% das mulheres e 27,0% dos homens apenas estudavam ou se qualificavam. Em 2018, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,7% e dentre os estudantes de a 24 anos, 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Neste mesmo ano 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível (PNAD Educação 2018). As figuras abaixo mostram a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões e a porcentagem de pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça.

Gráfico 7- Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo, a cor ou raça e as grandes regiões.



Fonte: IBGE, 2018.

Tabela 2 - Porcentagem de pessoas de 18 a 24 anos de idade, por indicadores de educação, segundo as grandes regiões, o sexo e a cor ou raça.

Grandes Regiões, sexo, cor ou raça	Indicadores de educação (%)			
	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino superior	Atraso escolar dos estudantes	Não frequência à escola
Brasil	32,7	25,2	11,0	67,3
Norte	34,5	20,1	16,8	65,5
Nordeste	31,5	19,2	14,2	68,5
Sudeste	31,5	27,5	8,3	68,5
Sul	35,7	31,1	9,2	64,3
Centro-Oeste	35,8	31,5	9,0	64,2
Sexo				
Homem	31,3	21,2	12,5	68,7
Mulher	34,2	29,3	9,5	65,8
Cor ou raça				
Branca	38,8	36,1	8,2	61,2
Preta ou parda	28,9	18,3	12,8	71,1

Fonte: IBGE, 2018.

Atualmente há uma concordância maior entre os especialistas em educação sobre equidade de gênero para uma melhor convivência entre meninos e meninas e na vida adulta entre mulheres e homens. Liz Jackson, em seu artigo *Comparações entre etnias, classes e gêneros* (2014), nos escreve que “cada vez mais as organizações e os pesquisadores concentram sua atenção sobre o desempenho de meninos e meninas, além de considerar a questão de paridade de acesso” (JACKSON, 2014, p. 242). Andrade e Meyer colocam que:

Opera-se com o pressuposto de que há uma articulação intrínseca entre gênero e educação e, também, com uma ampliação da noção de educativo, considerando que os processos que nos educam como sujeitos de gênero envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização e legitimação que precisam ser reconhecidas, demarcadas e problematizadas. (ANDRADE, MEYER, 2014, p. 87)

Um levantamento realizado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) *o Brasil apareceu como um país sem dados estatísticos específicos sobre gênero na educação básica* (TOKARNIA, 2016).

Sant'ana e Bispo (2017) colocam que a escola se “apropria a função de produzir gêneros”,

[...] definindo e impondo como ser homem e como ser mulher, investindo no corpo e sobre o corpo. Dessa forma, o menino é estimulado a fazer esportes, a ser competitivo, ser “durão”, o que dificulta que eles expressem os seus sentimentos para amigos, as meninas em contraposição, precisam ser amáveis, dóceis, gentis, educadas (SANT'ANA; BISPO, 2017, p. 31).

Isso só reforça, segundo citação de Duru-Bellat (1990, p.17) em texto de Barbosa (2011, p. 30), as bagagens escolares que recebem hoje os meninos e as meninas e os papéis sociais que os esperam objetivamente, seja na vida profissional, seja na vida familiar.

Dados do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) indicam que, no Brasil, 20% das mães têm menos de 20 anos. Dessas, 40% abandonam a escola para abraçar a maternidade, na nossa pesquisa das 50 alunas do ensino noturno, 27 abandonaram a escola para a maternidade, passando de 50%. Demanda não atendida por contraceptivos afeta até 4,2 milhões de mulheres em idade reprodutiva. Este estudo vai de encontro com um levantamento realizado pelo Instituto Unibanco que mostrou que um grande peso para a evasão de mulheres foi a gravidez e a responsabilidade de criar o filho. Entre as meninas e mulheres na faixa etária de 15 a 29 anos, as que deixaram o ensino médio e não têm filhos são 13,7%. As que têm filhos, não completaram o ensino médio e estão fora da escola são 29,6%. Estes dados mostram que é automaticamente esperado das meninas que elas sacrifiquem se trabalho e/ou escolarização para tomar conta dos filhos, seguindo essa tendência na nossa realidade.

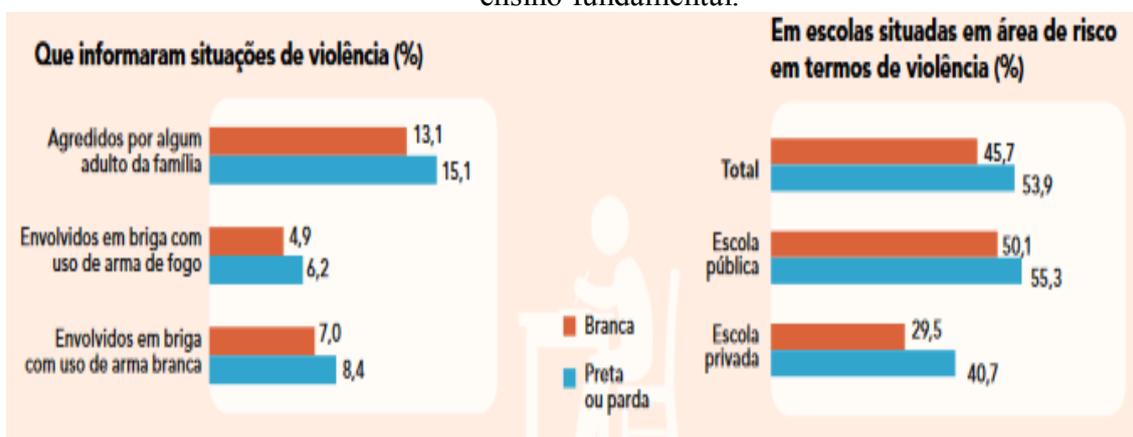
4.4.2 Juventude, educação e desigualdade racial

A violência é um grande problema da população não-branca e um grande indicativo da desigualdade. Ela afeta vários segmentos da sociedade, incluindo a educação. Em 2015 a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE 2015, realizada pelo IBGE, trouxe uma série de indicadores a respeito dos estudantes que frequentavam o 9º ano do ensino fundamental naquele ano. Segundo dados da PeNSE 2015:

13,1% dos estudantes brancos e 15,4% dos pretos ou pardos do 9º ano do ensino fundamental não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola, nos 30 dias anteriores à data da pesquisa. Mais da metade dos alunos pretos ou pardos estudavam em estabelecimentos localizados em área de risco, em termos de violência, isto é, em escolas que informaram estar situadas em região com risco de furto, roubo, consumo de drogas ou homicídios. A diferença é mais acentuada quando a comparação é feita entre os estudantes brancos e os pretos ou pardos de escolas privadas. (IBGE, 2015, p. 10)

Os Gráficos abaixo ilustram os dados da PeNSE 2015.

Gráfico 8 - Dados em porcentagem do pense 2015 de escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental.



Fonte: IBGE, 2015.

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial (IVJ) classifica as Unidades da Federação em quatro dimensões: violência entre os jovens, frequência à escola e situação de emprego, pobreza no município e desigualdade (UNESCO, 2017). Os valores vão de 0,0 até 1,0 sendo que quanto maior o valor, maior o contexto de vulnerabilidade dos jovens daquele território. Em 2017, os resultados do IVJ classificaram doze estados brasileiros como de alta vulnerabilidade juvenil à violência, sendo oito da região Nordeste e quatro da região Norte. Classificados com média vulnerabilidade, três são da região Norte, dois do Centro-Oeste, dois da região Sudeste, um da região Sul e um da região Nordeste. Na faixa de menor vulnerabilidade estão dois estados do Sudeste, dois da região Centro-Oeste e dois da região Sul. O estado da Paraíba apresentou IVJ de 0,442, ou seja, alta vulnerabilidade (UNESCO, 2017). Na realidade da pesquisa não conseguimos apreender elementos consistentes com corroboram com isso, apenas alguns elementos “intraescolares” já abordados na fala de Eriberto.

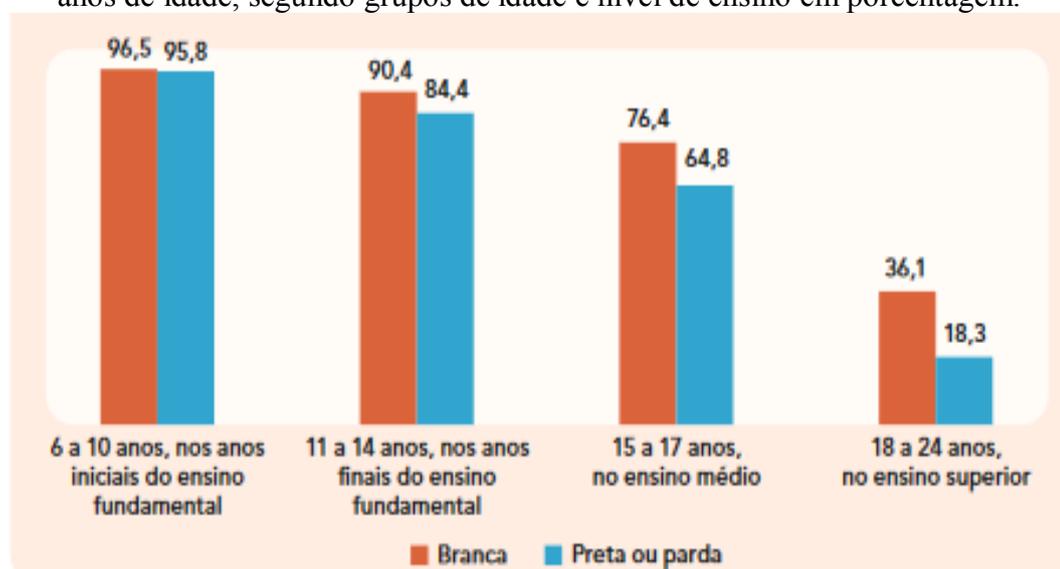
O Brasil tem uma área total de 8,5 milhões de km², nesta área o país conta com 5.570 municípios com cerca de 182 mil estabelecimentos de ensino e teve o número de 48,5 milhões de matrículas na educação básica em 2018. Deste número 5,5 milhões foram matrículas na

zona rural, 256,9 mil matrículas na educação indígena e 258,6 mil matrículas em áreas quilombolas. No sistema escolar brasileiro há uma taxa de 11,7 pontos percentuais entre a taxa líquida de matrículas entre jovens brancos e pretos no Ensino Médio (TPE, 2019).

Além das matrículas, há também de se considerar a frequência escolar. A PNAD 2018 pesquisou a taxa ajustada de frequência escolar líquida que afere a proporção de pessoas que frequentam ou já concluíram o nível de ensino adequado para sua faixa etária, que também aponta desigualdades, em razão de cor ou raça (PNAD, 2018). De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, a taxa de alfabetização que mais cresceu no período de 2012 a 2018 foi a de pretos. Em 2012, 87,7% deles estavam alfabetizados. Em 2018, a taxa subiu para 91%. Entre os pardos, o índice era de 88,1% em 2012 e passou a 90,9% em 2018 (TPE, 2019)

No entanto, “a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%)” (IBGE, 2018) como mostra o Gráfico a seguir.

Gráfico 9 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 A 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino em porcentagem.

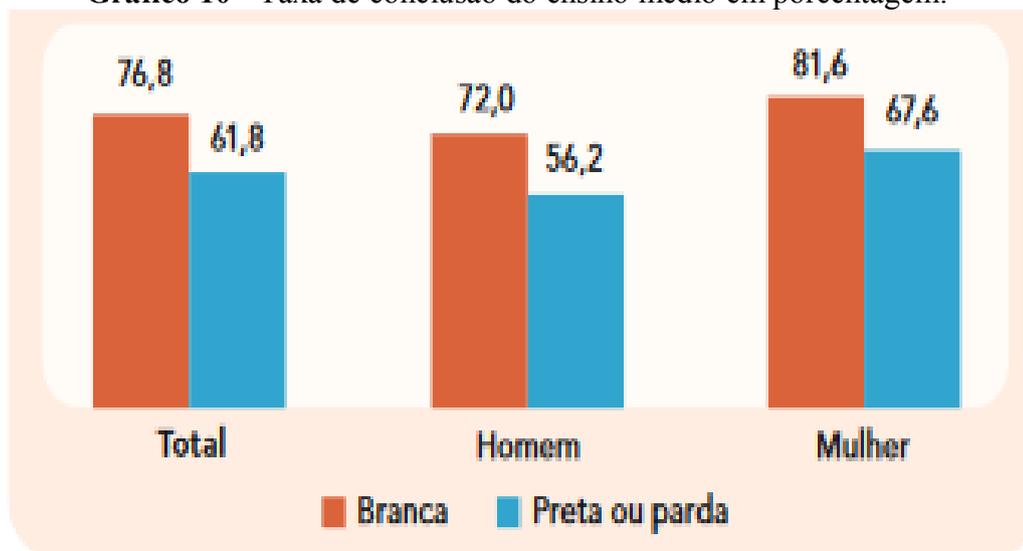


Fonte: IBGE, 2018.

Comparado com os outros anos, o abandono escolar diminuiu entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos, de 2016 a 2018, mas ainda é mais forte que entre os brancos. De acordo com o PNAD 2018, a “proporção de pessoas pretas ou pardas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola caiu de 30,8% para 28,8%, mas a proporção de pessoas brancas na mesma situação, em 2018, era 17,4%” (IBGE, 2018).

Os dados da pesquisa também mostraram que embora apresentem melhores indicadores educacionais que os homens de mesma cor ou raça, a taxa de conclusão do ensino médio dos homens brancos era maior que a das mulheres pretas ou pardas (72% e 67,6% respectivamente) (IBGE, 2018).

Gráfico 10 - Taxa de conclusão do ensino médio em porcentagem.



Fonte: IBGE, 2018.

Em 2018, a taxa de ingresso no Ensino superior era de 35,4% na população preta ou parda e de 53,2% na população branca. Neste ano, a porcentagem de estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos cursando o ensino superior foi de 55,6%. Um fator para a diferença de proporção entre os estudantes foi apontado na pesquisa como a proporção de jovens pretos ou pardos que não dão seguimento aos estudos porque precisam de sustento. Da taxa de jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando a escola por terem que trabalhar, 61,8% era preto ou pardo (IBGE, 2018). A pesquisa também aponta que:

Outro obstáculo é refletido pela taxa de conclusão do ensino médio da população preta ou parda (61,8%), que, embora tenha aumentado desde 2016 (58,1%), continua menor que a taxa da população branca (76,8%). Essa taxa mede a proporção de pessoas com 3 a 5 anos acima da idade esperada de frequência no último ano do ensino médio (de 20 a 22 anos de idade) que concluíram esse nível. Em todas as Grandes Regiões do País, observou-se uma proporção menor de pessoas pretas ou pardas de 20 a 22 anos apta a cursar o ensino superior, sendo a maior distância em relação às pessoas brancas observada na Região Sul (19,2 pontos percentuais) (IBGE, 2018, p. 8)

De acordo com os dados do Censo do Inep/MEC de 2019, o Brasil tem 7.153.671 estudantes matriculados no Ensino Médio, distribuídos percentualmente da seguinte forma:

1,2% no âmbito do ensino federal, 85,9% no estadual, 1,1% no municipal e 11,8% no privado. Dos 85,9% de jovens que estão na escola estadual, mais de um terço o fazem à noite com professores que trabalham em três turnos e em escolas diferentes cujos salários são baixíssimos. Outro dado alarmante é revelado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2010), demonstrando como o Ensino Médio ainda é negado no Brasil. Dezoito milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1,8 milhão, em idade de estar no Ensino Médio, não o frequentam.

4.5 PENSANDO O CENÁRIO LOCAL

Neste subtópico, apresentaremos um perfil dos estudantes que compõe a EJA e o ensino regular na escola Iolanda Tereza Chaves Lima, em Cubati – PB. Os gráficos apresentadas a seguir foram construídas a partir do levantamento de dados obtidos através da aplicação de questionário semiestruturado (Apêndice A). A partir dos dados, podemos entender algumas comparações e apreender as nuances do processo de evasão escolar.

Dos 65 alunos matriculados da turma do EJA, 50 alunos foram participantes. Destes 50 foram constatados 27 mulheres, 23 homens, 34 alunos vivendo em área urbana, 15 vivendo em área rural, 29 alunos com filhos, 22 sem filhos, 7 negros, 43 brancos ou pardos, 16 casados ou união estável e 34 com outro tipo de relacionamento, em sua maioria solteiros. Um número bem diferenciado em relação proporcional às outras modalidades de ensino são os de casados ou união estável e com filhos que, pelos depoimentos da maioria, foram a principal motivação do afastamento da escola em certos períodos.

Dos 50 alunos matriculados na turma Regular Noturna, 44 alunos foram participantes. Destes 44 foram constatados 23 mulheres, 21 homens, 22 alunos vivendo em área urbana, 22 vivendo em área rural, 5 alunos com filhos, 39 sem filhos, 1 negro, 43 brancos ou pardos, 4 casados ou união estável e 41 com outro tipo de relacionamento, em sua maioria solteiros. Um número bem diferenciado em relação proporcional as outras modalidades de ensino são os que advêm da zona rural, sendo trabalho no campo e a dificuldade de transporte sendo sempre elementos presentes no depoimento da maioria.

Dos 154 alunos matriculados no Ensino médio Integral Técnico, 130 alunos foram participantes. Destes 130 foram constatados 70 mulheres, 60 homens, 99 alunos vivendo em área urbana, 31 vivendo em área rural, 0 alunos com filhos, 130 sem filhos, 16 negros, 114 brancos ou pardos, 1 casado ou união estável e 129 com outro tipo de relacionamento, em sua maioria solteiros. Não ter filhos e não morar na zona rural oferece uma possibilidade maior

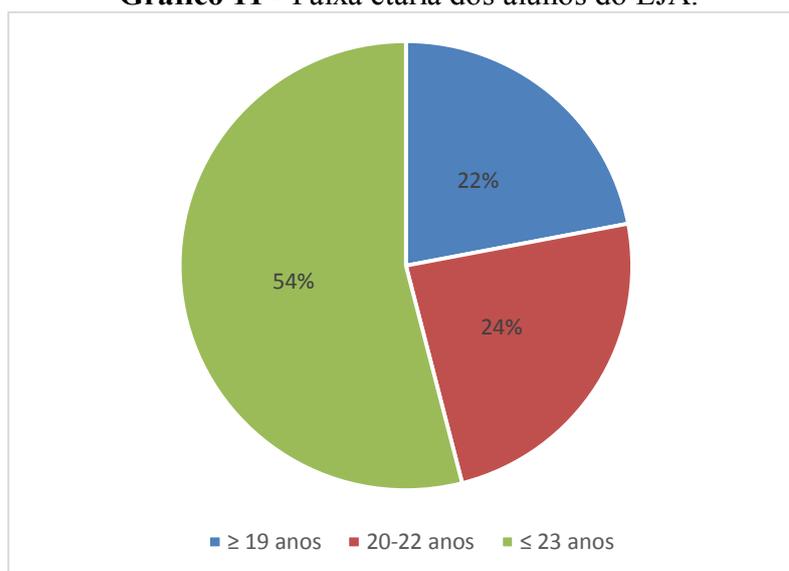
de permanência no ensino integral. Outras nuances importantes como escolaridade dos pais e a segurança da renda familiar possibilita maior acesso e permanência desse público nessa modalidade de ensino.

4.5.1 EJA

O EJA da escola Iolanda Tereza Chaves Lima possuía 65 alunos matriculados em 2019. Destes, 50 alunos - dentro do universo daqueles que responderam a pesquisa – compõe a nossa amostra.

Sobre a análise, o primeiro ponto foi a análise da faixa etária predominante dos alunos do EJA, tendo em vista que procuramos entender as motivações para evasão escolar na juventude.

Gráfico 11 - Faixa etária dos alunos do EJA.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como podemos visualizar, a maior faixa é composta por alunos com idade igual ou maior a 23 anos ($n = 27$), seguido por alunos com idade na faixa entre 20 e 22 anos ($n = 12$). Por fim, temos 11 alunos com idade igual ou menor que 19 anos.

Há duas considerações que podem ser feitas. Ao lembrarmos o perfil etário que nos foi dado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, podemos perceber uma similaridade nos valores em relação aos alunos matriculados no EJA Ensino Médio, ainda que os valores apontados pelo anuário mostrem uma prevalência da faixa etária entre 18 e 23 anos. Ainda de acordo com os dados do anuário, há uma perceptível mudança na disposição

de idades do EJA Ensino Médio no Brasil, com um incremento das faixas de idade que compreendem o componente Juventude.

Em relação os dados da presente pesquisa, os trabalhos de Faria (2013) em Belo Horizonte e de Carvalho (2009) em Curitiba apontam para um crescimento do percentual de presença de jovens no EJA, corroborando com os dados obtidos. A série de mudanças sociais, pelas quais o Brasil tem passado nos últimos 30 anos, deixaram marcas na educação de jovens e adultos, que não passou incólume. Estas mudanças incorporaram, principalmente, o atendimento aos novos sujeitos que ganham protagonismo na sociedade brasileira. Como aponta Haddad (2006), a educação de jovens e adultos tem sofrido uma mudança no perfil de sua clientela ampliando o atendimento às mulheres e aos jovens, verificando-se, segundo outros autores, um crescente rejuvenescimento do público atendido (BRUNEL, 2004; CARRANO, 2000; SPOSITO, 2003).

Para Carvalho (2009, p. 7), um das explicações deste crescimento tem uma base econômica.

A inserção cada vez mais antecipado dos jovens no mercado de trabalho, a esperança de conseguir um emprego, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda nos programas de EJA, inicialmente destinados a adultos, em virtude da minoria jovem. Para esse contingente de jovens, a busca pela elevação da escolaridade está articulada ao mercado de trabalho, cujas expectativas estão direcionadas às novas exigências do mundo moderno, à ascensão e à mobilidade social. Estes fatos têm provocado demandas de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos, com base em necessidades formativas desses alunos.

Não conseguimos considerar que esse seja o cerne nessa realidade. O imperativo que se torna mais evidente é que em algum momento os estudos foram interrompidos pela necessidade do trabalho e, sobretudo, pela constituição familiar (se tornarem pai/mãe cedo), como podemos observar na fala de Adailton:

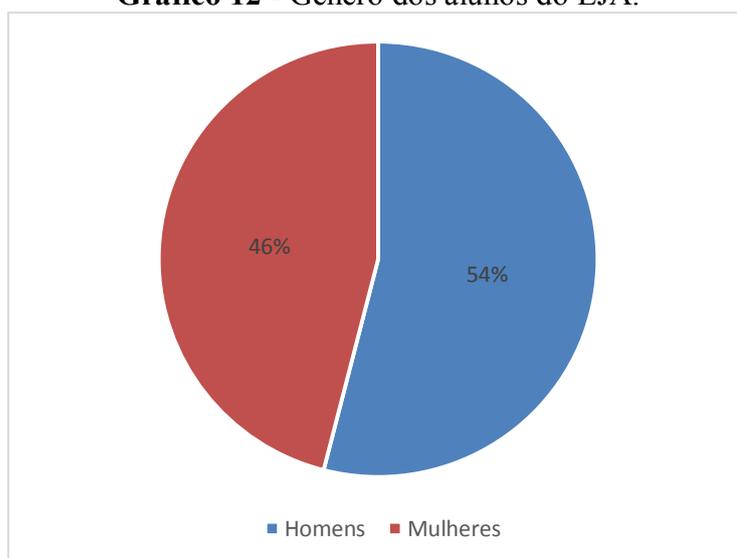
“Não tenho o que falar do ITCL, sempre gostei de todos os professores, são todos excelentes, em fim sempre fui muito bem acolhido, o itcl está de parabéns...Por que vc desistia? Pq arrumei um trabalho a noite daí era muito cansativo pra mim.” (Adailton Santos, 22 anos, vigilante).

Esse aluno reiteradamente se matricula e evade da escola²⁵. Em outro trecho ele afirma que a motivação para deixar a escola é necessidade de trabalhar era para alimentar seu filho.

²⁵ Ele é um dos 22 alunos que evadiram ano passado a noite, dos quais conseguimos entrar em contato com 5. O trabalho é descrito como principal motivo da evasão, mas tendo como pano de fundo a necessidade de alimentar os filhos. Outra justificativa é o acompanhamento de tratamento de saúde, sobretudo de filhos, mas também de outros familiares.

O segundo ponto estabelecido foi o de gênero. De início, chama atenção a prevalência masculina, com 54% (n = 27). Estabelecendo um comparativo com o PNAD 2018 (IBGE, 2018), no que se refere à modalidade de EJA Ensino Médio, vemos que a prevalência feminina aqui não se repete.

Gráfico 12 - Gênero dos alunos do EJA.



Fonte:Dados da pesquisa, 2020.

Ao tratar das diferenças de gênero nas matrículas da modalidade EJA, Faria (2013) comenta que

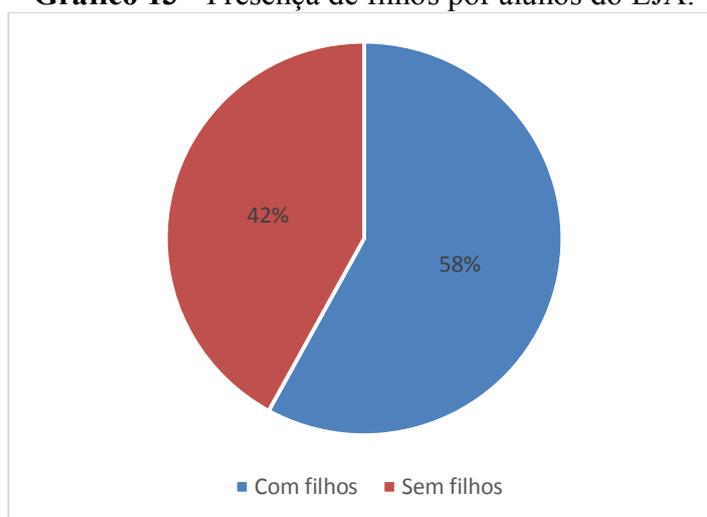
Homens e mulheres podem apresentar, na sua vida cotidiana, dificuldades distintas para continuar estudando. Essa diferença aponta, para ambos os gêneros, motivos distintos para o abandono da escola. No caso das mulheres, há motivos como a dupla jornada de trabalho, o cuidado com os filhos, a dificuldade em encontrar um lugar ou contratar uma pessoa para deixá-los durante o horário das aulas, a submissão ao marido e, portanto, a proibição de frequentar a escola. Para os homens, é possível listar alguns obstáculos, tais como a necessidade de aumento na jornada de trabalho ou, ainda, o próprio histórico de fracasso escolar que os desmotivam a continuar na escola.

Como podemos observar no trecho acima, para os homens, o equilíbrio entre o estudo e a educação formal muitas vezes torna-se um embate desigual. Muitos dos entrevistados citaram a necessidade de trabalhar como um fator principal que os levou ao abandono dos estudos. Foram comuns frases como “necessidade de trabalhar para sobreviver”, “parei de estudar para trabalhar” e “precisava ganhar o sustento”

No caso das mulheres, partimos de outra situação bem caracterizada. Segundo dados do IBGE de 2015, cerca de 1/3 das jovens brasileiras de 15 a 17 anos que evadiram a escola já

eram mães, enquanto das jovens que estudavam, apenas 2% tinham filho (IBGE, 2015). Do mesmo modo, na América Latina em 2016, as mulheres latinas representaram 2/3 das jovens de 15 a 17 anos que não estudavam nem trabalhavam, com a gravidez na adolescência sendo apontada como uns dos principais fatores de risco para a evasão escolar (BANCO MUNDIAL, 2016). E, partir dos dados relacionados a presença ou não de filhos, podemos ver o quanto essa tendência é presente.

Gráfico 13 - Presença de filhos por alunos do EJA.



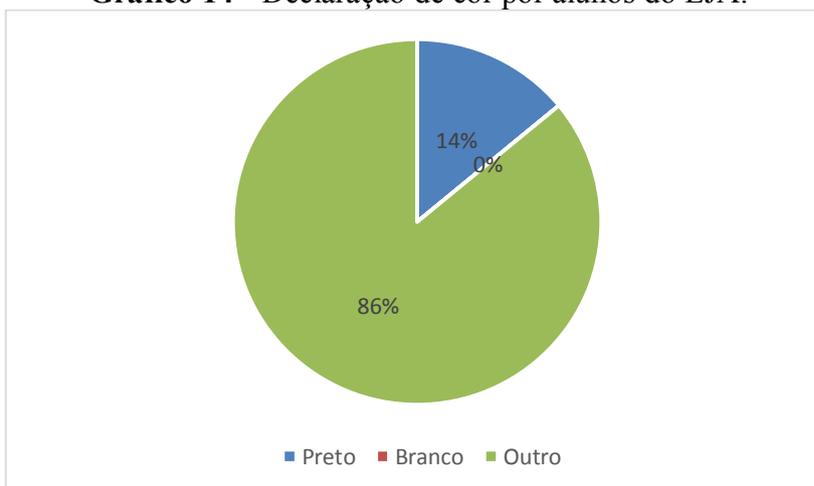
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Dos 50 alunos que participaram da pesquisa, 29 afirmaram ter filhos. Destes, 26 são mulheres. Como discutido nos parágrafos anteriores, a gravidez precoce é um dos fatores preponderantes para a evasão de meninas do ambiente escolar. A pressão pela representação do papel social de mãe, a falta de apoio familiar e/ou do companheiro ou mesmo a necessidade de dividir a rotina entre trabalho e cuidado dos filhos são elementos que minam, muitas vezes, a vontade ou mesmo a possibilidade de continuar os estudos. De fato, muitas entrevistadas citaram a gravidez como motivo de interrupção dos estudos, o que corrobora com os dados oficiais. No depoimento de Karen, em parte já apresentado no capítulo anterior, fica evidenciado como esses números possuem significância. Ela é uma das evadidas que tem como o exercício da maternidade a principal justificativa da interrupção sistemática de seus estudos. A vontade e o esforço em manter o estudo formal ficam evidentes, mas os obstáculos a fazem interromper novamente os estudos.

“[...] Porém no ano de 2018 eu parei mais uma vez, pois duas crianças já eram demais pra deixar com minha mãe, e não tinha quem ficasse com elas a noite, então foi um anos inteiro sem pisar na escola, no ano de 2019 eu comecei novamente com a ajuda do meu irmão q ficava com minhas filhas pra mim estudar a noite, porém com 3 meses de início minha filha mais nova sofreu um acidente e deslocou o ombro, estudei alguns dias, tive o apoio de todos meus professores, eles tentaram me ajudar de todas as formas possíveis, com atividades e tudo q podia ser feito, até eu ser obrigada a parar, pois a bebê já não queria ficar com ninguém além de mim...”(Karen Conceição, mulher, 20 anos, mãe de 2 meninas)

O Terceiro ponto a ser abordado diz respeito quanto á declaração de cor, um fator extremamente importante dentro das análises de evasão escolar. Em nossa pesquisa tivemos poucas condições estabelecer uma análise mais profunda através dos dados, pois aconteceram poucas autodeclarações e narrativas que apresentaram esse elemento como sendo distintivo.

Gráfico 14 - Declaração de cor por alunos do EJA.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como podemos observar, apenas 14% (n = 7) declara-se enquanto preto. 86% (n = 43) declararam-se como de outra cor. Por fim, nenhum dos entrevistados declarou-se branco. É importante destacar que, de acordo com o Censo 2010, a composição étnico-racial da Paraíba indicava percentuais de 1,8% de Indígenas e amarelos, 5,7% de Negros, 39,8% de brancos e 52,7% de pardos. Procuramos dados consolidados de Cubati e da escola, mas não obtivemos sucesso com relação a sistematização desses dados, apenas alguns elementos nas falas dos alunos, como na de Eribert.

Algumas vezes sim... (acerca de racismo na escola). Umas brincadeiras chata, mais também respondi com o tempo, eu sempre ficava calado só ouvindo, ai o que eu fazia... estudava as pessoa que tava fazendo racismo comigo. Ia achar algo que eles não gostavam. Ai era a hj de responde o racismo deles. Ai com o tempo eu vi que estava só mim afastando deles. Passei um tempo sozinho(Eriberto Martins, 24 anos, negro, desempregado).

Apesar de não ter centralidade em sua fala quando ele apresenta motivos de desistência, quando perguntamos diretamente a respeito de racismo, ele apresenta elementos desse racismo ao longo de sua trajetória escolar. O mesmo não costumava de ter uma postura combativa: ele ficava inibido e a sua atitude era o afastamento. Deste modo, podemos inferir que os elementos de racismo no cotidiano podem influenciar no rendimento e na permanência na escola, mesmo que não seja assumido conscientemente.

O componente racial tem uma importância bastante considerável. Dados do PNAD 2007 apresentou um número de 14,4 milhões de analfabetos no país, com a maioria (62,5%) composta por negros autodeclarados (perfazendo um total de cerca de 9 milhões de jovens e adultos negros analfabetos. Ainda que o ensino fundamental tenha, nos últimos anos alcançado um número maior de pessoas da população negra, a taxa de escolarização no ensino médio é ainda bastante preocupante. Na referida escola, enquanto durante o dia 16% se autodeclararam pretos, apenas 8% se autodeclararam pretos, podendo fazermos algumas reflexões que parte da discrepância, seja justamente por experiências escolares marcadas pelo racismo cotidiano, como foi dito por Eriberto enquanto o público que estuda durante o dia possui menos anos na escola e passaram por menos experiências traumáticas até então, pois não temos como concluir através dos dados disponibilizados e adquiridos que há o dobro de pretos durante o dia, em relação a noite.

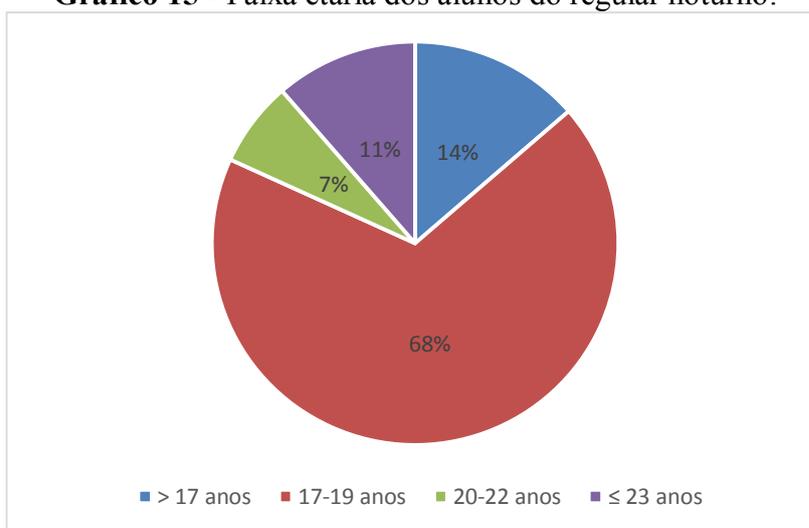
As desigualdades raciais no Brasil têm impedido milhões de negros e negras à terem acesso aos direitos fundamentais. Essa afirmação, cada vez mais presente na mídia, em estudos, estatísticas e pautas governamentais, evidencia que o racismo traz consequências para a população negra em todas as esferas da vida social (trabalho, educação, saúde, moradia, expectativa de vida etc.) (PASSOS, 2009, p.101).

Passos nos recorda ainda que o censo escolar de 2005 constatou que 2,7 milhões de estudantes que frequentavam a EJA eram negros, com apenas 1,4 milhão de brancos, ou seja, 59,9% dos homens e mulheres que frequentavam a EJA havia se autodeclarado pardos ou pretos. (PASSOS, 2009).

4.5.2 Ensino regular noturno

Para proporcionar uma melhor análise comparativa dos dados, este subtópico apresentará alguns dados relacionados a turma regular noturna da escola Iolanda Tereza Chaves Lima. Em um total de 50 alunos matriculados, 44 alunos se dispuseram a responder os questionários.

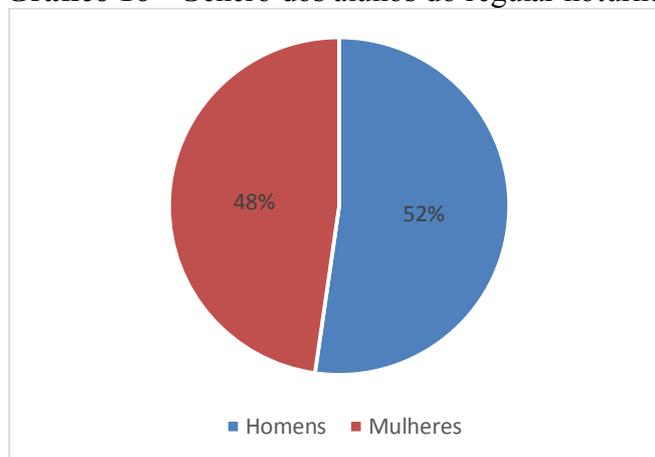
Gráfico 15 - Faixa etária dos alunos do regular noturno.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O primeiro Gráfico nos apresenta as faixas etárias da turma. De imediato, percebemos que a maior parte da turma ($p = 68\%$ / $n = 30$) está na faixa de idade entre 17-19 anos, condizente com a faixa de idade deste período escolar. Aqui também é possível perceber a diferença entre faixas etárias predominantes entre o Regular noturno e o EJA.

Gráfico 16 - Gênero dos alunos do regular noturno.



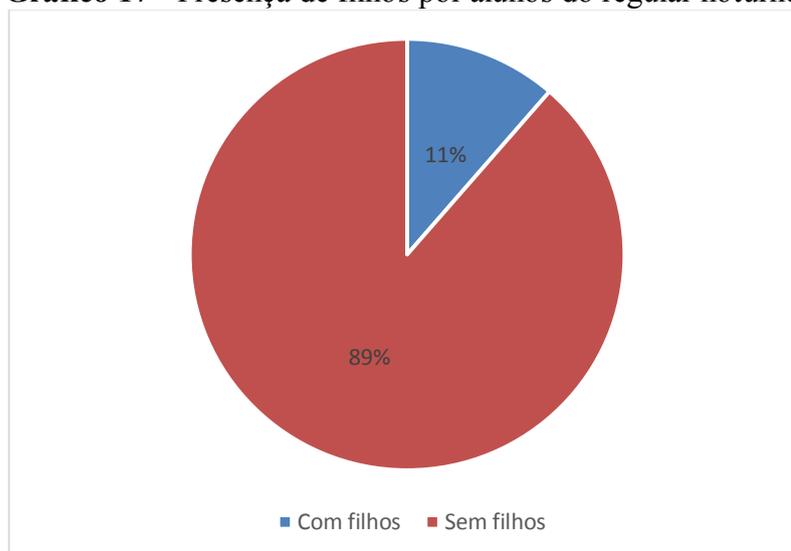
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O segundo Gráfico representa as porcentagens de aluno por gênero. Aqui, temos uma prevalência masculina ($n = 23$), semelhante aos valores encontrados no EJA. Neste caso, há uma prevalência, entre os homens, de relatos sobre a necessidade de trabalhar como uma das justificativas acerca da escolha do turno da noite para desenvolvimento dos estudos, como diz Alberto:

“Tenho a oficina e trabalho muito durante o dia, quando chegava a noite cansado e também os namoros, aí desistia, fiz isso uns 3 a 4 anos, mas esse ano (2019) eu vou concluir o ensino médio” (Alberto Tavares, homem, mecânico, 22 anos).

Esse aluno ainda é jovem, com menos de 25 anos, mas reiteradamente ele se evadia, tendo o trabalho como justificativa central. A escola não era vista como prioridade para ele, pois seu ofício e sua renda vêm do aprendizado que obteve com seu pai e sua família. Como a escola poderia ser estimulante para ele? São perguntas que muitas vezes não conseguimos avançar é o que Bourdieu denomina de “interiorização das possibilidades objetivas” (BOURDIEU, 2012), para a realidade de uma cidade pequena, esse jovem possui uma posição social relevante, tendo em vista que possui um ofício e renda recorrente, a escolarização para ele é um adereço, não modificará substancialmente sua realidade e nem há cobranças sociais em relação a isso.

Gráfico 17 - Presença de filhos por alunos do regular noturno.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No Gráfico seguinte, vemos que quase 90% dos alunos ($n = 39$) não possuem filhos. Esse dado contrasta com o que foi visto no EJA. Como dito anteriormente, a presença de filhos é um dos fatores que podem ocasionar evasão escolar, pela necessidade de cuidar da

criança. Dos que possuem, a maioria era homem, mas existiam 4 alunas que encontravam-se afastadas, pois tiveram ou iam ter filhos. Deste modo, não tivemos como aplicar a pesquisa completa com elas. Mesmo assim, entramos em contato com uma dela M.F. e fez a seguinte declaração a respeito da escola:

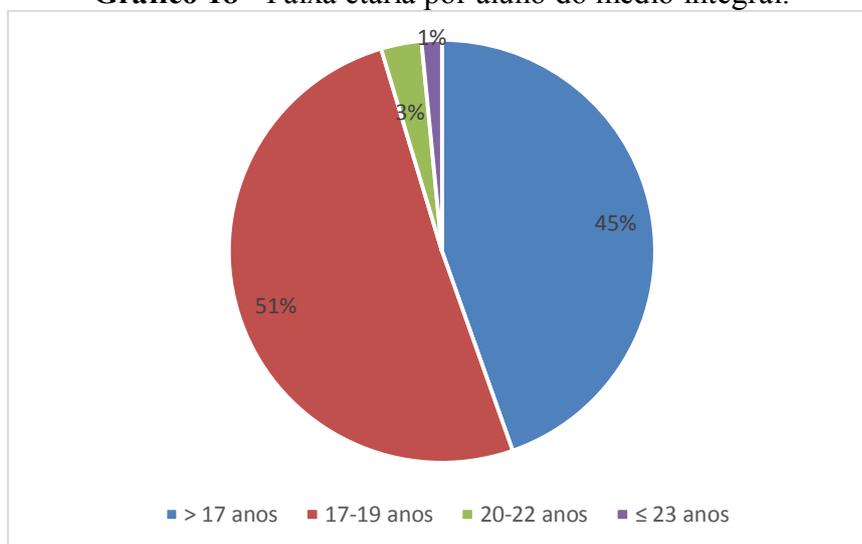
“Vou voltar a estudar para terminar meus estudos e quem sabe fazer uma faculdade, para minha filha se espelhar em minhas conquistas, aconteceu a gravidez, mas isso não vai impedir de realizar meus objetivos” (Marina Ferreira, 15 anos, estudante).

A posição social de Marina. é privilegiada. Apesar de ter apenas 15 anos, sua mãe é comerciante e seu pai professor. Ou seja, para a realidade de Cubati, a mesma possui uma boa condição social. Diferentemente de sua colega de classe, I. M., que apesar de ter ajuda dos seus pais trabalhadores rurais, o seu companheiro trabalha como entregador de compras em um mercadinho, um trabalho informal e mal remunerado. Temos condições distintas nessa realidade, e a compreensão disso se faz necessário para não homogeneizarmos as situações, pois as trajetórias aqui apresentam-se bastante distintas.

4.5.3 Ensino Médio Integral

A modalidade de Ensino Médio Integral presente na escola Iolanda Tereza Chaves Lima possui um total de 154 alunos matriculados. Destes, 130 aceitaram fazer parte desta pesquisa.

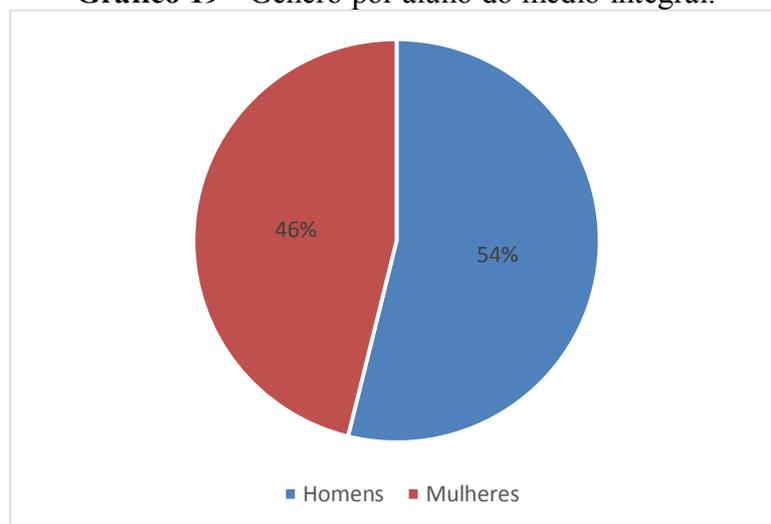
Gráfico 18 - Faixa etária por aluno do médio integral.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Entre os alunos do Médio Integral, há uma predominância da faixa de idade compreendida entre os 17 e os 19 anos ($n = 66$). Os valores são similares aos encontrados nas turmas de ensino médio regular, mas bem díspares em relação ao EJA, como esperado.

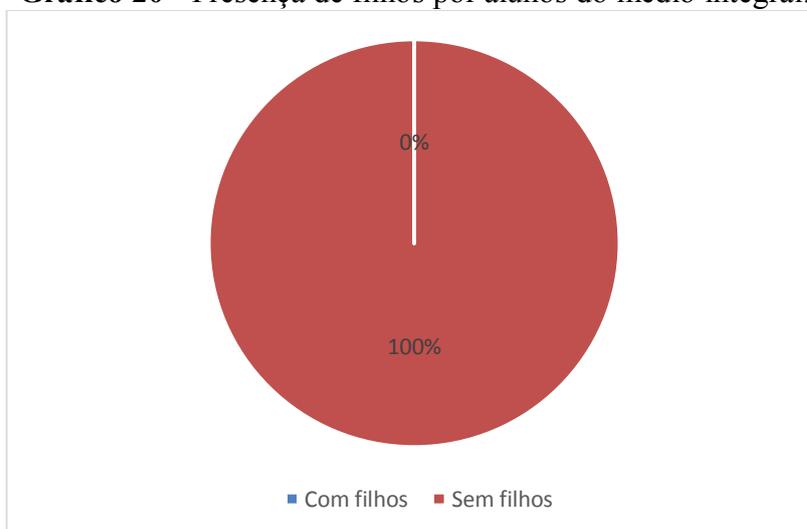
Gráfico 19 - Gênero por aluno do médio integral.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Aqui, temos a distribuição por gênero da amostra da turma de ensino médio integral. Já com os três resultados, podemos notar uma similaridade na distribuição, com o equilíbrio mais próximo na turma de ensino médio regular. Mas, em todas as turmas, há uma predominância masculina, ainda que por estreita margem.

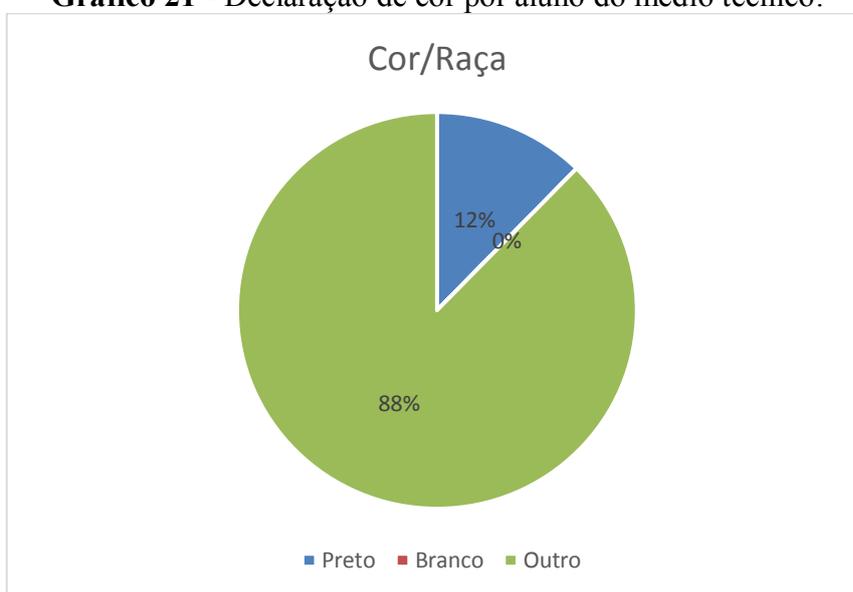
Gráfico 20 - Presença de filhos por alunos do médio integral.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

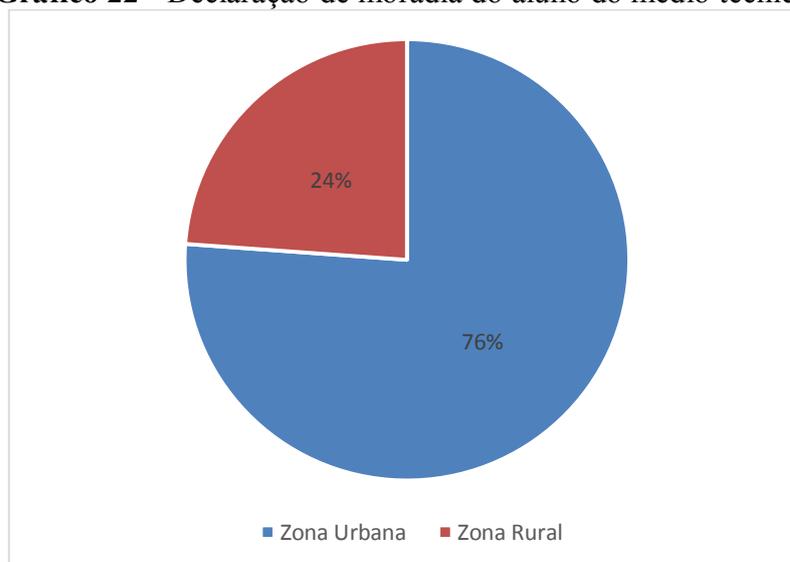
Diferentemente das turmas de EJA e de Regular noturno, nenhum dos alunos possui filho. Como já analisamos, a presença de filhos é um dos componentes que acaba por influenciar decisivamente na decisão de abandonar a escola. Fazemos essa reflexão pois, entre os alunos que estudam durante o dia, 20% afirmam que precisam ajudar nas despesas de casa, sendo que esse número é de 47% no regular noturno e 76% na EJA. Quase 1/3 dos alunos da noite possuem filhos e, recorrentemente, a necessidade de trabalhar para sustento ou mesmo de cuidar das crianças são as condições mais apresentada quando se justifica a interrupção dos estudos.

Gráfico 21 - Declaração de cor por aluno do médio técnico.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No Gráfico que registra a autodeclaração de cor, temos 12% dos alunos declarando-se negros, aproximando os valores daqueles encontrados nas turmas do EJA. Como apresentamos, apenas um aluno se autodeclarou preto no ensino regular.

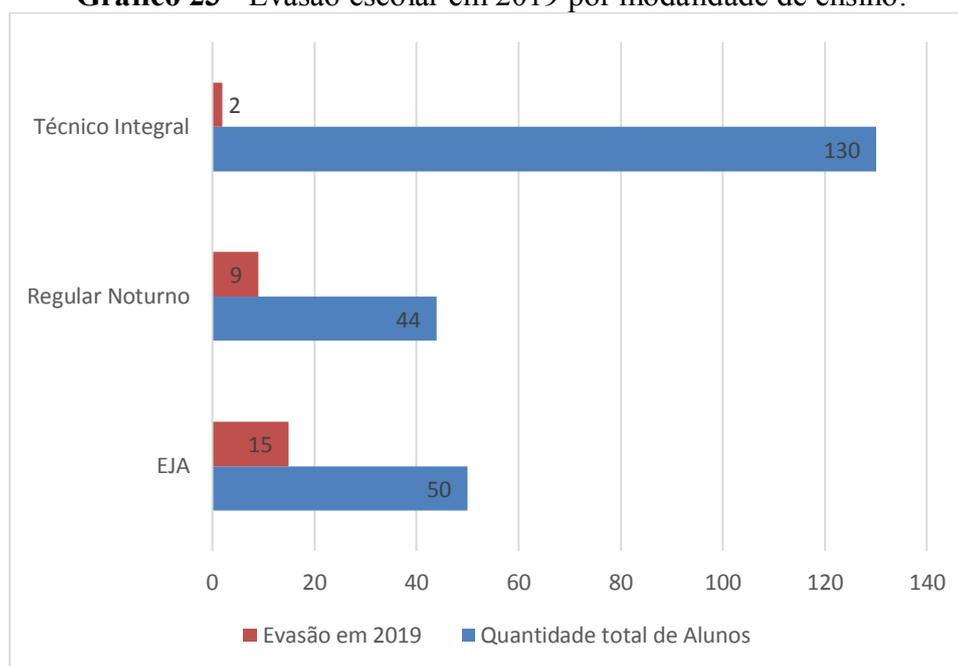
Gráfico 22 - Declaração de moradia do aluno do médio técnico.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Por fim, temos os dados referentes à moradia. Nesta turma, temos o maior percentual de alunos residentes em zona urbana: 76% (n = 99). Pelas características do ensino integral, é possível pensar na facilidade dos residentes em zona urbana em frequentar este tipo de ensino. O número de residentes na zona rural no ensino regular noturno chega a 50%, mais que o dobro do dia. É importante destacar que muitos dos alunos se matricularam no ensino integral, e depois migraram para o ensino regular noturno, alegando dificuldades de permanência nessa modalidade de ensino, como nos relatou Rafael Inácio, 18 anos, estudante: “Tive doente e depois ficou difícil de acompanhar durante o dia, também tinha que ajudar minha mãe no sítio, no ensino integral passamos o dia inteiro lá, então fui para noite, pois durante o dia ajudo nas criações”.

4.6 EVASÃO ESCOLAR

A partir dos dados de evasão, podemos construir alguns comentários acerca das motivações que levam ao fracasso escolar e a consequente evasão.

Gráfico 23 - Evasão escolar em 2019 por modalidade de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como podemos visualizar, em um universo total de 224 alunos matriculados em 2019, nas três modalidades de ensino desenvolvidas na escola Iolanda Tereza Chaves Lima, houve um total de 26 evasões, perfazendo uma taxa de 11,6%. Ainda segundo o gráfico, a maior taxa de evasão ocorreu na turma de EJA, com um valor de 30% (n = 15).

Em trabalho que avaliava as motivações relacionadas à evasão escolar em turmas do EJA em Belo Horizonte, Faria (2013), achou taxas de evasão em torno de 30%, valor este semelhante aos encontrados nesta pesquisa.

Tivemos dificuldades de identificar os alunos evadidos, tendo em vista que a escola, por recomendação informal da secretaria de educação através da 4ª GRE, faz a consolidação do senso escolar no final de Abril. Isso faz com que alunos que evadam antes desse período não sejam computados como evadidos e nem mesmo apareceram como se estivessem matriculados. Pela nossa condição de observador/participante, podemos afirmar que esse número seria bem maior.

O trabalho para o sustento da família aparece como o principal argumento do abandono dos 08 evadidos que conseguimos contatar, mas também o acompanhamento de familiar adoentado foi justificado por 3 ex-alunas, como nos disse Karine, mãe de 2 crianças, sendo um delas com microcefalia: “Precisei deixar a escola, pois meu filho estava precisando de ir a Campina 3 vezes por semana, então tinha que acompanhá-lo e perdia muita aula com isso, preferi deixar para poder cuidar melhor dele” (Karine Alves, 20 anos, dona-de-casa).

Como a escola pode “competir” com uma demanda dessa natureza? Estamos construindo um entendimento de como o fracasso e a evasão escolar possuem suas origens, em grande parte, anterior a vivência do ensino médio.

As pesquisas de Peregrino (2010), Barbosa (2011) e Patto (2015) visam discutir essas questões na escola básica infantil e fundamental de cidades grandes no Sudeste do país²⁶. Aqui, o nosso esforço é da compreensão desses elementos no ensino médio em pequenas cidades do Nordeste.

A escola precisa ir além dos conhecimentos técnicos e procurar reconhecer as necessidades dos alunos, principalmente no que diz respeito às dificuldades para manutenção dentro das modalidades de ensino. A reflexão desse processo visa, também, à implementação de estratégias que possibilitem a escola na obtenção de informações sobre as especificidades dos educandos, identificando as suas trajetórias de vida e as suas expectativas em relação aos estudos. E são esas reflexões que serão o fio condutor da sessão quatro.

²⁶ Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo respectivamente.

5 EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR JUVENIL A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA

A escola apresenta-se enquanto um espaço de sociabilização onde crianças, jovens e adultos se inter-relacionam. Porém nem sempre essa escola se apresenta como algo interessante para os que estão ali para aprender. Pensando na perspectiva dos jovens, a relação com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Além de espaço de sociabilidade, os jovens veem a escola também como sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, sendo assim vista positivamente pelos jovens. (DAYRELL, 1999).

O direito ao acesso à escola nem sempre significa que o aluno vai permanecer nela. A partir de Patto (2015), podemos nos apropriar do conceito de fracasso escolar, alargando o entendimento de evasão, trazendo à tona outros elementos que podem contribuir para a interrupção dos estudos propriamente dita. Esse entendimento difere-se da premissa da escola no sentido da reprodução dos problemas sociais, assumindo também ela, em certa medida, sua ineficiência em atingir seus preceitos fundamentais no texto constitucional e na própria legislação específica²⁷. A escola, na perspectiva da autora, é vista como mediadora e não como mera reprodutora do conhecimento da “cultura dominante”, fazendo uso do termo de Bourdieu e Passeron (2013). Essa é uma vertente menos óbvia do debate que nos propomos a fazer, tentando problematizar a escola como geradora desses problemas também, pois a realidade é imperativa no sentido de apresentar indícios que processos, pessoas e projetos podem promover o declinar a autonomia dos jovens.

Quando fazemos referência a evasão e fracasso escolar, consideramos desde o não comparecimento do discente, em caráter definitivo, ao ambiente escolar, bem como uma frequência intermitente, partindo de múltiplos fatores: interromper os estudos por motivos fora da escola (constituiu família, necessidade de trabalhar, se manter, violência, etc.), ver a educação como uma obrigação, a falta de rendimento e a ausência de sentido no estudar, ou seja, uma série de hipóteses que levantamos sempre ao longo dessa caminhada. Ou seja, há vários caminhos para se pensar as motivações que levam um aluno ou aluna a abandonar a escola.

Como ferramenta de pesquisa as histórias de vida (relatos de vida) nos fazem problematizar alguns funcionamentos da escola que podem incluir ou excluir alunos do

²⁷ Refiro-me à educação na CF/1988 e a LDB/1996

contexto escolar. Ao buscarmos estas falas com alunos que passaram por dificuldades escolares podemos perceber elementos comuns que nos levam ao encaixe de várias peças percebidas durante esta investigação. Como a família pode ajudar neste processo de escolarização? Vimos falas de alunos que ingressaram na escola depois de não concluírem seus estudos no tempo regular e mais vez evadiram e/ou repetiram de novo, e de novo até não aguentarem os mesmos sentimentos de vazio e de impotência. Mas veremos também falas de alunos que conseguiram dar outro destino e retomar a escolarização e concluir seus estudos. A pergunta realizada aos entrevistados foi à seguinte: “Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre a escola Iolanda Tereza Chaves Lima, gostaria que você pudesse ajudar com um depoimento seu como ex-aluno da instituição a respeito da sua trajetória na escola, sobretudo com relação a ter se evadido ou ter sido repetente. Como a Escola, família e trabalho ou outro aspecto contribuiu para isso?” (Pesquisador).

No seu artigo "Sinais: raízes de um paradigma indiciário", da coletânea *Mitos, emblemas e sinais - Morfologia e História*, Ginzburg (1999) observa a conexão de trabalhar com um método de interpretação centrado em lembranças que jazem nas memórias dos sujeitos. Estas memórias podem nos revelar dados que até então possam ter sido considerados marginais, não científico, mas que dependendo do contexto a ser trabalhado pode ser preciosos fornecendo pistas para capturar importantes facetas de uma realidade escolar que persiste até hoje. Ginzburg partiu de um ponto teórico onde a História tradicional ocultou, deixou de lado ou meramente ignorou vários pormenores que, ainda que considerados casuais ou de pequena importância, eram relevantes para a explicação dos fatos históricos. Nesse sentido, Ginzburg tentou valorizar as ideias, crenças e percepções dos indivíduos ou de determinados grupos sociais diante dos acontecimentos históricos (GINZBURG, 1998). Os relatos orais são encontrados nas fontes que viverão esta história intensamente, pois era a sua história pessoal a ser vivida. Nestas fontes de história oral buscamos o entender alguns detalhes da exclusão e das dificuldades escolares a partir dos relatos dos próprios atores que vivenciaram esta exclusão e/ou esta dificuldade. Tal busca se faz necessária nas suas memórias de quem viveu estas histórias como protagonista para dar voz a pessoas que de outra maneira ficariam a margem da história da escolarização ou que existiriam apenas como números de evasão de repetência. Vamos nos mover com cuidado num terreno escorregadio para capturar nestas histórias de vida os elementos centrais que estão conectados a nossa investigação.

Esta procura pelas memórias dos alunos da escola não é uma vazia ao funcionamento da escola, mas sim a busca de um olhar mais amplo para que possamos ter o entendimento

necessário que nos faça pensar nestas falas um sentido maior, capaz de entender ontem, hoje e sempre a superação ou das dificuldades de alunos em risco de abandonar a escolarização. “*acrítica científica pode e deve exercer-se se, e apenas se, houver argumentos lógicos ou empíricos para criticar*”. (LAHIRE, 2002, p. 43). Assim nossas críticas não são pessoais e respeitamos o corpo docente da escola, o atual e o passado, temos ciência que e as situações que aconteceram nesta escola poderiam ter acontecido em qualquer outro espaço escolar. Pesquisamos memórias que nos façam pensar sobre a juventude e seu processo de escolarização de maneira global, pensando o indivíduo como um todo.

Neste sentido vamos priorizar algumas falas entre as entrevistas que foram realizadas que como possibilidade a visualização dos elementos definidores da inclusão ou da exclusão da escola durante de um momento de dificuldades em sua trajetória escolar. Será pinçada das memórias pesquisadas a participação da família dos alunos quando elas surgirem. Mas não será perguntado diretamente ao jovem sobre sua família e sim sobre suas dificuldades. Estes jovens já foram pré-selecionados como alunos com dificuldades em sua trajetória escolar. Portanto o pesquisador como o aluno que um dia foi e como o professor que é hoje, conhece o campo a ser pesquisado. Bourdieu nos fala: “*Um campo é um microcosmo incluído macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global*. A escola, a família e a escolarização são partes importantes na definição nos limites que o sujeito deve estabelecer para seu relacionamento com a escola e sobretudo com a vida que acontece em seu entorno. O ânimo com envolvimento com o ambiente da escola pode definir muito da trajetória escolar do jovem. Como defende Lahire (2005), captar o “patrimônio de disposições” de um indivíduo, a sua pluralidade interna e os seus princípios de (in)coerência. A juventude é uma fase onde o jovem está preparado para desafios, é este sentimento em si pode proporcionar uma escolaridade tranquila, num cenário onde ele se sinta desafiado e estimulado a prosseguir com sua escolarização ou ao contrario que seja tentado a buscar este estímulo em outros espaços.

E não seria possível compreender as evoluções individuais em matéria de práticas e de gostos culturais se não reconstruíssem as dinâmicas que fazem com que aquilo que começar por ser um simples hábito possa tornar-se uma paixão ou, pelo contrário, cair em desuso; que aquilo que começa por ser obrigatório pode, ao fim de um longo processo de interiorização ou outras circunstâncias, metamorfosear-se em gosto pessoal; que aquilo que começa por ser uma simples prática destinada a agradar aos outros é susceptível de se transformar numa prática para o nosso próprio prazer; ou que aquilo que começa por ser gosto ou paixão se torne um simples hábito, etc. (LAHIRE, 2008, p. 16).

5.1 TRAJETÓRIAS DO FRACASSO ESCOLAR: O CASO DE TADEU SANTOS²⁸

Inicialmente, entendemos como pertinente partir da fala de um dos entrevistados durante a pesquisa e construir uma pequena reflexão a partir da sua trajetória. Ela apresenta elementos que, ao longo deste capítulo, serão trabalhados como pertinentes na discussão sobre o fracasso escolar. Deste modo, acompanharemos um pouco da caminhada de Tadeus Santos no ciclo escolar. “Minha trajetória no I.T.C.L. começou aos 12 anos no primário, onde tive a oportunidade de conhecer excelentes educadoras. A participação de mulheres no ensino fundamental teve um impacto muito forte na minha educação, pois o modo como lanço meu olhar pro mundo hoje é fruto de uma boa parte da influência vinda de professoras que me conduziram com bastante afeto no aprendizado. Durante três anos seguidos recebi uma boa formação, o que me capacitou pra outras disciplinas, sobretudo o português, que em outras escolas fui desenvolvendo com bastante intimidade” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

Muito mais do que medir seu desempenho escolar por reprovação ou por aprovação, as palavras deste aluno nos fazer refletir sobre pontos específicos do processo de aprendizado que tiveram uma influência positiva na vida do rapaz. Isso fica claro quando ele reflete sobre o impacto que as figuras femininas tiveram na sua vida, e quanto esta influência mudou o seu olhar sobre a vida.

Continuando a acompanhar o depoimento do aluno, entendemos um pouco da trajetória que culminou no desinteresse em relação aos estudos. “Após sair do fundamental e me envolver com outras formas de ensino percebi que mantinha proximidade com a leitura e a imaginação; porém boa parte das matérias novas não me despertaram interesse, contudo, ao regressar ao ensino médio, novamente no I.T.C.L., o colégio já estava em outras condições estruturais, e o baixo desempenho escolar de dois anos consecutivos na 7^o série me fizeram desinteressar pelos estudos sistêmicos” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

Os primeiros anos de escolarização foram muitos importantes para a vida do rapaz e ele guarda ótimas lembranças deste período, como ele mesmo coloca. Os anos posteriores foram bem diferentes. Ele pontua que a escola estava em condições estruturais diferenciadas. Aqui fica o questionamento: Será mesmo a escola? As pistas falam que o aluno havia se desinteressado das novas matérias que precisaria estudar. Faltaria apoio ou capital cultural na

²⁸ Como explicado no capítulo 1, os nomes de todos os entrevistados foram alterados, como forma de manutenção do anonimato.

família para que esta pudesse estar junto com o aluno e lhe apoiar em algum conteúdo mais difícil para ele?

Pelas pistas que o depoimento do aluno nos dá, podemos perceber que o desinteresse do mesmo pode ter sido causado por dificuldade ou desânimo. Havia outros interesses na vida do rapaz, tanto que ele fala em desinteresse pelos estudos sistêmicos. Ou seja, havia outros interesses na vida dele que não estavam no espaço escolar, mas em outros lugares. Lugares que, pelos depoimentos, não temos condições de identificar com clareza, mas que com certeza são longe da escola e que apresentam conteúdos diferentes daqueles que lhe eram repassados. A juventude é uma época onde o horizonte do jovem está aberto a uma série de estímulos diferentes, de fontes distintas, e este rapaz em questão dividia espaços de estudos sistêmicos e não sistêmicos. Fontes distintas fazem com que jovens componham uma equação com inúmeros elementos para viver a vida presente e preparar a vida futura: escola, trabalho, vida familiar e sociabilidade, sexualidade, namoro, lazer, vida cultural. (ABRAMO, 2016, p.9).

Partindo das falas de Tadeu, os elementos que o aluno nos deixa mostram que concluir os estudos para ele tornara-se um tormento, pois tinha que estudar matérias e conteúdos que nada tinham a ver com ele. No entanto, por algum motivo ele entendeu que precisava esforçar-se e, independente das suas motivações, concluir o ensino fundamental. “Embora fosse chato ter que se empenhar em ‘concluir’ os estudos, algumas coisas ainda né despertava interesse, a literatura e a filosofia me prepararam pra o mundo, e muito do que faço hoje gira em torno do que extraí dessas disciplinas” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

Para pensarmos esta trajetória de “sucesso” é necessário estabelecer alguns critérios de análise em relação ao público pesquisado, que tem características bem diferenciadas da juventude dourada que tem suas necessidades básicas garantidas. O período de juventude das classes populares acontece de maneira muito diferente, pois questões como o estudo (formal ou informal) dividem atenção com questões vitais como a sobrevivência própria e da família. Ao olhar para estes jovens não podemos ter o entendimento que suas vidas foram lineares, que tiveram a oportunidade de brincar na infância e agora estão se preparando para a vida. “No período do ensino médio, por volta dos anos 2013, 2014 até concluir em 2015, tive experiências mais evolutivas no sentido da minha formação como indivíduo no meio social. A perspectiva de vida num lugar pouco desenvolvido economicamente me fez refletir um pouco sobre meus estudos e no quanto aquilo iria impactar na minha vida, na minha sobrevivência” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

Portanto, vemos um jovem com uma ciência muito acentuada do lugar que ocupava, sob uma perspectiva socioeconômica, além do questionamento prático do que aprendia e como seriam usados, no dia a dia, os conhecimentos que adquirira na escola. De um lado uma necessidade real de garantir o sustento, e de outro uma sensibilidade que despertava para as artes e para a pintura. Os conteúdos na escola não estavam ajudando o jovem em nenhuma destas frentes, que constituíam o seu interesse imediato. Tanto que ele se pergunta: Que impacto terá na minha vida o que estou aprendendo? Esta pergunta é constante na trajetória de muitos jovens, pois:

As desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas as dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas têm em lidar com a diversidade de identidades que podem ser encontradas nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes (BARBOSA, 2011, p. 22 - 23).

Ainda acompanhando o depoimento de Tadeu, podemos perceber que as necessidades e percepções dos alunos podem convergir para elementos diferentes do que são planejados pela escola. “A forma de ensino se baseava em métodos convencionais que pouco tinham haver com liberdade de expressão, a ocupação do indivíduo no meio em que vive; pouco espaço pra Arte, aliás quase nenhum, me fizeram buscar outras formas de estudar, sempre dando foco aos meus aspectos e quanto aquilo iria de alguma forma servir pra a sociedade” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

No depoimento de Tadeu, vemos que as artes já tinham um lugar de destaque na vida do jovem e, no entanto o colégio não oferecia estímulo neste sentido. O jovem se sentia deslocado em termos de aprendizagem como podemos perceber na sua fala. A identidade de artista jovem parecia ser bem difícil para o jovem, mas ele estava disposto a buscar este referencial para desenvolver a sua arte. Não havia formas para ele se expressar, o ensino era tradicional e formal. E o rapaz tinha vontade de conhecer, estudar um conhecimento que a escola não daria para ele. Ele busca outros espaços e saber com linguagens que realmente dialogassem com ele e seus interesses. Através da fala de Tadeu podemos o quanto a escola estava (e ainda hoje provavelmente está longe de jovens que possuam interesses artísticos). “Na verdade a escola e tantas outras não tão nem aí pra esses aspectos íntimos de artista. Não foi isso q quis dizer, mas nunca me limitei não, isso né servia de gás. Mas só pra deixar claro que nunca fui um condenador desinteressado pelos valores da escola não, só acho que no espaço artístico e na questão do indivíduo de sentimento, de emoção, as escolas deixam muito a desejar, sempre senti isso” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

As diversas discussões acerca do termo juventude remetem a uma série de definições divergentes, como faixa etária, contingente populacional, categoria social ou geração. Mesmos nas discussões sobre juventude as discussões sobre juventude ficam de lado. No entanto, a demarcação desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo o seu fim marcado pelas seguintes dimensões: terminar os estudos, viver do próprio trabalho, sair da casa dos pais e ter sua própria casa, casar, ter filhos (FREITAS, 2005), mas que para o público da noite não há consistência teleológica.

Quando procuramos pensar essas demarcações na realidade escolar, até certo ponto fica turva, tendo em vista que muitas das dimensões como essas são simultâneas. Na EJA essas dimensões não têm um fim, tendo em vista que para muitos deles a última demarcação dessa etapa de vida é o “terminar os estudos”. Segundo dados de nossa pesquisa, pelo menos 37 (74%) já vivem do trabalho, 29 (58%) possuem filhos, só para ficar nas mais gritantes. Esses números são menores no ensino regular noturno, sobretudo por apenas 5(11%) possuem filhos, mas a necessidade de trabalhar para ajudar a família ainda é alta 21 (48%) necessitam de trabalho para ajudar nas despesas de casa. No dia, no universo de 130 alunos do Ensino Integral Técnico, mesmo estando na escola de 7:30 às 17:00, 26 deles (20%) trabalham, 30 deles (23%) dizem que precisam ajudar nas despesas de casa. Mesmo quando estão na idade escolar correspondente a necessidade de subsistência, não só dele, mas também da famílias fica evidenciado.

Podemos imaginar o que significa acrescentar a estas preocupações ser artista. Tais condições desembocam em fatores que definem a condição de adultos, pois assim superam o período de preparação, estando aptos a produzir e reproduzir a vida em sociedade e assumindo as responsabilidades pela sua condução.

Precisamos lembrar que estamos falando de um aluno que estuda numa escola pública na cidade de Cubati, interior da Paraíba. Sabemos o quanto é importante, para entendermos a relação destas duas categorias - Juventude e desigualdade -, pensarmos também nas categorias de socialidade, gênero e desigualdade racial como componentes deste caldeirão formativo. A reflexão das diferentes categorias permitirá articular conceitos fundamentais para a análise do desempenho dos jovens de camadas populares.

5.2 ENTENDENDO A EVASÃO ESCOLAR

Pensando em uma forma estruturada de pensar o problema do fracasso e evasão escolar, partindo de experiências em outras instituições, chegamos ao trabalho realizado pelo Instituto INSPER, Instituto Ayrton Senna, Fundação Unibando e Fundação BRAVA (INSPER, 2017), posteriormente retrabalhada pela Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas (GESTA). O trabalho, intitulado “Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar de jovens”, investigou, em 2017, a questão da evasão escolar, estabelecendo 14 motivos que fazem o jovem sair da escola.

- a) **Acesso limitado:** faltam escolas e vagas próximas à residência do jovem e o transporte público pode ser demorado ou inexistente;
- b) **Necessidade especial:** Mais de 5% dos jovens abandonam a escola por conta de limitações físicas, seja por deficiência, por doenças graves (crônicas ou contagiosas) ou por serem portadores de necessidades especiais;
- c) **Gravidez e maternidade:** A gravidez na adolescência continua elevada e retira da escola uma parcela significativa das jovens brasileiras;
- d) **Atividades ilegais:** O uso de drogas e envolvimento em outras atividades ilegais rivaliza com a frequência às aulas;
- e) **Mercado de trabalho:** Muitos jovens têm que trabalhar, já outros escolhem trabalhar. Os jovens com 17 anos ou mais são os que mais saem da escola por esse motivo;
- f) **Pobreza:** O jovem às vezes não tem condições mínimas de alimentação, vestuário ou higiene para frequentar a escola com dignidade ou não tem estrutura em casa para realizar os deveres de casa;
- g) **Violência:** As violências física e psicológica (bullying e assédio, por exemplo) podem acontecer dentro de casa, na escola ou nas ruas, podendo gerar sérias consequências e traumas que tornam ir à escola uma experiência insuportável ou impossível, comprometendo o aprendizado dos jovens e desviando sua atenção dos estudos;
- h) **Déficit de aprendizagem:** todo ano, 1,2 milhões de jovens repetem a série. Isso tem um impacto psicológico grande, pois o jovem começa a se sentir incapaz, desmotivado e extremamente fora de lugar;
- i) **Significado:** os jovens que sentem que a escola não está adequada à sua realidade e visão de futuro consideram a escola como uma perda de tempo;

- j) **Flexibilidade:** jovens que não acham que a escola é dinâmica ou inovadora se engajam menos nas atividades escolares;
- k) **Qualidade da educação:** é importante garantir que o conteúdo ensinado seja verdadeiramente relevante para a juventude;
- l) **Clima escolar:** quanto mais o jovem percebe que a escola e as atividades oferecidas ali foram idealizadas pensando nele e entenda que a escola é dele, maior será sua motivação para se engajar e menores serão as chances de abandono e evasão;
- m) **Percepção da importância:** é preciso que o processo educativo não apenas ensinar temas relevantes, mas também motivar os jovens estudantes para esses temas, mostrar que o que está sendo ensinado é ou será útil para a sua vida, apresentar a educação como um valor;
- n) **Baixa resiliência emocional:** desentendimento com os professores ou colegas, baixo desempenho acadêmico, problemas pessoais ou com a família e amigos e até a depressão podem gerar desinteresse do jovem na escola.

Partindo desse conjunto de motivações, e como forma de melhor trabalharmos os dados teóricos e empíricos de nossa pesquisa, pensamos em 4 eixos explicativos que articulam os fatores pensados no estudo citado:

- a) **Fatores de Acesso Escolar:** Neste eixo entram os fatores, centrados na estrutura física da escola ou em condições especiais próprias do sujeito, que dificultam o acesso do aluno ao pleno aprendizado (Acesso limitado; Necessidade especial; Déficit de aprendizado.);
- b) **Fatores Econômicos:** Aqui, encaixam-se fatores econômicos externos à escola, que interferem na sobrevivência dos alunos (Mercado de trabalho; Pobreza.);
- c) **Fatores Socioemocionais:** Neste eixo, estão agrupados os fatores relacionados ao emocional dos alunos e/ou que envolvem a comunidade onde os mesmos estão inseridos (Gravidez/maternidade; Atividades Ilegais; Violências; Baixa resiliência emocional.);
- d) **Fatores Sociopedagógicos:** No último eixo, temos os fatores ligados de maneira mais direta as relações pedagógicas estabelecidas entre aluno e escola, bem como os que se relacionam a forma com que os alunos veem a escola (Significado; Flexibilidade; Qualidade da educação; Clima escolar; Percepção da Importância.)

Dados os eixos, trabalharemos cada um deles nos subtópicos a seguir.

5.3 FATORES DE ACESSO ESCOLAR

Como sabemos, o direito à educação é um dos vários direitos que estão presentes na Constituição Federal de 88. Contudo, o acesso ao ensino nem sempre é concretizado. Em várias ocasiões, o contato entre aluno e instituição escolar não pode ser concretizada, seja em questão da impossibilidade de presença física do aluno, seja porque a relação ensino-aprendizagem encontra-se interrompida.

O primeiro fator a ser discutido aqui é o de acesso limitado. Como vimos no capítulo anterior, 50% dos alunos do ensino regular noturno entrevistados moram na zona rural, percentual este que é de 30% entre os entrevistados do EJA e de apenas 24% no Ensino Médio Integral Técnico. Aqui, é possível notar como a necessidade de conciliar estudo e trabalho influencia na escolha do ensino para quem é da zona urbana ou zona rural. A ideia do regular noturno é oferecer a oportunidade do seguimento dos estudos a quem acaba por ocupar o período diurno com outras atividades, como trabalho e/ou cuidado com os filhos. No caso da Escola estudada, é possível inferir que a necessidade de desenvolver atividades laborais no campo é uma das responsáveis pela escolha desta modalidade de ensino.

Em nossas entrevistas, apenas uma pessoa citou diretamente a questão de transporte como um impeditivo que a levou a abandonar os estudos. Mas outra aluna, Karen, ao falar de problemas de relacionamento com o companheiro, cita a questão da distância entre sua casa e a escola. “(...) a escola voltou a ser um problema, ele trabalhava o dia inteiro e a noite queria descansar, e eu por morar na zona rural e andar de ônibus só chegava em casa perto das 23:00 horas, então vieram brigas e brigas, no fim a separação” (Karen Conceição, mulher, 20 anos, mãe de 2 meninas)

Como sabemos, com a transição da população brasileira para uma matriz urbana, houve uma consequente diminuição do número de escolas na zona rural. Dados do censo escolar demonstram que, apenas no período entre 2003 e 2013, houve uma redução de 31,4% das escolas do campo (INEP, 2014). Várias iniciativas foram implementadas como forma de contornar os problemas de acesso, sendo o o “Caminho da Escola” o mais destacado. De acordo com o site do FNDE, o programa

Objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte (BRASIL, 2007)

O segundo fator a ser pensado diz respeito aos alunos que possuem alguma dificuldade ou mesmo impossibilidade física de comparecerem ao ambiente escolar. Este ponto diz respeito a qualquer aluno que possa ser entendido enquanto PCD (pessoa com deficiência), mas também a qualquer aluno hospitalizado, ou que esteja em casa, mas acamado (BRASIL, 2015).

Esta última parte apresenta um problema que surge com certa recorrência entre alunas que engravidaram durante o ano letivo. Para isso, trazemos novo trecho do depoimento de Karen:“(...) com 15 anos engravidei novamente, dessa vez estudei até os 6 meses,mas como a primeira gravidez essa também era de risco, e tive q parar os estudos no meio do ano, depois q ela nasceu veio muitas responsabilidades, me dediquei inteiramente a eles e esqueci dos estudos, só depois de 4 meses q o bebê nasceu eu tive coragem de voltar a estudar” (Karen Conceição, mulher, 20 anos, mãe de 2 meninas).

A questão da gravidez/maternidade será tratada em outro ponto, mas entre as alunas entrevistadas, houveram vários relatos de que problemas de saúde relacionados à gravidez acabaram por antecipar a interrupção dos estudos. Dos 5 alunos evadidos que conseguimos entrar em contato, 3 delas alegaram questões de saúde de familiares próximos como sendo o principal motivo.

5.4 FATORES ECONÔMICOS

Reconhecidamente, os fatores econômicos são os de maior influência para o fracasso e evasão escolar. Em Cubati, esta realidade não é diferente. A pobreza e a exaustiva tentativa de sair deste estado foram os principais motivos citados para o abandono do ensino regular. A aluna Poliana, 18 anos, fala diretamente sobre esse problema. Ela afirma que abandonou os estudos aos 10 anos de idade, ainda no primeiro ano do ensino fundamental. Quando indagada sobre o abandono escolar, ela resume a causa em poucas palavras.“A pobreza, pois tinha que ajudar a minha família” (Poliana, 18 anos, estudante).

A pobreza reflete uma série de problemas relacionados ao exercício de inúmeros direitos. Os jovens empobrecidos oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social, pelo duro sistema capitalista, que privilegia a manutenção de uma elite em contrapartida da

pobreza e da falta do cumprimento de direitos da maioria da população, traz uma grande impossibilidade do jovem projetar seu futuro. Portanto, muitos jovens consideram a possibilidade de viver uma vida com direitos sociais, civis, políticos, econômicos e culturais, apenas uma quimera. Como a escola trabalha esta construção do conhecimento sobre os direitos do jovem para ajudá-lo na projeção do seu projeto de vida ainda é um grande desafio. Poliana constrói sua ideia de futuro, lembrando que a educação é fundamental. “(...) Ser uma profissional conhecida e bem sucedida. Tô estudando para realizar esse sonho.” “(...) Toda a importância, pois sem os ensinamentos escolares não chegamos a lugar nenhum. Não vai ser fácil, mas tenho perseverança para chegar onde quero” (Poliana, 18 anos, estudante).

Poliana demonstra que, para fugir dessa dura realidade, muitos alunos enfrentam a difícil tarefa de conciliar trabalho e estudos. Manuela nos fala um pouco sobre isso. Quando questionado sobre os motivos, ele cita: “A falta de incentivo dos familiares e umas oportunidades de trabalho que apareceram naquela época. Não podia deixar essas oportunidades se perderem” (Manuela Firmino, 23 anos).

A aparente oposição entre estudo e trabalho se reflete tanto na quantidade de alunos que se encontram no ensino regular noturno e, mais do que isso, no EJA. Como seguir os estudos quando se trabalha 8h por dia, até mais? Em muitos casos, esse trabalho é desenvolvido no campo, o que aumenta o desgaste. Nesse segundo, vemos que a dura realidade daqueles que precisaram abandonar os estudos para exercer uma ocupação, mas que encontraram barreiras no mercado de trabalho relacionadas à educação formal. Vários alunos citaram a necessidade da volta aos estudos como um fator importante para melhorar de vida.

Dentre esses jovens há os desiguais ou dos setores populares²⁹, que vivem na escola o primeiro contato dessas relações, distantes do que se refere à igualdade. As identidades construídas fora dos muros da escola ultrapassam o discurso democrático pregado como cortina de abertura da socialização escolar. As mesmas batalhas travadas pelos menos favorecidos fora da escola relacionadas ao trabalho, a família e a cultura são mais que reforçadas pela escola do que combatidas. Assim como em outros campos, os jovens e adultos discentes na escola estão condicionados a ter suas relações de reprodução reafirmadas, impedindo que a escola exerça sua real função no processo educativo emancipador

A melhora de vida, tão ansiada por estes jovens, reflete também uma posse efetiva dos seus direitos. Aqui, pensamos na ideia de educação voltada aos direitos humanos, e não apenas como uma mera transmissora de informações. Entendemos que este um desafio para as

²⁹ Utilizando termos de Barbosa (Ibid) e Margulis e Urresti (Ibid).

educadoras: construir uma escola e uma sociedade inclusiva para trabalhar com a juventude sobre seus direitos. Principalmente num país como o nosso, com instabilidade social e econômica, onde nem mesmo o direito à alimentação está garantido. Esta educação visa um jovem conectado com o mundo e que vive e disposto a torcer e pressionar para que seus direitos sejam cumpridos. Pensar em direitos humanos significa uma preparação para uma vivência bem diferente do que a maioria dos jovens está acostumada a viver em suas famílias e suas comunidades. Torna-se difícil para um jovem que sofre com a falta de segurança e emprego em sua família e em sua comunidade, muitas vezes alvo de preconceito da mídia, de violência policial, sentir-se sujeito de direitos.

5.5 FATORES SOCIOEMOCIONAIS

Muitos fatores envolvem elementos, num primeiro olhar, externos à escola. Mas são elementos que estão presentes na sociedade e que, de um modo ou de outro, atravessam as relações dos alunos com a escola e que influenciam diretamente seu acesso ao ensino.

Em relação a atividades ilegais, não foram detectados ou mesmo citados problemas, nem em relação ao uso de substâncias ilícitas e nem em relação a outros tipos de crimes. Sabemos que o consumo de álcool e drogas, por parte dos jovens em idade escolar é um problema cada vez mais destacado, sendo uma das principais causas de absenteísmo e consequente evasão escolar (CARDOSO; MALBERGIER, 2014). A ausência de respostas indica que a escola está livre desse problema? Na realidade, não. Todas as cidades do Brasil enfrentam o aumento de casos de abusos de drogas entre a população jovem, e Cubati não é uma exceção. O jovem, muitas vezes, tem certo receio de nomear esse tipo de problema como a causa de seu fracasso escolar. Alguns dos depoimentos citam, como motivos de abandono escolar, o acompanhamento de “amizades erradas”, o que pode ser uma pista.

As diversas violências que o estudante pode vir a sofrer no ambiente escolar representam um segundo ponto de análise. Em relação a violência física, esta não foi citada enquanto problema na escola, mas Karen nos apontou um sério problema, vez por outra ignorada pelas instituições de ensino. “Nisso meu bebê já tinha 7 meses, então deixava com minha mãe e continuei os estudos, tava indo bem, a EJA ajudou bastante, pois era uma oportunidade e tanto, podia fazer 2 anos em um só, recuperaria o tempo perdido, e foi assim até o momento de me iludir mais uma vez com outro rapaz, fiz a metade do ano e passei, quando enfim ia iniciar a segunda parte do ano ele me obrigou a sair da escola, então ali estava eu, em um relacionamento extremamente abusivo, ele me obrigou a sair da escola, me

afastar de todo mundo, e nem mesmo falar com minha mãe em particular eu podia... Vivi 4 meses assim, sendo ameaçada de morte caso deixasse ele ou não fizesse o que ele pedisse, mas graças a Deus e a ajuda da minha mãe eu conseguir sair desse relacionamento” (Karen Conceição, mulher, 20 anos, mãe de 2 meninas).

O machismo ainda é bastante enraizado e naturalizado na nossa sociedade. Cubati, uma cidade do interior paraibano não seria diferente. Sobre esse assunto, a subprocuradora da República Luisa Cristina Frischeisen afirma em entrevista que essa naturalização tem sérias consequências.

Muito da violência doméstica está aliada à perspectiva de que o homem é dono da sua mulher, filha, da entenda, da sobrinha, daquela menina que tá no ponto de ônibus, na escola... Há que se ter educação de gênero, e isso começa na escola e passa para a família, para que as meninas sejam consideradas sujeitos de direito e não coisas (VERDÉLIO, 2018).

A aluna teve a coragem de falar sobre a questão, o que é raro. Não podemos afirmar se a escola estava a par da situação de Karen, mas é necessário que haja maior acompanhamento dos motivos que levam ao fracasso e abandono escolar. Lembramos que muitas vezes esses casos não são relatados. Mas no caso de violências simbólicas, como o Bullying, esses relatos são mais frequentes. “Já na 7 série eu reprovei por conta de problemas em sala, a prática de bullying era grande, e ainda não haviam debates sobre o assunto, eu era colocado em situações deprimentes, apanhava e era xingado constantemente, na época parecia que nenhum professor se preocupava com a minha situação e a direção tão pouco dava atenção as queixas que a minha mãe fazia” (Juliano Gomes, 27 anos, bissexual, professor).

Como veremos no próximo subtópico, Juliano reprovou por duas vezes, e cita os jogos eletrônicos como um dos fatores principais do seu fracasso escolar. Essa fala do jovem nos dá pistas sobre a reclusão do jovem em jogos eletrônicos. Havia colegas que debochavam dele, o que ele classifica como um grande bullying. A inserção nos jogos eletrônicos seria uma forma de fugir a agressão dos colegas? Acreditamos que sim. Há também pistas de um olhar familiar presente que trouxe confiança ao jovem para mudar seus hábitos, ele confiava na opinião dos pais. O jovem usa a palavra conversa o que nos leva a deduzir que houve um diálogo onde o então adolescente pode ser ouvido. A família detectou o problema após as duas reprovações, e há indícios de harmonia na relação do jovem com a família. Visto que a adolescência é via de regra é fase de rebeldia com o poder adulto, e que as diversas violências simbólicas podem tornar este período um problema concreto. O jovem, no entanto ouviu os pais e concordou com os argumentos da família de que havia fatos concretos: duas

reprovações. A lembrança da família é bastante forte no jovem mas, no entanto, há indícios que a escola atuava de forma presente no caso do jovem.

Outro ponto de destaque é o que o Insper (2017) classifica como “baixa resiliência emocional”. Mesmo em ambientes estruturados, seguros e acolhedores, que proporcionam aos jovens amplas oportunidades de participação, é comum encontrarmos jovens desinteressados da escola. Ainda segundo o Insper:

Muitas vezes esse desinteresse é, inicialmente, o resultado de fatores menores como pequenos desentendimentos com os professores ou colegas, desempenho acadêmico inferior ao esperado pelo próprio jovem, problemas pessoais ou com a família e amigos, entre outros. Esse desinteresse momentâneo, caso seja rapidamente identificado, solucionado ou compensado com o apoio da comunidade escolar, pode não ter qualquer repercussão de longo prazo. Entretanto, caso essa identificação não ocorra, esse desinteresse pode se acumular, levando a um círculo vicioso de desengajamento, desmotivação e desinteresse, que pode culminar com o abandono e, conseqüentemente, a evasão (2017, p.86).

As falas de alguns estudantes nos dão pistas disso. Termos como “desinteresse”, “falta de vontade”, ou mesmo “preguiça” aparecem nos discursos desses jovens, nos fazendo pensar sobre a capacidade que a escola, a família e a comunidade tem de estimular a vontade desses estudantes em continuar na escola e aproveitar os conhecimentos adquiridos lá. Como reforçar, nesses estudantes, a vontade de continuar os estudos? Há uma ideia geral de que é responsabilidade de cada um administrar as próprias emoções. Considerando que a escola é um espaço propício para o aprendizado, troca-se desenvolvimento, seria interessante que diretores, coordenadores pedagógicos e outros gestores incentivassem os professores a desenvolver a resiliência como uma das habilidades socioemocionais.

O último ponto a ser tratado nesse subtópico talvez seja um que mais apresentou impactos visíveis em nossa pesquisa. Falamos da interrupção dos estudos por causa de gravidez. Iniciamos lembrando a fala de Karen, apresentada nos capítulos anteriores, onde a mesma já tinha interrompido os estudos por 3 vezes, por causa de duas gravidez não desejadas (com um aborto), e uma relação abusiva. “No ano de 2017 enfim retomei os estudos, dessa vez focada em terminar. Comecei um novo relacionamento, dessa vez com uma pessoa q me apoiava em tudo, namoramos 5 meses até q engravidei novamente, agora ali estava eu, com uma criança de 2 anos e meio e grávida novamente, mas continuei e conclui o 9º ano. Porém no ano de 2018 eu parei mais uma vez, pois duas crianças já era demais pra deixar com minha mãe, e não tinha quem ficasse com elas a noite, então foi um anos inteiro sem pisar na escola, no ano de 2019 eu comecei novamente com a ajuda do meu irmão q ficava com minhas filhas pra mim estudar a noite, porém com 3 meses de início minha filha mais nova sofreu um

acidente e deslocou o ombro, estudei alguns dias, tive o apoio de todos meus professores, eles tentaram me ajudar de todas as formas possíveis, com atividades e tudo q podia ser feito, até eu ser obrigada a parar, pois a bebê já não queria ficar com ninguém além de mim...” (Karen Conceição, mulher, 20 anos, mãe de 2 meninas).

Sabemos que uma gravidez e os posteriores cuidados com a criança mudam completamente a rotina, afetando não só os pais, mas todos aqueles que compõem o ambiente familiar. Só que esse peso recai sempre com maior intensidade na mãe. Além de passar pelo processo de gravidez, a sociedade reserva a mãe quase que a totalidade de responsabilidade pelos cuidados com os filhos. Karen fala disso quando relembra que precisou interromper os estudos repetidas vezes para poder cuidar das filhas. Mesmo com a ajuda da família, o peso da responsabilidade foi maior do que as redes de solidariedade que se formam ao redor das jovens mães.

Essa situação apresentada pelo depoimento de Karen é um exemplo do que muitas meninas passam. Entre as mulheres entrevistadas, várias foram as que afirmaram que precisaram abandonar a escola por causa da gravidez, ou mesmo do casamento. E isso também se reflete nos números de nossa pesquisa. No capítulo III apresentamos que a maior taxa de alunos com filhos encontravam-se nas turmas de EJA. 58% informavam ter filhos, o que representa um total de 29 alunos. Destes, como destacamos 26 eram mulheres que refletem em seus depoimentos o peso da desigualdade de gênero em nosso país.

5.6 FATORES SOCIOPEDAGÓGICOS

No último subtópico, avaliamos os impactos da relação entre os alunos e a escola para o desempenho dos mesmos.

A juventude é uma fase de desafio e de descobertas, a vida se descortina e muitos caminhos aparecem no horizonte do jovem, eles estão se orientando na vida, exercendo sua liberdade de escolhas de uma maneira muito intensa, saber conciliar estas descobertas é um desafio que começa na juventude e acompanha a pessoa até o fim de sua vida. Pretende-se que isto reflita nas legislações que regem o ensino em nosso país. O Título II da LDB – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional diz que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

A nossa vida interna, desejos e pulsões vão se adaptando ao mundo exterior na maior parte de nossas vivências, porém há algumas situações que o humano se sente agredido, perdido num contexto que não é seu. O contexto escolar acolhe alunos e professores com várias formações e expectativas diferenciadas de sua permanência na escola. Portanto, a escola é um lugar onde se encontram múltiplos saberes transmitidos as novas gerações. No entanto depois saem da escola os educadores tem notícias esporádicas ou nenhuma de seus alunos, “remexer nas gavetas” de histórias de vida faz o educador pensar não só nas lembranças daqueles alunos faz proporciona um encontro consigo mesmo:

Os lugares educativos sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemática de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza de nossas próprias mutações. (JOSSO, 2017, p. 2).

O primeiro ponto, e um dos que mais se conectam com as discussões atuais sobre a educação é a questão de significado. Tão importante quanto convencer os jovens de que aquilo que a escola ensina é essencial, é garantir que o conteúdo ensinado seja verdadeiramente relevante para a juventude. Adequar o conteúdo que a escola oferece às necessidades dos jovens e da sociedade prepara estes para o mundo competitivo em que eles vão se inserir. “Após sair do fundamental e me envolver com outras formas de ensino percebi que mantinha proximidade com a leitura e a imaginação; porém boa parte das matérias novas não me despertaram interesse, contudo, ao regressar ao ensino médio, novamente no I.T.C.L., o colégio já estava em outras condições estruturais, e o baixo desempenho escolar de dois anos consecutivos na 7º série me fizeram desinteressar pelos estudos sistêmicos... Embora fosse chato ter que se empenhar em “concluir” os estudos, algumas coisas ainda né despertava interesse, a literatura e a filosofia me prepararam pra o mundo, e muito do que faço hoje gira em torno do que extraí dessas disciplinas” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

Tadeu é direto em dizer que as matérias que estavam sendo apresentadas não o interessavam. Ele não via um significado em quase tudo o que lhe era apresentado. Ele aponta a chatice dos conteúdos passados, o que é uma reclamação comum à estudantes de escolas

públicas e privadas de todo o país. E os que não se adequam, acabam por ser marginalizados. Nesse contexto, é observado que a escola do século XXI ainda se apresenta como uma escola tradicionalista, onde o professor é detentor do conhecimento e os alunos os depositários desse conhecimento. Ao falar dessa escola, Saviani (2007, p 18) ressalta que:

É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Aqui se insere outro dos pontos de análise: A percepção de importância. Mesmo que o aluno acompanhe as aulas, ele só irá realmente entrar nas atividades e frequentar a escola se acreditar que o que está sendo ensinado é ou será útil para a sua vida. É, portanto, papel da educação e da escola não apenas ensinar temas relevantes, mas também motivar os jovens estudantes para esses temas. Para Tadeu, isso não ocorreu. É possível que ele só tenha entendido esse processo depois. As experiências pelas quais ele passou forneceram um entendimento do porquê daquele desinteresse: “No período do ensino médio, por volta dos anos 2013, 2014 até concluir em 2015, tive experiências mais evolutivas no sentido da minha formação como indivíduo no meio social. A perspectiva de vida num lugar pouco desenvolvido economicamente me fez refletir um pouco sobre meus estudos e no quanto aquilo iria impactar na minha vida, na minha sobrevivência. A forma de ensino se baseava em métodos convencionais que pouco tinham haver com liberdade de expressão, a ocupação do indivíduo no meio em que vive; pouco espaço pra Arte, aliás quase nenhum, me fizeram buscar outras formas de estudar, sempre dando foco aos meus aspectos e quanto aquilo iria de alguma forma servir pra sociedade. Na verdade a escola e tantas outras não tão nem aí pra esses aspectos íntimos de artista não kkkk foi isso q quis dizer, mas nunca me limitei não, isso né servia de gás” (Tadeus Santos, 26 anos, gay, artista/pintor).

Essa escola com traços tradicionais fortes abriga uma juventude desconectada do conhecimento que é depositado. A juventude pulsa em produção, em criatividade, em manifestação artística. Segundo Barbosa (2009), a qualidade da escola é também um fator crucial para o processo de democratização e tentativa de correção das desigualdades, uma vez que o desempenho dos alunos tende a melhorar quando frequentam escolas de qualidade e possuem bons professores, no entanto, Dayrell (1999) afirma que os profissionais da educação

ainda não se abriram para a diversidade que compõe esse nível de ensino. A diferença entre a realidade juvenil fora dos muros das escolas e a realidade de escolas com vieses tradicionais leva ao esvaziamento destas. Verifica-se – ao mesmo tempo em que se percebem altas taxas de abandono – a ênfase na importância da escola para a vida do jovem, de maneira que juventude e escolaridade passam, em alguns momentos, a confundir-se, dada a organicidade dessas duas condições de vida na modernidade.

O caso de Juliano é semelhante. Já falamos aqui sobre a situação de bullying que ele sofreu. Mas outra parte entra aqui. “Estudei durante muitos anos na Escola Iolanda Tereza Chaves de Lima, infelizmente eu passei por duas reprovações, ambas no fundamental II, quando a escola ofertava essa modalidade de ensino. Durante a 5ª série fiquei viciado em jogos eletrônicos, contribuindo assim para a minha reprovação, meus pais me alertaram acerca dos riscos, pois eu deveria parar com os jogos ou ficaria reprovado por mais vezes e assim o fiz” (Juliano Gomes, 27 anos, bissexual, professor).

Este jovem tinha em suas lembranças muitas lembranças escolares, no entanto a resposta a nossa pergunta foi direta. Ele tinha ciência de hábitos que realmente tinham lhe prejudicado quando foi reprovado no ensino fundamental. Hábitos intensos de jogos eletrônicos que estão longe de serem inofensivos e podem conduzir o jovem a uma caminhada complexada, que pode levar ao fracasso escolar. Estes jogos são criados segundo a lógica do modo de produção capitalista em que estão inseridos, como mercadorias da Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1986) para estes autores jogos eletrônicos são influenciando na subjetividade e introduzindo valores de alteridade entre e jovens, reforçando de maneira negativa as divergências entre os gêneros.

Não é nossa intenção discorrer sobre os desdobramentos das memórias dos jovens e suas conexões com a educação, mas trazê-las à tona e pensar como estas lembranças trazidas pelo jovem foi trabalhadas pela família e permitiram que o jovem adolescente na época pudesse dar outra direção a sua caminhada na vida. Os jogos realmente estavam interferindo na vida do aluno a ponto do mesmo ter duas reprovações. Já se passou tempo o suficiente para que o jovem pudesse refletir sobre estes acontecimentos em sua vida. Como coloca Lahire (2005): estudar o social individualizado é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada, permitindo compreender como é que a realidade “exterior”, através da experiência socializadora, se faz corpo. O que faz um jovem poder se interessar por seu processo de escolarização? Muitas vezes a experiência com o grupo escolar pode ser tosca e grosseira para o aluno, lhe machucando e ferindo por dentro. Nas palavras do aluno agora adulto, pensando em sua experiência escolar vemos a delicadeza de momento crucial para a

continuidade de sua escolarização. Felizmente no caso acima havia uma família preocupada, atenta ao desenvolvimento do filho, o rapaz consegue refletir e entender o alerta dos pais, ele estava se tornando viciado em jogos eletrônicos. Ou seja, passando a família trabalhou com o filho como ele estava ficando depende de jogos eletrônicos, somente um olhar atento, amoroso e firme consegue perceber e intervir

Hábitos simples desenvolvidos através de costumes individuais ou familiares podem se tornar grandes dificultadores no que se refere ao tempo de estudo, o olhar da família e seu envolvimento com a escola podem fazer grande diferença para o jovem. Hábitos salutar para um aproveitamento escolar satisfatório, no entanto, não se adquirem sozinhos. Hábitos corretos é resultado de uma constante orientação dos adultos até que o jovem adquira a maturidade que o leve a dedicação aos estudos, dedicação que vai exigir renúncia e perseverança. A parceria entre escola e família deve ir além do período de escolarização da criança e continuar no período da adolescência e da juventude. O sujeito jovem traz já embutido em sua história de vida:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funcionam *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Este sistema de disposições, no entanto, é um construto social, ele não é inerente e nem vai se desenvolver de forma natural, desenvolver hábitos para um jovem se organizar para estudar não é de sua inteira responsabilidade deste aluno. A vida é dele, mas o cuidado com sua escolarização compete à família e aos profissionais da educação que estão trabalhando com ele no momento. A jovem precisa de apoio e supervisão nesta fase, principalmente se for oriundo de família origem popular e assim não estar gravados em sua subjetividade períodos pessoais dedicados a leitura e ao estudo. De acordo com Bourdieu os sujeitos tendem a repetir hábitos através das gerações. Identificar estes hábitos é uma tarefa complexa, difícil para a família perceber por ela mesma hábitos que possam estar prejudicando os filhos, muitas vezes são apenas costumes seguidos de geração em geração. Pensar nas perpetuações dos costumes que fazem que constituam os hábitos não é uma tarefa fácil para a família, por isto é fundamental a parceria da família com a escola. Hábitos de estudos requerem do sujeito:

Um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 1982, p. 349).

Bourdieu nos fala de escrita musical e, portanto de ritmo, de uma cadência a ser seguida para que o aluno tenha sucesso em sua escolarização. O autor fala de uma tendência muito forte a repetir os hábitos familiares, cada caso precisa ser refletido e trabalhando em sua particularidade. Pois o processo de construção de um sujeito como estudante e diferente de um aluno para o outros. Dificuldades todos os estudantes tem, o que difere nos casos e a maneira como trabalha a parceria da escola com a família. Por isto a tão importante recolher esta falas e pensar nela com parte de uma investigação que está buscando falas de histórias de vida para pensar o processo educativo.

Hábitos saudáveis começam cedo e os profissionais da educação devem estar atentos que a formação da rotina de estudos:

Têm seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), *o qual constitui sua cultura*, ou melhor, seu *habitus*[...] (BOURDIEU, 1974, p. 346)

Outro ponto que nos é trazido pela fala de Juliano é o clima que ele encontrava na escola. “Já na 7 série eu reprovei por conta de problemas em sala, a prática de bullying era grande, e ainda não haviam debates sobre o assunto, eu era colocado em situações deprimentes, apanhava e era xingado constantemente, na época parecia que nenhum professor se preocupava com a minha situação e a direção tão pouco dava atenção as queixas que a minha mãe fazia. Meu ensino médio foi todo no Iolanda, durante essa época eu participava de um programa chamado Pró- jovem, trabalhava bastante, chegava a noite bem cansado na escola, mas insistia em aprender e ao final de cada ano, ser aprovado” (Juliano Gomes, 27 anos, bissexual, professor).

Segundo o Insuper³⁰ (2017, p. 84), esse é um ponto importante para a adesão do aluno aos estudos.

³⁰ O Insuper é “uma instituição de ensino superior e de pesquisa, sem fins lucrativos”, que possui um Centro de Políticas Públicas, responsável por propor debates sobre a área da Educação, entre outras. O estudo “Políticas públicas para a redução do abandono escolar” foi coordenado por Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna, e encomendado pela Fundação Brava, Insuper, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna (INSUPER, 2017).

Como o engajamento é necessariamente uma atividade participativa, os jovens muitas vezes desengajam-se não por falta de acesso a boas oportunidades, mas por entenderem que a participação é penosa e desagradável, ou ainda por esta ser apresentada ao aluno de uma forma desinteressante. Portanto, para que o jovem se engaje, tão importante quanto o que é oferecido, é o como é oferecido.

Ainda no depoimento de Juliano, podemos ver como o ambiente pode modificar a percepção do porquê estar na escola. A presença de um apoio que ajude a enfrentar os problemas apresentados pelo ambiente escolar se torna fundamental. “O bullying ainda acontecia, mas agora me sentia com mais autonomia para bater de frente com o opressor, como também recebia ajuda de uma professora que sempre se incomodava com aquela situação. Por conta da maturidade eu já percebia que não queria ter a vida que os mais pais levavam, por isso entendia que a educação era um dos meios que poderia me levar para outro caminho, claro que neste percurso eu tive ajuda de amigos que me aconselhavam e me ajudaram neste processo” (Juliano Gomes, 27 anos, bissexual, professor).

Esta fala nos traz outras pistas interessantes sobre o comportamento do rapaz, ele tinha um grupo de amigos e podia falar com eles sobre o seu delicado problema em sala de aula. Não eram amigos eventuais, eram companheiros de vida, a amizade era forte o suficiente para que Juliano se sentisse à vontade e com confiança para colocar ao grupo (ele usa o plural quando se refere aos amigos) o problema que estava passando. Não era, portanto um jovem exilado nele mesmo, mas um aluno que atravessava um problema de deboche por sua maneira de ser, inserido num grupo que debochava de seu comportamento. A escola, no entanto também foi parceira para ajudar o aluno a concluir seu projeto de escolarização como mostra a próxima fala. “Assim, a escola contribuía para que eu tivesse a educação necessária, meus pais me incentivavam a ser um bom aluno ou o melhor que eu poderia ser, pra sair da realidade que certamente seria a minha e outras pessoas também me ajudaram neste processo, assim possibilitando que eu chegasse até onde cheguei (Juliano Gomes, 27 anos, bissexual, professor).

Esse último fator pode ser o grande vetor de transformação para realidades semelhantes a que encontramos, e de melhor possibilidade de avaliação da escola no sentido de como ela pode contribuir cada vez mais na escolarização de seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, intitulada “Evasão e fracasso escolar juvenil em uma escola do Seridó Oriental paraibano”, direcionou um olhar para as histórias de jovens que lidaram e ainda lidam com as várias dificuldades impostas para a permanência no ensino formal.

A escolha pela juventude se deu pela proporção desta população específica no município e por que são eles a maior parte do alunado, em quaisquer modalidade de ensino. As dinâmicas locais, pelo menos nessa realidade, nos levam a pensar como a transitoriedade da juventude pode ser um marcador social importante e decisivo: que outro período da vida pode ser altamente cristalizado na sua subjetividade, nas suas escolhas e nos obstáculos sociais?

Ao longo da construção deste trabalho, foi possível apresentar a juventude como uma fase em que converge uma série de transformações, enquanto o sujeito se esforça para construir sua identidade na comunidade em que ele ou ela está inserido. E nesse turbilhão de mudanças, as questões relacionadas à socialidade, e as desigualdades de gênero, sociais e raciais acabam por impactar na vida destes jovens, surgindo como elemento central nas múltiplas dificuldades que estes enfrentam no dia a dia da escola.

Como foi apresentado, um conjunto de fatores extra e intraescolares são decisivos para o fracasso e a subsequente evasão. Família, amigos, emprego, filhos, pobreza, políticas públicas. Todos estes fatores, separados ou em conjunto com uma escola que nem sempre está preparada para um devido acolhimento desta juventude, podem afastar o jovem do convívio escolar, ou mesmo tornar essa caminhada bastante acidentada. Foi ao perceber as várias possibilidades de origem e rearranjo destes fatores, que conseguimos pensar na categorização dos fatores que levam ao fracasso escolar: Fatores de acesso escolar, econômicos, socioemocionais e sociopedagógicos.

O trabalho e família, que genericamente eram a impressão inicial que mais afetavam o processo de escolarização, e contribuíam para evasão e fracasso escolar, ao longo da pesquisa ganha forma com nomes, relatos e narrativas, que nos permitem uma compreensão mais profunda destes processos. Eles não são números frios, ou melhor: não conseguimos através apenas dos números ter a dimensão social da escola, bem como compreendermos como a escola pode afetar na formação dos sujeitos, seja como agente direto ou como reprodutora de uma realidade que vem de fora dos muros da mesma.

Verificamos como constituir família cedo pode ser um grande empecilho a escolarização, maior até que a necessidade do trabalho, quando comparamos a diferenças dos

alunos na escola entre os turnos. Não podemos afirmar que isso acontece em outras realidades, mas pode ser importante para próximas pesquisas avançar no sentido de trazer mais elementos que fundamentem nossa consideração, bem como relacionar outras variáveis a elas.

A ausência de projetos de vida, pelo menos no sentido da realidade na qual estão inseridos, a nosso ver, parece o desafio a ser encarado pelas escolas do ensino médio em pequenos municípios do Nordeste. A inclusão excludente acontece quando há, no próprio sistema de ensino, a promoção de uma padronização de um alunado prioritário, enquanto outras modalidades de ensino são relegadas ao ostracismo. Esse é um dos principais pontos percebidos nessa pesquisa que entendemos que deve ser repensado em todas as pontas do sistema escolar.

Nosso trabalho não teve a pretensão de esgotar o debate acerca da evasão e do escolar, mas apresentar uma reflexão de como esses processos acontecem em uma pequena cidade do semiárido nordestino para que, a partir dessa reflexão posteriormente puderem ser engendradas políticas públicas a partir dos municípios ou até mesmo das escolas se tiverem espaços que permitam isso.

Grande parte do fio norteador dessa pesquisa se deu pela impotência que o pesquisador sentia ao longo de sua trajetória profissional, sempre um auto-questionamento no sentido contribuir com um possível diagnóstico dos impactos sociais da comunidade no ambiente escolar e sua consequência na escolarização da juventude.

Não nos sentíamos confortável sobre como uma disciplina como a Sociologia e como um professor com formação em Ciências Sociais, minimamente, não poderia apresentar um esforço de pesquisa social que poderia trazer um norte para pensarmos as escolas em pequenos municípios.

Por fim, reiteramos que buscamos dar nossa contribuição para Sociologia da Educação em discutir a realidade social e educacional de pequenas cidades do semiárido nordestino que podem trazer a baila uma produção de conhecimento do local para o geral, não sendo reducionista e querendo fazer uma generalização ingênua.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas Juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo, SP: Escrita, 1994.

ABRAMO, H. W. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: PINHEIRO, D. *et al.* (org). **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

AGÊNCIA SENADO. Redação. Representatividade dos negros na política precisa aumentar, defendem debatedores. **Senado Notícias**, Brasília - DF, 05 abr. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/05/representatividade-dos-negros-na-politica-precisa-aumentar-defendem-debatedores>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-1, p. 85-99, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000500007&lng=en&nrm=isoA. Acesso em: 13 jan. 2020.

ÁRIES, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2016**. Washington; Banco Mundial, 2016. Disponível em: https://www.google.com.br/search?ei=THZGW9TjDqvy5gKCgpugCg&q=WORLD+BANK+Relat%C3%B3rio+Annual+de+2016&oq=WORLD+BANK+Relat%C3%B3rio+Annual+de+2016&gs_l=psy-ab.3...14944.16748.0.17271.3.3.0.0.0.750.1288.5-1j1.2.0...0...1.1.64.psy-ab..1.0.0...0.Y6udNeTX7aw. Acesso em: 16 jan. 2020.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BBC NEWS BRASIL. O desafio de manter jovens no ensino médio, principal obstáculo à universalização da educação. **Época Negócios**, São Paulo, p. 0-0, 29 jun. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/06/o-desafio-de-manter-jovens-no-ensino-medio-principal-obstaculo-universalizacao-da-educacao.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Efeitos de lugar**. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Recensão: ROSENDO, A. P. (Org). Covilhã: LusoSofia, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P; SAINT-MARTIN, M. **As categorias do juízo professoral**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília - DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de junho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007. **Cria o Programa Caminho da Escola**. Brasília, DF: 2007b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-legislacao>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N° 992 de 13 de maio de 2009. **Institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt0992_13_05_2009.html. Acesso em: 09 jan. 2020

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Conselho Nacional de Juventude. **Estatuto da Juventude**: mais direitos para a juventude que transforma o Brasil. Lei nº12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília: Imprensa Nacional, 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Imprensa Nacional, 2013b. Disponível em: http://www.bemtv.org.br/centralsolidaria/downloads/cartilha_politicas_publicas_para_juventude_2013.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2015**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRUMER, A. *et al.* **Como será o campo amanhã?** A situação dos jovens do Oeste Catarinense, numa perspectiva de gênero. Porto Alegre: Relatório de Pesquisa, 2007.

BRUNEL, C. T. N. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, L. R. D.; MALBERGIER, A. Problemas escolares e o consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 27-34, Jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 Mai. 2020.

CARRANO, P. C. R. **Juventude e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRANO, P. **Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), nº10, nov. 2000.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. **Anais eletrônicos...** 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/comunicacoes_4.html. Acesso em: 02 jul. 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONTI, Í. L. **Estratégias de Convivência com o Semiárido Nordestino**. In: CONTI, L. I.; SCHROEDER, E. *Convivência com o semiárido brasileiro: autonomia e protagonismo social*. Brasília: IABS, 2013. Org. Irio Luiz Conti e Edni Oscar Schroeder. Brasília: Editora IABS, 2013.

CONTI, L. I.; SCHROEDER, E. **Convivência com o semiárido brasileiro: autonomia e protagonismo social**. Brasília: IABS, 2013.

COUTO JÚNIOR, D. R.; OSWALD, M. L. M. B.; POCAHY, F. A. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, 2018.

CUBATI. **Lei municipal nº. 022, de 05 de abril de 1990**. Estabelece a LEI ORGÂNICA deste Município e dá outras providências. Disponível em: <http://cubati.pb.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Lei-Org%C3%A2nica-do-Munic%C3%ADpio-de-Cubat%C3%AD-2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DAYREL, J. T. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, 1999.

DAYRELL, J. T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, J. T. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, Oct. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2020.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 119, 2003. p. 29-45. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/514/518>. Acesso em: 19 jan. 2020.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. **Le déroulement de lascolaritéaucollège: lecontexte «fait desdifferences»**. *Revue Française de Sociologie*, v. 29, p. 649-666, 1988.

FARIA, R. S. **Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte**. 2013. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

FARIAS, A. M. **Uma experiencia de consultoria em educação de jovens e adultos no semi-arido do Piauí: os limites das ações do governo federal nas políticaspúblicas**. 2009. 229p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251701>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FARIAS, L. M.; MARQUESAN, F. F. S. Ensino (Contextualizado) no Semiárido Nordeste. Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido, 1., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande, 2012. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conidis/trabalhos/TRABALHO_EV064_MD1_SA7_ID2781_25102016000558.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

FARIAS, M. N. P. **Discutindo trajetórias: etnicidade, classe e cotas na UEPB**. 272 p. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG): Campina Grande, 2017.

FIGUEIREDO, E. F.; PAZ, W. K. Os direitos dos jovens no estatuto da juventude à luz do princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Brasília - DF, v. 2, ed. 1, p. 188-206, jan/jun 2016.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 28, n. 14, 2004, p.140.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: Referências conceituais**. Ed. Ação Educativa: São Paulo, 2005. p. 09-18.

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 40. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 06 maio 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 17 fev. 2020.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GIOSEFFI, M. C. S. Michel Maffesoli, estilística ... imagens... comunicação e sociedade. **Logos**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 48-53, 1997.

GOMES, R. Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, ano 2019, 20 dez. 2019. Educação, p. 0-0. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. Ação Educativa, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre – RS: Ed. ArtMed, 1998.

HOSTINS, R. C. L.; TRENTIN, V. B. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.11 n.1, p.81-93, jul./dez. 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 22 mar. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015** - Microdados [Internet]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2015/default_microdados.shtm. Acesso em: 02 dez. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2018**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cubatí**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cubati/panorama>. Acesso em: 25 fev. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Paraíba**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 25 fev. 2020.

INSPER. **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. 2.ed. São Paulo: Galeria de Estudos e Avaliações de Iniciativas Públicas. 2017. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-para-aredu%C3%A7%C3%A3o-do-abandono-e-evas%C3%A3o-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2014.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2019**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Erradicando a pobreza e promovendo a prosperidade em um mundo em mudança**: Subsídios ao acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2018. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180308_ODS_erradicacao_da_pobreza.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

JACKSON, L. **Comparações entre etnias, classes e gêneros**. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (orgs). Pesquisa em Educação Comparada: Abordagens e Métodos. 2ª Ed. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, setembro-dezembro, 2007, pp. 413-438 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806302.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

LAHIRE, Bernard. Indivíduo e misturas de gêneros. Dissonâncias culturais e distinção de si. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 56, pp. 11-36, 2008.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n.49, pp. 11-42, 2005.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou Prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, pp. 37-55, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, M. E. P. O embate entre sociedade e governo na implementação de uma política pública: uma análise sobre a implementação do Programa Escola Cidadã Integral no Município de João Pessoa – PB. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 4, número especial 3, p.45-66, nov. 2018.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: LIMA FILHO, D. L. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MARGULIS, M.; URRESTI, Marcelo. “**La juventude es más que una palabra**”. *In*: MARGULIS, M. **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MATOSO, Filipe. Em 79º lugar, Brasil estaciona no ranking de desenvolvimento humano da ONU. *In*: **G1 Globo**. Publicado em 21.03.2017. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/em-79-lugar-brasil-estaciona-no-ranking-de-desenvolvimento-humano-da-onu.ghtml>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MELLEIRO, M. M; GUALDA, D. M. R. O método biográfico interpretativo na compreensão e experiências e expressões de gestantes usuárias de um serviço de saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 4, Dez. 2003.

MÉSZÁROS. I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, 80 pp.

MEYER, D. E. **Gênero, sexualidade e currículo**. *In*: BRASIL, Educação para a igualdade de gênero, salto para o futuro, ano 17, nov. 2008.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 15ª Edição. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 1994.

MOLL, J; GARCIA, S. Prefácio. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P. (orgs). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículos em Diálogos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NARVAZ, Martha Giudice; SANTANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A.. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo (UNILASALLE)**. v. 23, p. 93-104, issn: 2238-9024, 2013.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Spotlighonworkstatistics**. Estudo de 5 de março de 2019. Disponível em: https://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_676196.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. R. F.; SANTOS, A. R. J. Formação e atuação do professor na sociedade contemporânea: Implicações e Possibilidade. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.44, p. 47-56, dez. 2011.

ONU BRASIL. Organização das Nações Unidas no Brasil **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PAIXÃO, M. Desigualdade racial no Brasil se expressa também no acesso à saúde. *In: Brasil de Fato*. Publicado em 28/12/2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/28/desigualdade-racial-no-brasil-se-apresenta-tambem-no-acesso-a-saude>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PASSOS, J. C. **A Educação de Jovens e Adultos e a Promoção da Igualdade Social no Brasil**. In: AGUIAR, M. A. S. et al (orgs). Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: editora Intermeios, 2015.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, n.16, p. 119-141, 1993. <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. 328, p.

POPULAÇÃO brasileira passa de 207,7 milhões em 2017. *In: PORTAL BRASIL*. Publicado em 30.08.2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/08/populacao-brasileira-passa-de-207-7-milhoes-em-2017>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. **Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. 2ª ed. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006.

SALVINO, F. P. Educação integral e governança no contexto do “neoliberalismo roll-out”. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 45-58, jan./abr. 2018.

SANT'ANA, F. S.; BISPO, L. C. **A Construção social da desigualdade entre gêneros: um estudo da percepção de pais e mães acerca da educação dos filhos**. 102 p. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UniSALESIANO): São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61030.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

SANTOS, J. L. G. et al. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto contexto - enfermagem**. Florianópolis, v. 26, n. 3, e1590016, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000300330&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHISTEK, H. **O Semiárido Brasileiro**: uma região mal compreendida. *In*: CONTI, I.L.; SCHROEDER, E. O. (Organizadores). *Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social*. Fundação de Apoio a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Ambiental Brasil Sustentável, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Brasília, 2013.

SENNA, M. G. C. **Resenhas críticas**. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2020.

SILVA, A. F. S. C. **Nas memórias das professoras**: Redes de saberes que representam a história da educação em Cubati. Orientador: Prof^a. Dr^aPatricia Cristina Aragão de Araújo. 2012. 71 p. Monografia (Bacharelado em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB, 2012.

SILVA, A.P.; DANTAS, D. N.; BUENO, R, J. Construindo a educação para a convivência com o semiárido. **OKARA: Geografia**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 128-148, 2009. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/9008/4724>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SILVA, R. S.; SILVA, V. R. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2019.

SINGER, P. **Ethics**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

SOCORRO; SILVA. Taxa de repetência nos anos finais da PB é a 3ª maior do país; evasão no ensino médio é de 12%. *In: Correio da Paraíba*. Publicado em 22 de junho de 2017. Disponível em: <https://correiodaparaiba.com.br/cidades/educacao/taxa-de-repetencia-nos-anos-finais-na-pb-e-a-3a-maior-do-pais-evasao-no-ensino-medio-e-de-12/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SPOSITO, Marília. **Crise, identidade e escola**. *In: DAYRELL, J. (Org)*. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo horizonte. Editora UFMG. 1996, pp. 96-104.

TEIXEIRA, C. L. **O grupo de jovens**: espaço de formação da identidade política. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - TPE (São Paulo). **De Olho nas Metas 2013-14**: Sexto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 163.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - TPE. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em 12 jan. 2020.

TOKARNIA, M. Unesco: quase 16 milhões de meninas entre 6 e 11 anos nunca irão à escola. *In: Agência Brasil*, Brasília – DF, 03 mar. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-16-milhoes-de-meninas-entre-6-e-11-anos-nunca-irao-escola-diz-unesco>. Acesso em: 16 mar. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/indice_de_vulnerabilidade_juvenil_a_violencia_2017_desig/. Acesso em: 22 mar. 2020.

VEIGA, J. E. **Neodesenvolvimentismo**: quinze anos de gestação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 3, p. 83-94, jul./set. 2006. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n03/v20n03_07.pdf.

VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In: SOARES, L. et al (orgs)*. **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.60-77.

APENDICES

APENDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.

Data: ___/___/___
Nº: ___



QUESTIONÁRIO PESQUISA

Pesquisa realizada pelo estudante do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da UFCG/CDSA, com o objetivo de conhecer o perfil e as perspectivas do jovem estudante, assim como, aspectos relevantes que constitui a identidade dessa juventude.

Declaro que estou informado de que este questionário se refere à pesquisa apenas para fins acadêmicos, produção da dissertação acadêmico junto ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, *Campus* de Sumé, inclusive para a publicação dos resultados deste seu trabalho.

O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões

Obrigado pela sua colaboração.

Favor marcar com um **X** a resposta que melhor se apresente para você.

Parte I: Perfil do entrevistado

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa de idade:

De 14 a 16 anos

De 17 a 19 anos

De 20 a 22 anos

Acima de 23 anos

3. Escolaridade:

Cursou Ensino Médio- regular

Cursou Ensino Médio - EJA

Cursando o Ensino Médio - regular

Cursando o Ensino Médio - EJA

Outro

4. Você se define:

Negro

Branco

Pardo

Amarelo

Indígena

Outro

5. Estado civil:

Casado (a)

Solteiro (a)

União estável

Divorciado

Outro

6. Tem filhos?

Sim Quantos: _____

Não

7. Você reside na Zona?

Rural

Urbana

Parte II - Composição Familiar:

8. Renda familiar:

Data: ___/___/___

Nº: ___

Abaixo de um salário (<R\$ 954,00) Um salário (R\$ 954,00) Até dois salários (R\$ 1.908,00)

Mais de dois salários (>R\$ 1.910,00) Outro

9. Reside com:

Seus pais e irmãos. Apenas com a mãe. Apenas com o pai.

Companheiro (a) Outros responsáveis (avó, avô, tios, irmãos) Outros _____

10. Grau de escolaridade de seus pais ou responsáveis:

Ens. Fundamental completo. Ens. Fundamental incompleto Ens. Médio completo

Ens. Médio incompleto Superior completo Outros _____

11. Sua família vive de quais atividades (pode marcar mais de uma opção):

Atividade agrícola Atividade pecuária (corte ou leiteira) Plantio de hortaliças.

Produção de queijo, doce. Comércio Avicultura

Piscicultura Servidor público Outro _____

Parte III - Identidade**12. Você exerce alguma atividade remunerada?**

Sim _____ Não Esporadicamente

13. Você pretende dar continuidade ao modo de vida dos seus pais/responsáveis:

Sim _____ Não Talvez

14. Você tem pretensão em dar continuidade aos estudos após concluir o ensino médio?

Sim _____ Não Talvez

15. Se tiver respondido sim na questão anterior, por quais motivos pretende:

Estabilidade profissional Perspectivas de melhores condições financeiras Prestígio social

Pretende cursar um ensino superior, mas permanecer em Cubati? Outro

16. Para você escola é:

Data: ___/___/___
Nº: ___

17. Já parou de estudar alguma vez na vida:

Sim _____ Não

18. Caso tenha respondido sim, qual o motivo de ter parado de estudar:

Desinteresse pela escola
(a escola é monótona, os
professores não trabalham, ...)

Dificuldades de acesso e permanência na escola
(transporte, a casa longe da escola, ...)

Dificuldades
financeiras(sustenta
r-se, manter a casa,
ajudar na renda da
família,...)

Falta de incentivo da família(dizer que não precisa estudar,...)

Outro

19. O que é ser jovem para você

Parte IV - Lazer:

Tem computador e acesso à internet em casa
() Sim () Não

Quantas vezes por semana acessa a internet
() Uma vez () Duas ou três vezes () Todos os dias

O que você faz para se divertir
() Pratica esportes () Vai a festas () Faz viagens () Navega na internet

Participa de algum grupo
() Sim () Não

Se respondeu "SIM" para questão anterior, quais grupos? _____

Parte V – Trabalho:

Atualmente está fazendo alguma atividade para ganhar dinheiro
() Sim () Não

Se respondeu "SIM" para questão anterior onde e com o que
trabalha? _____

Precisa trabalhar para ajudar nas despesas de casa
() Sim () Não

Está satisfeito com a atividade que exerce
() Sim () Não

Se já trabalhou, quantos anos tinha, quando ganhou dinheiro por conta própria pela primeira
vez; _____

O que representa o trabalho para você?

Data: ___/___/___
Nº: ___

Parte VI – Passado e Futuro:

Quais são os planos para o futuro

() Continuar os estudos () Trabalhar () Outros Quais? _____

EM RELAÇÃO DO/A JOVEM COM O AFASTAMENTO DA ESCOLA (ou evasão escolar?)

- QUAL A SÉRIE QUE VOCÊ ESTAVA CURSANDO QUANDO SAIU DA ESCOLA? (ou desistiu de estudar?)

- Qual sua idade nessa época?

- Quais os principais motivos que contribuíram para que você desistisse de estudar?

- Quais seus sonhos para o futuro?

Que importância tem a educação para a realização desse sonho?

Você tem algum projeto já pensado para o seu futuro em relação a trabalho? O que está fazendo para realiza-lo?

Como acha que será sua condição de vida daqui a 10 anos em relação aos dias de hoje;

Data: ___/___/___
Nº: _____

PERCEPÇÃO DO/A JOVEM EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS E À ESCOLA

O que havia de positivo e de negativo?

- A Escola é um espaço que representa seus desejos e seus planos?

- O que é "ensinado" na escola tem ligação/conexão com sua vida no dia a dia?

Você pretende voltar a estudar? Dar seguimento depois do ensino médio?

- Qual a importância dos estudos na sua vida?

- Você, nesse momento, acha que os estudos podem influenciar no seu futuro? Como?

- Você cursou a disciplina de sociologia? O que achou? Lembra de alguma que tenha aprendido na disciplina?

- Na sua opinião como deveria ser a escola?

Data: __/__/____
Nº: ____

-Na sua opinião, quais as condições ideais para que o jovem não deixe a escola?
