

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Natálie dos Reis Rodrigues

**O FRACASSO ESCOLAR COMO UM PROJETO DE SOCIEDADE:
HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS DA PERIFERIA**

Porto Alegre

2023

Natálie dos Reis Rodrigues

**O FRACASSO ESCOLAR COMO UM PROJETO DE SOCIEDADE:
HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS DA PERIFERIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Jaqueline Moll

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues, Natálie dos Reis.
O fracasso escolar como um projeto de sociedade:
histórias de vida de jovens da periferia / Natálie dos
Reis Rodrigues. -- 2023.
212 f.
Orientadora: Jaqueline Moll.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação. 2. Fracasso escolar. 3. Jovens
periféricos. 4. Direito à educação. 5. Trajetórias
criativas. I. Moll, Jaqueline, orient. II. Título.

Natálie dos Reis Rodrigues

**O FRACASSO ESCOLAR COMO UM PROJETO DE SOCIEDADE:
HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS DA PERIFERIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de doutora em
Educação em Ciências.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Rachel Costa de Azevedo Mello
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Profª. Dra. Fernanda dos Santos Paulo
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Alvorada (IFRS)

Prof. Dr. Guy Barros Barcellos
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Minha relação com Deus mudou muito nos últimos anos. Percebo que quanto mais me afasto da religiosidade, mais me conecto comigo mesma e com um Deus amoroso e justo. Por isso, mesmo me rendendo ao clichê, não poderia começar os agradecimentos de outra forma que não fosse por Ele. Por me permitir ter saúde física, cognitiva e emocional (através de muita terapia), força para superar tantos obstáculos e por ser minha fonte de paz.

Em segundo lugar, sou grata pela família que tenho. Honro minhas raízes e o esforço dos que vieram antes de mim como primeira doutora da linhagem (pelo menos de que temos conhecimento). Sou fruto de um pai que passou fome quando criança e de uma mãe que, apesar de ter tido melhores condições de vida quando pequena, dedicou-se a uma vida de estudos e de muito trabalho como professora. Ela, inclusive, é a minha inspiração e o meu porto seguro. Durante os últimos seis anos, entre mestrado e doutorado, foi uma mãe presente e uma avó fenomenal. Sem ela, nada disso seria possível. Sou grata também pelo filho empático e amoroso que tenho. Que tantas vezes trouxe café da manhã na cama para a mamãe estudar e foi compreensivo quando não podíamos passar tanto tempo juntos. Peço perdão pelas minhas ausências e pelas minhas falhas, mas garanto que tudo o que faço é por nós, por te amar demais e querer o melhor presente e futuro para ti.

Agradeço aos meus amigos e amigas por terem me ouvido falar tantas vezes sobre a correria da escrita e por terem compreendido quando não pude comparecer a algum evento. Pelo apoio emocional, tanto elevando o astral com as risadas quanto emprestando o ombro para as lágrimas.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa pela cooperação e respeito com os quais nos auxiliamos em cada etapa do processo, em especial Cristiane, Luciana, Renata, Caroline, Chanauana, Carlos Wagner, Ilda, Edna, Lula e Carolina. Grata pelas revisões e pelos desabafos. À minha orientadora e seu coração gigante. Obrigada por confiar no meu projeto, me permitir defender algo em que eu acredito e por contribuir brilhantemente para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e solidária.

À minha querida amiga e mentora de escrita acadêmica Catiane por conduzir com excelência o passo-a-passo da redação desta tese. Por segurar minha mão nos momentos mais difíceis e me ajudar a vislumbrar um futuro próspero. Realmente, ninguém fica sozinho do lado de dentro.

À equipe diretiva da escola Alzira pela compreensão e por facilitar o meu processo sempre que possível. Aos meus colegas professores pela torcida e preocupação. Aos meus alunos, de forma muito afetuosa. Por todos os que passaram e os que ainda passarão pela minha vida. Tenho, constantemente, buscado formas de melhorar minha prática e de defender uma escola pública de qualidade a todos vocês.

À Universidade pública que me acolheu desde a graduação por sua excelência e resistência como espaço de oportunidades para todos e todas.

Aos professores co-criadores do Programa Trajetórias Criativas pela proposta de potencial tão transformador. Grata também pela prestatividade em sanar as dúvidas que foram surgindo.

Aos professores da banca examinadora pelo aceite ao convite e pelo tempo dedicado. Suas contribuições certamente serviram e servirão para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Por fim, à EEEB Gentil Viegas Cardoso, em particular na figura da professora Regina, pela prontidão em ajudar. Aos participantes desta pesquisa que dispuseram gentilmente do seu tempo compartilhando histórias de vida tão potentes.

A todos a minha eterna gratidão.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O fracasso escolar é tema recorrente não só na produção de textos acadêmicos, como também no cotidiano da sociedade em geral e atinge com maior predominância estudantes periféricos que são constantemente culpabilizados por ele. Contudo, o fracasso da educação no Brasil, não é primordialmente uma questão pedagógica, mas sim, política. Existe toda uma estrutura social forjada para que o estudante da periferia não alcance êxito em seus estudos. Por outro lado, políticas públicas na área da educação podem ser criadas para contribuir com o enfrentamento da desigualdade entre as camadas sociais, utilizando-se, inclusive, da introdução da ciência já nos primeiros anos do Ensino Fundamental como estratégia de formação de vínculo com a escola e da descoberta do prazer em aprender. Com isso, o problema dessa pesquisa é “Quais os fatores internos e externos à escola que favorecem a ocorrência do fracasso escolar de jovens estudantes de uma escola da periferia de Alvorada?” e o objetivo é “Investigar a trajetória de vida de jovens pertencentes a uma escola pública estadual de Alvorada/RS com histórico de fracasso escolar, bem como, a influência autopercebida de uma política pública estruturada para enfrentar tal situação, o Programa Trajetórias Criativas (TC)”. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa por meio de um estudo de casos múltiplos e o instrumento utilizado para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada. Os participantes são seis ex-estudantes da Escola Estadual Gentil Viegas Cardoso (Alvorada/RS). A partir desses dados e da relação deles com a literatura, em especial com os autores Jessé Souza, Maria Helena Souza Patto, Bernard Charlot, Paulo Freire e Jaqueline Moll, foram elaborados cinco artigos e os principais resultados são: 1) Há uma multiplicidade de áreas que têm debatido o tema a partir de diferentes metodologias. Em contrapartida, revelou-se a pequena quantidade de estudos existentes; 2) As narrativas revelam as debilidades e potencialidades das trajetórias individuais e denunciam a estrutura do sistema escolar - engrenagem de um sistema socioeconômico de manutenção da desigualdade - como principal fator responsável pelo fracasso escolar de estudantes periféricos; 3) Os participantes compreendem o fracasso escolar sob a perspectiva de autoculpabilização o que expõe como o discurso replicado pelo senso comum é arraigado; 4) O Programa Trajetórias Criativas é considerado positivo sob o olhar dos participantes com destaque para o vínculo estabelecido entre professores e estudantes; 5) A Iniciação Científica colaborou para que os entrevistados desenvolvessem a sua autoria na construção do conhecimento, bem como o aumento do interesse e do prazer em aprender. Conclui-se que os artigos elaborados contribuíram para defender a tese de que o fracasso da educação no Brasil, de forma predominante em classes populares, é o resultado de um sistema socioeconômico capitalista baseado na defesa dos interesses das elites e da manipulação do sistema educacional para que essa mesma elite se mantenha em posições privilegiadas.

Palavras-chave: trajetórias de vida, fracasso escolar, sistema educacional, Trajetórias Criativas, iniciação científica.

ABSTRACT

School failure is a recurring theme not only in the production of academic texts, but also in the daily life of society in general and affects more predominantly peripheral students who are constantly blamed for their failure. However, the failure of education in Brazil is not primarily a pedagogical issue, but rather a political one. There is an entire social structure designed to prevent students from the periphery from achieving success in their studies. On the other hand, public policies in the area of education can be created to contribute to reducing inequality between social layers, including using the introduction of science in the first years of elementary school as a strategy for forming bonds with education. school and discovering the pleasure of learning. Therefore, the problem of this research is “What are the factors internal and external to the school that favor the occurrence of academic failure among young students at a school on the outskirts of Alvorada?” and as objective, “to investigate the life trajectory of young people belonging to a state public school in Alvorada/RS with a history of academic failure, as well as the self-perceived influence of a public policy structured to face such a situation, the Creative Trajectories Program (CT)”. The research is characterized as qualitative through a multiple case study and the instrument used for data collection is the semi-structured interview. The participants are six former students from Escola Estadual Gentil Viegas Cardoso (Alvorada/RS). Based on these data and their relationship with the literature, especially with the authors Jessé Souza, Maria Helena Souza Patto, Bernard Charlot, Paulo Freire and Jaqueline Moll, five articles were prepared and the main results are: 1) There is a multiplicity of areas that have debated the topic using different methodologies. On the other hand, the small number of existing studies was revealed; 2) The narratives reveal the weaknesses and potentialities of individual trajectories and denounce the structure of the school system - a cog in a socioeconomic system that maintains inequality - as the main factor responsible for the academic failure of peripheral students; 3) Participants understand school failure from the perspective of self-blame, which exposes how the discourse replicated by common sense is ingrained; 4) The characteristics of the CT considered positive in the eyes of the participants, highlighting the bond established between teachers and students; 5) Scientific Initiation helped the interviewees develop their authorship in the construction of knowledge, as well as increasing their interest and pleasure in learning. It is concluded that the articles prepared contributed to defending the thesis that the failure of education in Brazil, predominantly in the popular classes, is the result of a capitalist socioeconomic system based on defending the interests of the elites, manipulating the educational system so that this the same elite remains in privileged positions.

Keywords: life trajectories, school failure, educational system, Creative Trajectories, scientific initiation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Minha Trajetória.	19
Figura 2. Mapa Conceitual da Tese.	22
Figura 3. Parcerias de trabalho	39
Figura 4. Elementos de uma trajetória.....	40
Figura 5. Etapas da trajetória metodológica da tese.....	53
Figura 6. Mapa da região metropolitana de Porto Alegre/RS.	54
Figura 7. Imagem via satélite da localização da E.E.E.B. Gentil Viegas Cardoso.	55
Figura 8. Mapa nacional com a localização das Políticas Públicas das pesquisas analisadas.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Classificação da pesquisa.	54
Tabela 2. Informações relevantes sobre os entrevistados.....	56
Tabela 3. Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados a partir dos descritores no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	60
Tabela 4. Pesquisas selecionadas em cada temática a ser aprofundada.	65
Tabela 5. Objetivos específicos e artigos correspondentes..	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentagem de pesquisas encontradas por estado brasileiro e o Distrito Federal	61
Gráfico 2: Porcentagem de pesquisas encontradas por área de conhecimento	62
Gráfico 3. Quantidade de pesquisas encontradas nos anos de 2012 a 2021	63
Gráfico 4. Porcentagem de pesquisas encontradas de acordo com o instrumento utilizado	63
Gráfico 5. Porcentagem de sujeitos a partir das pesquisas analisadas.....	64
Gráfico 6. Porcentagem dos diferentes temas abordados nas pesquisas analisadas	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEPs- Centros Integrados de Educação Pública

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

COVID-19 - *Coronavirus* Disease 2019

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEEB – Escola Estadual de Educação Básica

EFI – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

ES – Espírito Santo

ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PCD – Pessoa Com Deficiência

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

POA – Porto Alegre

PPG – Programa de Pós-graduação

PPgEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

PPgECi – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretaria da Educação

SOGIPA – Sociedade Ginástica de Porto Alegre

STJ - Superior Tribunal de Justiça

TC – Trajetórias Criativas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRAJE - Travessia Educacional do Jovem Estudante

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA	24
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO	24
2.2 FRACASSO ESCOLAR: TEORIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	29
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR.....	33
2.4 O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	37
2.5 A CIÊNCIA COMO FATOR DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR.....	41
2.6 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES.....	44
2.7 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS.....	48
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	51
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: CONTEXTO, PARTICIPANTES E ESTUDO PRELIMINAR.....	53
3.1.1 Contexto da pesquisa.....	54
3.1.2 O Estudo Preliminar	55
3.1.3 Participantes	55
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	56
3.3 PROCEDIMENTOS: AUTORIZAÇÃO E CUIDADOS ÉTICOS	57
3.3.1 Autorização.....	57
3.3.2 Cuidados Éticos	57
4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR EM JOVENS BRASILEIROS	58
4.1 ARTIGO 1: FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS NO BRASIL: APONTAMENTOS A PARTIR DO ESTADO DE CONHECIMENTO	72
5 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	81
5.1 ARTIGO 2: LATÊNCIAS E POTÊNCIAS EM HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA REGIÃO PERIFÉRICA DE ALVORADA/RS.....	82
5.2 ARTIGO 3: O FRACASSO ESCOLAR SOB O OLHAR DE JOVENS PERIFÉRICOS MULTIRREPETENTES	115
5.3 ARTIGO 4: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO PROCESSO EDUCATIVO DE JOVENS MULTIRREPETENTES	137
5.4 ARTIGO 5: CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR	162
6 ARTICULANDO AS CONSTRUÇÕES DA TESE	184
6.1 DEVOLUTIVAS AOS PARTICIPANTES: CARTA-RESPOSTA E OUTROS CUIDADOS	193
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	200
ANEXO I	209
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	210

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A DIREÇÃO	211
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	212

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado está inserida na linha de pesquisa “Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa”, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPgECi) do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Propõe-se a investigar as histórias de vida de estudantes periféricos que passaram pela experiência do fracasso escolar e, em determinado momento, tiveram a oportunidade de participar de um programa de governo elaborado para esse público. A importância deste tema justifica-se quando se pensa nos mecanismos perversos envolvidos na exclusão de estudantes multirrepetentes pertencentes a contextos sociais afetados pela desigualdade.

Antes de iniciar as discussões teóricas que permeiam o trabalho, descreverei a minha trajetória profissional e acadêmica e, para isso, peço licença para apresentar o texto em primeira pessoa. Tudo tem início com minha graduação em Educação Física (ESEFID/UFRGS/2007-2011) e como sonho de fazer a diferença na sociedade, apesar dos desafios enfrentados ao chegar à escola. Percebi que deveria continuar estudando e ingressei na especialização em Motricidade Infantil (ESEFID/UFRGS/2012-2013), a qual me auxiliou no aprofundamento dos conhecimentos a respeito do desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo das crianças e adolescentes com as quais tinha contato diário.

A maternidade chegou, e os estudos foram pausados. Tornei-me funcionária pública do Estado do Rio Grande do Sul (2014) e do município de Cachoeirinha (2017), e neste processo, inúmeras questões suscitaram reflexões: por que existia tanta reprovação e evasão na escola pública? O que fazer para contornar as dificuldades estruturais da escola e garantir uma educação de qualidade? Qual o meu real papel enquanto docente diante desses problemas? Foram esses questionamentos iniciais que provocaram a necessidade de aprofundamento acerca do fracasso escolar.

Assim, para potencializar o meu desconforto com a grande quantidade de estudantes com baixo rendimento, alta taxa de reprovação e evasão, fui convidada a ser coordenadora local do Programa Trajetórias Criativas na escola estadual em que lecionava (Porto Alegre/RS). O Programa foi criado em 2012 com o objetivo de auxiliar na correção de fluxo de jovens estudantes de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental. E então, tínhamos 50 estudantes, marcados por anos de tentativa e erro em seu percurso escolar, deslocados e

isolados em suas turmas originais, com “problemas” de comportamento e de autoestima, entre outras questões.

Neste momento, cheguei à conclusão de que precisava buscar um conhecimento mais aprofundado sobre o processo educativo. Foi assim que ingressei no Mestrado em Educação (PPgEdu/UFRGS) na linha de Aprendizagem e Ensino. Minha dissertação teve como foco a política pública em educação que me impulsionou a estudar mais: o Programa Trajetórias Criativas. O objetivo da dissertação foi estabelecer relações entre as especificidades do Programa e o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física (minha formação inicial) e de seus estudantes, sob a perspectiva da teoria piagetiana. Os resultados evidenciaram que: a) as características do Programa promoviam um ambiente propício, mas não determinante para o desenvolvimento da criatividade dos professores; b) a maioria dos estudantes conseguiu perceber oportunidades de reflexão sobre as práticas, escolhas, sugestão e criação; c) as avaliações eram em sua maioria qualitativas, preocupando-se com a participação e o interesse dos estudantes. Concluiu-se que o Programa era propício ao desenvolvimento da criatividade de professores de Educação Física e de estudantes participantes.

Neste mesmo período, ingressei no curso de Pedagogia, concluindo minha segunda graduação pelo Centro Universitário Claretiano no ano de 2020. Esta nova habilitação possibilitou uma nova matrícula na prefeitura de Cachoeirinha através do concurso do ano de 2021 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, atualmente, leciono aulas de Educação Física no turno da manhã e sou professora titular de uma turma de 5º ano na parte da tarde em uma escola do referido município. Em 2023, em função de mudanças na dinâmica familiar, precisei me dedicar a mais um turno de trabalho, assumindo uma turma de alfabetização de adultos à noite, em regime contratual.

Neste processo, as inquietações não cessaram e os estudos precisavam continuar. Foi então que ingressei em um Programa de Pós-graduação interdisciplinar que poderia auxiliar na compreensão da contribuição da educação científica para o desenvolvimento de crianças e jovens, o PPG Educação em Ciências/UFRGS. Em conjunto com minha orientadora, a Prof^a Dra. Jaqueline Moll, decidimos investigar as trajetórias de vida de estudantes que passaram pela experiência do fracasso em sua jornada escolar. Não foi tarefa fácil, tanto pela complexidade do tema, quanto pelas demandas que se apresentaram como a extenuante carga-horária profissional e a pandemia de COVID-19.

Contudo, entendemos que a investigação desse tema é legítima e que compreender a desigualdade social histórica que as comunidades periféricas sofreram - e ainda sofrem - é básico para pensar em uma discussão sobre o tema do fracasso escolar, bem como, para compreender os percalços de suas trajetórias de vida. Dessa maneira, esta pesquisa pretende desnudar o fracasso escolar no Brasil, compreender suas causas históricas, seu conceito, seu impacto na vida dos jovens periféricos e o que tem sido feito – em termos governamentais e institucionais- para que essa realidade se modifique.

Para finalizar esta primeira parte da introdução, apresento a figura 1 que ilustra a minha trajetória criativa de vida:

Figura 1. Minha trajetória.



Fonte: Própria autora (2023).

Olhando para trás, consigo perceber que, cada momento desta trajetória, cada erro e cada desafio, contribuíram para as minhas escolhas como pesquisadora hoje, pois, como ressalta Freire:

É no presente concreto, dinâmico, contraditório que se trava a luta de que emerge o futuro. Só o passado enquanto tempo vivido, dando-se à nossa análise, à nossa compreensão, não pode ser transformado. Pode ser compreendido, aceito, recusado, jamais mudado. Não nos é possível intervir nele, mas, entendendo seus movimentos contraditórios, atuar melhor no presente. O presente e o futuro são tempos em construção, transitando para o passado. (Freire, 2003, p. 200)

Meu percurso como professora em escolas públicas da periferia fez com que seu público se tornasse meu maior interesse de pesquisa. Dessa forma, chega-se a segunda parte da introdução, em que se buscou apresentar o tema e a estrutura da tese. A partir daqui, volta-se a redigir o texto de forma impessoal, que será o padrão de todo o restante do trabalho.

Em primeiro lugar, convém definir o que se considera jovem periférico nesta tese. Dentre as muitas opções existentes na literatura, buscou-se apoio na definição de “famílias populares” de Charlot:

Considerarei aqui como “populares” aquelas famílias que ocupam uma “posição dominada” na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força. (Charlot, 2000, p.11)

Em segundo lugar, destaca-se que o fracasso escolar é tema recorrente não só na produção de textos acadêmicos, como também no cotidiano da sociedade em geral. Apesar de estar presente tanto em escolas públicas quanto privadas, o denominado “fracasso escolar” atinge com maior predominância estudantes periféricos. De certa forma, inclusive, é socialmente esperado que eles fracassem. Mas, será que os estudantes de contextos sócio-econômicos desfavorecidos são menos inteligentes? Será que são desinteressados e preguiçosos? Ou a causa de sua dificuldade seria genética? Talvez cultural?

A tese que será defendida aqui é de que, na realidade, o fracasso da educação no Brasil, de forma predominante em classes populares, não é primordialmente uma questão pedagógica, mas sim, política. O povo preto e pobre brasileiro fracassa porque todo o sistema social vem sendo historicamente estruturado para esse propósito. Afinal, interessa à elite ambiciosa que essa camada da população permaneça ignorante, desorganizada, desconhecadora de seus direitos sociais e educacionais, usada como mão-de-obra barata e como “massa de manobra” que, uma vez enganada, contribui para perpetuar essa mesma elite no poder.

Por outro lado, políticas públicas na área da educação podem ser criadas para garantir esses direitos e para contribuir com a diminuição da desigualdade entre as camadas sociais. Entre suas possibilidades, limitações e descontinuidades, estão estudantes (juntamente com suas famílias), professores e gestores que agem para transformar essas políticas em algo positivo. Utilizando-se, inclusive, da introdução da ciência já nos primeiros anos do Ensino Fundamental como estratégia de formação de vínculo com a escola e da descoberta do prazer em aprender, a exemplo do Programa TC.

Todavia, de todos os agentes participantes na transformação de políticas públicas, possivelmente os estudantes sejam os menos ouvidos. Há pouca escuta das crianças e dos jovens na escola, nos trabalhos acadêmicos, na vida. Não obstante, eles têm muito a dizer e é necessário que suas vozes sejam ampliadas.

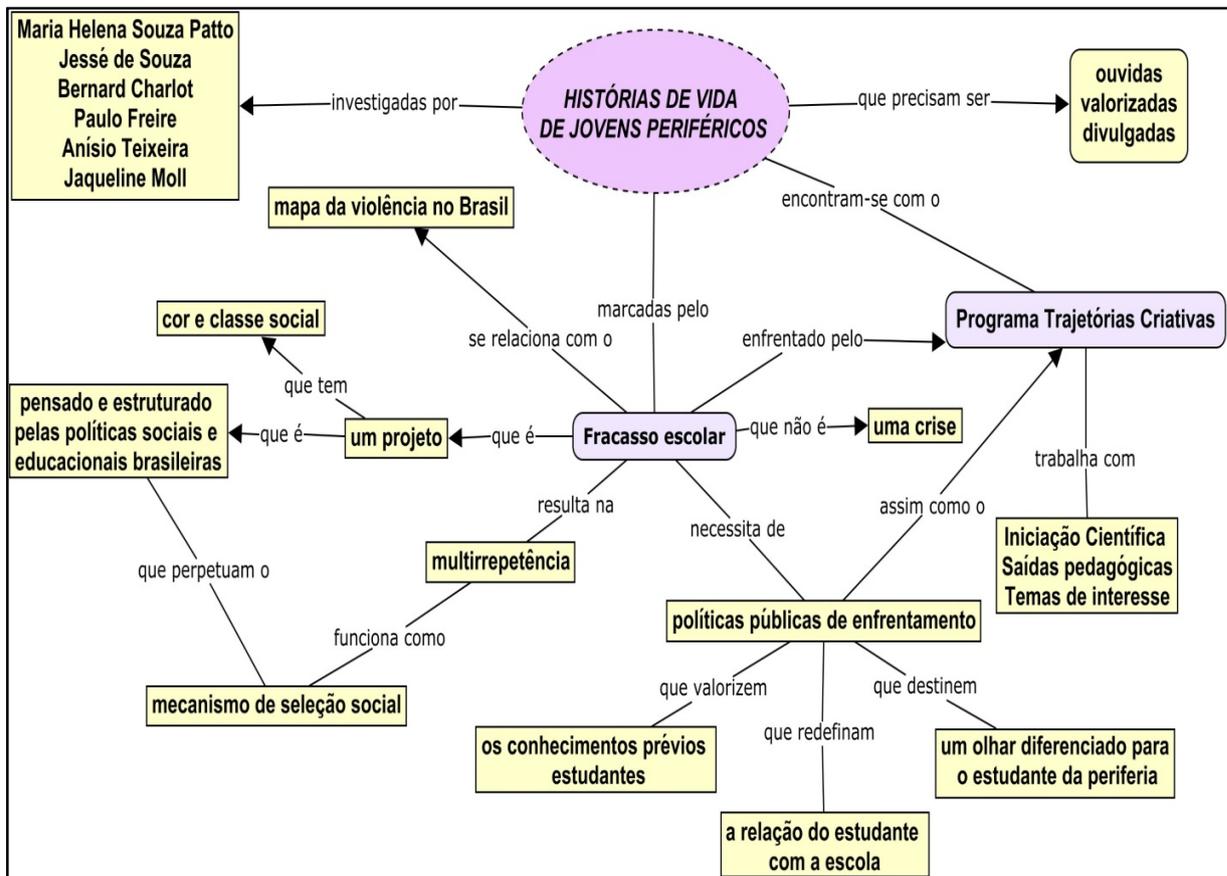
Por isso, esta tese propõe-se a contar as histórias de vida de estudantes que tiveram a oportunidade de encontrar-se com uma política pública de educação de enfrentamento ao fracasso escolar, baseada no protagonismo, na autoria, na autonomia, na criatividade e na ciência, pois os jovens que contrariam as expectativas de fracasso forjadas por todo um sistema socioeconômico podem ser considerados “heróis da resistência” e precisam ser ouvidos.

Com isso, o problema de pesquisa é “Quais os fatores internos e externos à escola que favorecem a ocorrência do fracasso escolar de jovens estudantes de uma escola da periferia de Alvorada?”, E o objetivo geral é “Investigar a trajetória de vida de jovens pertencentes a uma escola pública estadual de Alvorada/RS com histórico de fracasso escolar, bem como, a influência autopercebida de uma política pública estruturada para enfrentar tal situação, o Programa Trajetórias Criativas (TC).”

Conforme Rubem Alves, uma das missões da educação é formar um povo, mas para isso, ela precisa ajudar as pessoas a sonharem sonhos comuns. “[...] As escolas devem ser o espaço onde alunos e professores sonham e compartilham seus Sonhos, porque sem Sonhos comuns, não há povo, e não havendo um povo não se pode construir um país” (Alves, 2003, p. 9). Então, é preciso refletir sobre o país que temos sonhado e lutado para construir.

A seguir, encontra-se um mapa conceitual que representa o encadeamento das ideias centrais que serão abordadas na pesquisa:

Figura 2. Mapa conceitual da tese.



Fonte: Própria autora (2022)

Quanto à organização da tese, O PPgECi solicita que os discentes sistematizem-na em forma de artigos. Portanto, esta pesquisa propõe-se a redigir cinco artigos que auxiliem na compreensão do tema abordado:

ARTIGO 1: Fracasso escolar de jovens no Brasil: apontamentos a partir do estado do conhecimento. Publicado no XIII ENPEC em redes.

ARTIGO 2: Latências e potências em histórias de vida de estudantes da região periférica de Alvorada/RS.

ARTIGO 3: O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes.

ARTIGO 4: Possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes.

ARTIGO 5: Contribuição da Ciência na escola para o enfrentamento do fracasso escolar. – Aceito na Educação Básica Revista.

No início desta tese (capítulo 2), apresentam-se os caminhos teóricos a partir de sete subcapítulos que dissertarão sobre os principais conceitos abordados, as proposições teóricas, o problema de pesquisa, as questões norteadoras e os objetivos. O terceiro capítulo descreve os caminhos metodológicos que foram utilizados na elaboração da pesquisa e o quarto, um levantamento de pesquisas atuais que abordam a temática do fracasso escolar em jovens brasileiros por meio de um Estado do conhecimento e que traz o primeiro artigo da tese. O quinto capítulo traz o desenvolvimento da pesquisa a partir de quatro artigos que surgiram da análise e discussão dos dados coletados. O sexto capítulo promove as articulações possíveis entre tais artigos baseadas no referencial teórico adotado. No último capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa. Por fim, serão apresentadas as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices.

2 CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo traz as contribuições mais importantes dos autores escolhidos para fundamentar esta pesquisa. No centro do referencial teórico, estão Maria Helena Souza Patto, Jessé Souza, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Bernard Charlot, Rubem Alves e Jaqueline Moll. Outros autores que contribuíram para o estudo das histórias de vida de jovens marcados pelo fracasso escolar e seus desdobramentos também são interlocutores desta tese, como Miguel Arroyo e Pedro Demo.

Feitos esses esclarecimentos, inicia-se a fundamentação teórica, trazendo um pouco da história da educação e do fracasso escolar no Brasil e no mundo. Em seguida, são discutidos os conceitos de fracasso escolar e políticas públicas nacionais para o seu enfrentamento. Adiante, apresenta-se o Programa Trajetórias Criativas (TC), seguido por algumas considerações a respeito da ciência na escola e questões sobre as trajetórias de vida dos jovens periféricos. Finaliza-se o capítulo ao elencar as proposições teóricas, o problema, as questões norteadoras e os objetivos.

2.1 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O advento do capitalismo na Europa trouxe, entre outras coisas, a separação entre segmentos de classes sociais: os burgueses e os proletários. Os camponeses do período feudal passaram a perder o poder sobre a sua obra prima e materiais necessários, passando a vender a única coisa que lhes restou: a força de trabalho. A revolução industrial que supostamente traria igualdade de oportunidades a todos, trouxe na verdade um abismo cada vez maior entre os trabalhadores e os patrões, estes enriquecidos por aqueles. Houve uma intensa migração de trabalhadores do campo para as cidades em razão da fome e da miséria instauradas em seus locais de origem. As cidades se tornaram locais superpovoados, carentes de infraestrutura e com uma grande diferença entre os bairros periféricos, nos quais viviam os proletários, e os centros, onde residiam os burgueses. Ao concentrarem-se nos grandes centros urbanos, os camponeses passaram a viver em condições sub-humanas, sujeitando-se a qualquer salário para sobreviverem, ou seja, sua situação do campo para a cidade não melhorou em nada (Patto, 1993).

Nesse contexto de desigualdade econômica e social, nasce a escola, com a missão de garantir a soberania nacional e popular, com a unificação da língua, dos costumes e do

desenvolvimento de uma consciência nacional. Apesar de não ter sido muito requisitada nos anos iniciais da Revolução Industrial, uma vez que ou o trabalho era muito simples ou os treinamentos aconteciam nas próprias fábricas, a partir de 1848 a escola passa a ter importância para alguns países capitalistas liberais. A valorização da escola por parte da burguesia passa pelo interesse de modernizar e otimizar as formas de produção, aumentando os lucros. Já as classes populares viam na educação uma forma de ascender na sociedade e ter melhores condições de vida. Em 1870, já em várias partes do mundo, a educação passa a ter a missão de redimir a humanidade (Patto, 1993).

Contudo, a Primeira Guerra Mundial põe em xeque a eficácia da escola na formação dos seres humanos, já que não pôde evitar que se tornassem cruéis e gananciosos. Dessa situação, se intensifica o movimento escolanovista que vem questionar a escola tradicional, propondo a centralidade na atividade do próprio estudante, ao invés do professor, estando a serviço da paz e da democracia (Patto, 1993). O movimento escolanovista foi intenso em alguns locais ao redor do mundo, como na Europa, nos Estados Unidos e também no Brasil.

Especificamente sobre a história da educação pública brasileira, Saviani (2013) apresenta uma proposta de periodização em duas grandes etapas: 1) os antecedentes, com a pedagogia jesuítica (1549-1759), as aulas régias instituídas pela Reforma Pombalina (1759-1827) e as primeiras tentativas de colocar a educação como responsabilidade do Estado (1827-1890); 2) a história da educação pública propriamente dita, com criação das escolas primárias nos estados (1890-1931), regulamentação das escolas superiores secundárias e primárias (1931-1961) e o período de unificação da regulamentação da educação nacional nas redes pública e privada (1961-1996).

Ao tratar dos primórdios da primeira etapa descrita por Saviani, a literatura descreve que, apesar de Portugal possuir uma grande participação no ciclo de navegações, o que o pequeno país trouxe para o Brasil a época não refletia as ideias renascentistas e as grandes descobertas que marcaram o século XVI no restante da Europa. Metrópole e Colônia cultivavam formas feudais de organização social e de restauração das concepções religiosas medievais (por meio da Contrarreforma). Ainda assim, surgiam ideias de democracia e liberdade que resultaram em nossa Independência três séculos depois (Teixeira, 1964).

Mesmo com a instauração do regime democrático, a educação foi considerada durante muito tempo como um interesse privado. Somente no século XX é que a educação passa a ser considerada como interesse dos mais diversos públicos do país e suficientemente importante para exigir o controle dos agentes públicos. A educação passa a ser reconhecida como um

direito individual que deveria ser garantido pelo Estado e a escola pública como aponta Teixeira (1964):

[...] é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condições *sinequa non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (Teixeira, 1964, p. 212).

A educação no início do século XX era dual: uma para a elite (filhos dos ex-proprietários rurais e dos comerciantes) e outra para o povo. Aos filhos da elite destinava-se a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e o ensino superior. Já para os filhos do povo, reservava-se a escola primária, escola de artes e ofícios e escola normal. A “porta de acesso” para se chegar ao ensino superior era o ensino secundário que a classe dominante monopolizava e não fazia questão de expandir (Teixeira, 1964).

Somente entre as décadas de 1920 e 1930 que a conjuntura começa a se modificar. Percebe-se uma mudança no cenário político-econômico nacional com a participação crescente das diferentes classes sociais em situações de poder e de ação. E essa modificação reflete-se também nas questões educacionais. Somente depois da revolução de 1930 que o Brasil passa a enfrentar problemas de um país burguês moderno, como a instrução pública nacional (Teixeira, 1964; Saviani, 2013).

A partir daí, foram tomadas diversas medidas no âmbito educacional. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde e em 1931, ocorreram as reformas do então ministro Francisco Campos. Em 1932, ocorreu a construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que defendeu a importância da ciência, a necessidade de uma educação integral e foi um importante estímulo para o processo de formação dos educadores (Saviani, 2013). Tal documento é assinado por 26 intelectuais da época e reivindicou uma educação pública, laica, obrigatória e de qualidade para todos os brasileiros, sem distinção de classe social. Envolveu a sugestão de um plano de reconstrução e reestruturação educacional comum a todos.

O Manifesto dos Pioneiros já trazia uma concepção de processos contínuos da educação, sinalizando os problemas neste contexto.

O Manifesto dos educadores insiste na relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia em nosso país. Por isso, ressalta a necessidade de difundir na opinião pública e incutir na maioria a consciência da importância primordial da complexidade dos problemas de educação. (Azevedo, 2010, p. 103).

Ainda sobre o Manifesto, este aponta que:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (Azevedo, 2010, p. 44).

Quase três décadas depois, o Manifesto de 1959 foi formulado mais uma vez por nomes como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, porém foi assinado por quase duas centenas de pessoas. O novo documento é, em certa medida, uma sequência do Manifesto de 1932, apontando as continuidades e descontinuidades no período histórico decorrido. Ainda,

As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção (Sanfelice, 2007, p. 545).

Conforme Nunes (no prelo), os Manifestos surgiram para defender a educação pública como a base estrutural da democracia, contribuindo também para a modernização social, cultural e econômica do Brasil. Teixeira (no prelo, a) aponta que essa modificação do corpo coletivo da nação superando a dicotomia entre elite e povo, traz certa possibilidade de equidade entre os brasileiros no sentido de termos um corpo comum de direitos.

Só então passam a ter sentido as formulações legais de identidade de direitos de todos os cidadãos. Iguais perante a lei, primeiro; depois, iguais em face das oportunidades que a nação oferece. A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela *continuidade* do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos (Teixeira, no prelo, a).

Dessa forma, reconhece-se a multiplicidade da formação humana, mas assegura-se o direito individual à educação e ao desenvolvimento das potencialidades sem restrições de origem social.

Quando se fala em leis e políticas estatais, percebe-se que o tema da educação vai recebendo importância com o passar dos anos, apesar de algumas descontinuidades. Na constituição de 1934, é colocada a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e um plano nacional de educação. Na constituição de 1946, a educação é definida como um direito de todos e o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito nas escolas públicas. A partir dessa constituição, começa-se a redigir, em 1947, um documento que viria a ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Saviani, 2013).

Porém, este documento não correspondeu à expectativa de universalização do ensino criada pela constituição de 1946. Seu texto fala, por exemplo, sobre a isenção da obrigatoriedade, quando comprovada a pobreza do pai ou responsável ou a insuficiência de escolas. Ou seja, reconheciam-se as limitações do acesso universal ao ensino, sem propor um caminho para sua superação (Saviani, 2013).

A LDBEN de 1961 sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971. Nesta última modificação, o ensino profissionalizante tornou-se obrigatório para todos na tentativa de superar o dualismo da formação intelectual aos filhos da elite e a preparação para o trabalho aos filhos do povo. Contudo, a própria lei apontava uma brecha que possibilitava o ensino profissional, mesmo sem a finalização dos 11 anos de escolaridade obrigatórios. Dessa forma, era possível formar-se com, até mesmo, quatro anos de escolaridade (como no antigo curso primário). Ou seja, mais uma vez, o estado admite uma disparidade entre o ensino das elites e o ensino das massas e não indica formas de superação dessas diferenças, já que os filhos do povo poderiam ter menos anos de estudo e concluir o segundo grau, desde que completassem o curso profissionalizante (Saviani, 2013).

Após o golpe militar em 1964, uma nova constituição é elaborada em 1967 com o intuito de ser mais adequada ao modelo político e econômico vigente, baseados no autoritarismo e na centralização e concentração de renda. Ocorre a desvinculação das verbas para o financiamento educacional e, dessa maneira, “[...] foram 16 anos sem vinculação de verbas, o que determinou a queda na aplicação de recursos para a educação escolar” (Cury, 2011, p. 25).

Com a tentativa de redemocratização, a Constituição de 1988 é criada trazendo, como primeiro dos direitos sociais, a educação. Também é afirmada como direito civil e político e dever do Estado (Cury, 2011). Mais adiante, a LDBEN de 1961 foi substituída pela atual, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e visou garantir a educação gratuita e de qualidade, valorizar os profissionais da educação e garantir a responsabilidade da União, dos estados e dos municípios com a educação pública.

O dualismo educacional observado em toda a história da educação no Brasil, ainda se faz presente nos dias de hoje, conforme aponta Saviani (2013):

[...] não apenas quando, na reforma do ensino médio, se separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral e quando se advoga, no ensino superior, em favor dos centros de excelência destinados a ministrar às elites um ensino de qualidade articulado a pesquisa em contraste com as instituições que ofereceriam ensino sem pesquisa. (Saviani, 2013, p. 128)

O autor também destaca o dualismo presente no Ensino Fundamental:

[...] ao propor-se uma rede pública de ensino aligeirado, avaliado pelos mecanismos de promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração, organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente (Saviani, 2013, p. 128).

Observa-se que durante toda a história da educação brasileira, o ensino do povo é preterido. Mesmo com o advento de leis que garantem a universalização, o que se vê ainda hoje é um ensino dual que privilegia as elites para que se mantenham em posições de poder. O fracasso escolar dos filhos da periferia é arquitetado por uma legislação que funciona perfeitamente no papel, mas que não se efetiva na vida real. Isso porque não basta garantir o acesso sem que se forneçam as condições básicas necessárias para a permanência do estudante na escola. Medidas urgentes devem ser tomadas para esse fim, como por exemplo, condições dignas de moradia, alimentação e saúde, bem como um currículo projetado para as classes populares.

2.2 FRACASSO ESCOLAR: TEORIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Conforme Souza (2019), as pessoas são construídas a partir da influência das instituições. A família, a escola e o mercado de trabalho são exemplos de instituições que nos moldam a partir de ensinamentos baseados na disciplina, no autocontrole, etc., através de prêmios ou castigos não necessariamente físicos ou mesmo conscientes.

Na família, aprende-se por meio de olhares de aprovação ou reprovação dos pais, por exemplo, se o comportamento está ou não apropriado. Mais tarde, a escola prolonga e aprofunda os mesmos métodos do núcleo familiar para reprimir, conter e disciplinar. O mercado de trabalho, por sua vez, determina o sucesso do indivíduo adulto através de um mecanismo ainda mais aprofundado de formatação da personalidade (Souza, 2019).

No que se refere ao meio escolar, percebe-se que os indivíduos que não se adequam são considerados tanto pela escola, quanto pela sociedade em geral como fracassados. Seja pelo seu “mau” comportamento e/ou pela dificuldade em acompanhar conteúdos e obter bom desempenho nas avaliações, estudantes desde muito jovens, são rotulados como incapazes em função de situações comportamentais e resultados medidos por avaliações vazias, rígidas e, muitas vezes, incoerentes. Tudo o que mais se valoriza é o desempenho e a produtividade:

“Escola é máquina de destruir crianças. Nas escolas as crianças são transformadas em adultos” (Alves, 2003, p. 38).

Então, a palavra “fracasso” carrega em si mais do que um significado literal, aflora emoções, lembranças, traumas, naquele que já recebeu o título de fracassado durante a sua jornada escolar. Estudiosos do tema buscam traduzir o que tal termo representa e reflete.

Nessa direção, Charlot (2000) aponta que:

[...] a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências; refere-se, tanto aos alunos da primeira série do primeiro grau que não aprendem a ler em um ano, como aos que fracassam no “bacharelado”, ou até no primeiro ciclo superior; ela se tornou mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia... (Charlot, 2000, p. 14)

Cabe, então, referir o conceito que irá se adotar nesta tese. Considerar-se-á fracasso escolar as situações de exclusão sofridas pelos estudantes, seja por questões cognitivas ou comportamentais que, frequentemente, culminam na reprovação e, em alguns casos, na evasão escolar.

Charlot (2000) revela que, apesar de mostrar-se um conceito muito abrangente e, dessa forma, ter a tendência de ser vago, a ideia de fracasso escolar mostra-se cada vez mais forte e evidente. E, já que o assunto é de expressiva importância – inclusive midiática -, voltam-se as atenções para encontrar “culpados.” Sobre esta questão, Patto (1993) menciona a tendência que existe em relacionar o insucesso com uma questão individual do estudante (primordialmente), como preguiça, dificuldades de aprender, necessidade de medicalização, etc., bem como, culpabilizar o meio social “carente de cultura” em que vivem os estudantes. Mas que, na verdade, o problema teria raízes muito mais profundas:

Em outras palavras, 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 a ineficiência crônica da escola (Patto, 1993, p. 108, 109).

Assim, existe todo um sistema socioeconômico forjado para o fracasso das camadas populares que, ao mesmo tempo em que exclui, de certa forma, pode provocar o sentimento de preservação da sua singularidade e de certa rebeldia ao sistema original, como refere Silva (2003):

Ser excluído pode significar então, preservar a singularidade, não se “massificar”, enquanto que o oposto, entregar-se ao sistema, obter “sucesso”

escolar, pode ter o sentido de nova pertença, abrindo mão da singularidade anterior que o mantinha no grupo originário. Diante de qualquer escolha, parece-me, parafraseando um dito popular “se ficar o bicho come, se correr o bicho pega”: sentir-se-á sempre na condição de exclusão do seu grupo originário ou do grupo social diferente do seu (Silva, 2003, p. 54).

De fato, a escola segue os padrões da sociedade capitalista desde os seus primórdios:

Quanto à relação entre escola e capital, fontes históricas disponíveis não autorizam a conclusão de que, de 1780 até pelo menos 1870, a escola tenha sido uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho que movia os setores primário e secundário da economia capitalista. [...] A questão da adequação dessa nova classe de trabalhadores às novas condições de trabalho era resolvida através de outros meios que não a escolarização. (Patto, 1993, p.23)

Ou seja, nesta perspectiva, não era uma necessidade do sistema econômico que o povo obtivesse instrução ampla e aprofundada através da escola, uma vez que, as funções que eram reservadas para eles, eram aprendidas no próprio local de ofício. Como se acompanhou no subcapítulo anterior desta tese, a escola seguiu correspondendo às expectativas do capitalismo que possuía papéis bem definidos para a elite e para o povo. O dualismo educacional traduzia-se em uma escola para os ricos e outra para os pobres. Mesmo após tantos anos e a (suposta) unificação da escola, as diferenças de qualidade entre a escola privada e a escola pública são gritantes.

Com efeito, observa-se uma discriminação da escola em relação às crianças pobres e, apesar de tantas reformas educacionais feitas ano após ano, a escola pública continua visivelmente inadequada ao seu público, como referem Gatti *et al.* ainda em 1981:

Em suma, a escola pública insiste em ignorar as características psicológicas, as necessidades e habilidades de uma criança brasileira que chega cada vez em maior número à escola pública não só pelo aumento demográfico, mas pela aparente “democratização” presente na política educacional. Aparente democratização porque, apesar de permitir o ingresso a uma faixa maior e mais pobre da população, graças ao crescente número de vagas que oferece, não processa esse aprendiz de forma a garantir o seu sucesso escolar. Ao contrário, o que a escola vem fazendo é equipar-se para escolarizar uma criança ideal, que dificilmente, se não nunca, se encontra em suas salas de aula (Gatti *et al.*, 1981, p. 11).

Outra questão levantada pelos autores é o desajuste entre os testes e os materiais didáticos que são oferecidos às crianças, uma vez que, geralmente, são baseados em resultados e características de camadas socioeconômicas privilegiadas:

O fato de baixos níveis de rendimento nos testes de prontidão, inteligência e de fonoaudiologia, por exemplo, estarem correlacionados, embora não de modo absoluto, com níveis sócio-econômicos mais baixos e com retenção escolar corre o risco de ser mal interpretado, caso não se leve em conta que

esses instrumentos, tanto quanto os programas e materiais didáticos das escolas, são viesados culturalmente. (Gatti *et al.*, 1981, p. 11)

É preciso também que se pare de encarar o fracasso dos estudantes periféricos como algo natural e esperado:

Constitui parte desse desafio a desnaturalização do fracasso escolar, ainda fortemente expresso em intermináveis reprovações, repetências e saídas extemporâneas da escola. Esses desafios apresentam-se como tarefas históricas, que se impõem aos responsáveis pela construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possam viver com dignidade (Moll, 2014, p. 372).

Urge, então, que se desnaturalize e se despatologize o fracasso. O olhar do sistema escolar como um todo sobre a criança e o jovem negro, pobre e periférico, precisa modificar-se, ou nada mudará no cotidiano da escola. De nada adianta investir em melhorias estruturais, formação de professores, etc., se o estudante continuar sendo visto como um candidato natural ao insucesso. Como já se mencionou, o fracasso escolar vai além da temática pedagógica, é uma questão política. Sobre isso, Arroyo (2003) aponta que não basta ter empenho e boa vontade para a superação do fracasso, pois:

[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contracultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas (Arroyo, 2003, p. 13-14).

Na mesma direção, Freire (2005) revela a característica manipuladora de um sistema baseado em uma educação antidialógica:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. (Freire, 2005, p. 167)

A elite dominadora manipula o povo periférico para acreditar que vive em situação de fracasso por sua própria culpa e que, se esforçarem-se o suficiente, poderão alcançar o sucesso:

A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra (Freire, 2005, p. 167).

Por todo o exposto, mostra-se necessário desconstruir a visão conceitual que predomina ainda hoje. O que essa tese defende é a ideia de que o fracasso escolar é, na realidade, o fracasso de todo um sistema educacional que desconsidera as reais necessidades das crianças, adolescentes e adultos a quem atende. E mais do que isso, um sistema escolar que reflete o caráter das instituições sociais e políticas brasileiras baseadas na desigualdade e na exclusão (Arroyo, 2003).

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR

A educação como um direito de todos os cidadãos está assegurada na legislação brasileira. Conforme a Constituição Federal de 1988, art. 205:

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

Todavia, até se chegar a essa conquista histórica, muitas coisas aconteceram. Reafirma-se que desde a chegada dos Portugueses ao Brasil, existia um dualismo socioeconômico entre elite e povo que se refletiu nas questões escolares. Havia então dois sistemas de ensino: um para a elite com a escola secundária de caráter pseudo-humanístico e a escola superior; e outro para o povo com a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal, de acordo com Teixeira(2009, p. 62).

Com efeito, esse dualismo – na verdade, de origem social – buscou fundamentar-se numa teoria de distinção essencial entre educação intelectual e educação para a ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática, educação de letras e educação de ciências etc. Na realidade, todas as designações cobrem uma distinção entre tipos de conhecimento, elaborada ainda pelos gregos, ante condições similares de dualismo social, ou seja, o conhecimento racional e o conhecimento empírico, considerado aquele o conhecimento teórico e este o conhecimento prático ou não-teórico, aquele destinado aos “homens livres” e o último aos artesãos e escravos (Teixeira, 2009, p. 62).

A ciência, então, surge para integrar esses dois tipos de conhecimentos. Para mostrar que era possível uma prática científica, em que “veio-se a perceber o caráter intelectual de toda a ação prática, desfazendo-se a última e mais resistente dicotomia entre pensamento e ação.” (Teixeira, no prelo, b)

Nosso país que, até então, era formalmente democrático, mas na verdade altamente manipulado pelas elites, começa a demonstrar sinais de insatisfação com a integração política brasileira entre as décadas de 1920 e 1930. A revolução de 1930 resultou, entre outras coisas, em uma constituição democrática que promulgou, em 1946, o direito à igualdade das práticas educativas.

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções da sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. (Teixeira, no prelo, b).

Apesar de ser um direito assegurado por meio de legislação, existe um abismo entre o ensino das escolas para os filhos da elite e os o ensino das escolas para os filhos dos pobres. Dados do INEP de 2021 revelam que a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental no país é de 25,3%. O estado do RS apresenta o maior índice da região Sul sendo maior, inclusive, do que a média nacional, com uma taxa de 27,7% para o Ensino Fundamental. Se compararmos a escola pública e a privada, obteremos a diferença abissal de um total de 6,5 % de crianças e adolescentes inadequados ao seu ano de escolaridade na escola privada, enquanto na escola pública esse número sobe para 30,7%. (BRASIL, 2021)

Existe uma situação ainda mais cruel que é a dos jovens “presos” no Ensino Fundamental em razão da multirrepetência, conforme salienta Teixeira (2019)

Esses jovens de 15 a 17 anos, que permanecem e se misturam aos educandos do Ensino Fundamental, passam a ser invisíveis, imperceptíveis. Não há proposta pedagógica que abrace ou inclua esses jovens, que os tragam de volta aos seus lugares (Teixeira, 2019, p. 64).

Ao atentar-se ao RS, Teixeira (2019) ressalta que há uma oscilação na taxa de distorção idade-série ao longo dos anos:

A defasagem idade-série apresentada na rede estadual, no comparativo dos anos 2009 e 2010, governo Yeda Crusius, apresenta aumento significativo. Já no governo Tarso Genro, de 2011 a 2014, foram ocorrendo pequenas retrações. E no governo Sartori, em 2015, continuou a retração do governo anterior, mas em 2016 e 2017 houve elevação nos números de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental, chegando em 2018 com nova retração (Teixeira, 2019, p. 54).

A pesquisadora ainda sinaliza que a partir do ano de 2013 houve uma retração significativa de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental, pois se passou de 5.415 jovens no referido ano para 1.064 jovens nos anos subseqüentes. Contudo, a mesma adverte que a diminuição pode ter ocorrido em função da melhora do fluxo escolar ou mesmo da evasão desse público. De qualquer forma, em razão da grande quantidade de jovens nessa

situação, pode se considerar que o estado do RS tenha um público específico que deve ser alvo de políticas públicas que garantam o seu acesso e permanência na escola. (Teixeira, 2019)

Quando se leva em consideração **políticas públicas nacionais** para a correção de fluxo ao longo do tempo, encontram-se outras medidas como, por exemplo, a aprovação automática, geralmente denominada de organização por níveis ou ciclo. Mainardes (2001) afirma que essas primeiras tentativas de eliminação da reprovação ocorreram a partir de 1960 nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Mais adiante, na década de 1980, alguns estados implantaram o ciclo de alfabetização, incluindo medidas administrativas e pedagógicas, a saber: São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás.

Em paralelo à promoção automática, medidas para a correção do fluxo de escolaridade foram desenvolvidas a partir da década de 1990. Em 1999, surgiu o programa Acelera Brasil que atingiu mais de 60 mil estudantes em todo o país. Nesta mesma época, estados como Paraná e São Paulo também criaram seus próprios programas de correção da distorção idade/série: Correção de fluxo e Classes de Aceleração, respectivamente.

Mainardes (2001) destaca que, muitas vezes, esses projetos e programas são financiados por agências internacionais e que os interesses econômicos estão acima da preocupação com a real aprendizagem ou a construção da cidadania. O objetivo é aumentar a produtividade e a eficiência, fazendo com que os estudantes tenham uma passagem mais rápida pela escola, diminuindo os gastos.

Em contrapartida, Moll relembra outras políticas públicas que, ao longo da história da educação no Brasil, foram sendo construídas baseadas nos pressupostos de uma educação humana e integral:

No debate da educação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais, retoma-se, na última década, a perspectiva de uma escola de qualidade para todos como sonho sonhado nos períodos democráticos de nossa história. Na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro, das Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e de tantas outras já esquecidas, caminhou-se na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola (Moll, 2014, p. 372).

Políticas como essas valorizam uma gama de conhecimentos por vezes ignorada pelo ensino tradicional, porém extremamente relevantes para o desenvolvimento integral de

crianças e jovens. Contudo, engana-se quem pensa que educação integral trata-se de uma mera ampliação do tempo de permanência do estudante no ambiente escolar, pois:

[...] para além da necessária ampliação do tempo diário na escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos da infância e juventude que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (Moll, 2012, p. 28).

Apesar da relevância de projetos e programas como os supracitados, o que ocorre na grande maioria dos casos é que, mediante uma troca de partido que governa um município, um estado ou até mesmo o país, todas as políticas públicas anteriores – mostrando-se positivas ou não - são descartadas e dão lugar a “novidades”, seja por questões ideológicas ou por puro ego eleitoral. Em alguns casos, medidas interessantes de governos anteriores são desprezadas e nada se coloca em seu lugar. O RS, por exemplo, era um estado conhecido historicamente por não reeleger governadores¹. Dessa forma, as chances de descontinuidade das políticas públicas são aumentadas, como foi o caso do Programa Trajetórias Criativas, interrompido pelo governo do estado em 2019.

Sobre esse assunto, Teixeira (2019, p. 65-66) em sua dissertação de mestrado sobre o Ensino Médio no RS aponta que:

As políticas desenvolvidas nos governos analisados evidenciaram as ações específicas de cada governo e não a política pública para a sociedade gaúcha. A descontinuidade das políticas educacionais demonstra um enorme prejuízo aos educandos e aos educadores da rede estadual e a toda a sociedade do Rio Grande do Sul.

De qualquer forma, independente dos objetivos da adoção dessas medidas, elas podem deixar resultados positivos e é preciso estudá-las mesmo diante da descontinuidade das políticas (Mainardes, 2001). As investigações na área educacional são necessárias para mostrar a potência e as possíveis debilidades que uma política pública tem para garantir a permanência do jovem na escola, por exemplo. Pois, as ações educativas precisam garantir, em última instância, que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da pessoa seja respeitado e se efetive (Brasil, 2014a).

Ainda, é importante mencionar a teoria de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre políticas públicas. Os autores defendem que as políticas não são simplesmente “implementadas” mecanicamente. Afinal, cada comunidade escolar recebe, interpreta e coloca

¹ No processo de finalização desta tese, ocorreram as eleições estaduais e o governador Eduardo Leite foi reeleito.

em prática de acordo com sua cultura, suas possibilidades, crenças, etc. Portanto, o ideal seria chamar de “atuação de política” ao invés de usar o termo “implementação”.

O Programa Trajetórias Criativas (TC), por exemplo, detalhado no subcapítulo a seguir, foi criado pelo governo federal juntamente com professores do Colégio de Aplicação e adotado como uma política pública do governo do estado do RS. As escolas que foram escolhidas pela SEDUC, de acordo com os indicadores selecionados, eram convidadas a participar, assim como os professores, os estudantes e suas famílias. Era feito um convite que poderia ou não ser aceito, mas que sempre deveria ser encarado com muita seriedade e trabalho por todas as partes envolvidas.

A adesão a essa política pública resultava, então, em uma atuação de política. Os atores da comunidade escolar utilizavam-se de sua criatividade, de suas experiências prévias, de seus ideais, enfim, agiam no desenvolvimento do Programa no cotidiano das aulas. A característica dialógica do programa, trazendo cadernos com **sugestões** de atividades e a primazia pela **autoria, autonomia, protagonismo e criatividade** não somente dos estudantes como de seus professores, possivelmente, potencializou a transformação da política em cada escola. Dessa forma, cada uma delas possui uma experiência única a relatar.

A pesquisadora autora desta tese, em sua dissertação de mestrado, investigou as oportunidades para o desenvolvimento da criatividade para estudantes e professores proporcionada pelo Programa TC. Dentre outras conclusões, relatou que os professores evidenciaram três níveis diferentes de tomada de consciência² a respeito dos temas abordados e que a participação no Programa se revelou como uma condição favorável, mas não suficiente para o desenvolvimento da criatividade de seus professores e de seus estudantes. Ou seja, o ambiente criado pelo Programa TC foi propício para tornar-se mais criativo, mas cada comunidade escolar – representada no estudo por professores e estudantes – atuou diariamente sobre a tal política pública, interpretando-a e modificando-a de acordo com a sua realidade (Rodrigues, 2019).

2.4 O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

O Programa Trajetórias Criativas (TC) foi criado em 2012 com o intuito de auxiliar na correção de fluxo de jovens estudantes de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental. Foi criado pelo governo federal, através do Ministério da Educação, com a colaboração dos

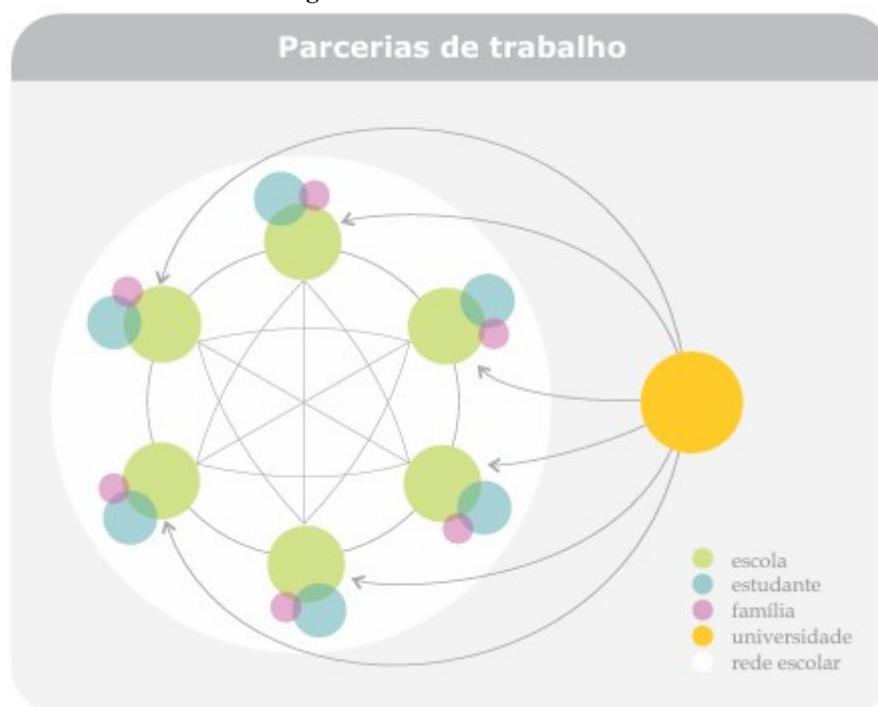
² Conceito elaborado por Piaget para denominar os níveis de compreensão de um fenômeno.

professores do Colégio de Aplicação da UFRGS. Após alguns anos de parceria com a Secretaria de Educação do RS, passou a ser um Programa do governo do estado e foi aderido por mais de 20 escolas em Porto Alegre e Região Metropolitana. O Programa, contudo, foi extinto nas escolas estaduais no ano de 2019.

Atualmente, os professores do Colégio de Aplicação da UFRGS, co-responsáveis pelo Programa, conseguiram realizar uma parceria com a prefeitura de Capivari do Sul, que fica no litoral norte do estado do RS a 78km de Porto Alegre. Dessa forma, o TC segue sendo desenvolvido em uma das escolas municipais dessa cidade.

A proposta metodológica do Programa TC baseia-se no desenvolvimento de quatro questões principais em seus participantes: a) autoria - qualidade relacionada à condição dos parceiros corresponsáveis por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação; b) criação - ação de produzir, inventar ou recriar algo que passa a integrar a configuração da proposta, ou que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto, etc.; c) protagonismo - atuação de um ou mais parceiros ao intervir no contexto social com a finalidade de encaminhar a solução de um desafio, conflito ou problema; e d) autonomia - capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio. Não basta, portanto, ser promovido ao Ensino Médio. É necessário que esse avanço seja baseado em aprendizagens consistentes. (Brasil, 2014a)

Para que isso ocorra, Universidade, rede de ensino, escola, famílias e estudantes são convidados a construir uma parceria de trabalho na qual todos são corresponsáveis pelo processo de planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas, agindo de forma cooperativa e colaborativa (Figura 3). Essa rede de apoio comunica-se através de encontros presenciais como reuniões, imersões e seminários, e de alternativas à distância como listas de discussão e plataformas digitais/redes sociais, por exemplo.

Figura 3. Parcerias de trabalho.

Fonte: Caderno 1- Proposta. BRASIL, 2014a.

O TC tem livre adesão e o tempo de permanência dos estudantes varia de, no mínimo um e, no máximo, três anos de acordo com o aproveitamento de cada estudante. A avaliação deste aproveitamento é realizada continuamente e as avaliações finais são feitas, preferencialmente, através de pareceres descritivos.

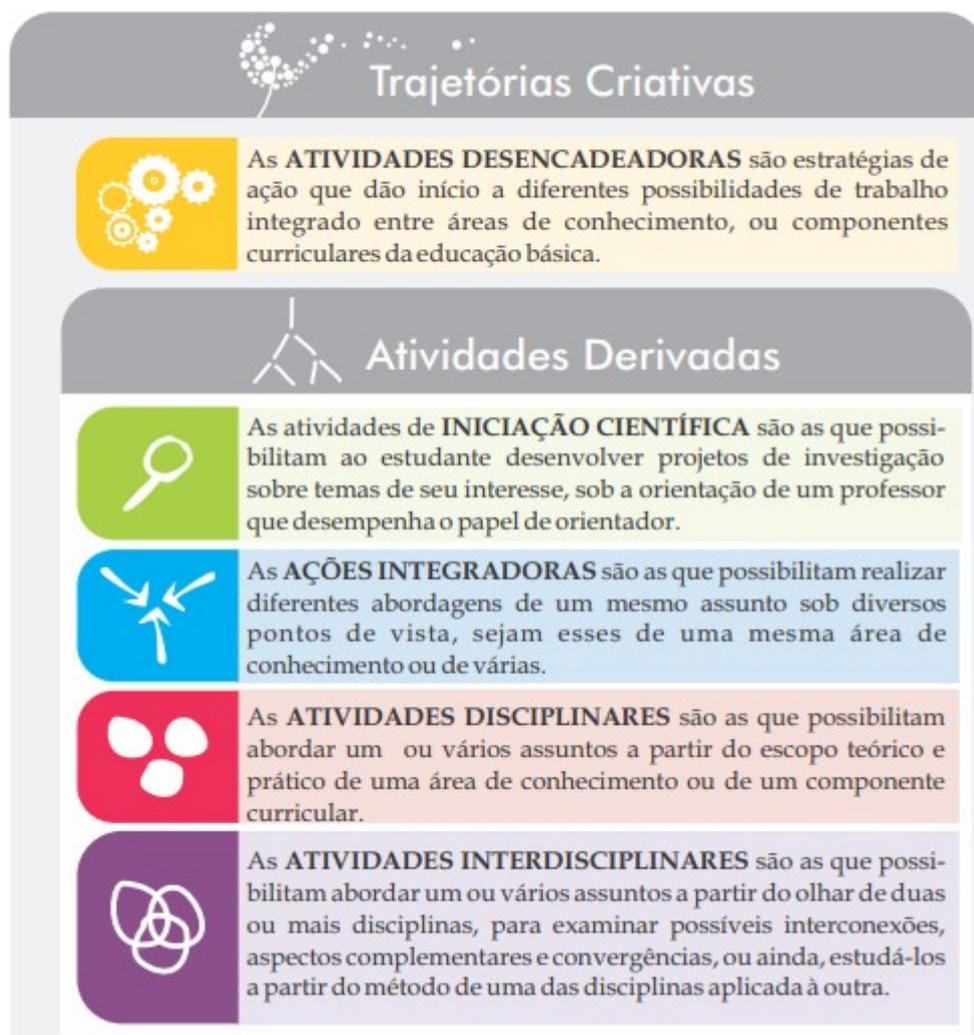
A proposta é aberta, de forma que os professores possam adaptá-la de acordo com a realidade de seu grupo de estudantes. Ou seja, é possível escolher os conteúdos, a melhor estratégia de trabalho, os objetivos mais adequados de acordo com as necessidades do público-alvo. A proposta é aberta, adaptável à região e à realidade específica do grupo discente. Dessa forma, é possível escolher os conteúdos pertinentes, a melhor estratégia de trabalho e os objetivos alcançáveis de acordo com as necessidades do público-alvo.

O grupo docente é composto por um professor de cada componente curricular e reúne-se, semanalmente, para planejar práticas pedagógicas abertas que são chamadas de trajetórias, bem como avaliar as ações e encaminhar outras demandas necessárias. Os autores da proposta trazem cinco trajetórias (identidade, convivência, olhares, território, memórias) que destacam ser somente sugestões que podem ser reajustadas ou modificadas de acordo com as necessidades dos envolvidos. O grupo de professores e estudantes pode, inclusive, criar as suas próprias trajetórias. O tempo de duração de cada trajetória varia e o grupo docente deve

avaliar a necessidade de continuidade ou de adaptações a cada semana, de acordo com o retorno do grupo de estudantes.

Cada trajetória é composta pelos tipos de atividades e pelas ações expostos na figura 4:

Figura 4. Elementos de uma Trajetória.



Fonte: Caderno 1- Proposta. BRASIL, 2014a.

A partir de uma mesma atividade desencadeadora, cada professor pode aprofundar os conhecimentos do seu componente curricular ao mesmo tempo em que se estabelecem conexões com outras áreas do conhecimento em um processo criativo, aberto e dinâmico.

Outrossim, a grade de horários do TC é organizada de forma diferenciada. Além dos períodos de cada disciplina, que são denominados “atividades disciplinares” (português, língua estrangeira, artes, educação física, matemática, religião, ciências, história e geografia), haveria as atividades interdisciplinares, nas quais dois ou mais professores entram em aula para desenvolver um assunto pertinente à trajetória estudada, e, por fim, os períodos de

Iniciação Científica (IC). Como a proposta é aberta, o grupo de professores pode adaptar a disposição e quantidade de períodos de acordo com o que é demandado em cada realidade escolar.

Analisando as premissas do TC, é possível perceber que ele não é uma simples experimentação pedagógica compensatória, mas sim uma tentativa de construir um novo caminho, novos laços com a escola. Em 11 anos de construção e experimentação conjunta da proposta, alguns trabalhos acadêmicos foram realizados e relatam muitos benefícios para os participantes, sejam estudantes, professores, coordenadores ou gestores, como poderá ser verificado no Estado do Conhecimento desta tese.

2.5 A CIÊNCIA COMO FATOR DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR

O jovem da atualidade faz parte de um mundo cada vez mais dinâmico, tecnológico e repleto de acesso à informação. É ingênuo acreditar que aulas expositivas, desinteressantes e desconectadas com a realidade dos estudantes sejam eficazes no processo educativo. O sistema de ensino precisa com urgência se refazer para corresponder às demandas geracionais que se apresentam.

Considerando a facilidade e praticidade com que crianças e jovens têm acesso à informação nos dias de hoje, fica cada vez mais evidente que o papel da escola transcende o de transmitir conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo. É necessário que a escola seja um lugar em que se operacionalize a seleção das fontes dessa informação, as ferramentas de busca, as formas de análise e de síntese dos dados encontrados e que instigue o pensamento crítico a respeito dos mesmos. O professor não deveria ser um transmissor, mas sim um provocador. Alguém que valoriza a pergunta, que encoraja a curiosidade e, uma das formas de realizar isso, é através do desenvolvimento da educação científica.

Mas por que incentivar a ciência na escola? Dentre outros benefícios, para ir além dos conhecimentos do senso comum. Conforme Chauí (2000), o senso comum é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos e tradições cristalizadas. Já a ciência é algo que resulta da razão, de um trabalho baseado em pesquisas, investigações metódicas e teorias internamente coerentes. Um tipo de conhecimento que se aproxima mais da verdade.

Todos nós deveríamos ter acesso a esse tipo de conhecimento. Contudo, grande parte das políticas educacionais brasileiras revela o interesse na profissionalização do jovem – vide

a última reforma do Ensino Médio – antes mesmo de terem acesso às ciências propriamente ditas. Chauí (2000) destaca o baixo investimento na pesquisa até mesmo nas universidades, fadando os cientistas brasileiros a meros reprodutores de ciências já produzidas em outros países.

Tais considerações representam bem a ideia de Darcy Ribeiro de que a crise da educação no Brasil seria, na verdade, um projeto. Os jovens que se pretende profissionalizar no Ensino Médio não são os filhos da elite - os quais têm contato desde muito cedo com o “fazer ciência” -, são os advindos da favela, aqueles que serão mão de obra barata no futuro. A intenção é capacitar para trabalhar, mas não para refletir e reivindicar mudanças.

Todavia, o pensamento científico deve ser incentivado desde os primeiros anos nas escolas. É preciso instigar os estudantes a ser curiosos, a levantar e testar hipóteses, a formular teses, etc. Para Teixeira (no prelo, b):

A tendência da humanidade, em virtude de hábitos milenares, é para submissão e a obediência. O espírito, de liberdade, se não encontrar condições particularmente estimulantes, não se desenvolve. Para vencer a tremenda hostilidade do próprio homem a tudo que é novo, a tudo que o obrigue a pensar de novo a sua própria vida, o espírito de liberdade precisa ou de espaço para escapar à ira do homem, ou de recursos institucionais de segurança para se poder afirmar.

Freire (2000) chama a atenção para o fato de que a educação deveria ser um instrumento para a construção de um pensamento crítico e questionador (uma mudança de paradigma com relação ao ensino tradicional) possível através da Iniciação Científica:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (Freire, 2000, p. 45).

Por isso, é tão importante que o professor ofereça ao seu grupo de estudantes oportunidades de desenvolvimento da liberdade de pensamento, possibilitada, entre outras situações, pela Iniciação Científica (IC). Infelizmente, na maioria dos casos, o contato com as ciências propriamente ditas não acontece, nem mesmo na graduação, mas somente na pós-graduação, em especial no mestrado em que se tem, em tempo recorde, que aprender as diretrizes da elaboração de uma pesquisa coerente e de qualidade.

Pedro Demo destaca a importância do incentivo a construção de novos conhecimentos quando diz que “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define

como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução” (Demo, 2015).

O autor ainda reafirma a necessidade do desenvolvimento da pesquisa científica já na escola, uma vez que:

[...] entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro no trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum. Sem a intenção de distribuir receitas prontas, que desde logo destruiriam a qualidade propedêutica desta proposta, busca-se orientar estratégias que facilitem a capacidade de educar pela pesquisa. (Demo, 2015, p. 2).

Algumas políticas públicas isoladas procuram reverter a lógica que impera no sistema educacional brasileiro e investem na IC como recurso em aula. Este é o caso do Programa TC. Para os idealizadores do Programa (Brasil, 2014b), sua introdução já na educação básica reforça a importância da oportunização do “fazer ciência” para todos os cidadãos e não somente para aqueles que desejam seguir uma carreira científica. Para eles, a IC traz uma série de benefícios, dentre eles o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e de capacidades para trabalhar individualmente ou em equipe, o reconhecimento das implicações políticas e sociais dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e, também, a superação das formulações do senso comum. Além das questões prioritariamente cognitivas, os autores da proposta destacam vantagens socioafetivas do trabalho com a IC, como: respeitar o outro, a cumprir regras e a manter acordos livremente combinados. Os autores ainda destacam:

A atividade de Iniciação Científica envolve a formulação de problemas, o levantamento de hipóteses de solução, a experimentação e o desenho de novos modelos explicativos para os problemas formulados pelo pesquisador. É preciso que, ao introduzirmos a IC nos currículos escolares, os estudantes da educação básica sejam desafiados a explicitar curiosidades em todas as áreas do conhecimento, a produzir indagações, a modelizar possíveis soluções aos problemas, a orientar-se por um Método de trabalho, a realizar testagens e reflexões que levem à construção de novas relações entre elementos de problemas levantados e que estão sendo estudados pelos estudantes pesquisadores e seus professores orientadores (Brasil, 2014b, p. 2).

Os idealizadores do Programa formularam inicialmente, em 2014, sete cadernos explicativos da proposta. Destes, um é específico para Iniciação Científica. Em 2020, foram lançados mais sete cadernos complementares, sendo que um deles, novamente, aborda a questão da IC, desta vez sugerindo oficinas preparatórias, estratégias e processos. O que pode demonstrar a posição de destaque que a educação científica assume na metodologia.

Ainda, quatro períodos de aula semanais são destinados a essa atividade sistemática. Nela, cada estudante escolhe o que deseja estudar de acordo com seus interesses pessoais e os professores-orientadores dividem-se para atender a grupos menores. Posteriormente, alguns momentos são destinados para que os jovens pesquisadores apresentem suas descobertas ao grupo, inclusive na forma de seminários com a presença das escolas participantes. Através da IC formulam-se problemas, levantam-se hipóteses, criam-se modelos explicativos para o seu problema de pesquisa. O estudante decide o que quer estudar, define as estratégias juntamente com seu orientador e responde às suas próprias curiosidades. Ele sente-se autor de sua aprendizagem e capaz de fazer ciência. (Brasil, 2014b).

Finaliza-se este tópico com o relato de Alves (2005) contando sobre o dia em que conheceu uma bióloga que recebia grupos de crianças e adolescentes em uma reserva florestal:

[...] Na escola se aprendem nomes, não se aprendem as coisas a que eles se referem. [...] “Basta que eu mostre e diga ‘Vejam!’”, para que o espanto e as perguntas surjam. Mas com os adolescentes já é diferente. Alguma coisa aconteceu com os olhos deles. Parece que os olhos dos adolescentes não vêem a natureza...” É. Os adolescentes já trazem nos seus olhos as marcas das escolas. Eles aprenderam que aprender é maçante... (Alves, 2005, p. 23-24)

É preciso repensar como se tem conduzido o processo educativo que tem constantemente diminuído o potencial criativo e investigador da criança, transformando-a em um adolescente apático e desinteressado pelas aulas, pelo menos, na maioria dos casos. Estratégias como a IC podem devolver ao adolescente/jovem, o ímpeto curioso da criança.

2.6 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES

O ensino tradicional, presente na maioria das instituições de ensino brasileiras, orienta-se por uma espécie de “anulação” do estudante. Ele recebe os conteúdos transmitidos pelo professor – detentor de todo o saber -, decora sem compreender, não age sobre o objeto de conhecimento, não cria e, se possível, nem interage, pois “é preciso silêncio em sala de aula”. Da mesma maneira, sua opinião dificilmente é ouvida. A ele não é oportunizada nenhuma forma de questionamento ou manifestação. Afinal, conforme a crença popular, “criança não tem querer” (sic).

Frequentemente as escolas esmagam os desejos das crianças com os desejos dos outros que lhe são impostos. O programa da escola, aquela série de saberes que as professoras tentam ensinar, representa os desejos de um outro, que não a criança. Talvez um burocrata que pouco entende dos desejos das

crianças. É preciso que as escolas ensinem as crianças a tomar consciência dos seus sonhos! (Alves, 2003, p. 14).

Nesse sentido, o educando segue sendo desrespeitado, tendo desconsideradas as suas características, suas vontades, seu potencial. Sanches (2005) lembra que:

O educando espera o que nós esperávamos como alunos: respeito aos limites das nossas capacidades de compreensão, ajuda a encontrar os caminhos da competência, liberdade e autonomia sem propostas autoritárias, classificatórias e excludentes. Tais propostas, até hoje não compreendidas e rejeitadas por alunos de ontem e de hoje, continuam presentes nas práticas (Sanches, 2005, p. 24).

Hoje, mais do que nunca, o aluno não precisa de alguém que deposite conhecimentos nele. Ele não pode mais – se é que um dia pôde- ser o receptor da aula que o professor “dá”, pois tem acesso imediato a diversas fontes de informação, como os livros, como a televisão e, principalmente, como a internet. É preciso estabelecer uma relação dialógica entre educador e estudante, admitindo-se que esses papéis são fluídos e ambos podem ensinar e aprender.

Na relação educador-aprendiz não existe espaço para o simplesmente “dar”, e sim momentos interativos permeados pelo diálogo com a compreensão do que é e para o que serve, saber identificar a importância da troca, construir olhares dialógicos, respeitando as falas, questionamentos, dúvidas e compreendendo que a pergunta é identificadora, ela nos dá pistas para reavaliar os olhares de educador e de educando, a motivação para relaborar pensares e projetos de trabalho, avaliando-os se estão adequados ao tempo do aprendente (Sanches, 2005, p. 25-26).

Nessa mesma direção, percebe-se que muito se fala sobre educação, mas pouco se escuta quem está “na base da pirâmide”. Decisões governamentais que impactam diretamente o processo educativo são tomadas, em grande medida, por quem nunca atuou em uma sala de aula e pouco (ou nada) entende sobre educação.

Os professores, por sua vez, não costumam ouvir os estudantes e conhecer seus interesses. Estão ocupados em “dar conta” do conteúdo, “dar” aula, “dar” prova, “dar, dar, dar...”. Todavia,

O diálogo educativo deve ser permeado pela pedagogia da escuta, da fala, da mediação, não pelo monólogo que fortalece o “dar” conhecimentos, informações, sem o exercício da troca. [...] O diálogo é caminho para construção, conquista e ações afetivas e efetivas no ato de educar e aprender (Sanches, 2005, p. 26).

E, se os professores não estão habituados a ouvir as crianças e os jovens, os pesquisadores tampouco. Trazendo-se como exemplo o próprio Estado do Conhecimento desta tese (apresentado no capítulo posterior), observa-se que, apesar de cerca de um terço das

pesquisas terem como sujeitos os estudantes, poucas são as oportunidades em que se escolhem instrumentos baseados na escuta dos mesmos, como entrevistas e grupos focais.

Esse silenciamento é mais uma das violências que jovens da periferia sofrem durante a vida. Violências históricas que se tornam ainda mais cruéis quando se pensa na população negra. E engana-se quem pensa que o fim da escravidão foi uma grande vitória para o povo negro e que isso significou a ascensão para uma vida mais digna:

O ex-escravo é jogado numa ordem social competitiva para a qual não estava preparado” no segmento mais abaixo da pirâmide social está a ralé composta por escravos recém-libertos, por mulatos e mestiços. Dessa forma, formou-se uma configuração de classes que marcaria a modernização seletiva e desigual brasileira desde então. Sem condições de competir, restava ao negro a escória proletária, o ócio dissimulado ou a criminalidade fortuita ou permanente (Souza, 2019, p. 82).

Essa situação condicionou o povo negro à perpetuação da escravidão, mesmo que de outra espécie. Mesmo após a abolição da escravatura, a violência desferida ao escravo segue fazendo parte da vida do alforriado:

O negro torna-se vítima da violência mais covarde. Tendo sido animalizado como “tração muscular” em serviços pesados e estigmatizado como trabalhador manual desqualificado – que até os brancos pobres evitavam- é exigido dele agora que se torne trabalhador orgulhoso de seu trabalho. O mesmo trabalho que pouco antes era o símbolo de sua desumanidade e condição inferior (Souza, 2019, p. 82).

Injustiçado mesmo no momento de sua suposta liberdade, o negro passa a ser visto como uma ameaça. Pensamento que endossa até os dias de hoje os mais diversos tipos de violência cometidos contra essa parcela da população. É como se o negro possuísse um alvo nas próprias costas:

Outro fator que perdura até os nossos dias é que o medo dos escravistas da “rebelião negra” se transforma e é substituído pela definição do negro como “inimigo da ordem”. Sendo a “ordem” percebida já no seu sentido moderno de significar decoro, respeito à propriedade e segurança. Vem daí, portanto, o uso sistemático da polícia como forma de intimidação, repressão e humilhação dos setores mais pobres da população. Matar preto e pobre não é crime já desde essa época. As atuais políticas públicas informais de matar pobres e pretos indiscriminadamente praticadas por todas as polícias do Brasil, por conta do aval implícito ou explícito das classes médias e altas, têm aqui seu começo. As chacinas comemoradas por amplos setores sociais de modo explícito, em presídios de pretos e brancos pobres e sem chance de se defender, comprovam a continuidade desse tipo de preconceito covarde.” (Souza, 2019, p. 83).

Nessa senda, Moll indica que o tratamento dado ao povo negro sequer se assemelha a qualquer tipo de cidadania:

Esses homens e mulheres, muitos descendentes de escravos, foram para a periferia das grandes cidades brasileiras, em regiões pouco ou nada urbanizadas, classificadas como “aglomerados urbanos”, e no campo, com pouco acesso a bens e serviços. Cidadãos de segunda categoria ou não cidadãos, de direitos sempre restritos. Com pouco acesso a instituições despreparadas – moldadas à luz de uma visão de sujeitos brancos e de classe média – sua trajetória escolar foi, em geral, inexistente, descontínua ou fracassada (Moll, 2014, p.370).

Convergindo com todas essas questões, expõem-se os dados do Atlas da violência no Brasil em 2019 que apontam pretos e pardos representando 77% das vítimas de homicídios, sendo que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes maior do que um branco. Ou seja, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi de 162% maior que entre as brancas. (Cerqueira *et al.*, 2021)

Com base em dados como este, é possível afirmar que existe um verdadeiro genocídio do povo negro no Brasil. Pois, a conjuntura atual segue sendo dramática para negros e pobres no país. E, manter-se na escola mesmo sob tamanha brutalidade, pode ser considerado um ato heróico de resistência.

Quando se pensa no quesito educacional, as estatísticas também são alarmantes. Dados do INEP de 2019 mostram que: ao final do 9º ano do Ensino Fundamental, 51,5% dos brancos tinham aprendizagem adequada em português, frente a 36,3% dos pardos e 28,8% dos pretos; já em Matemática, 32% dos brancos, 17,9% dos pardos e 12,7% dos pretos demonstraram aprendizagem adequada; somente 65,1% dos jovens pretos e 66,7% dos pardos de 15 a 17 anos frequentavam o EM, enquanto 79,2% dos brancos estavam matriculados nessa etapa de ensino; apenas 58,3% dos jovens pretos e 59,7% dos pardos concluíram o Ensino Médio até os 19 anos, frente a 75% dos jovens brancos; pretos e pardos têm acesso a escolas com piores infraestruturas e vêm de famílias mais vulneráveis.

É a partir desta realidade que se contextualiza a Escola Estadual Gentil Vieira Cardoso, escolhida como uma das pioneiras na adesão ao Programa Trajetórias Criativas e da qual fazem ou fizeram parte os sujeitos desta tese. A escola está localizada no município mais violento da região metropolitana de Porto Alegre. Ainda, Alvorada foi considerado o sexto município mais violento do país em 2017 (Cerqueira *et al.*, 2019). Conforme a pesquisa, os municípios com maior índice de violência também tem os piores indicadores de acesso à educação, desenvolvimento infantil e mercado de trabalho.

De certa forma, compreender o entorno da escola ajuda a desnudar a ideia de fracasso escolar. Primeiro porque escancara a desigualdade social e a violência sob a qual vivem os estudantes que fracassam. Expondo um sistema em que é mais fácil ver um jovem negro e

pobre preso ou morto do que formado. Segundo, porque a escola precisa ser uma extensão da vida. Não há como desconectar o que acontece fora da escola com o que se irá desenvolver dentro dela. Por isso também, o título desta pesquisa trata de trajetórias de vida dos jovens periféricos. Porque para entender o percurso escolar de um indivíduo, é necessário conhecer sua história de vida.

Sobre isso, Burnier *et al.* (2007) ressaltam as mudanças de perspectiva que essa forma de pesquisa pode proporcionar:

Acreditamos, portanto, que, a partir das possibilidades criadas por esse tipo de metodologia, importantes problematizações e intervenções têm emergido. A própria maneira de pensar o diálogo entre o individual e o contexto sociocultural ganha novos contornos, pois o pesquisador, ao debruçar-se sobre os dados obtidos no contexto das narrativas dos sujeitos, se depara com o desafio de compreender tais histórias não apenas a partir de suas especificidades, mas também levando em conta o que há de "compartilhado" com as histórias de outros sujeitos [...] Assim, cada história de vida, ao mesmo tempo em que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, retrata de algum modo o universo social mais amplo, no qual é inscrito esse percurso (Burnier *et al.*, 2007, p. 346)

Por todos esses motivos, essa tese se propõe, entre outros objetivos, ao exercício da escuta de jovens marginalizados, excluídos e que receberam a oportunidade de transformar a sua relação com o aprender, com a escola, com a sociedade e com a vida através do Programa TC. Em outras palavras, propôs-se ampliar a voz de quem é excluído não só da escola como da sociedade em geral.

2.7 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

A partir da Fundamentação Teórica e do Estado do Conhecimento (encontrado no capítulo 4), formulou-se as seguintes proposições teóricas que orientaram a coleta e análise dos dados:

- a) O fracasso escolar no Brasil é pensado, construído, planejado e estruturado pelas políticas educacionais brasileiras.
- b) A reprovação no Brasil é um mecanismo de seleção social.
- c) Há uma relação entre o fracasso e o mapa da violência no Brasil, pois grande parte dos jovens que são assassinados no país possui a mesma cor de pele e a mesma classe social.

- d) O Programa Trajetórias Criativas atua como uma alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar e a tentativa de uma nova relação do estudante multirrepetente com a escola.
- e) A iniciação científica, quando bem conduzida, possibilita ao estudante multirrepetente sentir-se autor na construção do conhecimento, aumentando o interesse e o prazer em aprender.

Enfim, apresentam-se os questionamentos centrais da tese que também foram orientadores dos objetivos pretendidos e dos caminhos metodológicos percorridos. Nesse sentido, Antonio Faundez sinaliza:

Não digo que não seja preciso informar-se, mas o fundamental é que essa curiosidade nos leva a nos preocuparmos com um tema determinado se concretize em perguntas essenciais que serão os fios condutores de nosso trabalho. Se encontrarmos cinco ou seis perguntas essenciais, são essas perguntas e as respostas a elas que constituirão uma tese acadêmica. (Freire e Faundez, 1985, p. 50).

Dessa forma, estabeleceu-se o seguinte **problema de pesquisa**: Quais os fatores internos e externos à escola que favorecem a ocorrência do fracasso escolar de jovens estudantes de uma escola da periferia de Alvorada?

A partir do problema de pesquisa como questionamento mais amplo, destacamos outras questões mais específicas que conduziram a investigação desta tese:

- O que de fato significa fracassar na escola?
- Por que o fracasso escolar de jovens periféricos é naturalizado?
- A quem interessa que a camada social desfavorecida fracasse na escola?
- O que as histórias de vida de estudantes marcados pelo fracasso escolar têm em comum?
- Quais os limites e as possibilidades de uma política pública para o enfrentamento do fracasso escolar?
- De que forma uma política pública como o Programa Trajetórias Criativas impacta a vida de seus estudantes?
- De que forma o incentivo à pesquisa na escola pode auxiliar na diminuição da evasão e no aumento do interesse pelo aprender?

A fim de responder ao problema de pesquisa e às questões norteadoras, definiu-se o seguinte **objetivo geral**: Investigar a trajetória de vida de jovens pertencentes a uma escola

pública estadual de Alvorada/RS com histórico de fracasso escolar, bem como, a influência autopercebida de uma política pública estruturada para enfrentar tal situação.

Com base no objetivo mais abrangente, estipulou-se cinco **objetivos específicos**:

- 1) Elencar e analisar os estudos dos últimos dez anos que abordam o tema do fracasso escolar em jovens brasileiros.
- 2) Conhecer as trajetórias de vida e, conseqüentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS.
- 3) Descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhados por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS.
- 4) Compreender as possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes.
- 5) Identificar as contribuições da Iniciação Científica no Ensino Básico para o enfrentamento do fracasso escolar.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As escolhas metodológicas da tese foram sendo refinadas com o andamento da pesquisa. A trajetória metodológica descrita aqui é dividida em cinco etapas: definição do tema; elaboração e qualificação do projeto; coleta de dados; análise e discussão dos dados; fechamento da tese.

A primeira etapa corresponde à definição do tema. Ao ingressar no PPgECi, a intenção da pesquisadora era seguir a investigação do TC, sob a perspectiva dos estudantes. Porém, a partir das discussões com a orientadora e o grupo de pesquisa, optou-se por ampliar o objeto de estudo e analisar as trajetórias de vida de jovens periféricos que vivenciaram o fracasso escolar e que, em determinado momento, participaram do TC.

Depois de definido o tema da pesquisa, chegou-se a segunda etapa do que compreende os primeiros contatos com os envolvidos na pesquisa e a escrita e qualificação do projeto. Entrou-se em contato com os professores co-criadores do TC (Colégio de Aplicação da UFRGS), após, com a EEEB Gentil Viegas Cardoso que colocou a pesquisadora em contato com a professora que foi ex-coordenadora do TC na instituição. Com o retorno positivo dos envolvidos sobre a colaboração com a pesquisa, iniciou-se a escrita do projeto de pesquisa pelo Estado do Conhecimento e o Referencial teórico. Realizou-se também um estudo piloto com uma ex-estudante do TC de outra instituição escolar para fins de teste do instrumento. Após três anos de pesquisas sobre o tema e cursando disciplinas do PPgECi, houve a defesa do projeto de tese e a aprovação da banca por unanimidade.

A terceira etapa corresponde à coleta de dados. Voltou-se a entrar em contato com a professora ex-coordenadora do TC na escola Gentil e esta forneceu o contato de cinco ex-estudantes que participaram do TC, após prévia autorização dos mesmos. O contato com os estudantes foi feito por meio de um aplicativo de troca de mensagens no qual houve a explicação de aspectos básicos da pesquisa e feito o convite para a participação. Todos os estudantes contatados concordaram em participar e, assim, marcou-se o momento da entrevista de acordo com a combinação de disponibilidade de local, dos entrevistados e da pesquisadora. As quatro primeiras entrevistas foram realizadas em dezembro de 2022 em uma das salas da Escola Gentil. A quinta entrevista foi realizada em janeiro de 2023 em uma sala da escola em que a pesquisadora leciona, pois ela e o entrevistado residem no município em que a escola está localizada, o que facilitaria o descolamento de ambos.

Com a conclusão das cinco primeiras entrevistas, alguns ajustes precisaram ser feitos. Primeiramente, sentiu-se a necessidade de incluir um perfil específico de entrevistada, uma mulher negra, por compreender-se que os atravessamentos de gênero e raça poderiam trazer uma perspectiva diferente com relação ao fenômeno do fracasso escolar. Dessa forma, contatou-se novamente a professora ex-coordenadora do TC que enviou o contato da sexta entrevistada. Essa entrevista foi realizada em junho de 2023 na residência da participante, pois esta cuida da avó em situação delicada de saúde e não pode ausentar-se.

Ainda, o projeto de tese continha a realização de um grupo focal com ex-estudantes do TC que ainda não concluíram o EM na Escola Gentil. Contudo, o contato com a instituição de ensino foi enfraquecido após o afastamento da professora ex-coordenadora do TC por questões de saúde, impossibilitando a continuidade da coleta. Apesar da impossibilidade de múltiplas fontes de informação, como estava previsto, considera-se que as entrevistas mostraram ter elementos para a compreensão satisfatória do fenômeno que se propôs estudar.

A quarta etapa é composta pela análise e discussão dos dados. Com base em algumas sugestões dos professores da banca de qualificação do projeto de pesquisa, optou-se por realizar a análise de dados de forma instintiva e pessoal. Criar um percurso autoral de análise foi um desafio, mas permitiu a compreensão de detalhes das falas dos entrevistados ao mesmo tempo em que manteve a inteireza do texto. Além disso, o “ir e vir” nos trechos das entrevistas possibilitou a construção consciente das categorias de análise e em uma argumentação sólida baseada no referencial teórico adotado.

Desta etapa analítica, surgiram quatro artigos que compõem a quinta etapa do percurso metodológico. A ordem de escrita privilegiou a elaboração do quinto artigo apresentado na tese sobre IC em razão do prazo de submissão para o Dossiê da Educação Básica Revista³. Em seguida foi escrito o artigo 2 com as narrativas de vida dos estudantes por julgar-se que era necessário compreender a totalidade da trajetória de cada um para depois compreender de que forma o fracasso escolar e o TC impactaram-na. Por fim, redigiu-se os dois últimos artigos, o que disserta sobre o fracasso escolar a partir do olhar dos estudantes (artigo 3) e o que traz as principais contribuições do TC para a vida de cada um deles (artigo 4).

A sexta e última etapa do percurso metodológico apresentado aqui é a elaboração do fechamento da tese. Embora o PPgECi sugira que o desenvolvimento do trabalho seja composto por artigos, é importante que seja realizado um encadeamento entre as ideias de

³ O artigo foi aceito pela revista, mas ainda não ocorreu a publicação.

cada um deles. Assim, elaborou-se o sexto e o sétimo capítulos desta tese que trazem as articulações entre os manuscritos e as considerações finais.

A figura 5 ilustra as seis etapas da trajetória metodológica da pesquisa.

Figura 5. Etapas da trajetória metodológica da tese.



Fonte: Própria autora (2023).

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: CONTEXTO, PARTICIPANTES E ESTUDO PRELIMINAR

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e é de natureza aplicada. Quanto aos objetivos, é pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, por meio de um estudo de casos múltiplos. Yin (2015) afirma que o estudo de caso pode ser considerado um método de pesquisa eficaz ao tentar responder aos questionamentos de ‘como’ ou ‘por que’ acontecem determinados eventos contemporâneos. Os estudos de casos múltiplos podem ter uma evidência “considerada mais rigorosa e o estudo, em geral, é, por essa razão, visto como mais robusto (p. 60).” Em nosso estudo, cada estudante foi considerado um caso. A tabela 1 apresenta a classificação da pesquisa baseada no livro de Robaina *et. al.* (2021):

Tabela 1. Classificação da pesquisa.

Abordagem	Natureza	Objetivos	Procedimentos	Instrumentos	Análise dos dados
Qualitativa	Aplicada	Exploratória e Descritiva	Pesquisa Bibliográfica e Estudo de Casos Múltiplos	Entrevista Semiestruturada	Criação de categorias semânticas e Narrativas de vida

Fonte: Própria autora (2023)

3.1.1 Contexto da Pesquisa

Buscando aprofundar o conhecimento sobre o cenário em que ocorreram as experiências escolares dos participantes, a presente investigação abordou a Escola Estadual de Educação Básica (EEEB) Professor Gentil Viegas Cardoso. A instituição escolar foi pioneira na adesão ao Programa TC no RS e é considerada uma das maiores do estado. Conforme dados do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desta escola vem aumentando com o passar dos anos e cresceu de 3,2 em 2011 para 4,3 em 2019. Todavia, ainda é bem inferior a média nacional que foi de 5,1. O IDEB desejável é acima de 6,0.

Ela está localizada no bairro Jardim Algarve do município de Alvorada que faz divisa com a capital gaúcha. O município possui aproximadamente 187 mil habitantes, foi considerado o mais violento da região metropolitana de POA e o sexto mais violento do Brasil em 2017 (Cerqueira et. al, 2019). A seguir, encontram-se o mapa da Região metropolitana de POA e a localização da escola em uma imagem via satélite.

Figura 6. Mapa da região metropolitana de Porto Alegre/RS.



Fonte: Internet⁴.

⁴ Imagem encontrada no link: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-regiao-metropolitana-de-porto-alegre/>

Programa TC, conforme prévia autorização dos mesmos. A tabela 2 elucida algumas informações relevantes sobre os participantes do estudo.

Tabela 2. Informações relevantes sobre os entrevistados.

Entrevistados (E)	Nome fictício (artigo 2)	Idade	Raça	Quantidade de reprovações	Tempo de permanência no TC	Data da entrevista
E1	Anísio	22	Branca	4 ⁵	1 ano	Dez/2022
E2	Abdias	19	Negra	2	1 ano	Dez/2022
E3	Maria	22	Branca	1	1 ano	Dez/2022
E4	Milton	25	Negra	2	1 ano	Dez/2022
E5	Paulo	21	Parada	5 ⁶	1 ano	Jan/2023
E6	Carolina	19	Negra	2	2 anos	Jun/2023

Fonte: Autora (2023)

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que, conforme Gil (1999), é certamente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. E, ainda, Ludke e André (1986, p.33) afirmam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”

O local das entrevistas foram uma das salas da Escola Gentil, uma das salas em que a pesquisadora leciona e a residência de uma das participantes. Combinou-se previamente o dia e o horário mais adequado a cada um dos estudantes. Foi elaborado um roteiro para a entrevista semiestruturada que está disponível como Apêndice A desta tese. Salienta-se que a ordem das perguntas variou de acordo com cada entrevistado. A média de duração das entrevistas foi de 55 minutos. Com isso, foram transcritos 335 minutos de gravação que resultaram em 112 laudas.

Na análise de dados, buscou-se conduzir a criação de categorias de forma dinâmica, baseadas na semântica dos trechos escolhidos. Para os artigos 3, 4 e 5 algumas categorias prévias foram definidas a partir do que se esperava encontrar com as perguntas da entrevista e outras foram sendo criadas à medida que a análise aprofundada de um tópico fosse requerida.

⁵ Duas reprovações ocorreram antes do ingresso no TC, outras duas, após. Ele não se adaptou ao retorno ao EM e evadiu.

⁶ Quatro reprovações ocorreram no sexto ano, antes do ingresso no TC. Após o retorno para o Ensino Regular, ele reprovou novamente no primeiro ano do EM. Terminou essa etapa de ensino por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Em alguns momentos, utilizou-se a elaboração de tabelas para facilitar a visualização dos dados. A escrita das histórias de vida (artigo 2) teve como base as narrativas apresentadas por Patto (1993) e Souza (2018). Embora cada entrevista tenha seguido um curso particular de perguntas e respostas, para a apresentação do texto, procurou-se seguir uma mesma sequência estrutural dos fatos a fim de favorecer a leitura.

3.3 PROCEDIMENTOS: AUTORIZAÇÃO E CUIDADOS ÉTICOS

Adotar procedimentos seguros para os participantes é um elemento fundamental em qualquer trabalho científico. O presente trabalho seguiu as orientações da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovado pelo Comitê de Pesquisa do PPgECi (Anexo I). A seguir, encontram-se alguns procedimentos baseados em tais normas, os quais foram adotados nesta pesquisa.

3.3.1 Autorização

Como já mencionado, entrou-se em contato com a coordenação geral do TC (professores do Colégio de Aplicação) e com a direção da Escola Gentil a fim de obter autorização para a realização deste estudo. Logo após a aprovação do projeto pela banca e pelos órgãos éticos competentes, contatou-se a escola Gentil para formalizar a autorização do uso de uma das salas para a realização das entrevistas (Apêndice B). Então, os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

3.3.2 Cuidados Éticos

Os participantes do estudo tiveram adesão voluntária à pesquisa, podendo, inclusive, retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem que isso lhe trouxesse qualquer constrangimento ou prejuízo. O sigilo da identidade dos participantes foi assegurado, uma vez que seus nomes serão substituídos por códigos ou nomes fictícios, bem como qualquer outra informação que pudesse identificar o entrevistado foi suprimida. As entrevistas foram transcritas e enviadas, por e-mail, aos participantes, para que fizessem a aprovação e, até mesmo, modificações que julgassem necessárias.

4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR EM JOVENS BRASILEIROS

Parte importante de uma nova investigação é conhecer o que tem sido estudado a respeito da temática escolhida. Uma busca organizada e com critérios bem definidos pode apontar os principais enfoques e as lacunas a serem preenchidas sobre um determinado assunto. Não obstante, também se coloca em evidência a relevância e/ou o ineditismo do trabalho que os autores estão se propondo a fazer.

Uma ampla revisão bibliográfica acerca do tema de pesquisa colabora para se efetivar a contento, a tarefa de delimitação da unidade de leitura, isto é, definir exatamente o que dentro do tema escolhido optamos por pesquisar, também, auxilia o pesquisador na captação de fontes de idéias para novas investigações, a orientação em relação ao que já é conhecido, a percepção de temas e problemas pouco pesquisados e a perceber o momento em que a situação problema está esclarecida (Echer, 2001, p. 6).

Um dos tipos de estudo de revisão é o Estado da Arte (UNESP, 2015), caracterizado por abranger toda uma área de conhecimento, utilizando-se de variadas fontes, como teses, dissertações, artigos, livros, anais de eventos, etc. Já o Estado do Conhecimento, ocupa-se de somente um setor de publicações dentro de um determinado tema (Romanowski; Ens, 2006). Contudo,

[...] sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento. Desse movimento, emerge outro, que é o acesso e a busca por outros artigos/trabalhos relacionados ao nosso tema, na contextualização do objeto de estudo, que sempre deve ser situado no contexto histórico, social, mas também no campo científico com o qual se relaciona (Morosini; Fernandes, 2014, p. 161).

Para compor o Estado do Conhecimento desta tese, em setembro de 2020, foi realizado um levantamento inicial no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir dos termos “fracasso escolar” e “jovens” com o recorte temporal de cinco anos. Desses dados, surgiu o artigo intitulado “Fracasso escolar de jovens no Brasil: apontamentos a partir do estado do conhecimento”, de autoria da pesquisadora, que foi publicado nos Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC - ENPEC EM REDES – 2021. Tal artigo localiza-se no item 4.1 dessa tese.

A fim de aprofundar o conhecimento sobre o que tem sido produzido sobre a temática do fracasso escolar em adolescentes retidos no Ensino Fundamental, em dezembro de 2021 foi realizada uma nova busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES de pesquisas publicadas de 2012 a 2021. O recorte temporal foi alargado e escolhido por se considerar um período adequado para acompanhar os últimos acontecimentos histórico-políticos de nosso país. Tentou-se criar uma única chave de busca, mas não foi possível em função da instabilidade da plataforma à época. Por essa razão, optou-se por utilizar diversas combinações entre palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa que estão apresentadas na tabela 3.

Dos 185 trabalhos encontrados a partir dos termos de busca, 41 foram selecionados para uma primeira análise considerando os critérios de inclusão e exclusão, a saber: a) critérios de inclusão: trabalhos relacionados com o fracasso escolar de jovens retidos no Ensino Fundamental⁷; políticas públicas nesse sentido; discussões conceituais sobre o fracasso escolar, pesquisas sobre trajetórias escolares que incluam a etapa do Ensino Fundamental II. b) critérios de exclusão: pesquisas em outras fases da escolarização que não o Ensino Fundamental II (EJA – Educação de Jovens e Adultos, creche, Ensino Médio), inclusão, adolescentes infratores em regime fechado, classes multisseriadas, dados insuficientes para a localização da pesquisa na íntegra, trabalhos repetidos.

Os 41 trabalhos foram selecionados a partir leitura do título e resumo. Quando necessário, lia-se também a metodologia e as conclusões.

⁷ Houve a tentativa de incluir o termo “Ensino Fundamental” na busca, mas excluiu algumas pesquisas relevantes que já haviam sido encontradas. Portanto, optou-se por fazer a triagem manualmente.

Tabela 3. Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados a partir dos descritores no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Descritores	Total de resultados	Trabalhos selecionados
"fracasso escolar" AND "juventude"	13	4
"fracasso escolar" AND "juventudes"	5	1
"fracasso escolar" AND "jovens"	80	5
"fracasso escolar" AND "adolescente"	23	6
"fracasso escolar" AND "adolescência"	23	3
"trajetórias criativas"	9	9
"fracasso escolar" AND "direito à educação"	18	8
"fracasso escolar" AND "políticas públicas" AND "jovens"	12	4
"multirrepetência"	2	1
TOTAL	185	41

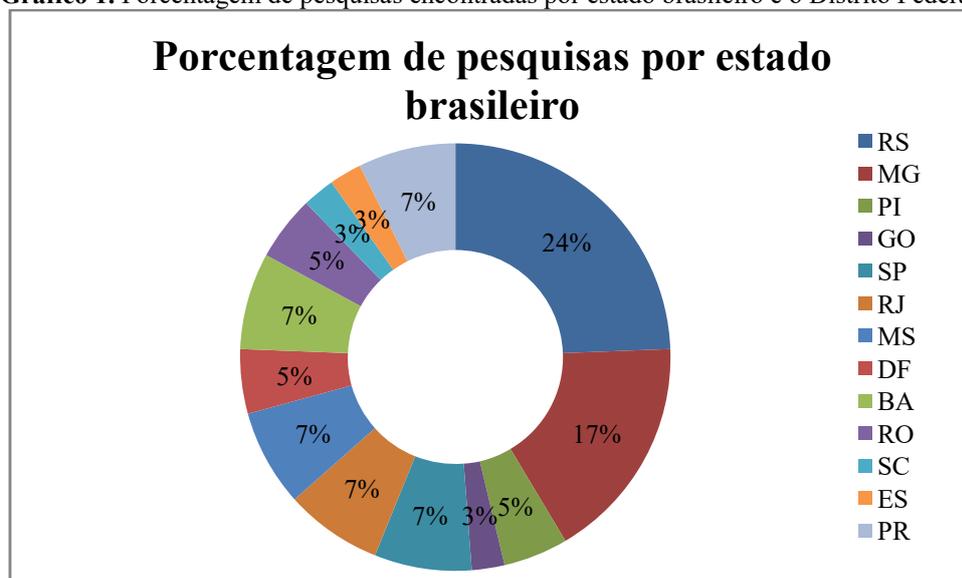
Fonte: Própria autora, 2022.

Dos 41 trabalhos selecionados, 34 são dissertações e sete são teses. A seguir, apresentam-se gráficos com as informações mais relevantes dessa primeira busca, iniciando-se pela localidade das pesquisas.

Conforme o gráfico 1, a maior parte das investigações está concentrada nos estados do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais. Esperava-se a superioridade numérica com relação ao estado gaúcho em função de um dos termos de busca ter sido “trajetórias criativas” que nomeia o Programa realizado nesse estado e estudado, em especial, pela Universidade que também participou de sua criação, a UFRGS. Contudo, surpreendeu a quantidade de pesquisas relacionadas ao fracasso escolar realizadas em Minas Gerais (MG). Destaca-se que tais pesquisas foram elaboradas em quatro Instituições de Ensino diferentes⁸ dentro do estado. Aparentemente, a temática parece suscitar uma atenção especial nessa localidade.

⁸ Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Federal De Juiz de Fora E Universidade Federal de Uberlândia.

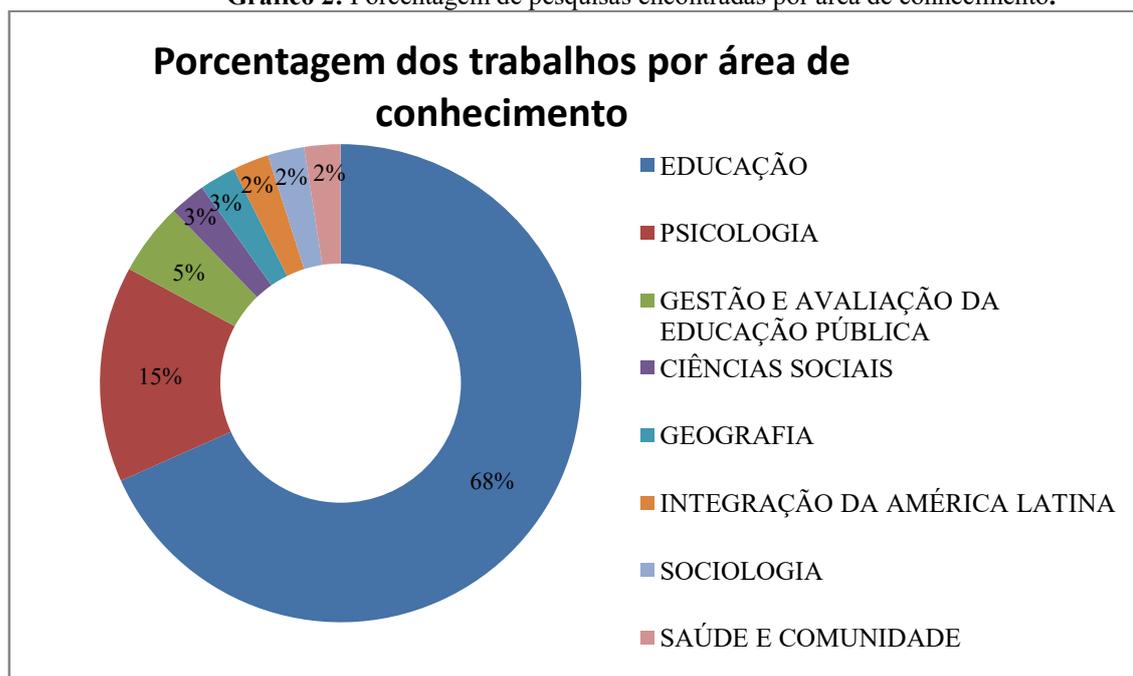
Gráfico 1. Porcentagem de pesquisas encontradas por estado brasileiro e o Distrito Federal.



Fonte: Própria autora (2022).

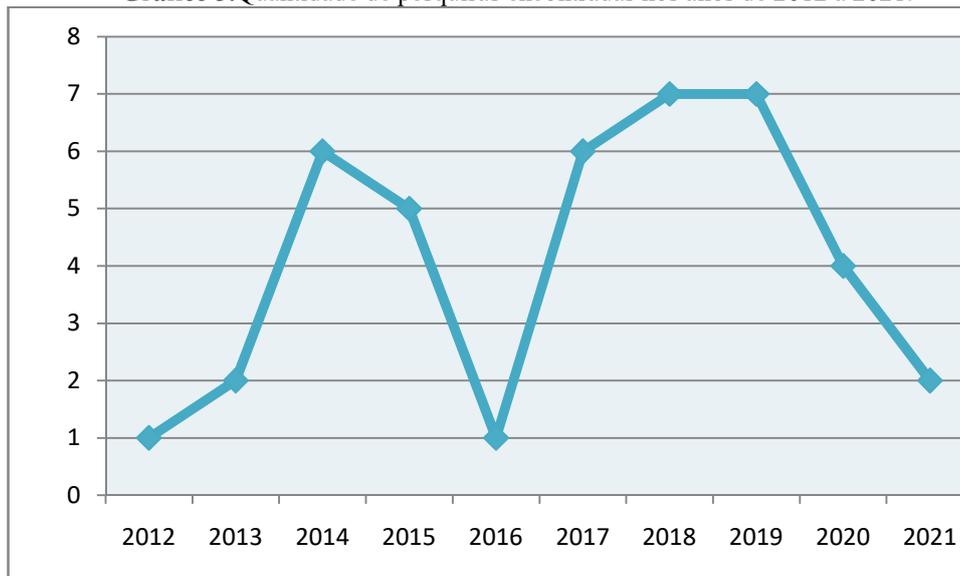
Outro dado encontrado a partir das buscas e representado no gráfico 2, é que, por motivos óbvios, o fracasso escolar é pesquisado majoritariamente na área da educação. Contudo, percebe-se uma diversificação de áreas afins que também têm buscado contribuir para o debate, como a psicologia e as ciências sociais. Destaca-se a importância do trabalho interdisciplinar para além da escola, em centros como os CAPS, CRAS, etc., e os dados parecem mostrar essa tendência de uma compreensão mais holística sobre o tema. Além disso, 5% da amostra é composta por trabalhos pertencentes a um Programa de Pós Graduação na área de gestão e avaliação da escola pública. Dado importante quando se pensa que avaliar as ações dos gestores do país é fundamental para o combate a problemas estruturais como o fracasso escolar.

Gráfico 2: Porcentagem de pesquisas encontradas por área de conhecimento.



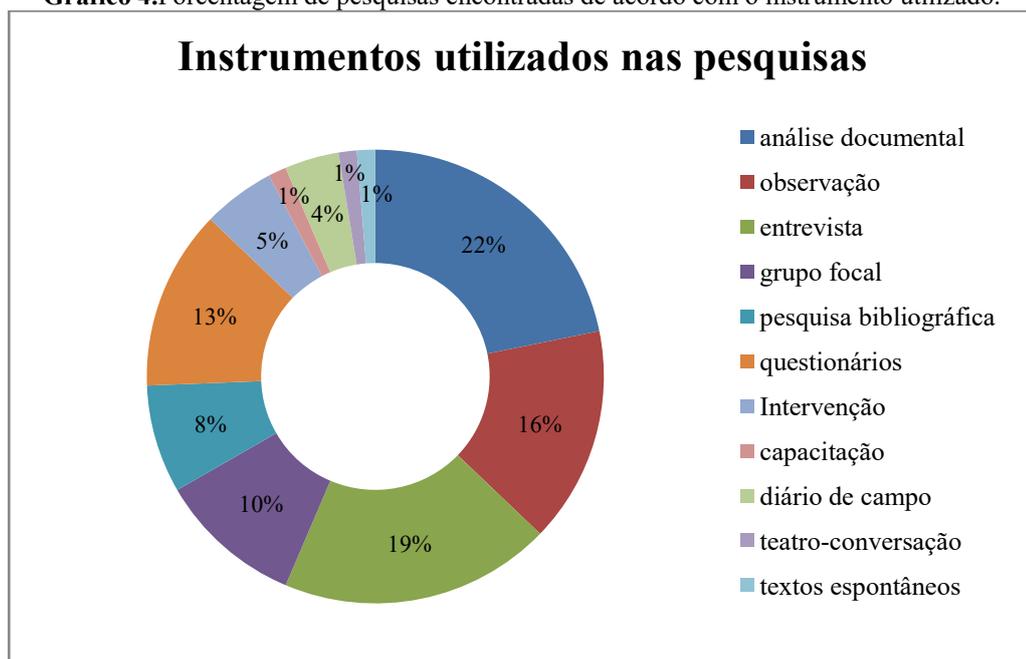
Fonte: autora (2022).

Com relação à quantidade de publicações sobre o tema ao longo dos últimos 10 anos, o gráfico 3 evidencia uma oscilação com um ápice de oito publicações no ano de 2018 e posterior queda anual até o ano de 2021. Infere-se que alguns acontecimentos podem ajudar a explicar o ápice dos estudos em 2018, já que os anos que antecedem essa data foram marcados por diversos acontecimentos políticos e retrocessos em termos educacionais. Programas que são estudados por restabelecerem o vínculo do estudante com a escola para reascender a vontade de aprender, como o Programa Mais Educação, foram extintos e substituídos por Programas de reforço escolar. A queda observada a partir de 2019 pode estar relacionada com a pandemia mundial por COVID-19 que, dentre tantas adversidades, dificultou também a permanência dos pesquisadores e a conclusão de muitas pesquisas.

Gráfico 3.Quantidade de pesquisas encontradas nos anos de 2012 a 2021.

Fonte:Própria autora (2022).

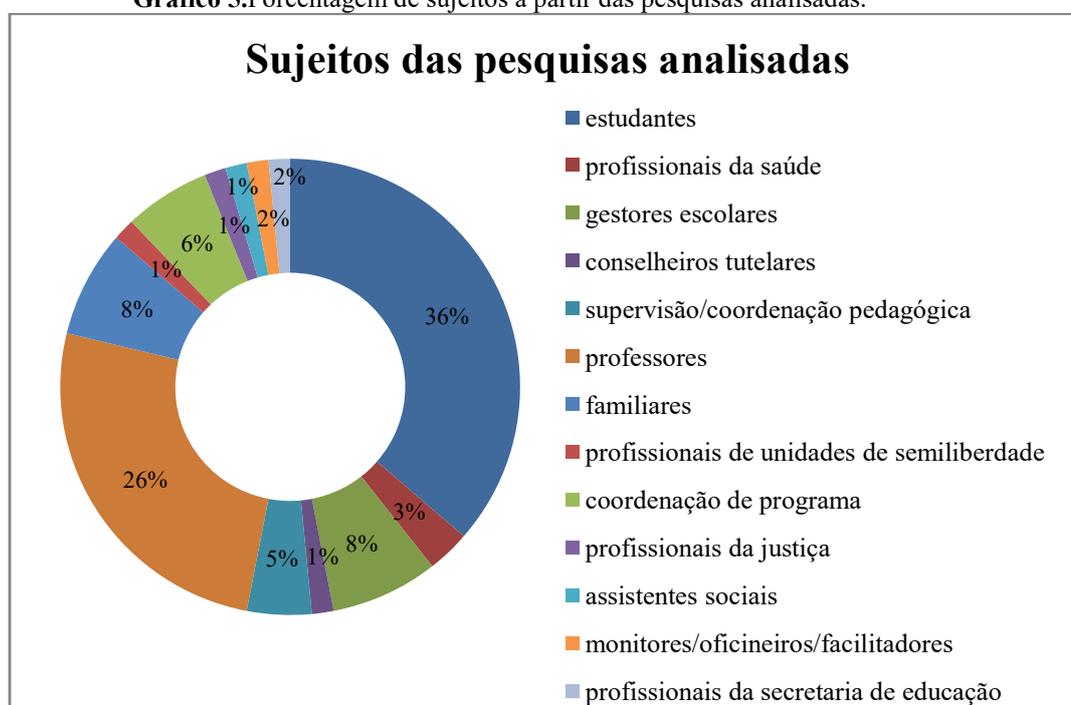
Com referência aos instrumentos utilizados na metodologia de cada uma das pesquisas analisadas, percebe-se, através do gráfico 4, uma multiplicidade de ferramentas que estão sendo empregadas no intuito de compreender um fenômeno tão complexo quanto o fracasso escolar dos jovens no Brasil. A maior parte das pesquisas, inclusive, recorreu a mais de um tipo de instrumento para a sua coleta de dados. Os recursos mais utilizados foram a análise de documentos, a entrevista, a observação, os questionários e o grupo focal.

Gráfico 4.Porcentagem de pesquisas encontradas de acordo com o instrumento utilizado.

Fonte:Própria autora (2022).

Ao analisarem-se os participantes das pesquisas, percebe-se que a grande maioria tem os estudantes e os professores como foco (gráfico 5). Todavia, mais uma vez, observa-se a variedade de sujeitos incluídos nas investigações e que estão envolvidos em diferentes esferas do cotidiano escolar. Tal fato pode revelar uma tendência da academia em responsabilizar não só o estudante pelo seu fracasso, mas também todo um contexto social que colabora para esse fim. Destaca-se que, boa parte das pesquisas optou por incluir mais de um grupo de participantes em sua metodologia (ex: estudantes e familiares; gestores escolares e conselheiros tutelares.)

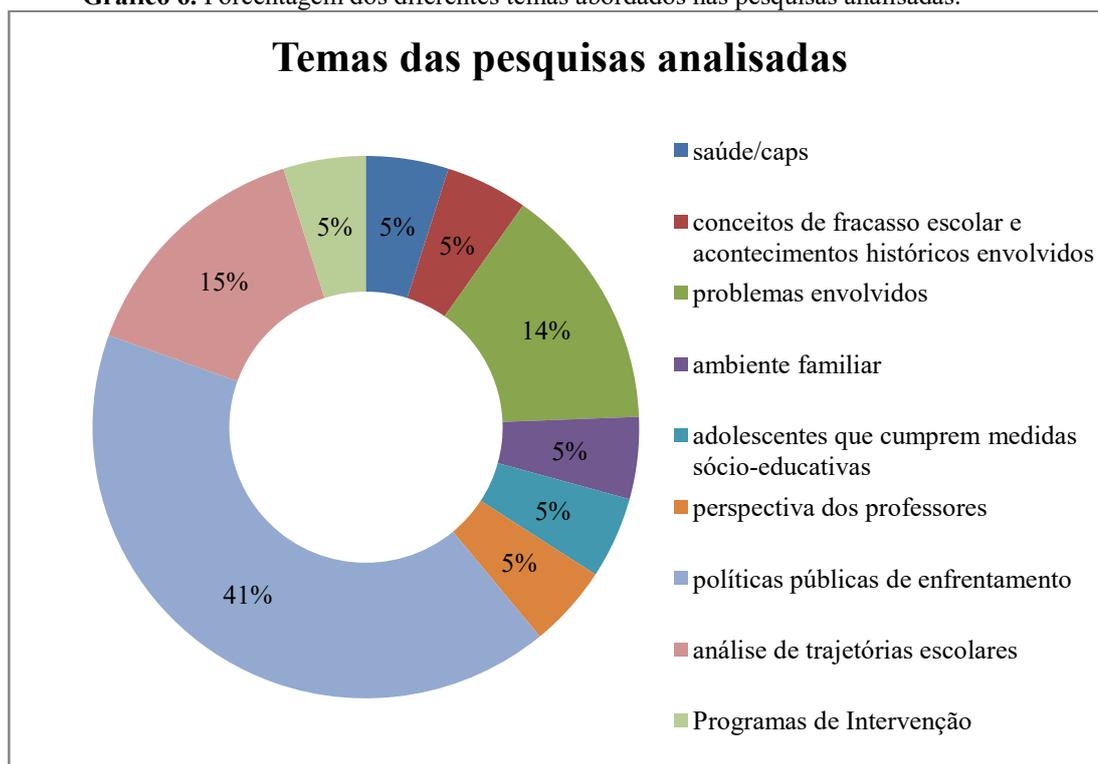
Gráfico 5. Porcentagem de sujeitos a partir das pesquisas analisadas.



Fonte: Própria autora (2022).

Por fim, essa primeira análise resultou em um gráfico a respeito dos temas abordados em cada um dos estudos⁹. Salienta-se que quase metade deles versa sobre políticas públicas de enfrentamento ao insucesso escolar e mais alguns trazem propostas interventivas isoladas. Dessa forma, demonstra-se um esforço em não somente compreender o fracasso escolar, como também conhecer e criar maneiras de superá-lo. Ainda, 14% das pesquisas, trouxeram a reflexão sobre as trajetórias dos estudantes como uma forma de compreender os fatores que atravessam cada percurso marcado pelo fracasso na escola (gráfico 6).

⁹ Alguns trabalhos poderiam ser encaixados em mais de uma categoria temática. Nesse caso, optou-se por categorizá-los de acordo com o que se percebeu ser o foco do estudo.

Gráfico 6. Porcentagem dos diferentes temas abordados nas pesquisas analisadas.

Fonte: Própria autora (2022).

A partir da categorização das pesquisas por temática, optou-se por realizar uma análise mais aprofundada de três desses temas em função da similaridade com a qual se pretende organizar essa tese. As temáticas a serem detalhadas são: conceitos de fracasso escolar e acontecimentos históricos envolvidos, políticas públicas de enfrentamento e análise das trajetórias escolares dos estudantes. A tabela 4 apresenta os dados de cada um.

Tabela 4. Pesquisas selecionadas em cada temática a ser aprofundada.

Tema	Título	Autores/ano
1	Significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas por conselheiros tutelares e dirigentes escolares	CARVALHO (2014)
1	Universalização e Precarização da Educação: conquistas, impasses e desafios da educação contemporânea.	PESCAROLO (2014)
2	Percepções de professores e estudantes sobre o programa de aceleração de estudos Floração (programa de correção de fluxo)	SANTOS (2014)
2	Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do projeto "Acelerar para vencer"	BASTOS (2013)
2	A que(m) será que se destina? - um olhar da psicologia escolar e educacional para as políticas públicas	SILVA (2019)
2	O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da serra-es	CARVALHO (2017)
2	As ações da escola no enfrentamento da violência: o olhar dos coordenadores pedagógicos de um projeto para jovens em distorção idade-série	SILVA JUNIOR (2018)
2	O papel da escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de	NOVAES (2017)

	vulnerabilidade social: um desafio inacabado?	
2	A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar	COSTA (2016)
2	Percursos da implantação do projeto traje: travessia educacional do jovem estudante campo-grandense na Escola Municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS	VIEIRA (2015)
2	Formação docente continuada no projeto “Trajetórias Criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS	SILVA (2018)
2	Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS'	RIBEIRO (2021)
2	Uma análise das ações educativas integradoras no programa Trajetórias Criativas	ROSA (2020)
2	Itinerários de práticas pedagógicas e disciplinares que constituem o sujeito aluno no projeto Trajetórias Criativas'	STEFFEN (2019)
2	Criatividade na educação física: um estudo piagetiano sobre o programa Trajetórias Criativas	RODRIGUES (2019)
2	O professor e o programa Trajetórias Criativas na construção da autonomia: uma análise sob as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire	SOUZA (2020)
2	A geografia e as poesias de Oliveira Silveira como um instrumento identitário de alunos negros do programa Trajetórias Criativas	CARDOSO (2018)
2	(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera'	GEHRKE (2019)
2	Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas	FARIAS (2017)
3	Trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família nos anos finais do ensino fundamental: um olhar sobre a garantia do direito à educação	LUNELLI (2021)
3	As trajetórias escolares do ensino fundamental sob o olhar das políticas educacionais: um estudo longitudinal no município de Pinhais de 2009 a 2018	GAYA (2019)
3	Da escola pública à universidade: trajetórias de sucesso escolar	AGUIAR NETO (2019)
3	Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na matemática	BAIAO (2017)
3	Trajetórias escolares e estratégias de permanência de jovens bolsistas de escolas públicas em escola privada.	CANEDO (2018)
3	Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar'	LOPES (2013)

Legenda: 1) conceitos de fracasso escolar e acontecimentos históricos envolvidos; 2) Políticas públicas de enfrentamento; 3) Análise das trajetórias escolares dos estudantes. **Fonte:** Própria autora (2022).

Como análise da primeira temática (conceitos de fracasso escolar e acontecimentos históricos envolvidos), apresenta-se a tese de Pescarolo (2014) que aborda os efeitos adversos que a universalização do ensino trouxe para a população brasileira nos últimos 40 anos. As dificuldades apontadas incluem, entre outras questões, o fracasso escolar e a culpabilização dos estudantes e de suas famílias por esse fracasso. A autora reitera que essa situação não é resultante exclusivamente da democratização do acesso ao ensino, mas sim, da insuficiência de recursos do Estado para esse fim.

A dissertação de Carvalho (2014) teve como objetivo compreender as significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes presentes nos relatos de gestores

escolares e os conselheiros tutelares. Dentre os resultados encontrados, expôs-se que os gestores, em especial, culpabilizam os estudantes e suas famílias pelo seu fracasso escolar. Porém, entre os conselheiros tutelares, emerge também a idéia de responsabilização da escola e o estado. Algumas das conclusões a que se chegaram foram: a) é oportuna uma maior divulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) nas Escolas (uma vez que os gestores relataram conhecê-lo superficialmente) e b) a necessidade de reflexões críticas sobre o fracasso escolar ao longo da formação dos professores.

Em ambas as pesquisas, percebe-se que a educação é reconhecida como um direito do estudante. A questão é que, não basta dar o acesso, é preciso oferecer um ensino público, de qualidade e que atenda as demandas de todas as crianças e adolescentes, sem exceções. Sem julgar que, quando alguém não aprende, é porque não está se esforçando o suficiente, ou porque tem alguma patologia, ou porque a família é desestruturada, entre outros. A realidade mostra que o direito ao conhecimento tem sido negado às camadas populares. Porém, é dever do estado garantir o direito fundamental da população.

Nesse sentido, a segunda sessão temática examinada apresenta os trabalhos que retratam políticas públicas de enfrentamento ao fracasso escolar. Esse foi o tema com a maior quantidade de trabalhos encontrados, totalizando 17 teses e dissertações. A primeira que será analisada é a dissertação de Carvalho (2017) que se propuseram a investigar quais as políticas públicas que buscavam solucionar as questões de defasagem e repetência no município da Serra (ES). Os resultados apontam que não existia nenhuma política sistematizada para esse fim, o que ocorria eram ações pontuais e desconectadas com outras questões sociais e educacionais do município.

Dividem-se as pesquisas restantes em três eixos de políticas públicas: a) de combate a pobreza; b) de expansão da jornada escolar; c) de correção de fluxo escolar.

As políticas públicas de combate a pobreza na América Latina analisadas por Costa (2016) são políticas associadas à educação escolar no Brasil e na Venezuela e, portanto, indiretamente ligadas ao fracasso estudantil. Como conclusão encontrou-se que tanto o Programa Bolsa Família (Brasil) quanto o Misión Robinson (Venezuela) são positivos no sentido da superação de uma “exclusão” absoluta das camadas mais carentes da população. Todavia, para que de fato haja um enfrentamento ao fracasso escolar, é preciso que se efetivem outras medidas estruturais de caráter social, político e econômico.

Com relação aos projetos de expansão da jornada escolar, apresenta-se a dissertação de Silva (2019) que investigou o Programa Novo Mais educação do Ministério da Educação.

Conforme a autora, foram encontradas contradições entre as ações e os textos dos documentos base do Programa. Além disso, observou-se um discurso preconceituoso a respeito das classes mais vulneráveis. Para ela, todos os atores envolvidos nas questões educacionais devem participar na elaboração e implementação de políticas educacionais e o governo deve reservar investimentos suficientes para que assegurem a qualidade de tais políticas.

Por fim, expõem-se os trabalhos que abordam as políticas públicas que têm como foco a correção do fluxo escolar. A seguir, encontra-se um mapa nacional que localiza cada um dos Projetos e dos Programas abordados de acordo com o seu estado de origem (figura 4). É possível verificar que as políticas públicas nacionais para correção de fluxo analisadas neste Estado do Conhecimento, concentram-se nos estados do Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Figura 8. Mapa nacional com a localização das Políticas Públicas das pesquisas analisadas.



Fonte: Própria autora (2022).¹⁰

Quanto às análises que os autores realizam, é possível perceber que uma parte dos trabalhos tece críticas vigorosas sobre as políticas analisadas. Bastos (2013) afirma que o Programa “Acelera pra vencer” da secretaria de educação de MG demonstra muita preocupação com a melhoria das estatísticas de reprovação e evasão e pouca atenção com a real aprendizagem dos estudantes. Além disso, em seus documentos, coloca o aluno como

¹⁰ A imagem original do mapa do Brasil foi encontrada no link: <https://oempregoeseu.com/2020/10/06/siglas-dos-estados-brasileiros-suas-capitais-e-regioes/>. Em seguida, editou-se a imagem adicionando os nomes das Políticas Públicas e ligando-as ao seu estado de origem.

responsável pelo seu insucesso. Essa mesma culpabilização é encontrada por Junior (2018) ao averiguar o Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem no Mato Grosso do Sul, além de, mais uma vez, surgir a questão da falta de investimentos governamentais.

Analisando o Projeto TRAJE (Travessia Educacional do Jovem Estudante), Vieira (2015) assinala que uma proposta com currículo diferenciado não é condição suficiente para garantir a inclusão dos jovens periféricos no ensino formal ou no mercado de trabalho. Destaca-se que a capacitação dos professores para trabalharem no projeto foi de apenas uma semana.

Outra parcela das pesquisas, mesmo considerando várias limitações, ponderou que as políticas avaliadas contribuíram de forma significativa para avanços educacionais. Novaes (2017) pesquisou a Escola Tia Ciata (RJ) criada pelo governo Brizola e Darcy Ribeiro nos anos 80. Para a autora é possível lidar com a realidade do fracasso das pessoas em situação de vulnerabilidades desde que haja vontade política e inclusão de fato. Santos (2014) abordou o Programa Aceleração de Estudos Floração e, apesar de reconhecer os desafios relacionados às evasões e metodologias do Programa, salientou o acesso e a permanência possibilitados, sugerindo a unicodência como um dos fatores de influência positiva em função das oportunidades de interação professor/aluno.

O termo de busca “trajetórias criativas” foi utilizado em razão de ser um de focos de estudo da tese e, dessa forma, resultou em uma maior quantidade de pesquisas sobre esse Programa especificamente, totalizando oito dissertações e uma tese. Os trabalhos demonstram que o Trajetórias Criativas apresentou características que contribuíram para o desenvolvimento dos estudantes e dos professores envolvidos, trazendo como principais resultados: a) restabelecimento do vínculo com a escola e a importância de aprender (Ribeiro, 2021; Steffen, 2019); oportunidades para o desenvolvimento da criatividade de professores e estudantes (Rodrigues, 2019); presença e eficácia da interdisciplinaridade (Rosa, 2020); relevância da formação continuada dos docentes (Rosa, 2020; Silva, 2018); avanços ainda necessários na concepção de autonomia dos professores (que foi encontrada mesmo sob condições adversas de coação social), mas consciência do seu papel para o desenvolvimento na autonomia do estudante (Souza, 2020; Farias, 2017); processo de constituição do sujeito aluno (Steffen, 2019).

Em outra perspectiva, a pesquisa de Cardoso (2018), não trata do Programa Trajetórias Criativas especificamente, mas sim de questões ligadas ao racismo e à evasão escolar, tendo como sujeitos os estudantes do Programa. O trabalho realizado com poemas de Oliveira

Silveira abordando a cultura gaúcha negra foi fundamental para a aceitação e a narração de identidades dos participantes da pesquisa. Já a dissertação de Reis (2019), tece críticas rigorosas ao sistema avaliativo abordado no Programa, sugerindo que ocorre o enfraquecimento disciplinar e a flexibilização da avaliação de forma individualizada, o que para a autora serviria especialmente para manter o fluxo de escolarização.

A análise da terceira e última unidade temática é a dos trabalhos que abordam as trajetórias escolares (e de vida) de adolescentes. Trajetórias de sucesso escolar foram discutidas por Neto (2019) e Canêdo (2018)¹¹ e têm em comum o fato de os resultados sugerirem o patrimônio da família como capital cultural, econômico e social como um fator de influência, não de forma isolada, mas como parte de uma análise das trajetórias. Assim, percursos escolares exitosos parecem estar ligados aos processos de sua socialização e às experiências às quais estão expostos no dia-a-dia, que podem ser transformados em estímulos para enfrentar as dificuldades que se apresentam.

Ao realizar uma análise longitudinal dos dados do INEP com um recorte temporal de 10 anos, Gaya (2019) constata que apenas 54,5% dos estudantes analisados concluíram o Ensino Fundamental até o período correto e que existem alguns fatores de risco para a ocorrência de trajetórias escolares interrompidas, como: ter deficiência, ser do sexo masculino, ser preto, pardo ou indígena e passar por diversas transferências entre instituições ao longo da trajetória. Também através de análise de dados, Lunelli (2021) revela que ter o benefício do Programa Bolsa Família parece ser um fator de proteção das trajetórias estudantis, garantindo a permanência na escola e o avanço entre os anos de escolaridade.

Sob outra ótica, Baião (2017) perscrutou as trajetórias escolares de estudantes e sua relação com a matemática através de três categorias: a relação com o outro, a relação com escola, e a relação com o conhecimento matemático. Já Lopes (2013) aproxima-se do tema da violência que aparentemente caminha lado a lado com o fracasso escolar. Ambos os estudos apontam a responsabilidade da escola que frequentemente não sabe lidar com o aluno, estigmatiza-o e o reduz aos atos que pratica, esquecendo-se de outras características ou do seu contexto.

Enfim, a realização desse Estado do Conhecimento foi útil para conhecer os focos e as ausências de pesquisas com a temática do fracasso escolar em jovens brasileiros. Destaca-se que a busca explicitou uma multiplicidade de temas, sujeitos, instrumentos e áreas de

¹¹Destaca-se que os estudantes participantes eram provenientes de classe baixa ou média e não estavam em situações de miséria.

conhecimento envolvidas na intenção de compreender melhor esse fenômeno ao longo dos últimos 10 anos. Contudo, considera-se ainda pequeno o número de trabalhos que envolvam as discussões conceituais e históricas em torno do tema, bem como pesquisas que contemplem as trajetórias escolares e de vida dos estudantes.

Salienta-se que, grande parte dos trabalhos encontrados antes da seleção, a partir dos critérios de inclusão ou exclusão, era sobre a EJA. O que leva a refletir sobre o porquê se espera que cheguem nessa etapa para que se estude fracasso. O ideal seria converter esforços para estudá-lo já nos primeiros anos de escolarização. Porque a escola/academia demora tanto para tomar uma atitude quanto aos estudantes que repetem tantas vezes?

Nessa direção, a questão da violência foi abordada por alguns estudos. Enfatiza-se que a violência que o estudante externa nada mais é do que o reflexo daquela que sofre por não ter condições dignas para viver, por ter negado o seu direito de aprender e se desenvolver em sua plenitude. Muito se fala a respeito dos atos de violência de alguns estudantes no cotidiano da escola, mas existe violência maior do que passar por constantes reprovações até ser convencido de que é incapaz de aprender ao ponto de desistir?

Quanto às políticas públicas destinadas para a qualificação da educação, os resultados reforçam a necessidade de investimento de ordem financeira e estrutural nos projetos e programas, com destaque para o papel do professor, salientando a importância da formação continuada e de uma jornada de trabalho que possibilite as trocas e a criação de vínculo com o estudante. A análise mostra a potência e as possíveis debilidades que uma política pública tem para garantir a permanência do jovem na escola.

Em suma, a realização deste estado do conhecimento suscitou ideias e evidenciou a relevância da pesquisa que se propõe realizar, uma vez que não se encontrou nenhuma investigação que trouxesse discussões sobre o fracasso escolar de forma conceitual e histórica, além da abordagem de uma política pública e do estudo de trajetórias escolares participantes de tal política.

4.1 ARTIGO 1. Publicado nos Anais do XIII ENPEC - ENPEC EM REDES – 2021.¹²



Fracasso escolar de jovens no Brasil: apontamentos a partir do estado do conhecimento¹³

School failure of young people in Brazil: notes from the state of knowledge

Resumo

Este trabalho tem o intuito de fazer um levantamento da produção a respeito do fracasso escolar de jovens brasileiros nos últimos cinco anos por meio do Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores “fracasso escolar” e “jovens”. A maioria das pesquisas ocorre na região sudeste, foca-se em propostas interventivas e utiliza entrevistas tendo os estudantes como participantes. Os estudos evidenciam a prevalência da população periférica em situação de fracasso escolar o que pode resultar em problemas de autoestima e autoimagem apontando para a necessidade da presença familiar, de professores preparados e de uma escola que assuma a responsabilidade da aprendizagem de todos os estudantes. As intervenções analisadas apontam benefícios no enfrentamento dessa realidade, mas as pesquisas sobre a temática devem ser multiplicadas e aprofundadas ao considerar-se a complexidade dos fatores envolvidos.

Palavras chave: fracasso escolar, jovens, educação pública, ensino de ciências.

Abstract

This work has the intention of making a survey of the production about the school failure of young Brazilians in the last five years through the Bank of Theses and Dissertations of Capes and Scielo using the decree "school failure" and "young people". Most of the research takes place in the southeastern region, focuses on interventional proposals and uses interviews with students as participants. The studies show the prevalence of peripheral population in situations of school failure, which can and result in problems of self-esteem and self-image pointing to the need for family presence, prepared teachers and a school that takes responsibility for the learning of all students. The analyzed interventions point to benefits in

¹² Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76492>

¹³ Optou-se por manter a formatação original das normas de submissão do evento.

facing this reality, but research on the theme must be multiplied and deepened when considering the complexity of the factors involved.

Key words: school failure, youth, public education, science teaching.

Introdução

Ainda no século passado, Patto (1993) apontava uma tendência em afirmar que crianças empobrecidas tinham um maior índice de dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, não existia um consenso sobre até que ponto crianças nessas condições¹⁴ tivessem maior probabilidade de apresentar sequelas físicas ou cognitivas ao chegarem à escola. A hipótese da autora é que a escola destila um tipo de preconceito para com esse público e funciona como um mecanismo produtor de dificuldades para aprender.

Ao considerar-se esse preconceito como estrutural, nota-se que ele se reflete nas decisões a respeito das políticas educacionais e até mesmo na relação do docente com os discentes, perpetuando e legitimando o fracasso escolar das classes populares. Ademais, torna-se mais confortável tratar tal fracasso como uma questão de incapacidade pessoal ou de um grupo do que assumir pelo menos parte da responsabilidade considerando os aspectos políticos contidos nesse processo. (PATTO, 1993)

Quase 30 anos depois da publicação dessas ideias, pesquisas apontam uma realidade educacional desafiadora, em especial na juventude. Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) evidenciaram que 29,6% dos jovens de 15 a 17 anos estavam em defasagem idade-ano de escolaridade no ano de 2019. Ainda, 11,8% do total de adolescentes dessa faixa-etária estava fora da escola, o que equivale a 1,1 milhão de pessoas (IBGE, 2020). A situação torna-se ainda mais preocupante ao perceberem-se as engrenagens de um sistema que parece estar projetado na direção do fracasso escolar da população em condição de vulnerabilidade:

Engendra-se um mecanismo perverso em que as desigualdades social e escolar se identificam como enigma: fracassam na escola porque são pobres, ou são pobres porque fracassam na escola? Assim, eliminam-se responsabilidades e arregimenta-se a culpabilização dos jovens como se apenas neles estivessem as razões dessa desrazão. Mas, não devemos nos esquecer que a sociedade é muito mais do que a soma de indivíduos e que, portanto, são os processos de socialização e suas forças conflitivas os causadores da desordem. Se há escolhas

¹⁴ Exceto aquelas em estado de miséria absoluta.

individuais, elas só se dão no interior dos contextos sociais. (BRASIL, 2011, p.19)

Apesar dessas adversidades, um olhar atento lançado aos estudantes das periferias é capaz de perceber a impossibilidade de generalização, pois são um grupo heterogêneo com diferenças culturais, de dinâmica familiar, de formas de comunicação, etc. (PATTO, 1993) que precisa ser considerado em suas identidades, suas diferenças e suas potencialidades.

Urge compreender e refletir sobre as causas do fracasso escolar e buscar alternativas pedagógicas que mobilizem a capacidade de aprender da juventude periférica “superando a dicotomia entre culpá-los ou vê-los como vítimas” (p.19) sem esquecer que a sociedade e o Estado Brasileiro possuem uma dívida histórica com essas populações. (BRASIL, 2011)

Metodologia

Essa pesquisa é do tipo Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002) e tem o objetivo de fazer um levantamento da produção a respeito do fracasso escolar de jovens brasileiros. A consulta dos artigos foi feita mediante o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES .

Os critérios de inclusão foram: 1) proximidade com o tema proposto neste estudo; 2) data, isto é, as publicações dos últimos cinco anos, partindo-se de 2015 até 2020; 3) presença dos seguintes descritores “fracasso escolar” e “jovens”. Somente o operador lógico “AND” foi utilizado para as combinações entre termos. Inicialmente, o critério de seleção deu-se pela leitura do título; verificada a proximidade, lia-se, então, o resumo do trabalho.

Já os critérios de exclusão foram: 1) trabalhos que não envolviam o público jovem; 2) trabalhos que não tinham como contexto a educação no Brasil; 3) trabalhos que não tinham o enfoque no fracasso escolar; 4) trabalhos que não possuíam informações suficientes no resumo para a análise de dados.

Resultados e Discussão

A partir dos descritores, foram encontrados 39 trabalhos. Após uma triagem baseada nos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 13 dissertações e cinco teses, totalizando 18 pesquisas que farão parte deste Estado do Conhecimento.

Os trabalhos relacionados aos descritores encontrados serão agrupados de acordo com suas semelhanças e apresentados a partir de diferentes perspectivas.

Em primeiro lugar, elucida-se o foco de cada estudo (tabela 1). A prevalência está na análise das propostas interventivas voltadas ao público jovem. Outra questão que emerge é a análise dos contextos considerando as desigualdades sociais, culturais e raciais presentes no fracasso em aprender. As propostas para a correção da distorção idade-série podem ser uma importante ferramenta para uma educação equânime que contribua para a ampliação das oportunidades dos alunos, enfrentando os mecanismos produtores de desigualdades (BRASIL, 2011).

Os estudos na área da saúde aparecem como foco de interesse de duas pesquisas e apontam a orientação da compreensão do fenômeno em uma perspectiva interdisciplinar. Mas é preciso uma abordagem séria e comprometida dos profissionais de saúde – para além de diagnósticos e da medicalização dos corpos- e dos educadores – com foco na potencialidade e não na impossibilidade.

Tabela 1. Apresentação das pesquisas por foco de estudo.

FOCO	AUTORES
Proposta Interventiva	FREIRE, 2016; CARMO, 2017; NOVAES, 2017; CARLI, 2018; VIEIRA, 2018;
Área da Saúde	ALMADA, 2015; MULLER, 2018; BOTELHO, 2018;
Análise de contextos/desigualdades	GRIPPA, 2016; VIEIRA, 2016;
EJA	LIMA, 2015;
Jovens Infratores	PEREIRA, 2015; CAMPOS, 2018;
Analfabetismo Funcional	TOLEDO, 2015;
Ensino Profissionalizante	TERCEIRO, 2019;
Evasão Escolar	SILVA, 2015; ROSALES, 2019;
Trajetórias de Vida	BAIAO, 2017;

Fonte: Autoras, 2020.

Nesta mesma direção, quando se analisa os participantes de cada estudo¹⁵(Tabela 2), apesar da preponderância da investigação na perspectiva do próprio estudante, nota-se uma preocupação em entender os papéis de toda a comunidade escolar nesse cenário. Perspectivas

¹⁵ Considerando estudos experimentais.

como esta contribuem para retirar a pesada carga imposta ao estudante que comumente é apontado como o único responsável pelo seu insucesso (PATTO, 1993).

Tabela 2. Apresentação das pesquisas por sujeitos do estudo.

SUJEITOS	AUTORES
Estudantes	ALMADA, 2015; PEREIRA, 2015; SILVA, 2015; TOLEDO, 2015; FREIRE, 2016; GRIPPA, 2016; VIEIRA, 2016; BAIÃO, 2017; CARLI, 2018; CARMO, 2017; MULLER, 2018; ROSALES, 2019;
Famílias	GRIPPA, 2016; MULLER, 2018;
Professores/gestores escolares	PEREIRA, 2015; SILVA, 2015; GRIPPA, 2016; VIEIRA, 2016; CARMO, 2017; CAMPOS, 2018; CARLI, 2018; MULLER, 2018; ROSALES, 2019;
Comunidade	PEREIRA, 2015; GRIPPA, 2016; VIEIRA, 2016;
Profissionais da saúde	BOTELHO, 2018;
Gestores públicos	LIMA, 2015; PEREIRA, 2015

Fonte: Autoras, 2020.

Ao examinarem-se as regiões nas quais foram desenvolvidos os estudos, evidencia-se a concentração no sudeste e no nordeste do país, embora todas as regiões tenham sido contempladas (Tabela 3). O sistema educacional brasileiro como um todo é marcado pelo fracasso tendo como parâmetros os altos índices de repetência e evasão, especialmente na escola pública. Todavia, algumas regiões apresentam um maior índice dos fatores supracitados. Conforme o Pnad (IBGE, 2020), as maiores taxas de analfabetismo e de jovens que não frequentam a escola, bem como as menores médias de anos de estudo estão no nordeste e no norte do Brasil. Por essa razão, estudos que abranjam tais regiões podem contribuir na melhora desses indicadores.

Tabela 3. Apresentação das pesquisas por região do país.

REGIÃO	AUTORES
Sul	VIEIRA, 2016; SILVA, 2015; ROSALES, 2019;
Sudeste	MULLER, 2018; GRIPPA, 2016; FREIRE, 2016; CAMPOS, 2018; TOLEDO, 2015; PEREIRA, 2015; NOVAES, 2017; BAIÃO, 2017; CARLI, 2018;
Centro-oeste	VIEIRA, 2018;
Norte	LIMA, 2015; ALMADA, 2015;
Nordeste	BOTELHO, 2018; TERCEIRO, 2019; CARMO, 2017;

Fonte: Autoras, 2020.

Com referência ao instrumento utilizado, os mais citados são a entrevista, a análise documental e as dinâmicas de grupo, sendo que cada pesquisa pode ter usado mais de um instrumento em sua metodologia. É possível perceber que existe uma gama considerável de instrumentos empregados (Tabela 4). Conforme Gatti (2001), investigar os processos educativos envolve elementos complexos, o que possivelmente explica a variedade das técnicas adotadas nas pesquisas desse Estado do Conhecimento. Para ele, as pesquisas na área da educação precisam apresentar maior rigor tanto teórico quanto metodológico e considerar os aspectos contextuais subjacentes.

O fato de a entrevista ter sido o instrumento que prevaleceu, mostra a tendência à compreensão mais aprofundada e detalhada dos processos envolvidos no fracasso escolar, dando voz aos diferentes atores do cenário escolar.

Tabela 4: Apresentação das pesquisas por instrumento utilizado.

INSTRUMENTO	AUTORES
Questionário	ROSALES, 2019;
Entrevista	ALMADA, 2015; LIMA, 2015; PEREIRA, 2015; SILVA, 2015; BAIÃO, 2017; BOTELHO, 2018; CAMPOS, 2018; CARLI, 2018; MULLER, 2018; ROSALES, 2019;
Dinâmicas de Grupo ¹⁶	TOLEDO, 2015; GRIPPA, 2016; VIEIRA, 2016; CARMO, 2017; CAMPOS, 2018; CARLI, 2018;
Observação	PEREIRA, 2015; CARMO, 2017; CARLI, 2018; MULLER, 2018;
Análise Documental	ALMADA, 2015; LIMA, 2015; PEREIRA, 2015; MULLER, 2018; VIEIRA, 2018; TERCEIRO, 2019;
Diário de Campo	ALMADA, 2015; SILVA, 2015; FREIRE, 2016; BAIÃO, 2017;
Análise Textual	SILVA, 2015; TOLEDO, 2015; NOVAES, 2017;
Intervenção	TOLEDO, 2015; FREIRE, 2016; VIEIRA, 2016;
Pesquisa Bibliográfica	NOVAES, 2017;

Fonte: Autoras, 2020.

Por fim, alguns dos principais resultados dos estudos evidenciam a prevalência da população periférica em situação de fracasso escolar o que pode resultar em problemas de autoestima e autoimagem apontando para a necessidade de suporte dos gestores públicos, da presença familiar, de professores preparados, valorizados e motivados, e de uma escola que valorize as questões afetivas e tenha intencionalidade em sua prática. Além disso, as

¹⁶ Inclui Grupos Focais, Rodas de Conversa e Círculos Dialógicos.

características de um sistema capitalista que oprime e exclui também foram destacadas. As intervenções analisadas apontam benefícios no enfrentamento dessa realidade, mas as pesquisas sobre a temática devem ser multiplicadas e aprofundadas ao considerar-se a complexidade dos fatores envolvidos. Apesar de não ter sido contemplada nos estudos analisados, destaca-se a Iniciação Científica como um dos caminhos para a superação do fracasso escolar, pois ela possibilita ao estudante sentir-se capaz de fazer ciência e responder às suas próprias curiosidades (BRASIL, 2014).

Conclusões

Essa pesquisa realizou um levantamento da produção acadêmica a respeito do fracasso escolar de jovens brasileiros. O recorte realizado apresentou as tendências das pesquisas sobre o tema sob a ótica da área da educação e da saúde apontando prevalências e lacunas a serem exploradas. Questões emergentes para estudos futuros envolvem a investigação dos contextos de forma interdisciplinar, bem como a criação e desenvolvimento de propostas interventivas que promovam uma nova relação do estudante com a escola e com o conhecimento. Ressalta-se que compreender, explicar e modificar a realidade do fracasso escolar é algo complexo. Por isso, necessita-se de um esforço conjunto dos gestores e da comunidade escolar impelindo-se pela aprendizagem de todos os estudantes e de suas possíveis trajetórias de sucesso.

Referências

ALMADA, Carla Adriane de Araujo. **“Agora vão estudar os doidos de antigamente?”: histórias de sofrimento pelo não aprender na escola.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

BIAIO, Deusdete Viana. **Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na matemática.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental.** Brasília: Via Comunicação. 2011. 198p. Disponível em<http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-educacion_media.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Trajetoórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria.** Caderno 1, 1 ed., 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2020.

BOTELHO, Barbara Aparecido. **A queixa escolar sob o olhar do fonaudiólogo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2018.

CAMPOS, Debora Cardoso de. **Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro, 2018.

CARLI, Flavio Dalera de. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação (Psicologia Da Educação). Pontificia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 68-81, jul. 2001.

GRIPPA, Josimar Barbosa. **Processos de constituição de violências em contextos escolares em sua articulação com outras redes e contextos de vida dos estudantes-adolescentes: uma aposta na escola como espaçotempo de potência e ampliação da vida**. Dissertação de Mestrado Profissional em Segurança Pública Instituição de Ensino: Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-2019**. Brasília, DF: Estatísticas Sociais 2020.

LIMA, Luci Vieira Catellane. **Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho, 2015.

MULLER, Laura Maria Mingotti. **Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas**. Tese de Doutorado em Lingüística. Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2018.

NOVAES, Aurea Cristina Ramos de. **O papel da Escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: um desafio inacabado?** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. reimp. São Paulo: T.A. Queiróz, 1993. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6)

PEREIRA, Juliana Gomes. **Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar**?: Limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

ROSALES, Grazielle Fagundes. **Evasão e permanência em educação profissional e tecnológica**: um estudo a partir dos cursos técnicos integrados do IFsul câmpus Camaquã. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional E Tecnológica. Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, 2019.

SILVA, Marco Aurelio da. **Evasão escolar no ensino médio**: o caso de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul – RS. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

TERCEIRO, Glaucia Maria Almeida. **Análise dos efeitos do ensino profissionalizante sobre o abandono escolar no ensino médio**. Dissertação de Mestrado Profissional em Economia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TOLEDO, Lucineia Silveira. **Adolescentes em situação de analfabetismo funcional: contribuições da Psicanálise**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

VIEIRA, Carlos Humberto Marques. **Condicionantes socioculturais e expectativa de sucesso escolar**: uma análise da situação dos alunos ingressantes no Colégio Tiradentes de Pelotas. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Fundação Universidade Federal Do Pampa, Bagé, 2016.

VIEIRA, Mauricio Macedo. **Percursos da implantação do projeto traje**: travessia educacional do jovem estudante campo-grandense na escola municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2015.

5 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa desta tese é composto pelos quatro artigos¹⁷ que são independentes e, ao mesmo tempo, interdependentes, pois surgiram a partir da análise e discussão dos dados coletados. Cada objetivo específico da tese gerou um artigo correspondente, conforme elucida a tabela 5.

Tabela 5. Objetivos específicos e artigos correspondentes.

Objetivos específicos	Artigos
1) Elencar e analisar os estudos dos últimos dez anos que abordam o tema do fracasso escolar em jovens brasileiros.	ARTIGO 1: Fracasso escolar de jovens no Brasil: apontamentos a partir do estado do conhecimento -Publicado no XIII ENPEC em redes e disponível no item 4.1 desta tese.
2) Conhecer as trajetórias de vida e, conseqüentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS.	ARTIGO 2: Latências e potências em histórias de vida de estudantes da região periférica de Alvorada/RS.
3) Descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhado por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS.	ARTIGO 3: O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes.
4) Compreender as possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes.	ARTIGO 4: Possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes.
5) Identificar as contribuições da Iniciação Científica no Ensino Básico para o enfrentamento do fracasso escolar.	ARTIGO 5: Contribuição da Ciência na escola para o enfrentamento do fracasso escolar. – Aceito na Revista Educação Básica.

Fonte: Própria autora (2023)

Dessa forma, o artigo 2 “Latências e potências em histórias de vida de estudantes da região periférica de Alvorada/RS” descreve as trajetórias dos participantes desde a concepção até os dias atuais, assim como suas projeções futuras. O artigo 3 tem como título “O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes” e trata das concepções que os entrevistados proferem a respeito do fracasso na escola. O artigo 4 chama-se “Possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes” e

¹⁷ O artigo 1 apresenta o Estado do Conhecimento desta tese e compõe o Capítulo 4.

disserta sobre a experiência dos participantes no TC. O artigo 5 intitula-se “Contribuição da Ciência na escola para o enfrentamento do fracasso escolar” e aborda uma das estratégias presentes no TC que é a IC e de que forma ela impactou a trajetória dos participantes. Os artigos 2, 3 e 4 serão submetidos à revistas após as contribuições da banca avaliadora. O artigo 5 foi submetido e aceito pela Educação Básica Revista, por isso optou-se por manter a formatação original das normas de submissão da revista.

5.1 ARTIGO 2

LATÊNCIAS E POTÊNCIAS EM HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DA REGIÃO PERIFÉRICA DE ALVORADA/RS

LATENCIES AND POWERS IN LIFE STORIES OF STUDENTS FROM THE PERIPHERAL REGION OF ALVORADA/RS

RESUMO

Esta pesquisa é parte de uma Tese de Doutorado realizada como pré-requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação em Ciências do PPgECi /UFRGS e tem como objetivo conhecer as trajetórias de vida e, conseqüentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS. O contexto do estudo é a EEEB Gentil Viegas Cardoso e os participantes são seis ex-estudantes da referida escola que participaram do programa de correção de fluxo Trajetórias Criativas. Como instrumento, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. A partir da análise das histórias de vida dos entrevistados foi possível perceber que cada uma delas é potente e singular. Contudo, observou-se que todas são marcadas por violências e abandonos em suas mais diversas formas e que, muitas delas, decorrem da negligência dos governantes. Ainda, as situações de vulnerabilidade com certeza dificultaram o processo educativo, porém, mesmo aqueles que possuíam condições econômicas e familiares estáveis, fracassaram na escola, o que indica a falha do próprio sistema escolar. E não é uma falha que possa ser corrigida de forma simples, é uma questão estrutural de um sistema que privilegia quem já é privilegiado e exclui cada vez mais o excluído. Como conclusão, afirma-se que as trajetórias são únicas e dependem de diversos fatores que favorecem ou dificultam o sucesso. Mas, a forma de violência e abandono presente em todos os relatos é a sofrida pelo sistema escolar, denunciando o próprio sistema foi o causador de tal fracasso.

Palavras-chave: histórias de vida, fracasso escolar, jovem periférico, Trajetórias Criativas; sistema educacional.

ABSTRACT

This research is part of a Doctoral Thesis carried out as a prerequisite for obtaining the title of Doctor in Science Education at PPgECi/UFRGS and aims to understand the life trajectories and, consequently, schooling of peripheral and multi-repeat young people from a school in

Alvorada/RS. The context of the study is EEEB Gentil Viegas Cardoso and the participants are six former students from that school who participated in the Trajetores Criativas flow correction program. As an instrument, a semi-structured interview was used. From the analysis of the interviewees' life stories, it was possible to see that each one of them is powerful and unique. However, it was observed that they are all marked by violence and abandonment in their most diverse forms and that, many of them, result from the negligence of those in power. Furthermore, vulnerable situations certainly made the educational process difficult, however, even those who had stable economic and family conditions failed at school, which indicates the failure of the school system itself. And it is not a flaw that can be corrected simply, it is a structural issue of a system that privileges those who are already privileged and increasingly excludes the excluded. In conclusion, it is stated that trajectories are unique and depend on several factors that favor or hinder success. However, the form of violence and abandonment present in all reports is that suffered by the school system, denouncing the system itself as being the cause of such failure.

Keywords: life stories, school failure, peripheral youth, Creative Trajectories; educational system.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte de uma Tese de Doutorado realizada como pré-requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que investiga as histórias de vida de jovens da periferia marcadas pelo fracasso escolar.

O povo periférico é historicamente silenciado e violentado. Ampliar a voz de jovens que fazem parte desse contexto é uma escolha metodológica capaz de desvendar não só trajetórias de vida únicas, como o que há em comum entre elas.

A própria maneira de pensar o diálogo entre o individual e o contexto sociocultural ganha novos contornos, pois o pesquisador, ao debruçar-se sobre os dados obtidos no contexto das narrativas dos sujeitos, se depara com o desafio de compreender tais histórias não apenas a partir de suas especificidades, mas também levando em conta o que há de "compartilhado" com as histórias de outros sujeitos (Burnier *et al.*, 2007, p. 346).

Compreender o que de fato configura uma classe social e os limites que ela impõe é fundamental para refutar o discurso mentiroso e cruel da meritocracia:

Afinal, sem que se reconstrua a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito merecido e justo. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo (Souza, 2019, p. 91).

O contexto de vulnerabilidade, apesar de não ser determinante, pode colaborar para baixo rendimento escolar, defasagem idade/ano de escolaridade e evasão (Brasil, 2009). Na mesma direção, Souza (2019) destaca que o sucesso ou o fracasso na vida dependem do acesso privilegiado ou não a três tipos de capitais: I) capital econômico: poder aquisitivo que alguém possui; II) capital cultural: incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio; III) capital social de relações pessoais: relações pessoais pautadas pelo interesse e/ou pela afetividade que representam alguma vantagem na competição pelos recursos escassos para quem as possui. É preciso considerar o acesso a todos os tipos de capitais para compreender de forma aprofundada o fenômeno da desigualdade.

Com referência ao papel da Educação frente à desigualdade social, o documento elaborado pelo Ministério da Educação aborda que:

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. [...] Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas (Brasil, 2009, p. 10).

Com isso, o contexto da pesquisa envolve estudantes de uma escola pública estadual de Alvorada/RS. O município é considerado o mais violento da região metropolitana de Porto Alegre e foi avaliado como o sexto mais violento do Brasil em 2017 (Cerqueira *et. al*, 2019). A escola em questão é uma das maiores do estado e demonstrou grandes índices de estudantes defasados com relação à idade e ano de escolaridade. Por isso, foi convidada a participar como uma das pioneiras do Programa Trajetórias Criativas (TC) cujo objetivo era reconstruir a relação do jovem multirrepetente com a aprendizagem e com a escola e, assim, promovê-lo ao Ensino Médio (Brasil, 2014).

Compreendendo as características gerais do contexto dos participantes e a estrutura opressora que atua sobre eles, as proposições teóricas elencadas aqui são: a) O fracasso escolar no Brasil é pensado, construído, planejado e estruturado pelas políticas educacionais brasileiras; b) A reprovação no Brasil é um mecanismo de seleção social; c) Há uma relação entre o fracasso e o mapa da violência no Brasil; Grande parte dos jovens que são assassinados no país possui a mesma cor de pele e a mesma classe social.

A fim de discutir essas ideias a partir do relato dos entrevistados, definiu-se o seguinte objetivo de pesquisa: Conhecer as trajetórias de vida e, conseqüentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS.

METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como qualitativa através de um estudo de casos múltiplos (Yin, 2015), no qual cada estudante entrevistado é um caso. O contexto da pesquisa é a Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso localizada no município de Alvorada (RS). Os participantes do estudo são seis jovens ex-estudantes da referida instituição escolar e que participaram do Programa TC à época, entre 2011 e 2019. A escolha dos participantes aconteceu por indicação da ex-coordenadora local do Programa TC que ainda é professora na escola Gentil e disponibilizou diversos contatos de ex-estudantes com suas devidas autorizações prévias.

O TC nasceu de uma parceria entre o Ministério da Educação e os professores do Colégio de Aplicação da UFRGS e foi transformado em uma política pública do Estado do RS. Seu objetivo é o de promover ao Ensino Médio estudantes multirrepentes retidos no Ensino Fundamental através de uma metodologia diferenciada que visa a promoção de autoria, autonomia, protagonismo e criatividade dos envolvidos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada, considerada por Gil (1999) como a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. A entrevista é formada por 28 perguntas inicialmente, podendo sofrer acréscimos ou alterações na ordem conforme o andamento e a necessidade da conversa. As entrevistas foram realizadas de dezembro de 2022 a junho de 2023 e o local foi uma sala da Escola Gentil Viegas Cardoso, com exceção de uma, a qual foi realizada na residência da entrevistada.

Os resultados foram analisados, sistematizados e transformados em narrativas sobre a história de vida de cada um, baseando-se nas narrativas de Patto (1993) e Souza (2018). Quanto aos procedimentos e cuidados éticos, o presente trabalho seguiu as orientações da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa. Primeiramente, entrou-se em contato com a coordenação geral do TC (professores do Colégio de Aplicação da UFRGS). Em seguida, contactou-se a direção da Escola Gentil que concordou com a realização do estudo com seus ex-estudantes e em suas dependências ao assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A partir dos dados disponibilizados pela ex-coordenadora do Programa na escola, contactou-se os participantes por meio de um aplicativo de troca de mensagens pelo celular.

Após a explicação do objetivo e dos procedimentos da pesquisa, os estudantes manifestaram o aceite para participação na pesquisa e, no dia da entrevista, também assinaram o TCLE. O sigilo da identidade dos participantes é assegurado através de nomes fictícios e da supressão de qualquer outra informação que possa identificar o entrevistado. Os nomes escolhidos são uma homenagem póstuma a grandes personalidades brasileiras que inspiram o trabalho na educação e a luta por equidade, na respectiva ordem em que aparecem no texto: Milton (Milton Santos), Carolina (Carolina Maria de Jesus), Abdias (Abdias Nascimento), Anísio (Anísio Teixeira), Maria (Maria Nilde Mascellani) e Paulo (Paulo Freire). As entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes para que fizessem a aprovação e, até mesmo, modificações, caso julgassem necessário.

Os resultados descrevem as trajetórias de vida de cada um dos participantes, totalizando seis narrativas. O texto foi organizado iniciando-se pelo período gestacional e primeira infância, ambiente familiar, condições de acesso à cultura e situação econômica; passando-se pela trajetória escolar, a adesão ao TC e a ascensão ao Ensino Médio; até chegar às atividades desenvolvidas no presente e os planos futuros.

A HISTÓRIA DE MILTON

Milton é um homem negro de 25 anos, o mais velho entre os entrevistados. Fruto de uma relação entre primos, ele relata que, apesar dos riscos genéticos, a sua gestação foi planejada e o seu nascimento foi tranquilo. Os pais eram casados e sua infância foi muito tranquila. Morava com os pais e a irmã, cinco anos mais velha. A mãe, professora, sempre o incentivou e pagava escolinha para ele jogar futebol, algo que ele adorava. Moravam em uma boa casa, na qual cada filho tinha o seu quarto em um bairro relativamente tranquilo chamado Algarve, em Alvorada. Uma vez, ele foi assaltado ao vir para a escola, mas foi o único episódio de violência que sofreu no bairro.

Com relação à vida escolar, passou por três escolas. Na primeira, teve problemas de relacionamento com os colegas que caçoavam dele em função de problemas de fala para os quais, inclusive, fez tratamento fonoaudiológico por dois anos. Ele ficava retraído e não conseguia evoluir. Com isso, reprovou pela primeira vez na quarta série.

Chegou à escola Gentil na quinta série com 12/13 anos. Era um período conturbado, pois a escola estava em reforma e essa instabilidade de alguma forma atingiu-o. Já no primeiro dia, teve um conflito com um colega que os fez irem para a direção. O motivo da

briga foi um apelido que depreciava os traços do rosto de Milton. “Eu tenho um apelido. O pessoal me conhece como “nego beijo”. Inclusive, foi ele que começou a falar ‘negão beijudo’ e eu não gostava.”

Na sexta série ocorreu uma nova reprovação, a qual ele não sabe dizer o motivo. Na sétima série ele iria reprovar novamente, mas, no meio do ano letivo, foi convidado a participar de um Programa para alunos em defasagem: o TC. Foi o primeiro ano de funcionamento do TC na escola e, portanto, era algo novo para todos. Dessa maneira, houve um período de adaptação para escola, para professores, para estudantes e para famílias. Inicialmente, ele não queria participar porque teria que afastar-se dos colegas de sua turma original. Mas sua mãe insistiu e disse para aceitar a participação porque daria certo.

Aliás, a mãe, sempre foi a grande incentivadora dos estudos. Ele tinha muitos livros em casa a sua disposição. Nas reprovações, ela o colocava de “castigo”: “Sem Play [Station]. O ano todo sem play. Como eu gostava muito de jogar bola, ela começou a me tirar: ‘se tu for bem, a gente vai lá e vai fazer de novo. Se tu não for, tu vai focar mais um ano na escola.’”

Ademais, sua relação com o futebol aconteceu desde cedo. Passou por várias escolinhas e times. Tinha o sonho de ser jogador, como a maioria dos meninos de sua época, mas, infelizmente, não foi possível concretizá-lo:

É um ramo muito visado. Eu tentei... fiz alguns testes, consegui passar em algumas etapas. Porém, em algumas etapas eu não consegui. Tem que fazer os testes e eles têm que te enxergar. Ah, joguei no [nome do time] também. Lá que eu avancei um pouquinho mais. Cheguei até a categoria de base, mas depois não me falaram mais nada, só ‘não vai ter mais nada pra ti’. Inclusive, lá onde eu tava jogando na categoria de base [...] e eu bati o olho. Só que meu pai ficou muito brabo porque eles não deram cuidado, não me levaram para o hospital.

Em seu segundo ano de participação no TC, sua mãe faleceu de aneurisma. O pai casou-se depois de um tempo e ele tinha uma boa relação com a madrasta. Todavia, o falecimento da mãe abalou-o muito e refletiu-se nos estudos. Hoje, ele aponta que, se pudesse, mudaria o tema do trabalho de Iniciação Científica que a época foi sobre futebol, e falaria sobre sua mãe.

Guerreira, né. Nunca deixou faltar nada pra nós. Do jeitinho dela, ela fazia todas as minhas vontades. Sempre fui apegado a ela. Sempre fui grudadinho. Fechou a escola lá, e ela se virou. Teria que renovar a pedagogia, algo assim, e ela não fez. Aí, começou a correr atrás de emprego, fazer faxina.

O diferencial para que ele não desistisse de estudar nesse período difícil foi o afeto dos professores:

E quando aconteceu com a mãe, eu fiquei fechadão. [...] Eu não queria nem vir mais pro colégio. Teve um dia em que eu estava na praça ali em cima, eu e um amigo que também fez o Trajetórias, a gente estava ali viajando. Aí, passou a professora “R” e disse ‘O que está fazendo aí, guri?’. Ela já me chamou pra me xingar porque estava matando aula. Eu ‘Ah, professora, não estou com vontade de ir pra aula’ ‘o que aconteceu?’, eu falei pra ela o que tinha acontecido. Ela me trouxe pro colégio, conversou comigo, os professores todos conversaram comigo, não me deixaram desistir. E sempre foram muito meus amigos.

Foi considerado destaque entre as turmas TC da escola a época e escolhido para representar a escola em um Seminário para Jovens em Brasília. O evento contava com palestras interativas e atividades para jovens de diferentes partes do país com todas as despesas custeadas. Ele acredita que foi selecionado em função de sua mudança de postura, pois estava se relacionando bem com os demais colegas, dedicando-se às atividades, “fazendo tudo direitinho”. Foi uma oportunidade tão intensa que ele ligou para a família e disse que ficaria morando lá.

Milton, que antes se sentia excluído, passou a compreender o que era ensinado e, depois de avançar para o Ensino Médio não sentiu dificuldade e nunca mais reprovou. Porém, o desfecho poderia ter sido diferente, pois ele acredita que teria evadido se não tivesse sido acolhido pelo corpo docente do TC: “Teria. Nunca fui uma pessoa ruim, acredito. Só que eu era muito apegado [à mãe]... E aqui eles não me deixaram ficar perdido, sempre me acolheram, incansavelmente”.

Na sequência da entrevista, ele conta que o pai faleceu em 2021 de COVID-19, pois tinha comorbidades e, mesmo fazendo tratamento pelo plano de saúde, não resistiu à espera pela vacina que foi oferecida cerca de dois meses após o seu falecimento. Ele, funcionário público aposentado, estava trabalhando como motorista de aplicativo e não “quis” (ou não pôde?) parar na época da pandemia.

Hoje, Milton dá muito valor à família. Trabalha com Carteira Assinada como eletricista de rede, pois fez o curso de Eletricista Predial no período em que serviu ao Exército. Ao sair do exército, trabalhou como motorista de aplicativo por um período. Ele acha o curso de Ed. Física interessante, mas não pretende ingressar em um Curso Superior. Seus esforços estão voltados para a reforma e ampliação da casa que o pai deixou de herança, pois quer morar com a esposa, as duas enteadas e o filho ou filha que pretendem ter.

A HISTÓRIA DE CAROLINA

Carolina é uma jovem negra de 19 anos. Morou praticamente a vida toda no mesmo local, próximo a escola. Quando sua mãe tinha 21 anos, foi surpreendida pela descoberta da gravidez somente em torno dos seis meses de gestação. Foi um susto. Ela é a única filha de sua mãe. Seu pai, que foi embora de casa quando ela tinha dois anos, tem outro filho mais jovem que Carolina.

Com o abandono do pai, ela foi criada pela mãe, pela avó, pela tia e pelo tio. Todos da família contribuía nas despesas da casa: a avó, além de cuidar dela, fazia faxinas; o tio trabalhava em um hotel e a tia em uma Clínica; a mãe trabalhava em uma loja de vestuário como vendedora, mas também já foi entregadora de encomendas. Atualmente, a mãe está recebendo auxílio pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), mas precisa fazer trabalho extra como manicure para melhorar as condições de vida da família.

Assumindo sozinha a responsabilidade da criação de Carolina, apesar do auxílio da família, a mãe esforçou-se muito para suprir todas as necessidades da filha, conforme relato:

A minha mãe batalhou muito pra me criar. Inclusive pra eu não sentir falta dele [o pai]. Porque a parte paterna faz muita diferença. [...] foi bastante difícil, num período da minha vida eu entrei em depressão. [...] Eu ainda corria atrás dele pra ter atenção dele sabe? Mas aí eu fui crescendo e amadurecendo, fui percebendo que aquilo não valia à pena.

A depressão enfrentada por Carolina, aparentemente, foi desencadeada a partir da incompreensão do abandono afetivo do pai. Além disso, o pai pouco contribuiu financeiramente com os gastos da filha ao longo da vida. Enviava algum dinheiro “quando dava uma luz nele...” Recentemente, estava ajudando a pagar um curso para a filha, mas deixou de fazê-lo porque ela completou a maioridade. Sem condições financeiras para pagar a mensalidade sem o auxílio financeiro do pai, Carolina precisou parar de fazer o curso.

Sua jornada escolar iniciou de forma conturbada. Por ser uma menina tímida, tinha dificuldade em fazer amizades. As professoras perceberam a dificuldade de aprendizagem, sinalizaram para a família e, assim, se descobriu o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e também a Ansiedade. Ela fez tratamento medicamentoso por um período, assim como acompanhamento psicológico que pretende retomar assim que possível.

Carolina conta que os professores adotavam algumas medidas flexíveis com ela em decorrência do TDAH e da ansiedade:

É, os professores davam sempre mais um tempo pra eu estudar pras provas. Quando eu não conseguia fazer a prova eu ficava muito nervosa. Então vinha aquela coisa, eu fiz “estudei bastante pra não conseguir fazer a prova!”.

Ainda, ela tinha aulas de reforço na escola e ajuda psicológica quando necessitava, como no caso da época em que sofreu *bullying*:

Eu conversava bastante com uma das psicólogas, ela não trabalha mais no Gentil, mas ela me explicava que eu tinha que ter paciência. Por conta de muitas que aconteceram na minha vida, eu era muito explosiva, eu não sabia lidar. Cada vez que eu sabia que eu não ia aguentar aquilo que eu estava passando e eu ia fazer alguma besteira, eu pedia pra professora licença e ia falar com ela. Ela me ajudou bastante a ter paciência e calma, porque ela falava que aquilo era fase que ia passar. Então eu fui aprendendo a lidar.

Apesar dessa ajuda importante, ela afirma que muitos professores viam o que acontecia e nada faziam para conter as agressões verbais. Até chamaram o colega que iniciava os conflitos (e incentivou outros a fazerem o mesmo) para conversar, mas não resolveu o problema. Conforme Carolina o motivo das agressões verbais era:

[...] porque eu era ‘a’ alta da escola e eu era gordinha. Daí eles me chamavam de tudo que é coisa. E também eu era aquela criança, eu era aquela adolescente, pré-adolescente, que eu não gostava muito daquelas brincadeiras. Eu ficava era mais quieta no meu canto.

Com relação às reprovações, elas ocorreram em duas oportunidades: no terceiro e no sexto ano do Ensino Fundamental. No terceiro, ela tinha dificuldades de leitura e escrita e a mãe solicitou que ela reprovasse, pois acreditava que ela não estava preparada para avançar:

Ela foi até na Secretaria da Educação conversar, explicar o porquê. Levou o papel do médico explicando porque que eu tinha que reprovar porque eu não sabia ler muito bem e nem escrever. Até foi melhor porque eu fui eu evolui bastante na escrita, na leitura.

Já a reprovação no sexto ano aconteceu porque ela estava desmotivada para ir a aula em função do *bullying* que sofria. Faltava muito à aula e, quando ia, não fazia os trabalhos solicitados pelos professores.

A mãe, que estudou até completar o Ensino Médio, é a grande incentivadora da vida escolar de Carolina, auxiliando-a nos temas de casa e trazendo atividades extras para a filha. Contudo, a relação entre mãe e filha foi conturbada desde a infância:

Eu e minha mãe a gente brigava bastante. Por conta que eu era uma pré-adolescente rebelde, né? Então eu queria fazer certas coisas que ela não deixava, daí eu não entendia o porquê e ficava questionando ela, daí a gente acabava brigando, sabe? [...] E inclusive por conta do meu pai também. Eu falava que eu queria morar com ele e daí ela falava que não tinha como porque ele me abandonou. Teve uma época também que ela foi embora... foi embora não... ela recebeu uma proposta de emprego. Ela foi pra Santa Catarina e isso mexeu bastante comigo. Isso me deixou bastante revoltada.

A menina, que já tinha sido abandonada pelo pai, vê a mãe indo morar em outro estado e deixando-a “para trás”. Todas essas questões familiares afetaram emocionalmente

Carolina e isso, conseqüentemente, refletiu-se na vida escolar. Com relação a outro tema pertinente de ser debatido, o racismo, Carolina diz nunca ter sofrido, mas lembra de um episódio específico que ocorreu também na escola:

Eu nunca sofri racismo, sabe? Mas no quarto ano, [...] eu chorei por conta que um coleguinha fez *bullying* com a minha cor. Eu não sei se... eu não entendia muito bem, eu não sei se isso foi um racismo ou, sei lá, uma brincadeira, mas daí eu comecei a chorar. Eu falei pra minha professora que eu não queria ser negra, que eu queria ser branca. Até tocando nesse assunto, eu acho até que foi um racismo, mas como era criança, eu não entendia muito. Então só foi esse o único momento, depois o resto... [...] Sim, me aceito, do jeito que eu sou, porque a gente tem que se aceitar. Não tem o que fazer.

Mesmo com todas as dificuldades na escola, Carolina se lembra dela com carinho:

Assim, como a escola foi um dos momentos que foram importantes na minha vida, eu vou dizer que foi incrível. Porque eu tive bastante coisas legais, sabe? Eu fui pra passeios. Fui pro zoológico, a primeira vez eu fui com o colégio, sabe? Pras piscinas também fui com o colégio. Então foram bastante passeios que me ajudaram a evoluir também, a fazer amizade.

Porém, nem sempre foi assim: “Até eu conhecer o Trajetórias não tem nenhuma lembrança boa. Mas depois que eu entrei pro Trajetórias, tive bastante lembrança boa.” O TC foi um divisor de águas na vida dela, que permaneceu dois anos no Programa. Depois, seguiu para o Ensino Médio e concluiu-o sem nenhuma reprovação.

Hoje, ela cuida da avó que tem Alzheimer e faz cursos gratuitos com temas que lhe interessam. Apesar das dificuldades de conseguir um emprego e das questões financeiras que a impedem momentaneamente de realizar seus sonhos, Carolina não gostaria de mudar nada em sua vida, pois:

[...] eu estou tipo descobrindo forças em mim que eu nem sabia que eu tinha pra conquistar as coisas. Pra conquistar curso, trabalho, pra correr atrás. Então, hoje em dia eu estou uma pessoa melhor que antigamente, digamos na minha infância e na minha pré-adolescência.

A menina introspectiva que tinha dificuldade na escola e tentou suicídio em duas oportunidades, se tornou muito mais comunicativa, alimenta sonhos de continuação dos estudos, demonstra interesse por várias áreas, como fotografia, programação e veterinária.

A HISTÓRIA DE ABDIAS

Abdias é um jovem negro de 19 anos com uma trajetória marcada pelas adversidades, principalmente, financeiras. Na maior parte de sua vida, morou no mesmo bairro da escola Gentil, localidade que ele considera muito boa, apesar dos assaltos e da criminalidade, pois

tem tudo o que se necessita no entorno: praça, posto de saúde e um mercado que gera muitos empregos.

Quanto à composição familiar, em mais este caso, se repete o abandono parental. A mãe parou de estudar na quinta série porque engravidou. Abdias, que não sabe nem mesmo o nome de seu pai, cresceu com sua mãe, seu irmão, sua avó e seu tio, que desempenha o papel paterno. A ausência do pai não é sentida, pois ele afirma “nem precisei dele, porque tive uma família por perto pra me incentivar.”

A vida escolar começa aos seis anos de idade, mas logo no terceiro ano ocorre a primeira reprovação. A família precisou mudar de cidade em função de dificuldades financeiras e Abdias não conseguiu frequentar a escola, pois precisou ajudar no orçamento familiar catando latinhas. Já de volta ao município de Alvorada, uma nova reprovação ocorre no quinto ano sob as mesmas circunstâncias.

Além da baixa frequência escolar, ele lembra que tinha dificuldades em matemática e português e atribui isso ao fato de estar constantemente preocupado com a família: “Minhas aulas eram excelentes, mas eu sempre ficava pensando ‘como é que está a minha família lá fora?’, aí eu tinha dificuldade.”

As condições de vida de Abdias e sua família explicam sua preocupação. Ele revela situações de escassez de vestimenta, como ter ido de chinelo à escola em dias frios. Também afirma ter vendido bala e paçoca na sinaleira, bem como, fazer malabarismo. Algumas vezes, não conseguiu dinheiro suficiente nem mesmo para se alimentar. Ao ser questionado sobre como é passar fome, ele responde: “É horrível! Não desejo pra ninguém. Porque é horrível tu ver uma coisa, tu querer comprar e não ter dinheiro.”

Mesmo nessas condições extremas de pobreza, ele não quis ceder a propostas de criminalidade, pois achava que aquilo não era para ele. Preferiu “baixar a cabeça e estudar”. Todavia, a culpa e a vergonha por ser mais velho que os colegas eram presentes na vida dele.

Até que o seu caminho cruzou com o do TC. Ele foi convidado no sexto ano para frequentar as aulas do Programa. Ficou um ano, avançou para o Ensino Médio e não teve mais dificuldades para aprender.

Conforme Abdias, a participação no TC foi revolucionária e impediu o seu envolvimento com atividades ilícitas: “Acho que teria me envolvido com coisas erradas já. O Trajetórias veio e mudou minha vida!” Para ele, o diferencial do Programa é a boa relação com os colegas e os professores, que explicavam a matéria quantas vezes fosse necessário. Os passeios foram a sua parte favorita, principalmente os que envolviam questões de pesquisa,

como o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. Inclusive, suas disciplinas favoritas são Ciências e Ed. Física.

O que mais impressiona na história de Abdias é a sua incrível capacidade de resiliência, de não ter desistido mesmo em meio à miséria. Apesar dos percalços, ele encarava seriamente o cotidiano escolar, não ficava brincando durante as aulas e sempre respeitou seus professores. Ele, que nunca teve livros em casa, resolveu ajudar a cuidar da biblioteca da escola: “É, vinha porque queria. Porque aí eu conseguia ler os livros. Se tinha uma palavra que eu não sabia, eu ia lá e escrevia. E sempre gostei de redação também.”

Além disso, sempre que a escola precisa de algo, ele está pronto a ajudar, pois sente muita gratidão ao local que, para ele, sempre significou acolhimento, mesmo nas reprovações, pois os professores sempre deram conselhos. Ele assume sozinho a responsabilidade por ter reprovado, pois não estudou o suficiente e escolheu ir morar em outra cidade com a família para trabalhar ao invés de ficar estudando e morando com parentes.

Atualmente, ele trabalha como barbeiro de segunda a sábado. Geralmente, seu horário de trabalho é das 9h às 12h e das 14h às 18h. Mas, em algumas ocasiões, ele permanece até meia noite, se tem muitos clientes para atender. Mesmo que quisesse dedicar-se somente aos estudos, Abdias não poderia, pois, seu salário faz muita diferença na vida financeira da família. A mãe não pode trabalhar, pois cuida do irmão autista. O orçamento familiar conta com o salário dele, do tio e da avó, que tem 59 anos e ainda faz faxinas. A questão financeira ainda atrapalha muito seus planos, pois teve a oportunidade de ir jogar futebol na Europa e não pode ir por não ter dinheiro para a passagem de avião.

O menino que é fruto de uma gravidez solo na adolescência, que já passou fome e que reprovou de ano duas vezes por precisar trabalhar e ajudar financeiramente a família, hoje pensa em ser jogador de futebol ou policial e construir uma família. Para seus futuros filhos, o conselho que ele daria é “estudar bastante, ter bastante objetivos e trabalhar bastante.” Ele ainda não tem certeza se continuará estudando, mas sonha em dar melhores condições de vida para seus familiares.

A HISTÓRIA DE ANÍSIO

Anísio é um jovem branco de 22 anos. Sua gestação foi um pouco complicada porque a mãe teve pré-eclâmpsia, mas no final, tudo ocorreu bem. Ela e o pai eram casados e já

tinham dois filhos quando Anísio nasceu. Em função do falecimento de uma tia, duas primas de Anísio foram morar com a família, totalizando cinco crianças e dois adultos.

A casa na qual moravam tinha três quartos: um para o casal, um para as três meninas e um para os dois meninos. Sempre teve suas necessidades básicas atendidas: tinha o que comer, tinha o que vestir, tinha uma casa confortável para morar. O bairro era o Passo do Feijó, mais distante da escola Gentil. Conforme Anísio, a zona é um pouco perigosa, mas sua rua é sem saída, o que trazia maior tranquilidade e possibilidade de convivência para as crianças da vizinhança.

A mãe, professora, sempre trabalhou muito e, por vezes, quem ficava responsável pelos cuidados da casa e dos irmãos, era a irmã mais velha. Até porque o irmão é Pessoa com Deficiência (PCD) e precisa de cuidados. O pai, mecânico industrial, estudou até o Ensino Fundamental. A mãe era quem cuidava das questões escolares. Já o pai teve papel importante no despertar da curiosidade do menino.

Curiosidade essa que é uma característica de Anísio desde cedo, bem como um pensamento empreendedor. Quando criança, ele construía pipas com taquaras que ele mesmo cortava, fazia casinha na árvore, confeccionava facas, comprava bolinhas de gude por um valor x e revendia por um valor mais alto, oferecia cervejas do pai para as amigas da mãe e cobrava por elas. Mostrava iniciativa para conquistar seu próprio dinheiro, mas o fazia por *hobby*, não porque precisasse trabalhar e contribuir com o orçamento familiar.

Apesar disso, na escola Anísio teve alguns percalços. Inicialmente, ele estudou na escola Gentil, mas foi transferido para outra unidade mais próxima de casa e não se adaptou muito bem. Acabou reprovando na segunda e na quinta série.

É que como eu tinha problema na fala, as professoras não tinham muito, como eu posso falar, não me acolheram muito. Deixaram eu me virando sozinho e nas provas de português, essas coisas, era muito difícil pra mim, tinham certas palavras que eu escrevia como eu falava. Daí eu errava muitas coisas e elas nem pra dar um apoio, falar. Mas desde pequeno eu fazia fono.

Ele acredita que a dificuldade na área das linguagens, principalmente no componente curricular português, esteja ligada ao seu transtorno de fala. Ainda na fase adulta, ele demonstra certa dificuldade na pronúncia de algumas palavras, mesmo após tratamento fonoaudiológico.

Outra questão eram as barreiras para fazer amigos, pois era muito introspectivo e “o” filho da vice-diretora enérgica de quem a maioria não gostava e/ou tinha medo. Em alguns momentos, ele sentia que as pessoas se aproximavam por interesse, para obter vantagem com

o fato de ele ser filho de quem é, tornando a missão de construir amizades ainda mais complicada. Outras vezes, ele se sentia protegido pelos professores pelo mesmo motivo.

Entretanto, ao ingressar no TC, o cenário se modificou. Os professores tratavam a todos de igual maneira. No que se refere a sua dificuldade com a linguagem, foi beneficiado, pois a professora de português tinha muito cuidado com os alunos e investia em diferentes meios para otimizar as aulas.

Outro ponto destacado por ele é a proximidade afetiva nutrida entre professores e estudantes. O vínculo gerado foi tão significativo que Anísio chora ao lembrar-se de dois dos professores do TC que, infelizmente, faleceram. Um deles, afetado diretamente pela política pública de precarização da educação adotada pelo governo federal à época: “O Bolsonaro começou a cortar as verbas dos professores e ele começou a entrar em depressão. Ele tentou se matar várias vezes. Até que ele conseguiu se enforcar.”

Ele ainda relata mais uma das professoras que entrou em depressão no mesmo período. Ele visita-a anualmente para incentivá-la a ficar bem e conserva memórias carinhosas de todos os professores do TC. Apesar do curto tempo de permanência no Programa em comparação com toda a sua vida escolar (apenas um ano), foi um período marcante o suficiente para lembrar com carinho e manter contato com alguns professores até hoje.

Infelizmente, Anísio enfrentou dificuldades para a readaptação ao ensino regular no Ensino Médio, não conseguiu acompanhar os conteúdos por dois anos seguidos e acabou evadindo. Cessou os estudos no primeiro ano do Ensino Médio para ajudar a família que comprou um posto de gasolina e não os retomou mais. Ele não começou a trabalhar por precisar contribuir com o orçamento familiar, mas sim por um desejo pessoal de custear seus próprios gastos. Além disso, usou o fato como uma desculpa para “fugir” da escola que ele define em uma palavra: distância.

Ele considera a estabilidade financeira importante, pois:

Na minha cabeça, tem muitas pessoas que dizem que o dinheiro não traz felicidade, mas traz mesmo, traz felicidade. Só não traz amizades verdadeiras. Isso aí que a pessoa tem que separar. O que o dinheiro não traz é saúde também. Te traz o plano de saúde, mas, geralmente, é o que vai te ajudar quando tu precisar. Mas acho que todo mundo tem que ter um objetivo de vida. Se eu ficar rico, não vou ficar sem trabalhar. Vou investir no futuro, pros meus filhos, pros meus netos. Tem que pensar em alcançar. Alcançou? Põe outras etapas.

Atualmente, ele ainda mora com os pais e trabalha no posto de gasolina da família, tendo uma carga laboral intensa. Trabalha de segunda a segunda e teve somente um período

de férias nos últimos quatro anos. Seu objetivo no momento é enriquecer e estuda meios para alcançá-lo através do mercado financeiro e das criptomoedas. Ele pretende ter um estilo de vida mais confortável e poder viajar.

A HISTÓRIA DE MARIA

Maria é uma mulher branca de 22 anos. Nasceu em Porto Alegre, fruto de uma gravidez tranqüila, a segunda do casal, que já tinha uma filha de dois anos. Os pais divorciaram-se quando ela tinha dois anos de idade e ela permaneceu morando na cidade por algum tempo.

Quando tinha quatro anos, ela, a mãe e a irmã mudaram-se para Alvorada a fim de morar com a avó. A casa era confortável e tinha três quartos: um para a avó, um para a mãe e outro que ela dividia com a irmã. As quatro eram muito próximas e unidas. Como a mãe trabalhava muito, a avó era a responsável por cuidar delas. Ela e a irmã brincavam muito juntas e se protegiam quando iam visitar o pai, local em que não eram muito bem recebidas.

Essa relação distante com o pai estendeu-se durante toda a vida de Maria e da irmã. Quando crianças, ele não as via com regularidade e, em muitas ocasiões, as meninas ficavam prontas esperando o pai que não comparecia para buscá-las.

Mas ele não tinha muito tempo pra nós, ele gostava mais de curtir a vida, porque a minha mãe era mais velha que ele. Minha mãe ganhou minha irmã com 30 anos e ele tinha 24. Então, ele tinha uma mentalidade totalmente diferente, não tinha muita responsabilidade. Não justifica, mas tudo bem. Quando a gente foi crescendo, ficando mais velhas, a gente não tinha muita vontade de ficar com ele porque não teve aquela vivência. Então, a gente visitava ele aos finais de semana, uns mais freqüentes outros nem tanto. A gente passava alguns Natais com ele, outros a gente ficava com a mãe. E quanto mais a gente crescia, mais a gente queria ficar com a família da minha mãe e não tanto com a família dele.

Com relação ao apoio financeiro, ela conta que o pai dava o que tinha e que a mãe nunca cobrou porque não gostava de brigar e porque tinha o apoio dos tios que supriram tanto as necessidades financeiras quanto o afeto “paterno”. O lugar de pai foi, enfim, ocupado pelo padrasto que apareceu em sua vida quando ela tinha quatro anos e tratava-a como filha. Passou a conviver também com o filho de outro relacionamento do padrasto, que considera como irmão.

Apesar do carinho que recebeu, ela percebe que a ausência do pai biológico a afetou negativamente, porque seu desejo profundo era que o pai “a enxergasse com outros olhos”.

Contudo, prefere não culpá-lo, pois acredita que ele não recebeu muito amor dos próprios pais e, portanto, não pode oferecer aquilo que não teve. Ela opta pelo caminho do perdão.

Quanto à escolaridade dos pais, mãe e padrasto têm curso superior incompleto na área de Recursos Humanos e o pai biológico é técnico em enfermagem. A mãe trabalhava na área administrativa de um hospital particular de Porto Alegre. Na sua trajetória escolar, ela recebeu muito apoio do padrasto e, principalmente, da mãe.

Mas eles sempre foram muito ligados nisso, sempre incentivaram muito a gente a estudar, sempre incentivaram a ler bastante. Toda a vez que a gente passava de ano, minha mãe dava um livro pra incentivar. Eles sempre foram muito parceiros com essa questão do estudo. Sempre ajudando “ah, não sei fazer isso aqui”, aí eles iam lá, quando eles não sabiam, eles buscavam a informação pra ver se conseguiam ajudar. Eles eram bem parceiros mesmo.

Mesmo com todo o incentivo, Maria, que estudou desde o segundo ano na escola Gentil, reprovou no oitavo ano por três pontos em matemática. A mãe ficou muito chateada, pois sempre foi presente e cobrou a dedicação da filha aos estudos. Apesar de estar decepcionada, a mãe não brigou com ela, somente conversou e alertou sobre as conseqüências de seus atos.

Para Maria, o motivo da reprovação foi uma fase de rebeldia pela qual passou. Ela queria ser igual às outras meninas que não estavam tão preocupadas com os estudos, desejava sentir-se pertencente a um grupo. Sofreu bullying no sexto ano por não se adequar a turma. Revela que se sentia excluída, o que pode ter gerado essa necessidade de aprovação dos seus pares para além do que já é comum nessa faixa etária.

Porém, aparentemente, não era somente esse o obstáculo para a aprovação. No decorrer da entrevista, ela citou a dificuldade que sentia em matemática. Em algumas ocasiões, solicitou o auxílio da professora que sugeriu que ela tentasse resolver as atividades sozinha. O problema é que sua dificuldade era tamanha que ela não sabia nem por onde começar. Realmente precisava da ajuda que lhe foi negada.

Às vezes eu tentava em casa e minha mãe dizia “bah, mas eu também não sei fazer isso aqui!”. Então, nem sempre dava pra ajudar, nem sempre entendia também a matéria e eu me senti muito revoltada quando isso aconteceu, porque eu pensei “poxa, por três pontos?”, tudo bem, ela não quis passar. Talvez, ela ficou pensando que “ela foi rebelde, ela brincou, tudo mais, não quis aprender”, mas eu procurei ela, eu falei “eu não estou entendendo, eu não sei fazer isso aqui.” E quando ela disse pra mim “senta lá e tenta fazer”, eu ficava olhando e parecia que tava em outra língua aquilo ali. Eu realmente não conseguia compreender, não conseguia aprender.

Apesar dos percalços, ela define a escola como acolhedora:

A escola num todo, sempre que eu entrava aqui era como se eu me sentisse em casa, como se eu tivesse chegado no meu espaço, num momento em que eu estava aqui pra aprender e, eu tinha essa consciência desde pequeninha. Então, sempre achei acolhedor, muito confortável, eu vinha pra cá e eu me sentia bem aqui dentro.

Nessa escola acolhedora é que ela viveu as melhores lembranças da vida escolar: o período em que estudou no TC. No início, ela estava receosa, porque haviam muitos boatos entre os estudantes de como era o Programa. Com o passar do tempo ela foi se adaptando e gostando da nova realidade. Recorda com carinho especial do grupo de teatro no qual encontrou jovens que se sentiam como ela. Formaram uma boa amizade. Através das aulas ela foi vencendo a timidez e melhorando a sua expressividade. O grupo apresentou-se, inclusive, em uma companhia de teatro no centro de Porto Alegre.

A experiência de participar do TC trouxe uma nova perspectiva de Maria sobre si mesma: “Então, o meu sentimento antes era o de exclusão, tanto por parte de outros professores quanto de alunos e, depois do Projeto, eu vi que eu era vista como alguém, como uma aluna”. Ela gostou de tudo o que viveu, de todas as aprendizagens e das pessoas que conheceu. Não mudaria nada do TC. Ademais, acredita que, se não tivesse participado, não teria desenvolvido as habilidades de comunicação que possui. A menina, antes retraída, expressou-se impecavelmente durante a entrevista e demonstra muita maturidade quando diz que não mudaria nada em sua vida, pois tudo o que viveu, tornaram-na quem ela é hoje.

Atualmente, cursa o quarto semestre da faculdade de Psicologia com 100% de bolsa pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Estava trabalhando em uma multinacional chinesa, mas pediu demissão pela cultura machista da empresa. A mãe está ajudando-a financeiramente até que ela consiga outro emprego. Está fazendo curso de inglês e segue estudando Psicologia somente porque tem a gratuidade da mensalidade:

[...] uma mensalidade de psicologia é mil reais e é muito pesado tu pagar mil reais por mês. E eu lembro que mesmo com a bolsa de 50%, eu faço duas cadeiras que dá uns 200/300 reais, porque as cinco cadeiras dá R\$ 700,00 ou dá R\$ 900,00 ou dá mais. Não tenho condições de pagar isso aí.

Como projetos futuros, ela pretende se formar em psicologia e cursar neuropsicopedagogia para aprender mais sobre como a criança aprende. Pretende trabalhar com crianças com algum transtorno ou condição que, por vezes, dificultam a aprendizagem na escola, como o TDAH e o autismo. Sua intenção é trabalhar nas escolas e auxiliar crianças que, guardando-se as devidas proporções, tiveram dificuldades para aprender, assim como ela.

Paulo é um homem pardo de 21 anos. Nasceu e morou até os seis anos de idade com sua mãe, o padrasto e duas irmãs mais velhas em Imbé, no litoral norte gaúcho. A casa era simples, mas foi melhorando com o tempo. A história da família é conturbada, com idas e vindas entre o pai e o padrasto na vida da mãe. Ela teve um primeiro relacionamento com o padrasto que não deu certo. Conheceu o pai de Paulo já com uma filha de um terceiro relacionamento, engravidou da segunda filha e foi embora para “não estragar a vida” do pai que tinha 20 anos e, na concepção dela, era muito jovem para assumir tal compromisso. Voltou a se relacionar com o padrasto que era alcoólatra e a agredia.

Sem suportar mais as agressões, a mãe separou-se e teve um novo relacionamento com o pai de sua filha e, então, planejaram o nascimento de Paulo. Moraram juntos até o seu primeiro ano de idade. Contudo, a primeira filha do casal não aceitava o pai biológico porque tinha sido criada pelo padrasto. E a mãe, mais uma vez, voltou ao seu antigo relacionamento para não magoar a filha. Nessa ocasião, o padrasto estava em tratamento para o alcoolismo e passou a tratar a mãe melhor, principalmente, quando aos três anos de idade de Paulo, descobriu-se que ela tinha Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA).

Excetuando-se as boas memórias, a maior parte das lembranças que ele possui é da mãe deitada em uma cama porque ela só tinha mobilidade do pescoço para cima. A irmã do meio, que deveria assistir à mãe, maltratava-a para poder sair com as amigas e Paulo, aos cinco anos, assumiu os cuidados com a mãe muitas vezes. Por essa razão, precisou amadurecer muito cedo.

Aos seis anos, a mãe faleceu e o menino passou a morar em Porto Alegre com o pai, que, até então, só visitava aos finais de semana. Mesmo com o pouco tempo de convivência com a mãe, ele orgulha-se de contar sua história e lembrar o quanto ela era aguerrida. Apesar de vir de uma família com estabilidade financeira, ela não tinha muito apoio do pai, pois a madrasta não gostava dela, talvez, por ser negra como sua mãe. Ela precisou batalhar desde cedo, vendendo lanches, fazendo faxinas, capinando pátios, entre outras atividades, para sustentar as duas filhas que criou praticamente sozinha.

Ao mudar-se para o apartamento do pai, Paulo começou a conviver diariamente com a madrasta e seus dois filhos. E os conflitos da nova configuração familiar se repetem de geração em geração. A madrasta batia muito nele e o tratava mal. Ele passou a apresentar revolta em seu comportamento, era muito quieto e pouco sorria.

Com o início da vida escolar, o ciclo de violência só se reforçou. Ele sofreu bullying por ser introspectivo, foi agredido repetidamente na escola, ouviu da madrasta que “ninguém apanha de graça” e dos irmãos mais velhos que “se apanhasse na escola, apanharia deles em casa.” Decidiu então reagir igualmente com um comportamento violento:

Comecei a me revoltar, comecei a brigar, comecei a ver quando eu brigava e batia em alguém eu tinha respeito, que as pessoas não se passavam mais comigo, que as pessoas me respeitavam um pouco mais. E eu comecei a ver que tudo que eu ganhava era na base da ameaça, na base da briga ou de humilhar alguém sabe? E fui crescendo de uma forma errada.

Passou por duas escolas antes de chegar ao Gentil, e de uma delas foi expulso por brigar. Ao mudar-se para Alvorada, o menino que não “levava desaforo pra casa” teve que encontrar formas de fugir quando a situação tornava-se perigosa demais e confrontava-se com mais de um agressor. A solução encontrada foi o Parkour. Aprendeu a escalar, pular, correr e transpor obstáculos com maior agilidade. Descobriu-se habilidoso em outros esportes também: handebol, futebol, atletismo. Com completo desinteresse pelas aulas teóricas, ele fugia da sala e ia para a área aberta da escola jogar. Reprovou quatro vezes no sexto ano. Sentia-se burro e envergonhado por não saber algo que os colegas consideravam impossível de errar.

Da mesma maneira, fugia de casa para fazer Muay Thai e Capoeira que o pai julgava atividades perigosas. Mesmo com incentivo da irmã, do pai e da madrasta para estudar e com acesso a livros, ele não gostava de ler e estudar. Sua paixão era o movimento. Fez Jiu-jítsu na escola com um professor de Educação Física que lecionava no TC.

Tal professor observava-o e decidiu incentivá-lo a praticar esportes de forma sistemática. Com o apoio desse professor, começou a treinar atletismo na Sociedade Ginástica de Porto Alegre (SOGIPA) e a participar dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) representando sua escola. Nos quatro anos em que representou a SOGIPA, ganhou os JERGS, foi para o campeonato brasileiro de atletismo e classificou-se para uma seletiva do mundial na Croácia. Viajou para diversos lugares do Brasil através do esporte e recebia um salário para dedicar-se aos treinos.

Concomitantemente, ingressou no Programa TC e foi quando tudo mudou na sua relação com a escola. As aulas eram dinâmicas, divertidas e que transmitiam valores para a vida, tanto que “[...] acabava a aula e a gente não queria ir pra casa. E no final do ano a gente queria rodar de propósito pra fazer o Trajetórias de novo”.

O ambiente criado para as aulas do TC colaborou para mudanças de comportamento de estudantes que, assim como Paulo, resolviam os conflitos através da violência. Os que

tinham diferenças resolveram-nas pacificamente. Tornou-se um grupo unido que se ajudava mutuamente.

Com a passagem de um ano pelo TC, Paulo avançou do sexto ano do Ensino Fundamental para o primeiro ano do Ensino Médio. Porém, o retorno ao Ensino Regular trouxe de volta o desinteresse pelas aulas maçantes e culminou em mais uma reprovação. A SOGIPA passou a pagar professores particulares para que ele fizesse somente as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e foi assim que ele concluiu o Ensino Médio. O desejo de ingressar no Ensino Superior foi despertado a partir do TC e possibilitado pela SOGIPA que lhe concedeu uma bolsa de estudos. Inspirado e aconselhado por seu professor de EFI do TC, ele escolheu cursar EFI bacharelado.

Assim como os saltos do atletismo, Paulo foi impulsionado pelas adversidades pelas quais passou. Precisou enfrentar o medo do “toque de recolher” do bairro ao chegar tarde dos treinos, suportou lesões em meio a competições sem desistir, porque tinha gana de vencer. O irmão a quem era muito apegado foi assassinado aos 26 anos. Na manhã seguinte, mesmo sem dormir, ele fez um dos melhores treinos da vida, segundo seu treinador. Depois de uma briga com a madrasta e sem ter para onde ir, morou durante uma semana na rua: “E assim foi indo. Só que eu evoluí muito rápido, essa questão de raiva, de traumas que eu tive, de situações difíceis que eu passei, que sempre quis superar algum trauma que eu tive, sendo melhor”.

A determinação é motivada por querer ter a sua própria vida, seu dinheiro, orgulhar o pai e calar a madrasta que disse que ele “nunca seria nada na vida”. Porém, alguns fatos tiraram Paulo da trilha do sucesso no esporte. A pandemia de COVID-19 impossibilitou treinos e competições para as quais ele se preparava. Ainda, começou a namorar uma menina com maior condição financeira e sofreu preconceito por parte da família dela por ser pobre. Perdeu o foco nos treinos e começou a faltar. Aos 17 anos, engravidou a menina, descobriu uma traição e separaram-se. A ex-namorada, então, tentou suicídio tomando medicamentos e sofreu um aborto.

O menino que foi atendido por vários psicólogos e se autodenominava transtornado emocionalmente por não saber o que era ter uma família, recebeu o afeto e o reconhecimento de que tanto precisava por parte de seus professores. Uma relação de carinho que se perpetua: “A professora “x” me manda mensagem, professor “y” também, todos os anos quando chega na data de alguma coisa que a gente conquistou junto eles compartilham no Facebook e me marcam. A gente se ama!”

Atualmente, ele mora com uma família de amigos e está tentando estabilizar-se financeiramente. Situações da vida e a sua curiosidade o levaram a aprender a falar um pouco de quatro idiomas - inglês, espanhol, francês e italiano – que pretende continuar estudando. Trabalha como barman e garçom, mas já teve diversas funções no restaurante. Percebe que utiliza os aprendizados do TC em seu cotidiano de trabalho. Faz planos de retomar a faculdade de EFI que precisou suspender por não ter mais a bolsa de atleta. Pretende também fazer curso para tornar-se oficial do Exército Brasileiro. Lamenta o fato de não ter seguido a carreira de atleta, mas espera poder ajudar alguém assim como, um dia, seu professor de EFI lhe ajudou.

HISTÓRIAS DE VIDA E HISTÓRIAS DE ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

A partir da narrativa das seis histórias de vida é possível considerar diversas questões pertinentes. A discussão trará alguns desses pontos para abordar de forma mais aprofundada, focando no estudante e seu ambiente familiar, na escola e nas ações do estado.

Inicia-se com as características da composição familiar dos entrevistados. Três dos participantes relatam o abandono paterno. Abdias nem sequer sabe o nome de seu pai. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009 demonstraram que 17,4% das famílias brasileiras eram regidas por mães solo. Aragaki (2009) aponta em sua reportagem que esse número correspondia a 11,6 milhões de famílias. Ainda, na ocasião, 5,5 milhões de brasileiros não possuíam registro paterno na certidão de nascimento. A jornalista entrevistou a professora de psicologia da Universidade Federal de São Paulo Belinda Mandelbaum que aponta três formas de abandono parental: material, intelectual ou afetivo.

As duas primeiras formas de abandono citadas são previstas no código penal. A última, o abandono afetivo, conta com algumas decisões do Superior Tribunal de Justiça (STJ) no sentido de conceder indenização por entender que ele descumpra o dever legal de cuidado, criação, educação e companhia presente, previstos implicitamente na Constituição Federal de 1988 (Aragaki, 2009).

Em nenhum dos casos relatados nesta pesquisa, os pais foram acionados nos termos legais por sua ausência. Pelo contrário, algumas mães inclusive isentam a responsabilidade dos pais numa espécie de infantilização masculina. Talvez pelo desconhecimento dos direitos referentes a esse assunto, mas, provavelmente pelo reflexo de uma sociedade patriarcal que, como aponta a reportagem de Aragaki (2009), coloca a mulher na exclusiva posição de

cuidado dos filhos. A diferença de responsabilidade parental é tamanha entre os gêneros que o censo do IBGE traz a categoria “Mulher sem cônjuge e com filhos” e não possui uma categoria “Homens sem cônjuge e com filhos”.

Outro dado do presente artigo que reforça as conseqüências do patriarcado é o fato de a mãe ser apontada como a principal responsável pela supervisão e auxílio nos estudos mesmo nas famílias em que ambos os pais convivem com a criança. As expectativas criadas para as funções de cada membro da família revelam mais uma vez a sobrecarga imposta à mulher.

Nessa direção, Charlot (2000) afirma que os sociólogos costumam utilizar a categoria socioprofissional do pai como um indicador da posição social da família que, futuramente, poderá se refletir na escolha da profissão do filho ou filha. Porém, suas pesquisas indicam que quem assume o acompanhamento escolar da criança é a mãe e, muitas vezes, a irmã mais velha. “Ou seja, o espaço familiar não é homogêneo, é permeado por tensões; e a criança deve encontrar aí um posicionamento singular” (Charlot, 2000, p. 21).

Com isso, destaca-se que a relevância de uma rede de apoio para a criação de filhos é inquestionável e que as novas configurações familiares contam com o auxílio de avós, de tios, de padrastos e de irmãos, como alguns dos sujeitos da pesquisa relatam. A ausência paterna é suprida (talvez em parte) por outro membro familiar. Contudo, mesmo com a presença do padrasto, Maria relata o sentimento de abandono e o questionamento sobre a negligência do pai. Carolina desenvolveu depressão a ponto de tentar suicídio duas vezes em função da busca frustrada pelo amor paterno.

Apesar de não ser o enfoque desta pesquisa, ressalta-se que estudos na área da psicologia demonstram conseqüências negativas para indivíduos que vivenciam o abandono paterno, como enfatiza Belinda Mandelbaum (professora de psicologia social no Instituto de Psicologia da USP e coordenadora do Laboratório de Estudos da Família) em entrevista a Aragaki (2019): “quando um pai se ausenta, isso deixa marcas na criança”, pois a questão de quem são nossos pais e de onde viemos é central na nossa constituição psicológica”. Porém, ela ressalta que é preciso ter cuidado com essas questões e entender a dinâmica familiar, pois cada caso é um caso. Maria, por exemplo, traz à tona a discussão sobre uma espécie de ciclo de abandono afetivo ao supor que o pai foi distante física e emocionalmente por também não ter suas necessidades afetivas atendidas quando criança.

Ainda com relação às novas composições familiares, discute-se que essa reorganização nem sempre é benéfica para as crianças e os adolescentes. Paulo, por exemplo, tem a infância marcada pela doença degenerativa e o falecimento da mãe. Ao mudar-se para a casa do pai,

depara-se com os maus tratos da madrasta. Carolina menciona conflitos com os membros da nova composição familiar como um dos motivos para o seu desequilíbrio emocional.

Enfim, cada história de vida é única. A grande questão é que, certamente, a escola precisa ser sensível aos aspectos psicológicos do estudante e compreender de que forma podem afetar a sua aprendizagem. Afinal, autores que estudaram o desenvolvimento humano como Gallahue e Ozmun (2005), enfatizam que se desenvolver é o resultado da interação dos domínios motor, cognitivo e socioafetivo. Esses três aspectos influenciam-se mutuamente e é importante que sejam adequadamente desenvolvidos durante esse processo permanente que abrange todas as etapas da vida. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de uma educação integral que amplie as práticas na escola e conecte-se com a vida, como explica Moll (2009):

A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil (Moll, 2009, p. 25).

Com referência ao orçamento familiar, Abdias, Carolina e Paulo mencionam que alguém da família ou eles mesmos recorrem ao trabalho informal para se manter. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022 (ano da realização da maioria das entrevistas), a taxa de informalidade no mercado de trabalho foi de 39,1%, o que corresponde a 39 milhões de brasileiros. Já a taxa de desocupação atingia 8,6% da população nacional, cerca de nove milhões de pessoas. No Rio Grande do Sul a taxa de desocupação foi menor que a média nacional chegando a 6%, mas, quando se analisou a Região metropolitana de Porto Alegre, o índice subiu para 7,7 %. (IBGE, 2022a)

Ademais, quando considerada a raça, um apanhado dos dados de 2021 realizado pelo IBGE revela a disparidade entre brancos, pretos e pardos: a) o rendimento médio domiciliar per capita da população branca foi de R\$1.866, quase o dobro do rendimento para populações preta (R\$964) e parda (R\$945); b) a quantidade de pessoas pobres entre a população branca era de 18,6%, enquanto para os pretos era de 34,8% e para os pardos, 38,4%; c) a renda média de salário dos brancos (R\$3.099) era 75,7% maior que a dos pretos (R\$1.764) e 70,8% maior que a dos pardos (R\$1.814); d) a taxa de pessoas com trabalho informal era de 32,7% para a população branca, 43,4% para a população negra e 47% para a população parda. Ainda, mesmo pretos e pardos sendo mais da metade da massa trabalhadora do país (53,8%), ocupavam apenas 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto brancos ocupavam 69,0% deles (IBGE, 2022b).

Esse estudo do IBGE (2022b) sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil aponta, entre outras questões, que, em todas as variáveis analisadas (emprego, renda, moradia, representação política, segurança e educação), o povo preto e pardo está em grande desvantagem com relação ao povo branco. Os dados supracitados compreendem as esferas de trabalho e renda. Já quanto às condições de moradia, os dados apontam que pessoas pretas e pardas possuem maior insegurança de posse e maior informalidade da moradia própria, bem como, menor acesso a saneamento básico e menor quantidade de cômodos na casa. Quanto aos índices de representação política, verificou-se que, mesmo representando menos da metade da população, os brancos eram maioria entre prefeitos (67,1%) e vereadores (53,6%).

Na esfera da segurança, encontrou-se que a taxa de homicídios de pessoas pardas era três vezes maior que a de pessoas brancas e a taxa de homicídios de pessoas negras era praticamente o dobro das brancas (IBGE, 2022b). Ou seja, existe uma espécie de genocídio do povo negro e pardo no Brasil, como refere French (2017):

Nos termos mais resolutos, o Brasil tem sido considerado como uma “democracia incivil” devido à “combinação duma política democrática e a violência sistemática contra [seus] cidadãos” (Caldeira e Holston, 1999, p. 692), uma sociedade na qual o abuso policial predominantemente mira os pobres e não-brancos de formas explicitamente racistas (French, 2017, p.11).

Quanto à educação, os dados demonstram que no período pandêmico por COVID-19, a população negra e parda teve menor oferta e acesso às atividades remotas com relação aos brancos. A taxa de comparecimento ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mostra vantagem de pessoas brancas com relação às demais, o que também parece ter sido fruto da desigualdade de condições de estudo no período de isolamento social (IBGE, 2022b).

Contudo, essa desigualdade na qualidade de ensino ofertada à população preta/parda e pobre foi escancarada durante a pandemia, mas sempre existiu. A história da educação no Brasil desde os seus primórdios deixa clara a dualidade do ensino: uma escola para a elite, focada na intelectualidade; outra para o povo, com o objetivo da formação de mão de obra (Patto, 1993).

Apesar do advento de leis criadas ao longo do tempo para garantir a universalização do ensino, ainda hoje, a escola da elite é privilegiada e projetada para que essa classe se mantenha no poder e a escola da periferia é negligenciada para que o povo não seja capaz de conhecer e fazer valer os seus direitos.

Novamente, dados do IBGE (2022b) apresentam a prevalência de pretos e pardos em cursos de Ensino Superior como pedagogia e enfermagem que tem menor prestígio e retorno financeiro, enquanto o curso de medicina é frequentado por apenas 3,2% de pretos e 21,8% de

pardos. Mesmo os que conseguem concluir essa etapa do ensino, sofrem com a desigualdade salarial, uma vez que, segundo a pesquisa, os brancos com ensino superior completo ganhavam em média 50% a mais do que os pretos e 40% a mais do que os pardos.

Interessante analisar que a única entrevistada que cursa uma faculdade atualmente é Maria, mulher branca cujos pais também cursaram o Ensino Superior. Souza (2019) alerta que as classes sociais precisam ser entendidas para além da questão econômica, mas, antes de tudo, um aspecto sociocultural. Nós nos identificamos com aqueles que amamos e tendemos a reproduzir seus comportamentos, sendo o pertencimento de classe um aprendizado que em alguns casos possibilita o sucesso e, em outros, o fracasso. Os estímulos para leitura e imaginação, por exemplo, colaboram para o sucesso escolar e, posteriormente, o sucesso profissional. Porém:

Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser efetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e, mais tarde, ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo (Souza, 2019, p. 95).

Com isso, a elevada taxa de informalidade no mercado de trabalho relacionada à população preta e parda pode estar ligada às precárias condições de acesso e permanência à formação acadêmica. Nesse sentido, os dados apresentados expõem um pouco a desigualdade sofrida por essa população. O participante Abdias é o único dos seis entrevistados que esteve em condição de miséria e coincidentemente (ou não) tem a pele preta.

A escola por sua vez, reproduz (e/ou contribui para) o racismo existente na sociedade e os relatos dos entrevistados corroboram isso. Milton, por exemplo, sofreu bullying por causa de seus traços, o que gerou retração e conflitos na chegada à Escola Gentil. Carolina na mais tenra idade é ofendida pela cor de sua pele e chora por não entender o porquê. Ela cita oportunidades em que foi agredida verbalmente por outras características de sua aparência e em que não foi assistida pelos professores. As ações da escola, no caso da resolução das violências sofridas por Carolina, eram pontuais e surtiam pouco ou nenhum efeito.

Quando questionada sobre momentos em que sofreu preconceito pela cor de sua pele, Carolina resiste e diz que nunca sofreu racismo, até lembrar-se desse episódio na escola. Mesmo assim, ainda mostra-se confusa sobre a raiz da violência. Ela parece não compreender a gravidade do que sofreu e talvez, até hoje, não saiba reconhecer momentos de racismo a que

possa ser submetida. Por fim, ao relatar a autoaceitação sobre sua cor, parece ter mais um tom de conformação do que de amor-próprio.

Em suma, os relatos da infância e adolescência dos entrevistados revelam uma série de violências sofridas, de geração para geração inclusive. A mãe de Paulo, por exemplo, sofreu com o desprezo da madrasta em um provável caso de racismo, foi afastada da família do pai, precisou trabalhar informalmente para criar os filhos e ter uma vida digna, além de ter sido vítima de violência doméstica na fase adulta. Paulo, por sua vez, também padeceu com o desmazelo da madrasta em casa e com o *bullying* na escola. Aprendeu com os próprios irmãos que violência se resolve com violência e é dessa forma que passou a resolver todos os seus conflitos. Casos como esse revelam o ciclo da violência perpetuando-se.

Assim, destaca-se a importância de um trabalho aprofundado e contínuo por parte da escola, tanto no sentido de coibir violências quanto no cultivo do respeito à diversidade e valorização das diferentes culturas que compõem o nosso povo. Inclusive, possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades está presente na Base Nacional Comum Curricular:

[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Dessa forma, é necessário promover uma cultura de paz nas escolas que envolva toda a comunidade escolar e não somente realizar ações pontuais. Criar estratégias para que os estudantes, historicamente silenciados, sejam ouvidos e tenham seus interesses considerados. A estratégia (ou uma delas) adotada pela Escola Gentil para modificar essa realidade foi o TC. O ingresso no Programa oportunizou a quebra do ciclo de violências e abandonos sofridos por esses jovens, a partir da família, da escola e, antes de tudo, por parte do estado.

Sobre isso, observa-se que, mesmo nas situações em que os participantes relataram condições de vida minimamente estáveis - ambiente familiar tranquilo, moradia, alimentação e vestuário adequados -, as reprovações aconteceram. Milton e Anísio, por exemplo, mesmo com todas essas condições e com mães que eram professoras, reprovaram mais de uma vez. A característica comum a todos os entrevistados era o desinteresse pelas aulas do ensino regular. Segundo seus relatos, as aulas eram quase sempre expositivas, maçantes, desconectadas com a vida e os professores pareciam não se importar realmente com o aprendizado da turma.

Os resultados deste artigo, de certa forma, corroboram os resultados de outros achados da literatura como os de Neto (2019) e Canêdo (2018) que, ao investigar trajetórias de sucesso escolar, perceberam que o fator de influência comum entre elas é o patrimônio da família

como o capital cultural, econômico e social, não de forma isolada, mas como parte de uma análise das trajetórias. O estudo de Gaya (2019) realizou uma análise longitudinal dos dados do INEP com um recorte temporal de 10 anos e constatou que apenas 54,5% dos estudantes analisados concluíram o Ensino Fundamental até o período correto e que existem alguns fatores de risco para a ocorrência de trajetórias escolares interrompidas, como: ter deficiência, ser do sexo masculino, ser preto, pardo ou indígena e passar por diversas transferências entre instituições ao longo da trajetória.

Os dados relativos às questões econômicas abordadas neste artigo estão em consonância com os evidenciados por Lunelli (2021). O estudo revela que ter o benefício do Programa Bolsa Família parece ser um fator de proteção das trajetórias estudantis, garantindo a permanência na escola e o avanço entre os anos de escolaridade. Na mesma direção, Costa (2016) sugere que o Programa Bolsa Família é positivo para a “exclusão” absoluta das camadas mais carentes da população, mas que é preciso que se efetivem outras medidas estruturais de caráter social, político e econômico para a superação do fracasso na escola. A narrativa de Abdias demonstra o quanto a busca pelo básico para a sobrevivência foi um obstáculo em sua trajetória.

Ainda, aborda-se o estudo desenvolvido por Baião (2017), que perscrutou as trajetórias escolares de estudantes e sua relação com a matemática, e o de Lopes (2013), que sugere que a violência caminha lado a lado com o fracasso escolar. Os dois trabalhos apontam a responsabilidade da escola que frequentemente não sabe lidar com o aluno, estigmatiza-o e o reduz aos atos que pratica, esquecendo-se de outras características ou do seu contexto. Os resultados corroboram as narrativas de Maria - que reprovou por três pontos em matemática - e de Milton e Paulo que relataram comportamentos violentos antes do contato com o TC.

Sobre o comportamento violento dos estudantes, cabe dizer: “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*” (Freire, 2005, p. 47). É notório que a sociedade falhou com esses estudantes e segue falhando com milhares todos os anos. A reprovação da juventude periférica é considerada como normal e esperada pela escola e pela sociedade. A culpabilização do jovem e de seu ambiente familiar é comum, mas pouco se faz o exercício reflexivo de avaliar qual a responsabilidade da escola nesse cenário.

O fracasso escolar é uma questão complexa e não se pretende aqui simplificá-la. É o resultado de um conjunto de fracassos, principalmente por parte do estado que não garante o

mínimo necessário para a vida da população periférica e existem muitos fatores que estão para além da nossa alçada como pesquisadores e como professores.

Todavia, há algo que é possível modificar e está muito presente no relato de todos os participantes: as estratégias de aula e, principalmente, o vínculo gerado entre professores e estudantes. Piaget afirmou que:

[...] Ninguém se torna pedagogo e as mais belas lições de metodologia não fornecem o segredo do contato com as crianças a um futuro professor que **não gosta delas**. Mas, ainda que fôssemos educadores até a medula dos ossos, é preciso **conhecer** não apenas as matérias que ensinamos, mas também a própria criança, a quem nos dirigimos, ou **o adolescente**: em suma, o aluno enquanto ser vivo, que reage, se transforma e se desenvolve mentalmente segundo leis tão complexas como as de seu organismo físico. (Piaget, 1998, p. 181).

Esse “conhecer o estudante” vai além de compreender como funcionam as estruturas mentais da aprendizagem. Passa por aproximar-se, interessar-se por ele, descobrir seus interesses, ouvi-lo, respeitá-lo e, certamente, gostar dele. As histórias dos seis entrevistados comprovam que o afeto transforma, que o vínculo é capaz de reorganizar trajetórias de vida.

Vínculo esse que inspira e gera um novo ciclo: de empatia e propósito. Paulo deseja a oportunidade de incentivar algum jovem a se tornar um atleta melhor do que ele foi, representando para alguém aquilo que seu professor de Educação Física representou em sua vida. Maria pretende especializar-se em neuropsicopedagogia a fim de trabalhar em escolas e auxiliar crianças que, guardando-se as devidas proporções, tiveram dificuldades para aprender, assim como ela.

Importante deixar claro que o objetivo aqui não é transferir a culpa do estudante para o professor ou para as instituições escolares. Sabe-se bem sobre o orçamento incompatível com as necessidades das escolas e as péssimas condições de trabalho que os docentes enfrentam, em especial, nas escolas públicas: salários defasados, jornada de trabalho exaustiva, planos de carreira pouco atrativos, ausência de formação continuada, turmas gigantescas, pressão para “dar conta do conteúdo”, quadro de professores incompleto, ausência de materiais e estrutura adequados, violência verbal e física, etc. Condições tais que trazem extrema dificuldade para a criação do vínculo com o estudante, por exemplo.

A conduta desmotivada e, por vezes, agressiva do professor em aula, geralmente, reflete a situação caótica a que ele é submetido. O professor, por sua vez, também sofre a violência de um Sistema socioeconômico que não valoriza a educação da população. Sistema este que surge de forma explícita em dois momentos nas entrevistas através de ações

governamentais em nível federal. O primeiro deles, justamente quando Anísio afirma que três professores adoeceram em função dos cortes de verbas feitos na época do governo Bolsonaro.

O sucateamento da escola pública é uma constante na história da educação do Brasil, pois, como dizia Darcy Ribeiro “não é uma crise, é um projeto.” Porém, no período de 2018 a 2022, nota-se um esforço ainda maior e explícito no sentido de destruir a escola pública e entregá-la à iniciativa privada. A pesquisa de Valente e Pereira (2023) expõe o processo de desconstrução das políticas educacionais (implementadas desde a Constituição Federal de 1988) iniciada no governo Temer e agravada no governo Bolsonaro. Entre outras informações, os autores apontam que:

E, de forma efetiva, em 2020 observa-se o menor valor em termos reais de investimento em educação sob o governo Bolsonaro. Nesse período estavam empenhados no orçamento do MEC R\$ 137,7 bilhões de reais, mas apenas 116,6 bilhões foram efetivamente executados. (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021). Isso significa que mesmo em plena pandemia, o governo Federal reduziu as suas despesas em educação, o que atinge em cheio os mais vulneráveis (Valente e Pereira, 2023, p. 17).

Em um segundo momento de referência à incompetência do Estado, Milton afirma que seu pai morreu cerca de dois meses antes da disponibilização das vacinas. Novamente, verifica-se a negligência do governo para com o povo:

Com a aparição da pandemia, diversos países começaram a fazer grandes investimentos em saúde pública, em ciência e tecnologia. Porém, mesmo no contexto de precarização do SUS e do aumento de contágios e mortes por Covid-19, o governo brasileiro executou menos de 40% do orçamento destinado a combater a pandemia. Essa subexecução de recursos é um dos elementos que, junto com a defesa da cloroquina, com a crítica ao distanciamento social e ao uso de máscaras, e com a desconsideração da compra de uma vacina eficaz, configuram uma verdadeira gestão necropolítica (Mbembe, 2011) da pandemia, onde já não se trata de fazer viver e diminuir as taxas de mortalidade, mas de fazer morrer, expondo os cidadãos sistematicamente ao perigo do contágio e à morte (Caponi *et al.*, 2021, p. 82-83).

Grabowski *et. al.* (2020) atenta para os três tipos de impacto da Covid-19: os inevitáveis, os evitáveis e os oriundos de prevaricações:

No campo dos impactos inevitáveis estão os sobre a vida, a saúde humana e a economia. Já entre os impactos que poderiam ser evitados estão os relativos a negação da ciência, do conhecimento, do distanciamento social e da cooperação humana e intergovernamental. E os provenientes dos prevaricadores da República são os que estão promovendo, deliberadamente, esta profunda crise moral, jurídica, política, cultural, econômica e sanitárias sem precedentes (2020, p. 85).

Apesar do período nefasto que se viveu, o Art. 1º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) aponta que o Estado Brasileiro tem como fundamentos, entre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. A continuação do texto diz que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Outrossim, o Art. 6º disserta sobre os direitos sociais dos brasileiros:

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

Nota-se que, em teoria, condições de vida dignas para a população estão asseguradas pelo Estado brasileiro. Mas as narrativas aqui apresentadas denunciam a violação de diversos direitos sociais. Onde está a dignidade em passar fome e frio como no caso de Abdias e de tantos outros das populações periféricas? Como exercer sua cidadania quando a polícia que deveria proteger mata? Como desfrutar do seu direito social à educação quando outros direitos sociais básicos como alimentação, moradia, saúde e segurança lhe são negados?

Então, se vende ao povo periférico o discurso falacioso da meritocracia. Ele passa a acreditar que, se não teve sucesso nos estudos, é porque não se esforçou o suficiente. Abdias, por exemplo, culpa-se por ter se mudado com a família para outra cidade a fim de trabalhar e ajudar no orçamento familiar ao invés de ter permanecido em Alvorada morando com parentes e estudando. O que ele acredita ter sido uma escolha é claramente uma condição imposta pela situação de miséria da família. Como ele poderia ter se dedicado aos estudos enquanto seus familiares trabalhavam pelo direito básico de poder comer?

Dessa forma, tantas crianças assumem responsabilidades de adultos no provimento do sustento ou no cuidado dos irmãos mais novos. A elas é negado o direito de brincar, de estudar, de ser criança. Nesse sentido, a compreensão de que a classe social restringe em grande medida as oportunidades que os indivíduos que a ela pertencem terão na vida é necessária (Souza, 2019).

Outra narrativa vendida ao povo é de que “dinheiro não traz felicidade”. Porém, em uma sociedade capitalista, o dinheiro “move o mundo”. É ele quem possibilita o acesso à saúde de qualidade, moradia confortável em um local seguro, acesso à cultura, vestimentas,

etc. Esse discurso favorece a quem? Um pobre conformado e que culpa a si mesmo pela sua condição atende a que interesses? Anísio sonha em enriquecer para poder viajar. O que ele julga ser luxo, é o direito básico ao lazer garantido pela Constituição Federal. Uma vida feliz passa por um salário digno. E não é útil para a elite que o povo esteja consciente disso.

Souza (2019) afirma que, como ninguém escolhe o contexto em que nasce, a sociedade deveria responsabilizar-se pelas classes sociais desamparadas, como fizeram as nações que buscaram igualdade, na Europa¹⁸, por exemplo. Contudo:

No nosso caso, as classes populares não foram simplesmente abandonadas. Elas foram humilhadas, enganadas, tiveram sua formação familiar conscientemente prejudicada e foram vítimas de todo tipo de preconceito, seja na escravidão, seja hoje em dia (Souza, 2019, p. 95).

Por fim, reforça-se que o reajuste da trajetória escolar desses jovens a partir de uma política pública assertiva trouxe benefícios profundos e duradouros para suas vidas. Contudo, seria imprudente “romantizar” esse fato, pois está claro nos relatos o esforço descomunal que os participantes (e seus professores) precisaram fazer para alcançar o “sucesso” escolar. Os casos aqui apresentados podem ser considerados exceções no universo do jovem periférico multirrepetente. Quantos estudantes têm sido abandonados pelo caminho? Por tudo isso, compreende-se que culpar um jovem periférico pelo seu fracasso escolar é uma das maiores injustiças e violências que a sociedade insiste em continuar cometendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, percebe-se que conhecer as histórias de vida de jovens de classes populares é um meio de compreender as dificuldades e potencialidades de cada um, mas também, encontrar pontos em comum entre os participantes e que também são semelhantes aos de tantos outros da população periférica. Dessa forma, o objetivo do estudo “Conhecer as trajetórias de vida e, conseqüentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS” foi alcançado a partir da metodologia escolhida.

¹⁸O autor reforça que ainda que existam diferenças sociais, elas não são abissais como no Brasil.

Conclui-se que existe um mecanismo engendrado pela sociedade brasileira para que o estudante da periferia fracasse na escola e posteriormente no mercado de trabalho. A história brasileira mostra que desde os primórdios da colonização até hoje, a elite domina os diferentes capitais (econômico, cultural, social das relações pessoais). O sistema educacional dual (um perfil para a escola da elite e outro para a escola do povo) colabora para a manutenção dessa elite em posições de poder e lega à periferia posições subalternas.

Com relação às limitações da pesquisa, destaca-se o fato de que os participantes foram indicados pela professora coordenadora do TC na escola Gentil o que pode ter direcionado um perfil específico de estudante, que, após a participação no Programa, teve “sucesso” na jornada escolar. Assim, uma sugestão para estudos futuros seria a de entrevistar estudantes que, mesmo após a oportunidade de participar do TC, evadiram ou seguiram com dificuldades para a aprovação.

REFERÊNCIAS

ARAGAKI, Caroline. Fala Universidade. **O abandono afetivo paterno além das estatísticas.** Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/abandono-afetivo-paterno-alem-das-estatisticas/> Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Física. p. 211 a 238, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. MOLL, Jaqueline (Org). - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em 17 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajétórias Criativas:** jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria. Caderno 1. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192. Acesso em: 17 set. 2023.

BURNIER, Suzana [et. al.]. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007.

CAPONI, Sandra *et al.* "O uso político da cloroquina: COVID-19, negacionismo e neoliberalismo". **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 9, n. 21, pp. 78-102, 2021. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/rbs.774/pdf_45> Acesso em 16 de set. 2023.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro [*et. al.*]. **Atlas da Violência 2019**. São Paulo: FBSP, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRENCH, Jan Hoffman. "Repensando a Violência Policial no Brasil: Desmascarando o Segredo Público da Raça*." **Revista TOMO 31** (2017): 9-40. doi:10.21669/tomo.v0i0.7648. Disponível em: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=socanth-faculty-publications> Acesso em: 17 set. 2023.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-2022**. Brasília, DF: Estatísticas Sociais 2022a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/35631-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-8-3-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-19-5-no-trimestre-encerrado-em-outubro>. Acesso em: 10 set. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-2022**. Brasília, DF: Estatísticas Sociais 2022b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento> Acesso em: 10 set. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. reimp. São Paulo: T.A. Queiróz, 1993. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6)

PIAGET, Jean. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SOUZA, Jessé de. **A classe média no espelho: suas histórias, seus sonhos e ilusões, sua realidade**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018. 288 p.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VALENTE, Lúcia de Fátima; PEREIRA, Marcos Antonio Lima. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, 48(1), e91/1–22, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984644470211>

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

5.2 ARTIGO 3

O FRACASSO ESCOLAR SOB O OLHAR DE JOVENS PERIFÉRICOS**MULTIRREPETENTES****SCHOOL FAILURE THROUGH THE LOOKS OF MULTI-REPEATING****PERIPHERAL YOUNG PEOPLE**

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a investigar como estudantes da periferia conceituam o fracasso escolar e de que forma entendem que o mesmo permeou suas vidas. Por isso, seu objetivo é descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhados por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS. Ele é um recorte de uma tese de doutorado elaborada do PPgECi/UFRGS. O contexto do estudo é a EEEB Gentil Viegas Cardoso e os participantes são seis ex-estudantes da referida escola que participaram do programa de correção de fluxo Trajetórias Criativas. Como instrumento, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Os dados coletados sugerem que a maior parte dos entrevistados atribui o fracasso ao próprio indivíduo, possivelmente influenciados por uma visão meritocrática imposta pelo sistema que não permite que o sujeito compreenda o fenômeno de forma mais ampla. As crenças geradas nesse sistema essencialmente perverso afetam profundamente o julgamento dos indivíduos. Alguns entrevistados compreendem que tiveram fracasso ao reprovar, outros entendem que não, por terem aprendido muitas coisas, apesar disso. Quanto às causas da reprovação, as respostas são mais diversas apontando características individuais (dificuldades de compreensão dos conteúdos, desequilíbrios emocionais e até situação de miséria), apoio insuficiente da escola. Conclui-se que, embora já se tenha avançado na pesquisa sobre o tema, o senso comum refletido na maioria das concepções proferidas pelos entrevistados reforça a ideia da culpabilização individual do estudante por seu fracasso na escola.

Palavras-chave: fracasso escolar, jovem periférico, Trajetórias Criativas;

ABSTRACT

The present work aims to investigate how students from the periphery conceptualize academic failure and how they understand that it has permeated their lives. Therefore, its objective is to describe and discuss the concepts of school failure shared by multi-repeating students at a public school in Alvorada/RS. It is an excerpt from a doctoral thesis prepared by PPgECi/UFRGS. The context of the study is EEEB Gentil Viegas Cardoso and the participants are six former students from that school who participated in the Trajetores Criativas flow correction program. As an instrument, a semi-structured interview was used. The data collected suggests that most interviewees attribute the failure to the individual themselves, possibly influenced by a meritocratic vision imposed by the system that does not allow the subject to understand the phenomenon in a broader way. The beliefs generated in this essentially perverse system profoundly affect individuals' judgment. Some interviewees understand that they failed by failing, others understand that they did not, because they learned many things despite this. As for the causes of failure, the answers are more diverse, pointing out individual characteristics (difficulties in understanding content, emotional imbalances and even situations of poverty), insufficient support from the school. It is concluded that, although progress has been made in

research on the topic, the common sense reflected in most of the concepts expressed by the interviewees reinforces the idea of individual blame on the student for their failure at school.

Keywords: school failure, peripheral youth, Creative Trajectories;

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, aprendemos o tempo todo. Temos não só a capacidade, como o desejo e a necessidade de aprender. Charlot (2000) enfatiza que o indivíduo encontra-se na obrigação de aprender. Não há como escapar, pois, o ser humano só torna-se sujeito ao apropriar-se do mundo.

Os anos vão passando e o ingresso na escola ocorre. É nesse momento em que muitas crianças começam a vivenciar o denominado “fracasso escolar”. Mas o que seria de fato fracassar na escola? Além das definições do senso comum, muitos autores têm se dedicado a responder esse questionamento. Charlot (2000), por sua vez, aponta que:

Dessa maneira, a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos e competências; refere-se, tanto aos alunos da primeira série do primeiro grau que não aprendem a ler em um ano, como aos que fracassam no “bacharelado”, ou até no primeiro ciclo superior; ela se tornou, mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia... (Charlot, 2000, p. 13-14)

Essa abrangência do termo acarreta na pluralidade de interpretações sobre o fenômeno:

A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é (Charlot, 2000, p. 13).

Da mesma maneira, revela-se também a busca por culpados pelo insucesso dos estudantes:

Na busca por explicações, passamos por processos culpabilizatórios, em que estudos e pesquisas foram atribuindo responsabilidade aos métodos, às crianças, às suas famílias, ao seu grupo social, às suas carências alimentares, culturais, afetivas. Como as hipóteses não se confirmavam, e permanecia o problema, as atribuições de culpa chegaram aos professores e às professoras, às escolas, aos sistemas de ensino, às políticas públicas (Avila, 2004, p. 91,92).

Porém, Charlot (2000) afirma que, na verdade, não há como estudar o “fracasso escolar” em si:

Não existe “fracasso escolar”. É verdade que certos alunos não conseguem “acompanhar”, não aprendem o que devem supostamente aprender, repetem o ano ou são orientados para modalidades curriculares desvalorizadas: esses fenômenos, rotulados de “fracasso escolar”, são reais. Mas não existe algo chamado “fracasso escolar”, que pudesse ser analisado como tal. Para estudar o “fracasso escolar”, deve-se portanto, construir um objeto de pesquisa (Charlot, 2000, p. 87).

O autor propõe-se a analisar o “fracasso escolar” no sentido da relação com o saber através de uma sociologia do sujeito que seria, então, um objeto concreto de estudo. Para ele, a relação com o saber “é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 80). Ele se opõe a uma sociologia da reprodução, baseada nas classes sociais e nas carências dos indivíduos das classes sociais desfavorecidas. Para ele, a análise do fracasso escolar deveria levar em consideração:

- o fato de que ele tem “alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações em que vivem e à sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (Charlot, 2000, p. 21).

O que é questionável nessa teoria é que o fracasso tenha “algo a ver” com o contexto social em que se vive. Tem sim, muito a ver. Não em uma relação determinista, mas em uma enorme probabilidade comprovada por estatísticas e pesquisas. A esmagadora maioria dos que fracassam na escola são oriundos das classes populares e isso não é mera coincidência.

A singularidade e a história de cada um, o significado que confere a sua posição social e as atividades que pratica são atravessadas pelas vivências e oportunidades que o meio proporciona. Não é possível falar em individualidade e em escolhas, em situações limítrofes de fome e de miséria, por exemplo. Compreende-se que, possivelmente, o autor esteja querendo refutar a teoria da carência cultural e da diferença que apontam que algo falta na cultura das periferias e que estes estudantes estão condenados ao fracasso em função do seu contexto. Porém, esse discurso da forma como está colocado e de posse de pessoas ignorantes ou mal-intencionadas, colabora para o reforço da ideia da meritocracia.

Charlot (2000, p. 25) segue em seu texto questionando o papel do contexto socioeconômico do estudante: “O que podemos constatar é que certos alunos fracassam nos aprendizados e pertencem frequentemente a famílias populares. Nada mais. Falar em

deficiência e atribuir esses fracassos à origem familiar não é dizer sua prática: é, sim, formular uma teoria”.

Importante considerar que o contexto do qual fala Charlot é a periferia francesa que, apesar de possuir desigualdades assim como outros países europeus, não se compara a desigualdade abissal existente no Brasil (Souza, 2019). Menciona-se também que, desde a época em que o livro foi escrito, passaram-se 23 anos e as pesquisas seguem avançando na tentativa de compreender esse tema tão complexo. Apesar de algumas ressalvas com relação ao texto de Charlot, compreende-se que sua teoria da relação com o saber substitui a teoria da falta por uma perspectiva positiva com relação ao fracasso escolar que precisa ser considerada.

Uma das intencionalidades desse artigo é defender a tese de que a origem social afeta profundamente as escolhas e os resultados dos indivíduos tanto na escola quanto no mercado de trabalho. Não se trata de empirismo, corrobora-se que o indivíduo aprende pela sua própria atividade na relação com o meio, com o outro. Mas este meio pode restringir as oportunidades para o seu desenvolvimento.

Contudo, salienta-se que também não é uma questão de carência cultural da população periférica. Não falta nada na cultura das classes populares. Ela não é inferior nem deficiente. Em certa medida, pode ser considerada diferente da cultura da elite, mas essa suposta diferença não seria a causa de seu insucesso. Até porque não existe “a” cultura da população periférica. Ela é diversa e heterogênea:

[...] O contato direto e prolongado com crianças de bairros periféricos mostra que elas constituem um grupo heterogêneo, que elas diferem entre si, e que falar “criança carente” no singular, é uma generalização indevida. Vários estudos, conduzidos por diferentes especialistas, têm mostrado que as crianças portadoras de distúrbios físicos e mentais encontram-se em muito menor número nos bancos escolares e no contingente de repetentes do que se costuma supor [...]. (Patto, 1993, p. 341).

Por muito tempo, estudos sobre o fracasso escolar apontaram a teoria da carência cultural e a teoria da diferença para explicar o fenômeno. Tais teorias depositavam sobre o aluno periférico e sobre sua família a culpa pelo insucesso na escola. Essa visão, presente há muitos anos nos estudos científicos, acompanha e embasa a prática de muitos trabalhadores da educação e alimenta o preconceito persistente nas escolas das periferias:

Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos

resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola (Patto, 1993, p. 346).

Dessa forma, professores, gestores e governantes interpretam os péssimos resultados estatísticos dessa população sob o pretexto de que a dificuldade de aprendizagem é inerente ao aluno pobre e não há nada que possa ser feito sobre isso. Charlot (2000) critica o fato de a escola focar nas carências dos estudantes, tratando-os como coitados, inferiorizando seus conhecimentos ou conformando-se com seu fracasso. Patto (1993) critica igualmente este fato:

Em outras palavras, 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 a ineficiência crônica da escola (Patto, 1993, p. 108-109).

Em seu livro **A produção do Fracasso Escolar**, Patto relata o estigma com o qual os estudantes periféricos estudados já ingressam na escola: sujo, preguiçoso, problemático, delinqüente, etc. O preconceito demonstrado pela escola reflete-se em casa e até mesmo no bairro. Até que a própria criança acredita no que dizem que ela é. Ela explana que aos poucos as pesquisas estavam modificando o foco de estudos, passando a investigar o papel da escola nesse cenário. Porém, com essa mudança de perspectiva, encontrou-se um novo “bode expiatório”: o professor. Para a autora,

Desta perspectiva, é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: “são incompetentes”, “não querem saber de nada”. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras “estratégias de sobrevivência” em condições de trabalho adversa. [...] Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso (Patto, 1993, p. 344).

A escola da periferia não é projetada para a construção do pensamento. Desde os primórdios até hoje, serve para aprender a obedecer e executar ordens, qualidades desejáveis no ambiente de trabalho braçal para o qual estão sendo preparados. Nessa escola, pouco se ensina o senso crítico, a criatividade, a ciência. Poderia a família de classe popular valorizar

uma escola/uma educação com a qual não se identifica? É mais provável que ela perceba a escola como um meio para conseguir uma formação básica para exercer sua atividade remunerada, o que, dependendo da profissão, nem necessária é.

Contudo, supondo-se que a família e o estudante transcendam a compreensão proporcionada pelas experiências do contexto, ou mesmo pela valorização de algo que lhe faltou, e percebam a educação como importante e capaz de transformações tangíveis em sua realidade, bastaria escolher dedicar-se aos estudos para ser bem-sucedido? A força de vontade de superar os obstáculos seria o suficiente para evitar o fracasso escolar?

Sobre isso, Arroyo (2003) adverte que:

[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contracultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas (Arroyo, 2003, p. 13-14).

Para enfrentar algo tão imbricado no sistema escolar, necessita-se de algo igualmente profundo, revolucionário e transformador. É preciso garantir condições mínimas de vida para proporcionar opções de escolha. É indispensável que uma mudança estrutural aconteça, principalmente no seio do sistema escolar, no qual se enxergue esse estudante como alguém capaz de aprender e que se proporcione condições para isso.

Mostra-se fundamental, então, conhecer a trajetória de cada estudante que vivencia situações de fracasso a fim de identificar as particularidades e os pontos em comum, considerando o local de partida dessas histórias. Uma sociologia que considere esse sujeito como um ser único, mas pertencente a um contexto marcado por raízes históricas de desigualdade e injustiça que afetam profundamente a sua visão sobre as coisas.

A partir do exposto, o objetivo deste artigo é descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhado por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS. As proposições teóricas elaboradas são: a) O fracasso escolar no Brasil é pensado, construído, planejado e estruturado pelas políticas educacionais brasileiras; b) A reprovação no Brasil é um mecanismo de seleção social.

METODOLOGIA

Este artigo é um recorte da Tese de Doutorado realizada como pré-requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa em questão caracterizou-se como qualitativa feita por meio de estudo de casos múltiplos (Yin, 2015) e investigou as trajetórias de vida de estudantes periféricos com histórico de fracasso escolar.

O contexto da pesquisa é a Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso localizada no município de Alvorada (RS). A instituição foi pioneira na adesão ao Programa Trajetória Criativas que busca promover ao Ensino Médio alunos de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental. A proposta criada pelos professores do Colégio de Aplicação da UFRGS e pelo Ministério da Educação tornou-se um programa de governo para as escolas do RS e vigorou de 2011 a 2019.

Os participantes do estudo são seis jovens ex-estudantes da referida instituição escolar e que participaram do Programa TC. A escolha dos participantes aconteceu por indicação da ex-coordenadora local do Programa TC que ainda é professora na escola Gentil e disponibilizou diversos contatos de ex-estudantes com suas devidas autorizações prévias.

O instrumento utilizado para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada, composta de 28 perguntas inicialmente, podendo sofrer acréscimos ou alterações na ordem conforme o andamento e a necessidade da conversa. Do quadro geral de perguntas, duas se referem ao fracasso escolar de forma direta e estão apresentadas na seção de Análise e Discussão dos resultados. Os trechos utilizados neste artigo são retirados de respostas a essas duas perguntas e/ou a algum outro momento em que o entrevistado fez referência ao tema. As entrevistas foram realizadas de dezembro de 2022 a junho de 2023 e o local foi uma sala da Escola Gentil Viegas Cardoso, com exceção de uma, a qual foi realizada na residência da entrevistada.

A análise dos dados iniciou com a confecção de uma tabela na qual se agrupou as respostas de cada entrevistado, sendo uma coluna para cada pergunta e uma coluna para trechos pertinentes ao tema citados em outros momentos da entrevista, espontaneamente. Dentro de cada um dos temas de respostas, foram organizados subtemas para a análise e discussão dos dados.

Quanto aos procedimentos e cuidados éticos, o presente trabalho seguiu as orientações da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa. Primeiramente, entrou-se em contato com a coordenação geral do TC (professores do Colégio de Aplicação da UFRGS). Em seguida, contatou-se a direção da Escola Gentil que concordou com a realização do estudo

com seus ex-estudantes e em suas dependências ao assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A partir dos dados disponibilizados pela ex-coordenadora do Programa na escola, contatou-se os participantes por meio de um aplicativo de troca de mensagens. Após a explicação do objetivo e dos procedimentos da pesquisa, os estudantes manifestaram o aceite para participação na pesquisa e, no dia da entrevista, também assinaram o TCLE. O sigilo da identidade dos participantes é assegurado através da substituição de seus nomes por códigos e da supressão de qualquer outra informação que possa identificar o entrevistado. Dessa forma, o entrevistado 1 será identificado como E1, o entrevistado 2, como E2 e assim, sucessivamente. As entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes para que fizessem a aprovação e, até mesmo, modificações, caso julgassem necessário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados que serão apresentados e discutidos aqui foram obtidos a partir de duas perguntas-base da entrevista semiestruturada que envolvem o fracasso escolar: a) O que é fracasso escolar para você? b) Você considera que em algum momento você teve fracasso em seus estudos? Por que acha que isso ocorreu?. Para além das questões prévias, outras poderiam ser criadas no decorrer da conversa e o tema também poderia surgir nas respostas de outros momentos da entrevista.

Os dados foram organizados em subseções que incluem: Conceito de fracasso escolar; Auto percepção com relação ao fracasso escolar; Causas do fracasso escolar; Outras referências ao tema.

Conceito de Fracasso Escolar

Conforme Piaget (1977) a conceituação ocorre a partir de um longo processo em que se compreendem os elementos de uma situação e, então, forma-se um todo. Porém, o indivíduo conceitua de acordo com aquilo que compreende até o momento. Quanto mais ele agir sobre o objeto de conhecimento e refletir sobre ele, tomará consciência de mais elementos que contribuirão para a construção de uma conceituação cada vez mais fiel a realidade.

Os entrevistados foram convidados a conceituar o “fracasso escolar” o que, possivelmente, foi uma solicitação inédita para eles. O conceito é complexo e polêmico mesmo em meio aos estudiosos do tema. Portanto, seria improvável obter respostas elaboradas frutos de intensas reflexões prévias. Tampouco, o objetivo foi o de analisar se as narrativas estão certas ou erradas. Buscou-se identificar os elementos presentes nas respostas dos entrevistados, discutir fatores que podem ter interferido na sua construção e como isso pode se refletir de forma geral na vida do estudante da periferia. Até porque o conceito carrega certa subjetividade, o que é fracasso escolar para um, pode não ser para o outro.

O E1 relaciona o fracasso escolar diretamente com a aprendizagem: “Que as pessoas não aprenderam nada. Eu sei que tirei bastante coisas do colégio” (E1,2022).

Já E5 e E6 trazem um conceito de fracasso baseado na falta de persistência para aprender e na evasão.

Olha, é uma pergunta bem complexa, é bem difícil de responder. Acho que um fracasso é realmente desistir e sair da escola antes de se formar. Acho que isso é um fracasso. Enquanto a gente não desiste, a gente não fracassou. Eu tenho esse ponto de vista: enquanto eu não desistir, não deu certo nem errado. (E5, 2023).

É quando tu não tem esforço nenhum. Tu deixa aquilo de lado como se aquilo não fosse importante. Tu está ali, tendo a oportunidade de aprender, de passar de ano e tu não está tendo esforço nenhum. Isso pra mim é fracasso. Na realidade, têm muitos familiares meus que abandonaram a escola. Eu acho isso um fracasso. (E6, 2023).

O E2 relaciona o fracasso escolar com a reprovação: “Ver todo mundo passando e tu rodando por não ter baixado a cabeça e estudado. Chegar ao final do ano, todo mundo ganhando parabéns e tu ali ‘Bah, rodei de novo!’”. (E2, 2022) Percebe-se que E5, E6 e E2 atribuem o fato de fracassar nos estudos a aspectos restritos ao estudante.

Por outro prisma, E4 refere o fracasso como a falta de motivação para estar na escola e evidencia uma visão mais ampliada do fenômeno. Inicia sua fala conferindo ao estudante a responsabilidade por fracassar, mas, na continuidade da resposta, destaca o papel do professor na situação.

Fracasso escolar é a pessoa se desvencilhar dos estudos, não querer de jeito nenhum estar naquele lugar. Acho que esse é o fracasso... porque também, não é só o aluno. Se o aluno quer desistir, não é só por ele. Tem os professores também. Acho que isso seria um fracasso escolar. (E4, 2022)

A E3 aprofunda ainda mais a reflexão sobre a multiplicidade de fatores que envolvem o fato e em sua contra-argumentação já demonstra isso. Cita debilidades estruturais da escola,

envolvendo a indisponibilidade dos professores em orientar os estudantes e auxiliá-los em suas necessidades.

Tu diz de um aluno ou de um todo? [...] Pra mim, fracasso escolar seria mais uma **questão estrutural da escola num todo**. Pegando o meu exemplo da professora, da matéria, o fracasso escolar seria isso... eu não sou professora, eu não sei como é isso de ensinar alguém, mas eu acho que seria quando alguém vem te mostrar uma dificuldade e, sei lá, tu não conseguiu acessar aquela pessoa, ou tu não conseguiu enxergar aquele aluno, ou a estrutura da escola talvez não estivesse tão preparada. Não sei explicar o que poderia ser um fracasso escolar... (E3, 2022)

Os conceitos proferidos pelos entrevistados revelam que a grande maioria relaciona o fracasso escolar com questões individuais, como a falta de esforço ou a desistência. Essa perspectiva é corriqueira no senso comum e, inclusive, para muitos educadores. Não se questiona os motivos da evasão ou de frequentar a escola e, mesmo assim, “não aprender nada”. Como se fosse mais simples abandonar a escola duvidando da própria capacidade intelectual do que esforçar-se para permanecer nela. O estudante que desiste ou que reprova repetidas vezes, certamente enfrenta um conflito interno que interfere na sua autoestima durante toda a vida.

Levando-se em consideração que todos os entrevistados viveram situações de fracasso, residem na mesma comunidade e tem histórias de vida com dificuldades semelhantes, é irônico (e até mesmo cruel) que atribuam o fracasso na escola ao demérito próprio. A crença do esforço individual é tão incisiva que cega o oprimido a ponto de defender o ponto de vista do sistema opressor.

No livro “Pedagogia do oprimido”, Freire (2005) adverte que uma pedagogia humanista e libertadora passa por dois momentos diferentes: um primeiro em que os oprimidos vão tomando consciência sobre a opressão que sofrem e vão se comprometendo com a transformação dessa realidade e um segundo momento em que a pedagogia do oprimido passa a ser uma pedagogia em que os homens estão em processo permanente de libertação. O segundo momento representa essa libertação dos mitos criados pelo mundo opressor (como o da culpa individual pelo fracasso escolar):

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (Freire, 2005, p. 46).

Os dados encontrados nesta pesquisa corroboram os achados de Pescarolo (2014) que abordou os efeitos adversos que a universalização do ensino trouxe para a população

brasileira nos últimos 40 anos, destacando a recorrente culpabilização dos estudantes e das famílias pelo fracasso e reiterando que o fenômeno ocorre não somente pela democratização do ensino, mas da insuficiência de recursos do Estado para esse fim.

Da mesma maneira, os resultados deste artigo assemelham-se aos da dissertação de Carvalho (2014) que teve como objetivo compreender as significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes presentes nos relatos de gestores escolares e os conselheiros tutelares. A análise evidenciou que os gestores costumam culpabilizar os estudantes e suas famílias pelo fracasso na escola, enquanto entre os conselheiros tutelares surge também a responsabilização da escola e do Estado. Sugere-se a maior divulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) nas Escolas e a necessidade de reflexões críticas sobre o fracasso escolar ao longo da formação dos professores.

Apesar da maioria dos participantes deste estudo revelarem uma visão de autculpabilização, duas entrevistadas (E3, E6) revelaram uma perspectiva que vai além ao considerar a responsabilidade do professor e as questões estruturais da escola evidenciando uma compreensão mais ampliada e aprofundada do fenômeno.

Patto chama a atenção para o que ela chama de “fracalização” do aluno pauperizado institucionalizado pela escola e confirmado pela “ciência”:

O fracasso escolar é administrado por um processo de ‘fracalização’ do aluno a nível do saber psicopedagógico oficial, que informa ‘cientificamente’ o processo de ‘fracalização institucional.’ (Patto, 2000, p. 347)

A autora ainda chama a atenção para a necessidade de se investigar com mais afinco as questões relacionadas ao ensino:

Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação, sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal da escola pública, é preciso urgentemente rever as afirmações científicas sobre estas pessoas que muito têm contribuído para manter e agravar este estado de coisas. (Patto, 2000, p. 343)

É preciso desmistificar essa culpabilização do estudante desde as pesquisas científicas até a escola de forma que esse conhecimento chegue aos estudantes e suas famílias e que se possa ter uma compreensão mais aprofundada e fiel sobre o que se denomina “fracasso escolar”.

Autopercepção com relação ao Fracasso Escolar

Após conceituarem o fracasso escolar, os entrevistados foram questionados sobre a possibilidade de terem experimentado-o em algum momento de sua jornada. Relembra-se que todos eles passaram por múltiplas reprovações ao longo da trajetória escolar (com exceção da E3 que reprovou uma única vez). O E1 e o E4 não consideram que tiveram fracasso, apesar das reprovações e da evasão: “Posso te dizer que não. Eu não sinto isso. Mesmo eu parando no primeiro ano, eu não me sinto um fracasso na escola.” (E1, 2022) “Não sei se fracasso. Rodar é uma parte natural, a pessoa tem que se esforçar. Não sei se fracasso... não” (E4, 2022).

Por outro lado, o E2, a E3 e a E6 entendem que a(s) reprovação(s) que vivenciaram configuram-se como fracasso escolar: “É, quando eu rodei e tive que mudar de cidade. Isso aí foi o meu fracasso. Porque aí eu senti na pele mesmo, resolvi que tinha que baixar a cabeça e estudar.” (E2, 2022) “Acho que foi quando eu reprovei que eu consegui perceber “bah, eu preciso mudar agora senão eu vou ficar pra sempre assim e eu não preciso ser assim.” (E3, 2022) “Só no sexto. No sexto eu senti que eu dei uma fracassada. [...] Porque eu reprovei” (E6, 2023).

Já o E5 refere que teve fracasso quando não deu prioridade aos estudos e, assim, não “sabia nada”. Porém, indica ter alcançado sucesso ao ingressar no TC:

Quando eu simplesmente deixei de lado, eu tive fracasso. Mas no momento assim ó, mesmo que eu não soubesse nada, que eu entrei no Trajetórias burro igual uma porta, eu nunca tive fracasso, eu estava aprendendo e eles nunca me deixaram fracassar, eles não te deixavam ser fracassado e não deixavam de ter essa imagem de fracasso (E5, 2023).

As respostas dos entrevistados mantiveram-se coerentes com o conceito proferido por eles anteriormente. Ou seja, os que conceituaram o fracasso como desistir ou reprovar, consideraram que o vivenciaram. Assim como, os que citaram uma relação direta com a aprendizagem consideraram que tiveram ou não fracasso a depender do quanto aprenderam. O E4 ainda cita a reprovação como algo necessário, como uma conseqüência da falta de empenho, reforçando a ideia do mérito pessoal como determinante para o sucesso.

Destaca-se a compreensão do fracasso para além da reprovação. De certa maneira é algo positivo, pois descentraliza a aprovação como objetivo primordial e eleva o peso simbólico da aprendizagem. Assim, ser reprovado deixa de significar “não saber nada”, pois o ser humano aprende em todo o tempo e local, e passa a ser “aprendi muitas coisas, mas não o suficiente.” A partir desse ponto, é preciso refletir sobre o que deveria ter aprendido e não

consegui, por que isso ocorreu, o que precisa ser feito para que eu consiga. Para isso, os objetivos das propostas do professor devem estar claros ao estudante.

Outra questão é discutir sobre os tipos de saber existentes e qual deles é valorizado na escola. Charlot (2000) categoriza os diferentes tipos de saber no que ele denomina “figuras do aprender”: saberes-objetos (natureza teórica), ação no mundo (natureza prática), regulação da relação com os outros e consigo (natureza das relações). Ele refere que:

Em princípio, existem muitas maneiras de “tornar-se alguém”, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser “alguém” (Charlot, 2000, p. 72).

Na realidade, os três tipos de figuras do aprender estão presentes no cotidiano escolar. Porque somente um deles é constantemente considerado e enaltecido? A escola reflete as crenças da sociedade em que está inserida. Assim, saberes-objetos são altamente validados na sociedade atual conferindo a quem os possuir dinheiro, *status* e poder. Por conseqüência, é esse o tipo de saber valorizado na escola. Paradoxalmente, somente a escola da elite, em via de regra, tem criado meios para que os estudantes desenvolvam-no.

Todavia, assim como a escola é transformada pela sociedade, ao mesmo tempo, é um poderoso agente de transformação social. Se a escola começar a valorizar os saberes relacionados às ações práticas do cotidiano e às relações, o cenário poderá se modificar pouco a pouco. O período pandêmico por COVID-19 mostrou-nos o papel da cultura e do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a manutenção saúde mental.

Mas aí se encontra um desafio (e uma contradição): se por um lado a escola deve valorizar o conhecimento produzido na periferia, por outro, a busca pela equidade e justiça social exige que os moradores periféricos tenham acesso ao tipo de conhecimento valorizado pela sociedade. Becker (2004, p.43), ao citar algumas formas de exclusão que preocupam a escola e a sociedade, defende que uma delas tem sido pouco considerada: “Penso que a escola pratica largamente a exclusão cognitiva; forma tão exclusiva quanto inconsciente”.

Quanto ao conhecimento necessário para ocupar posições de poder, Souza (2019) enumera três tipos de capitais: o econômico referente ao poder aquisitivo, o cultural traduzido pela incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio e o capital social de relações pessoais no qual o círculo social escolhido por interesse e/ou afetividade proporciona alguma vantagem. O autor traz a questão da luta entre as classes para fundamentar o acesso ou não a esses capitais que estarão pré-definidos desde o berço.

Na base da hierarquia social moderna está a luta entre indivíduos e classes sociais pelo acesso a capitais, ou seja, tudo aquilo que funcione como

facilitador na competição social por todos os recursos escassos. Como, na verdade, todos os recursos são escassos [...] toda a nossa vida é pré-decida pela posse ou ausência desses capitais (Souza, 2019, p. 96).

É preciso refletir sobre o papel que a escola está exercendo na busca da classe popular pelo acesso aos diferentes capitais.

Causas da reprovação

Ao serem questionados sobre as causas das reprovações, os participantes forneceram diferentes tipos de respostas. O E2, por exemplo, menciona que evadiu em um dos anos letivos porque se mudou com a família para outra cidade em busca de melhores condições de vida.

Por mudar de cidade, porque, mesmo sendo pequeno, eu tenho parente aqui, eu poderia ter falado “posso ficar aqui?” pra eu poder estudar. Enquanto a minha família ia trabalhar um tempo. Eu resolvi ir pra ajudar a minha família. E isso foi um pouco do meu fracasso. (E2, 2022).

Questionado sobre o seu real poder de escolha acerca do fato, ele reafirmou seu pensamento: “Eu que resolvi. Podia ter ficado.” (E2, 2022) Em outro momento da entrevista, ele menciona que a segunda reprovação aconteceu porque ele não conseguia se concentrar nas aulas, pois ficava preocupado com o bem estar da família.

Mostra-se neste exemplo, uma questão estrutural que foge da alçada da escola. São consequências de uma sociedade capitalista baseada na acumulação de riquezas de poucos a partir da exploração de muitos. Negligenciar esse fato e ater-se somente as questões pedagógicas para compreender o fracasso, é no mínimo ingênuo. A escola não é alheia a isso, faz parte dessa engrenagem capitalista, produz e é produzida por ela.

Em uma perspectiva semelhante, a E6 cita questões emocionais que justificam a sua reprovação. Ela conta que sofreu bullying por suas características físicas e, no ambiente domiciliar, enfrentou conflitos familiares em função do abandono paterno e a nova configuração familiar (mãe, avó, tios):

Por conta das coisas que estavam me acontecendo em casa, tava desmotivada, sabe? Então, a época que eu tava no sexto ano foi bastante difícil, porque eu tava indo na psicóloga, mas eu tava percebendo que não estava me resolvendo. E quando eu tava no sexto ano, eu tentei um suicídio. Aquilo meio que me deixou chateada. No Trajetórias também, no primeiro ano em que eu estava, eu tentei também. No comecinho do Trajetórias, eu estava meio desmotivada. Mas fui tendo conversas, fui conhecendo pessoas e tirando isso da minha cabeça. A escola foi o momento de eu me distrair. Em casa era uma coisa, e na escola eu conseguia me distrair. (E6, 2023)

A partir do trecho acima, nota-se que a participação no TC contribuiu para o restabelecimento do equilíbrio emocional da participante. Destaca-se o quão necessário é o desenvolvimento do saber da natureza das relações mencionado por Charlot (2000) para aprender a regular as relações com os outros e consigo mesmo. A adolescência é um período caracterizado por profundas transformações biológicas, sociais, emocionais e intelectuais (Piaget, 1972). Ainda, Rodrigues (2019) destaca que:

Além de todas essas características marcantes da adolescência, o aluno do TC precisa lidar com outras numerosas adversidades [...] e nem sempre obtém êxito. Os problemas disciplinares, o enfrentamento dos professores e a evasão são, em muitos casos, maneiras de protestar ou, até mesmo, de “pedir socorro”. Uma resposta à imensa frustração de não conseguir entender os conteúdos, de perceber que não obtém progresso, que está ficando “para trás” enquanto outros colegas avançam. Nem sempre a escola e os professores compreendem esse pedido e acabam, muitas vezes, por punir ou reprimir tais manifestações, contribuindo para a manutenção do sentimento de inferioridade desses estudantes.

A fala da E3 é um exemplo de como a experiência do fracasso escolar pode afetar os estudantes: “Ali foi o momento em que eu vi que tinha fracassado e me senti muito mal. Eu lembro que eu chorei pra caramba durante semanas [...]” Sobre isso, Charlot (2000) alerta que:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (com, como eventual consequência, a depressão, a droga, a violência, inclusive a suicida) (Charlot, 2000, p. 72).

Por isso, metodologias com abordagens humanistas como o TC que criem uma atmosfera de aprendizagem tranquila e respeitosa através de uma relação dialógica entre docentes e discentes é fundamental.

Sob outro enfoque, a E3 menciona aspectos de dificuldades de compreensão dos conteúdos abordados no componente curricular de matemática:

Reprovei porque não entendia, porque não conseguia entender a matéria e a única pessoa que tinha ali pra me explicar não estava disposta ou muito a fim para explicar. Então, eu caracterizaria o fracasso escolar como isso, como essa não disposição ou esse meu não entendimento talvez. (E3, 2022)

Todavia, essa aparente dificuldade de aprendizagem foi amenizada a partir do ingresso no TC. “É, eu sempre tive um pouco mais de dificuldade, mas no projeto ela me ajudava bastante, a outra professora. Então, consegui superar um pouco isso.” (E3, 2022)

Conforme o relato dos entrevistados, a maioria deles não enfrentou mais dificuldades após o ingresso no TC ou mesmo após a promoção ao Ensino Médio, o que leva a crer que eles não tinham qualquer dificuldade de aprendizagem. Talvez a dificuldade latente fosse a de “ensinagem”. E se os professores também pudessem ser reprovados, quantos multirrepentes teríamos?

Patto discute que o problema do fracasso não está na inadequação do estudante à escola ou da escola com relação ao estudante, mas sim na visão preconceituosa da escola a respeito de seu público:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes eles possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversa à aprendizagem, tudo isso em função de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando a vida de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (Patto, 2000, p. 340).

Na mesma senda da E3, o E5 critica a forma como os estudantes eram tratados por alguns professores:

Sim. Os professores, eles achavam... por mais que eu estivesse certo e eles errados, tinha professor que meio que humilhava a gente, sabe? Tinha professor grosso, tinha um professor que às vezes tu saía da aula pensando “cara, eu quero ir embora daqui. Eu quero parar de estudar, não aguento mais, não é pra mim, eu não vou aprender!”, por formas que eles tratavam a gente. (E5, 2023)

O participante acredita que as atitudes desses docentes podem ter influenciado o seu fracasso nos estudos:

Sim. Porque tu acha eu preferia estar na cancha, fazendo esporte, onde eu era o primeiro a ser escolhido pra tudo, eu era o cara que ia jogar futebol era o primeiro a ser escolhido, eu ia jogar vôlei e era o primeiro a ser escolhido, ia fazer atletismo e todo mundo já entrava sabendo que eu ia ganhar... Eu era o melhor em tudo, ali eu era estrela. Dentro da sala de aula eu era o burro. Então, eu era a chacota dos professores, da professora. Então, eu preferia matar aula, fazer alguma coisa que me trazia felicidade do que sair dali e não entrar mais na escola e era na escola onde eu fazia esporte. Foi assim que o professor “x” me pegou. (E5, 2003)

O professor “x” é o que lecionava Educação Física no Ensino Regular na escola, e, mais tarde, passou a fazer parte do TC. O relato de E5 faz refletir a respeito da autoestima do estudante e sua relação com a aprendizagem. Normalmente, preferimos nos dedicar a algo em que nos sentimos competentes ou que, no mínimo, acreditamos que podemos nos tornar competentes. O professor que valoriza o saber do estudante e confia no seu potencial para aprender influencia o estudante a pensar o mesmo sobre si, valorizando também o respeito às diferenças:

Situações de superioridades ou inferioridades são falaciosas, posto que o que temos nos espaços da escola e das salas de aula são pessoas em diferentes momentos em suas aprendizagens. Ao que se propõe como ensino, correspondem múltiplas e variadas aprendizagens que não necessariamente as esperadas. São diferentes saberes constituídos, vivências sociais e culturais, tramas e dramas engendrados nas multifacetadas vidas de cada um e de cada uma que contracenam nos palcos escolares onde o menos provável de tudo será o encontro com a muitas vezes tão desejada homogeneidade. (Avila, 2004, p. 97)

Outras reflexões sobre o tema

Para além das respostas objetivas às perguntas relacionadas ao tema na entrevista, outros aspectos relevantes podem ser discutidos. O primeiro deles é o objetivo da reprovação que, muitas vezes, é utilizada como uma forma de punição ao estudante. A aprovação acaba tornando-se um instrumento de chantagem e o objetivo final do estudar, sendo que, deveria ser a consequência de uma avaliação adequada das aprendizagens desenvolvidas pelo estudante.

Considera-se que é uma violência reprovar um estudante sem ter dado condições suficientes para que ele aprendesse, assim como, também o é, aprová-lo sem garantir os meios para que ele acompanhe o restante da turma. Nesse sentido, Moll referindo-se as escolas organizadas por ciclos, afirma que:

A retenção que, por vezes, pode ser consciosamente proposta para alguns em situações que deveriam ser excepcionais, só pode ser compreendida nessa lógica enquanto permanência temporária que garanta avanços em qualquer tempo na trajetória de escolarização de cada aluno (Moll, 2004, p. 109).

A reprovação, então, deveria ser uma atitude consciente, excepcional e, de preferência, temporária do corpo docente. Infelizmente, não é o que ocorre na maioria dos casos. É preciso enxergar o estudante de forma humanizada e integral para compreender o que é melhor para o seu desenvolvimento naquele momento. Patto (2000, p.345) adverte que, muitas vezes, o professor trata o estudante como um mero objeto para alcançar um objetivo pessoal:

Esta instrumentalização do outro encontra um terreno especialmente propício: o das relações de inferioridade-superioridade. Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, esta modalidade de relação de desigualdade se estabelece porque, nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber (Patto, 2000, p.345).

A E3, por exemplo, reprovou por três pontos em matemática antes de aderir ao TC, revela ter se rebelado por ser negligenciada pela professora e cogita que a reprovação tenha sido uma espécie de penalidade:

[...] e eu me senti muito revoltada quando isso aconteceu, porque eu pensei “poxa, por três pontos?”, tudo bem, ela não quis passar. Talvez, ela ficou pensando que “ela foi rebelde, ela brincou, tudo mais, não quis aprender”, mas eu procurei ela, eu falei “eu não estou entendendo, eu não sei fazer isso aqui. (E3, 2022)

Nessa seara, discute-se também o papel da avaliação. Dorneles (2004) aponta:

Também vale lembrar que não é possível falar em fracasso/sucesso sem entrar na questão da avaliação. Algumas idéias sobre avaliação já estão tão arraigadas que parece quase impossível estabelecer uma ruptura que permita um olhar diferente, uma nova rede de significações (Dorneles, 2004, p. 213).

A autora aborda as ideias de Perrenoud que adverte sobre a concepção dominante de avaliação existente nas escolas:

[...] uma avaliação voltada para a hierarquização dos alunos, para a classificação entre bons e maus alunos, entre os que têm sucesso e os que não têm. Uma avaliação que está a serviço da seleção, da criação de hierarquias de excelência, que parte de um contrato didático conservador no qual a nota faz parte de um arranjo, de uma negociação (Dorneles, 2004, p.213).

A sugestão de Perrenoud seria encarar a avaliação como parte do processo de ensino que sirva para regulá-lo, ampliá-lo ou reduzi-lo de acordo com as necessidades, de forma que ela esteja a serviço das aprendizagens “na qual um contrato de ensino-aprendizagem seja estabelecido e professores, respeitando-se a diversidade” (Dorneles, 2004, p.213, 2014). Ela precisa ser coerente com os conteúdos desenvolvidos e ter seus objetivos esclarecidos ao estudante.

Nessa perspectiva, retoma-se o caso da E3 que não foi promovida ao ano seguinte por uma diferença de três pontos na média em matemática, apesar de um rendimento adequado nos demais componentes curriculares. Ainda, conforme seu relato, a dificuldade de compreensão era generalizada na turma e, mesmo após solicitação de ajuda, foi abandonada a própria sorte pela docente:

Eu lembro que teve uma vez que ela passou toda uma revisão, porque não era só eu, era a turma toda, ninguém tava entendendo, era uma coisa que

estava acontecendo com todo o mundo, ninguém conseguia aprender. Cheguei pra ela e falei “olha só, eu realmente não sei fazer isso, não estou conseguindo”, e ela “mas isso foi do início do ano! Como que tu não aprendeu isso ainda?” e eu “mas eu realmente não aprendi, eu não sei fazer!” “ah, senta lá tenta fazer e depois tu volta aqui”. Eu fiquei “poxa, mas eu estou te procurando porque eu não sei fazer isso!”. (E3, 2022)

Evidencia-se aqui o despreparo docente para lidar com tais situações. Realidade permeada por formação inicial insuficiente, por formação continuada inexistente ou inadequada às necessidades cotidianas, por condições de trabalho incompatíveis com a função a ser desempenhada, desvalorização social, etc. Um sistema educacional e, antes de tudo socioeconômico, que não determina a qualidade docente, mas restringe em grande medida as condições para a realização de um trabalho adequado ao seu público. Professores que, como define Patto (1993), estão tentando sobreviver na lógica de um sistema essencialmente perverso.

Por outro lado, quando o sistema oferece uma proposta metodológica capaz de proporcionar redução da quantidade de estudantes atendidos, aumento da carga-horária de planejamento e de possibilidades de trocas entre docentes, formação continuada coerente com as necessidades do público-alvo, etc., aumentam as possibilidades de efetividade do processo educativo:

E quando eu cheguei no projeto, eu mostrei as minhas dificuldades, porque eles nos avaliavam bastante, eles passavam uma revisão pra nós de matemática, bem básica mesmo e ia aumentando a dificuldade. Ai, ela ia vendo onde cada um tinha a sua dificuldade. Então chamava cada um no individual e dizia “olha só, [nome da aluna], eu percebi que a tua dificuldade é nisso, nisso e naquilo”, e eu pensei “é verdade!”, ela disse “vamos aprender mais sobre isso?” e eu falei “vamos!”. Então, ela pegava o que cada um não conseguia fazer e ia auxiliando. Aquilo ali pra mim foi especial. Eu me senti muito incluída naquele momento. (E3, 2022)

Para Patto (1993, p. 349), os professores têm em sua essência a potência transformadora:

Sua insatisfação com a situação de opressão em que vivem como profissionais e, em sua maioria, como mulheres, torna-os especialmente receptivos a propostas nas quais possam falar de suas frustrações, representações e desejos (Patto, 1993, p. 349).

Porém, relutam quando mudanças são impostas:

No entanto, enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e de práticas elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm. (Patto, 2023, p. 349)

No caso do Programa TC, os professores são convidados a fazer parte. Participam de formações em que o diálogo é aberto e tem autonomia para decidir em grande medida, como acontecerá o trabalho. Possivelmente, essas características facilitem a adesão de profissionais que realmente acreditam no potencial transformador da proposta e transparecem suas crenças nas ações no cotidiano da escola.

Eles ainda protagonizam reuniões de planejamento semanal em que discutem os rumos da próxima semana, casos de estudantes, etc. Sobre isso, Patto (1993, p. 350, 351) afirma:

Se quando compelidas a freqüentar cursos cujo objetivo é transmitir teorias e técnicas pedagógicas a grandes grupos, mostram-se resistentes e pouco motivadas a participar, quando reunidas voluntariamente em pequenos grupos, para tratar de questões que as afligem em sua vida profissional, revelam toda a necessidade que sentem de um interlocutor. É nos pequenos grupos que discutem a vida cotidiana que Heller vê a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes.

Outro ponto relevante é a mudança de concepção sobre o valor da educação e o papel que ela pode assumir na vida de cada um, como elucidada o trecho a seguir:

Quando eu comecei a perceber, eu “olha, isso é uma necessidade.” Porque, hoje em dia, se tu não tiver um estudo, tu não consegue um emprego. Minha mãe começou a me explicar e eu comecei a entender. Claro, teve momentos. Eu fiquei de castigo, não podia sair pra rua, não podia mexer no telefone. Mas, conforme eu fui ficando mais em casa estudando, eu fui começando a entender que o estudo é realmente importante. (E6, 2023)

O valor que a família confere a educação tem a ver com as experiências vividas não só pelos pais e seus filhos, como pelas gerações anteriores. Por séculos, a escola foi privilégio das elites. O povo não tinha o direito de estudar. Mais tarde, conquistou-se o direito, mas este não veio acompanhado das condições de permanência. Assim, tantas crianças não puderam freqüentar a escola, por precisar trabalhar e ajudar no orçamento familiar ou cuidar dos irmãos mais novos.

Hoje, o direito de estudar e a proibição do trabalho infantil são assegurados perante a lei, mas nem sempre isso se concretiza. Além disso, muitos dos que conseguem permanecer na escola, são massacrados com constantes castigos e reprovações, considerados inadequados para o ambiente escolar. A compreensão do valor que é atribuído a escola precisa considerar todas essas (e tantas outras) variáveis. Enquanto a criança/adolescente não ver sentido e valor no conhecimento compartilhado na escola, não irá se apropriar do mesmo. E isso tem relação com o sentido que a família dá e com o tipo de ensino que a escola oferece (Charlot, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo abordou o tema do fracasso escolar a partir de literatura pertinente e diversa. O objetivo do estudo “Descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhado por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS” foi alcançado e as proposições foram confirmadas. Com base nos diferentes trechos analisados, conclui-se que a maioria das concepções proferidas pelos entrevistados reforça a ideia da culpabilização individual do estudante por seu fracasso na escola.

A partir da discussão com autores que estudam a temática, entende-se que a visão do estudante periférico sobre o fracasso escolar é influenciada pelo mecanismo perverso de um sistema escolar que não oferece condições adequadas para o desenvolvimento de seu público e, ainda, deposita sobre ele, a culpa do seu insucesso. Porém, os dados da pesquisa mostram que, quando são garantidas as condições básicas a partir de mudanças estruturais, os estudantes entrevistados superaram a condição de fracassados na escola e ressignificaram sua relação com o aprender.

Como limitação deste estudo destaca-se o fato de que a amostra foi composta por estudantes que conseguiram alcançar “sucesso escolar” após o contato com o TC. Para estudos futuros, sugere-se a inclusão de participantes que mesmo após a participação no TC, tenham evadido ou reprovado outras vezes. Seria interessante também realizar uma pesquisa que analise como familiares, gestores, professores, governantes entendem os conceitos relacionados ao fracasso escolar.

Por fim, destaca-se que os estudantes das escolas da periferia podem ser considerados verdadeiros “heróis da resistência”, pois manter-se atuante em um sistema que espera e arquiteta o seu fracasso é, no mínimo, heróico. Desistir de estudar é difícil, implica perceber-se incapaz de algo. Mas permanecer interessado em aprender em uma realidade que te exclui, exige muita resiliência e coragem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

AVILA, Ivany Souza. **Das Políticas Públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis**. In: Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Moll, Jaqueline e col. Porto Alegre: Artmed, 2004

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. reimp. São Paulo: T.A. Queiróz, 1993. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6)

PIAGET, JEAN. Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta. Estrato dos Atos da 3ª Convenção Internacional FONEME sobre a educação humana da adolescência à idade adulta. Versão eletrônica, Fundação Jean Piaget, 1972.

RODRIGUES, Natálie dos Reis. **Criatividade na educação física: um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

5.3 ARTIGO 4

POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO PROCESSO EDUCATIVO DE JOVENS MULTIRREPETENTES**POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF A PUBLIC POLICY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF YOUNG MULTI-REPEATERS**

RESUMO

O programa Trajetórias Criativas (TC) foi criado em 2012 pelo governo federal, através do Ministério da Educação, com a colaboração dos professores do Colégio de Aplicação da UFRGS e adotado como Programa pelo estado do RS de 2012 a 2019. Esta política pública tem o intuito de auxiliar na correção de fluxo de jovens estudantes de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental. O artigo é parte de uma tese de doutorado desenvolvida do PPgECi da UFRGS e seu objetivo é compreender as possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes. O contexto do estudo é a EEEB Gentil Viegas Cardoso (Alvorada/RS) e os participantes são seis ex-estudantes da referida escola que participaram do TC. Como instrumento, foi utilizada uma entrevista-semiestruturada. Como principais resultados encontrou-se que: a) estratégias metodológicas dinâmicas foram utilizadas; b) os conhecimentos adquiridos foram úteis para a vida; c) o relacionamento entre professores e estudantes foi dialógica, com base em respeito, afeto e confiança; d) o relacionamento entre os colegas, antes conflituoso, foi melhorando com a convivência e a melhora da autoconfiança; e) a maioria refere ter apreciado tudo no Programa, mas gostaria de aumentar o tempo de permanência; f) o retorno para o Ensino Regular foi relativamente impactante para alguns participantes, o que sugere um acompanhamento da escola para com esse público. A discussão dos resultados evidencia que, de todos os aspectos citados, o que demonstrou ser mais relevante foi o vínculo gerado entre professores e estudantes. Compreende-se que para que isso ocorra, condições de trabalho adequadas, como as proporcionadas pelo TC, são imprescindíveis. Conclui-se que a participação no TC foi positiva para os entrevistados que conseguiram superar o fracasso escolar e assumir uma nova relação com eles mesmos, com a escola e com a vida.

Palavras-chave: política pública, trajetórias criativas, fracasso escolar.

ABSTRACT

The Creative Trajectories (TC) program was created in 2012 by the federal government, through the Ministry of Education, with the collaboration of teachers from the College of Application of UFRGS and adopted as a Program by the state of RS from 2012 to 2019. This public policy has the with the aim of helping to correct the flow of young students aged 15 to 17 who are retained in Elementary School. The article is part of a doctoral thesis developed by PPgECi at UFRGS and its objective is to understand the possibilities and limitations of a public policy in the educational process of young multi-repeat students. The context of the study is EEEB Gentil Viegas Cardoso (Alvorada/RS) and the participants are six former students from that school who participated in the TC. As an instrument, a semi-structured interview was used. The main results were that: a) dynamic methodological strategies were

used; b) the knowledge acquired was useful for life; c) the relationship between teachers and students was horizontal, based on respect, affection and trust; d) the relationship between colleagues, previously conflicting, improved with coexistence and improved self-confidence; e) the majority report having enjoyed everything about the Program, but would like to increase the length of stay; f) the return to Regular Education was relatively impactful for some participants, which suggests that the school should monitor this population. The discussion of the results shows that, of all the aspects mentioned, what proved to be most relevant was the bond generated between teachers and students. It is understood that for this to occur, adequate working conditions, such as those provided by the TC, are essential. It is concluded that participation in the TC was positive for the interviewees who managed to overcome academic failure and assume a new relationship with themselves, with school and with life.

Keywords: public policy, creative trajectories, school failure.

INTRODUÇÃO

Uma política pública pode ser interpretada sob diversas perspectivas. Ball e Mainardes (2011, p. 13) propõem-se a realizar uma análise crítica das políticas a partir da sociologia e destacam:

O termo “crítico” sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social (Ball e Mainardes, 2011, p. 13).

É sob essa ótica que se pretende analisar o Programa Trajetórias Criativas (TC). Ele foi criado em 2012 com o intuito de auxiliar na correção de fluxo de jovens estudantes de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental. Foi criado pelo governo federal, através do Ministério da Educação, com a colaboração dos professores do Colégio de Aplicação da UFRGS. Após alguns anos de parceria com a Secretaria de Educação do RS, passou a ser um Programa do governo do estado e foi aderido por mais de 20 escolas em Porto Alegre e Região Metropolitana. O Programa, contudo, foi extinto nas escolas estaduais no ano de 2019. Atualmente, os professores do Colégio de Aplicação da UFRGS, co-responsáveis pelo Programa, conseguiram realizar uma parceria com a prefeitura de Capivari do Sul (litoral norte do RS) garantindo que o TC continue em funcionamento em uma das escolas da cidade.

A proposta metodológica do Programa TC baseia-se no desenvolvimento de quatro questões principais em seus participantes: a) autoria - qualidade relacionada à condição dos parceiros corresponsáveis por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação; b) criação - ação de produzir, inventar ou recriar algo que

passa a integrar a configuração da proposta, ou que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto, etc.; c) protagonismo - atuação de um ou mais parceiros ao intervir no contexto social com a finalidade de encaminhar a solução de um desafio, conflito ou problema; e d) autonomia - capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio. Não basta, portanto, ser promovido ao Ensino Médio. É necessário que esse avanço seja baseado em aprendizagens consistentes (Brasil, 2014a).

Para que isso ocorra, universidade, rede de ensino, escola, famílias e estudantes são convidados a construir uma parceria de trabalho na qual todos são corresponsáveis pelo processo de planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas, agindo de forma cooperativa e colaborativa. Essa rede de apoio comunica-se através de encontros presenciais como reuniões, imersões e seminários, e de alternativas à distância como listas de discussão e plataformas digitais/redes sociais, por exemplo.

O TC tem livre adesão e o tempo de permanência dos estudantes varia de no mínimo um e no máximo três anos de acordo com o aproveitamento de cada estudante. A avaliação desse aproveitamento é realizada continuamente e as avaliações finais são feitas, preferencialmente, através de pareceres descritivos. A proposta é aberta, adaptável à região e à realidade específica do grupo discente. Dessa forma, é possível escolher os conteúdos pertinentes, a melhor estratégia de trabalho e os objetivos alcançáveis de acordo com as necessidades do público-alvo.

O grupo docente é composto por um professor de cada componente curricular e reúne-se, semanalmente, para planejar práticas pedagógicas abertas que são chamadas de trajetórias, bem como avaliar as ações e encaminhar outras demandas necessárias. Os autores da proposta trazem cinco trajetórias que são somente sugestões que podem ser reajustadas ou modificadas de acordo com as necessidades dos envolvidos. O grupo de professores e estudantes pode, inclusive, criar as suas próprias trajetórias. O tempo de duração de cada trajetória varia e o grupo docente deve avaliar a necessidade de continuidade ou de adaptações a cada semana, de acordo com o retorno do grupo de estudantes.

Outrossim, a grade de horários do TC é organizada de forma diferenciada. Além dos períodos de cada disciplina, que são denominados “atividades disciplinares” (português, língua estrangeira, artes, educação física, matemática, religião, ciências, história e geografia), haveria as atividades interdisciplinares, nas quais dois ou mais professores entram em aula

para desenvolver um assunto pertinente à trajetória estudada, e, por fim, os períodos de Iniciação Científica (IC). Como a proposta é aberta, o grupo de professores pode adaptar a disposição e quantidade de períodos de acordo com o que é demandado em cada realidade

Analisando as premissas do TC, é possível perceber que ele não é uma simples experimentação pedagógica compensatória, mas sim uma tentativa de construir um novo caminho, novos laços com a escola. Em 12 anos de construção e experimentação conjunta da proposta alguns trabalhos acadêmicos foram realizados e relatam muitos benefícios para os participantes, sejam estudantes, professores, coordenadores ou gestores (Ribeiro, 2021; Rosa, 2020; Rodrigues, 2019; Steffen, 2019; Silva, 2018; Farias, 2017).

Patto (1993) refere que é necessária uma mudança estrutural do sistema educacional para que os estudantes superem a condição de fracasso. Nesse sentido, é preciso que políticas públicas eficientes sejam criadas. Políticas que não vejam o estudante como um número, como alguém que precise ser promovido para a diminuição dos gastos da máquina pública e sim, um ser humano que precisa ter garantido o seu direito à cidadania.

Na mesma perspectiva, Avila (2004) salienta:

[...] Lutar para vencer as desigualdades relaciona-se a considerar as diferenças, e considerar as diferenças, significa entender o momento, o nível de aprendizagem ou de conhecimento em que a pessoa se encontra. Faz-se necessário, portanto, trabalhar no sentido de ajudá-la a avançar, e aqui entrariam os projetos de trabalho diferenciados (Avila, 2004, p. 97).

Em conjunto com a política pública precisa estar a capacitação de uma das “peças-chave” para uma educação de qualidade: o professor. Patto (1993) chama a atenção para resistência que a classe docente manifesta a programas e formações impostos arbitrariamente:

[...] Tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes, desenvolvem severa crítica aos cursos que lhe são oferecidos ou apropriam-se do que aprenderam rápida e simplesmente teorias de cuja complexidade nem chegam a suspeitar (Patto, 1993, p. 350).

A autora ainda alerta para o cuidado com o teor do conhecimento que é oferecido aos docentes para que não reforcem preconceitos para com o público que atendem, algo que ela considera uma das grandes causas do fracasso na escola:

A revelação da real natureza do discurso científico leva à necessidade de examinar com redobrada atenção a questão dos cursos de treinamento ou reciclagem de professores quanto ao conteúdo que geralmente veiculam. Submetidos a estes cursos, geralmente encontram confirmação de seus preconceitos e estereótipos sociais tão logo entram em contato com a “teoria da carência cultural” em suas várias versões e desdobramentos pedagógicos (Patto, 1993, p. 348).

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é compreender as possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes. Busca-se compreender como o TC, que se propõe a ser uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar sob os pilares supramencionados, materializa-se na prática, a partir do olhar dos estudantes.

METODOLOGIA

Este artigo é parte de uma Tese de Doutorado realizada como pré-requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa em questão caracterizou-se como qualitativa feita por meio de estudo de casos múltiplos (Yin, 2015) e investigou as trajetórias de vida de estudantes periféricos com histórico de fracasso escolar.

O contexto da pesquisa é a Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso localizada no município de Alvorada (RS). A instituição foi pioneira na adesão ao Programa Trajetória Criativas em 2011. Os participantes do estudo são seis jovens ex-estudantes da referida instituição escolar e que participaram do Programa TC. A escolha dos participantes aconteceu por indicação da ex-coordenadora local do Programa TC que ainda é professora na escola Gentil e disponibilizou diversos contatos de ex-estudantes com suas devidas autorizações prévias.

O instrumento utilizado para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada, composta de 28 perguntas inicialmente, podendo sofrer acréscimos ou alterações na ordem conforme o andamento e a necessidade da conversa. As entrevistas foram realizadas de dezembro de 2022 a junho de 2023 e o local foi uma sala da Escola Gentil Viegas Cardoso, com exceção de uma, a qual foi realizada na residência da entrevistada. A análise dos dados iniciou com a confecção de uma tabela na qual se agrupou as respostas de cada entrevistado criando diferentes categorias.

Quanto aos procedimentos e cuidados éticos, o presente trabalho seguiu as orientações da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa. Primeiramente, entrou-se em contato com a coordenação geral do TC (professores do Colégio de Aplicação da UFRGS). Em seguida, contatou-se a direção da Escola Gentil que concordou com a realização do estudo com seus ex-estudantes e em suas dependências ao assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A partir dos dados disponibilizados pela ex-coordenadora do Programa na escola, contou-se os participantes por meio de um aplicativo de troca de mensagens. Após a explicação do objetivo e dos procedimentos da pesquisa, os estudantes manifestaram o aceite para participação na pesquisa e, no dia da entrevista, também assinaram o TCLE. O sigilo da identidade dos participantes é assegurado através da substituição de seus nomes por códigos e da supressão de qualquer outra informação que possa identificar o entrevistado. Dessa forma, o entrevistado 1 será identificado como E1, o entrevistado 2, como E2 e assim, sucessivamente. As entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes para que fizessem a aprovação e, até mesmo, modificações, caso julgassem necessário.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram analisados e discutidos a partir de categorias transformadas em tópicos, a saber: Estratégias metodológicas, Aplicabilidade dos conhecimentos no cotidiano, Relação com os professores, Relação com os colegas, Avaliação do Programa e Retorno ao Ensino Regular. Para ilustrar as opiniões dos entrevistados, trouxeram-se excertos que foram discutidos a partir da literatura pertinente ao tema.

Estratégias metodológicas

Conforme já explicitado na parte introdutória do artigo, a metodologia do TC sugere uma diferenciação do ensino tradicional. Como ela é aberta e adaptável, facilita o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do grupo de professores na criação de estratégias metodológicas adequadas ao seu público. Este subcapítulo apresenta as lembranças que os estudantes proferiram com relação à maneira como as aulas eram conduzidas e suas percepções a respeito disso.

Os participantes relatam que as estratégias utilizadas em aula também eram diferentes, a disposição das classes, a utilização de diversos ambientes da escola, fugindo da mesmice. O E1 menciona: “Ela pegava os alunos... a gente não ficava muito na sala, era muita matéria na rua, então tem muitas coisas que entravam na cabeça da pessoa do que estando na sala com um monte de barulho”.

Outra estratégia mencionada é o cultivo de uma horta. Inclusive, é uma das aprendizagens que ele considera útil para a vida:

[...] aquela horta foi a melhor coisa. Fiquei apaixonado por essa área. Cheguei a fazer horta lá em casa, ficou bem bacana. Eles (professores) chamavam no meio das aulas alguns alunos que o professor deixava ir e participava da horta. A professora “F” ensinava sobre as plantas, qual cuidado tem que ter... [...] A gente plantava tomate, alface, tinha couve, tinha até uns feijões de trepadeira, que tenho lá em casa até hoje, levei daqui, tá plantado lá, dando colheita ainda. Tinham umas flores também, rúcula. Tinha um monte de coisas. (E1, 2022)

O E5 menciona a diversidade de espaços em que as aulas aconteciam, inclusive em uma sala de aula que eles montaram no meio da mata no pátio da escola:

A gente não vivia dentro de uma sala de aula, a gente saía pra fazer saídas de campo que nem eles chamavam. “Ah, tu quer ter uma aula de história, vou te levar no centro histórico, vou te explicar a história.” Nós fizemos uma horta. Nós tínhamos uma sala ao ar livre dentro da mata que a gente construiu. É que tinha um mato muito grande junto. Pra trás da escola mas bem grande. Só que tinha como entrar né? Tinha umas trilhas pequenas e eles acharam uma área grande dentro da mata que dava pra construir alguma coisa ali. E a gente fez uma sala ao ar livre ali. E a gente saía de dentro da sala “ah, muita gritaria, nossa aula é diferente, ela é privilegiada então...(E5, 2023)

Para além das atividades diferenciadas, os professores cativaram os estudantes através de atitudes inclusivas, encorajadoras e afetivas:

Eles tentavam sempre fazer atividade com todo mundo junto, não excluía ninguém, até aqueles que tinham mais problemas. Tipo, na Educação Física, tinha um que não conseguia jogar futebol, “não, mas se tu quiser, tu pode”, e os alunos foram sempre um ajudando o outro, do meu ponto de vista. E ninguém foi deixado pra trás (E1, 2022).

Ainda na especificidade da Educação Física, E1 conta que as aulas do TC eram bem distintas das do ensino regular, pois as atividades eram criativas e existiam aulas teóricas para explicar conceitos relacionados à disciplina. Ademais, meninos e meninas jogavam juntos e existia a insistência para a participação de todos, em contraste com o ensino regular, no qual, muitas vezes, principalmente as meninas esquivavam-se da prática e ficavam somente conversando.

Já a E6 relata que compreender os conteúdos nas aulas do TC era mais fácil do que no Ensino Regular, principalmente pela postura paciente dos professores:

Porque lá eles tinham mais paciência. Porque o professor que dá aula normal é agitado, que tem muitos os alunos que às vezes estão agitados. Claro que no Trajetórias tinha os alunos agitados, mas eles levavam pra sala depois do recreio, depois da matéria a gente podia chamar “ah eu não entendi tal coisa, tem como tu me ajudar a fazer o trabalho?” Então a gente pedia muita ajuda e eles ajudavam sabe? Eu não entendia muito matemática, eu não sou muito boa com matemática. Tinha a professora, eu pedia ajuda pra ela e ela me ajudava (E6, 2023).

Conforme E3, as aulas do TC tinham conteúdo como as outras, mas, ao mesmo tempo, os professores esforçavam-se para que fossem momentos leves e divertidos. Eles procuravam ser didáticos e acessíveis para sanar as dúvidas de todos. Havia esse misto de cobrança e afeto por parte dos professores:

Muito amigos, muito amigáveis. Acho que eu já falei bastante “amigáveis” e “acolhedor”, acho que eu não consigo descrever eles em outras palavras sem ser nisso, mas eu lembro que as nossas provas que a gente fazia pareciam um ENEM, nos preparavam para o vestibular. As provas, acho que elas tinham de 60 a 80 questões, mas acho que elas eram bem fáceis pra nós porque eles ensinavam... preparavam a gente pra aquele momento ali (E3, 2022).

Ela sentia que os professores estavam preparando-os e incentivando-os para um futuro acadêmico, para que pudessem dar continuidade aos estudos. Citou, em outro momento, as aulas de Iniciação Científica na qual desenvolveu habilidades que usa atualmente em sua graduação. Para além de planejar o futuro, os professores buscavam conectar o aprendizado em aula com a realidade da vida dos estudantes:

Então, ao mesmo tempo em que a gente plantava, ela nos ensinava sobre a terra, nos ensinava sobre as plantas, sobre as raízes, nos ensinava sobre toda aquela parte das ciências mais voltada para as plantas mesmo era ali que ela nos mostrava. O pessoal olhava e assim “ah, eles estão só plantando coisa pra nós”, não a gente tava aprendendo sobre a realidade. Então, ao mesmo tempo que eles nos mostravam nos livros, eles nos mostravam na vida real o que era aquilo dali fazer a gente ter contato com o toque. Eu lembro que na aula de química, a gente fazia sabão, eles nos mostravam como era a questão dos reagentes, dos produtos, nos ensinavam o que era cada coisa. Então a gente podia ver o que era cada fórmula, cada coisa da tabela. Então, a gente aprendia na vivência... na prática (E3, 2022).

Assim, a preocupação dos professores não girava em torno do conteúdo. Sempre que necessário, eles paravam tudo para ouvi-los e aconselhá-los: “Eles foram psicólogos, eles foram família, eles foram professores, eles foram amigos e eu acho que isso foi a melhor experiência que eu poderia ter dentro da escola”. (E5, 2023)

Mesmo com perfis diferentes, os professores do TC apresentavam algo em comum:

Eu não sei, acho que por mais que eles sejam ranzinzas, né, ou um pouquinho mais sérios, eles davam aula com amor, eles faziam por amor, eles não estavam ali por estar. [...] Eles fazem a gente se sentir querido, protegido, uniam a gente e eles gostavam de estar ali, eles gostavam do processo também e de ver a gente evoluindo (E5, 2023).

Percebe-se que os professores constroem diversas estratégias metodológicas, variando as formas de ensinar, os espaços utilizados, a disposição da turma, etc., rompendo com a lógica de classes organizadas com um atrás do outro, “presos” em uma sala de aula. As atividades são inclusivas e conectadas com a vida. Mas nada disso faria sentido, se o

estudante não fosse ativo nesse processo. Os relatos demonstram que eles estavam amplamente envolvidos nas atividades o que denota o potencial protagonista do TC.

Charlot adverte que “[...] uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e com o outro.” (2000) Além do mais, a atividade proposta precisa fazer sentido e ter valor para o estudante:

Conviria, no entanto, distinguir o sentido enquanto “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo), e o sentido simplesmente ligado à significação. Quando eu digo “isso tem realmente um sentido pra mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor (ou, se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegiais, “não vale nada”). Mas, quando digo que “não entendo nada”, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado (Charlot, 2000, p. 57).

Para o autor, o ser humano manifesta o desejo das relações desde que nasce. Cabe à escola potencializar esse desejo que vai se transformando no desejo de saber em função das relações.

[...] É errado, pois, investigar a forma como uma “pulsão” encontra um “objeto” particular chamado “saber” e torna-se assim “desejo de saber”. O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A relação é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber” (Charlot, 2000, p. 57).

Charlot (2000) também define três categorias de saber que ele chama de “figuras do aprender” que são: saberes-objetos (natureza teórica), ação no mundo (natureza prática), regulação da relação com os outros e consigo (natureza das relações). Historicamente, a escola acaba privilegiando somente um dos tipos de saber, os saberes-objetos. Essa eterna preocupação com os conteúdos acaba negligenciando os demais tipos de saber existentes e igualmente importantes para o desenvolvimento das pessoas. Os relatos confirmam a inclinação da metodologia em contemplar todas as áreas de conhecimento e contribuir para o desenvolvimento integral dos participantes

Outra característica marcante nos excertos é a característica aberta, disponível, atenciosa, respeitosa e amorosa dos professores. Apesar dos diferentes perfis, todos transpareciam o gosto pelo ensinar e cativaram a admiração dos discentes entrevistados. Essa postura não anula a autoridade do professor, como afirma Freire, e é fundamental para a libertação do estudante:

Em última análise, não é a autoridade necessária do professor ou da professora que os faz obstáculos à libertação. A autoridade do professor,

como salientei na carta anterior, é indispensável ao desenvolvimento da liberdade do educando. O que frustra o processo é a exacerbação da autoridade do professor, que o torna autoritário, ou o seu esvaziamento, que gera o clima licencioso (Freire, 2003, p. 212).

Outrossim, torna-se muito mais fácil aprender quando se tem admiração pelo professor, ainda mais na adolescência em que o senso crítico se torna mais acentuado, como aponta Rubem Alves: “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro” (Alves, 2012, p. 68).

Finalmente, a fala da E3 reflete a preocupação dos professores em prepará-los para os próximos passos de sua vida acadêmica. O incentivo à continuidade dos estudos e ao desejo de galgar uma vaga em uma universidade é legítimo, uma vez que é uma das formas de garantir a ascensão da periferia a posições de poder através do acesso aos capitais sobre os quais disserta Souza (2019). Todavia, é importante esclarecer ao estudante que essas não são as únicas opções de ofício possíveis:

Essa ilusão continua a morar na cabeça dos pais [e da sociedade em geral] e é introduzida na cabeça dos filhos desde pequenos. Profissão honrosa é a profissão que tem diploma universitário. Profissão rendosa é a que tem diploma universitário. Cria-seentão a fantasia de que as únicas opções de profissão são aquelas oferecidas nas universidades. [...] O rol de ofícios possíveis é imenso. Pena que nas escolas as crianças e os jovens não sejam informados sobre essas alternativas, por vezes mais felizes e mais rendosas. (Alves, 2012, p. 106-107).

Enfim, essa é uma discussão que carece de aprofundamento e não é o foco deste artigo. O incentivo ao curso superior passa por uma luta política de ocupação de espaços historicamente negados ao povo e segregados à elite. O fundamental é que os estudantes periféricos tenham a opção de escolha sobre os rumos que desejam seguir.

Aplicabilidade dos conhecimentos no cotidiano

Em uma das questões da entrevista, os participantes foram questionados quanto à aplicabilidade do conhecimento construído no período em que participaram do TC em sua vida. Os participantes E1, E2, E4 e E6 citam que as habilidades de comunicação aprendidas nas aulas do TC como úteis na época e atualmente. E1 afirma que tais habilidades ajudam-no a lidar com os clientes que atende no dia-a-dia. Ele respira fundo, deixa o cliente desabafar para depois explicar o que for necessário. Na mesma linha, E2 explica:

Se chegar uma pessoa, eu consigo conversar e não ficar nervoso. Às vezes tu chega rápido e a pessoa pensa que é assalto. Aí, tu chega direitinho e sempre diz obrigado pra pessoa. Isso aprendi com o Trajetórias. Às vezes, tinha apresentação pra fazer na sala e tinha que conversar com o parceiro “e aí, o que tu quer fazer? Quer começar?” Fui aprendendo assim. Fui aprendendo muita coisa na rua também, quando eu juntava latinha, a conversar com o público (E2, 2022).

Eles citam as aulas de teatro e outros momentos nas aulas de artes, por exemplo, para o desenvolvimento da comunicação:

Na aula de artes a gente tinha momentos de comunicação um com o outro. A gente não conversava só com aquele amiguinho que a gente lidava todo dia, a gente conversava com os outros também, sabe? A gente se comunicava, tentava ver o que estava se passando, o que aconteceu? A gente fazia exercícios de comunicação na aula de artes. Isso foi bastante importante. (E6, 2023)

Na mesma senda das habilidades interpessoais, E5 revela como a participação no TC contribuiu para que conseguisse lidar melhor com seus sentimentos e relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros.

Então, eu sempre fui muito transtornado emocionalmente porque eu nunca soube como era ter uma família. [...] E dentro do Trajetórias... não só dentro do Trajetórias, mas a diretora também eles me acolheram como família. E muitas vezes, eles tinham a família pra estar com eles em casa, e a aula acabava cinco horas e a gente ficava até seis, sete horas conversando, tentando me ajudar, me fazer ir, tentando entender o que estava acontecendo... não de forma tão direta pra eu não perceber. [...] Então, são coisas que eu levo pra vida. Às vezes a maneira de tratar alguém no trabalho, na rua, na minha vida pessoal, eu sempre lembro deles, de tudo que eles me ensinaram, como conduzir uma conversa, como evitar uma briga, se a gente ver que a maneira que a gente vai falar pode gerar um estresse, uma mágoa, a gente tenta contornar, né? Muita coisa que eles me ensinaram eu levo pra minha vida. (E5, 2023)

Numa perspectiva mais instrumental, E2 cita as aprendizagens na área da pesquisa:

O aprendizado de pesquisar. As pesquisas de Iniciação Científica... eu não fiz curso de barbeiro, eu ia perguntando “ô, meu, qual é esse pente aí? O que é isso aí? Como é que tu faz?”. Fui aprendendo assim. Isso aí que me ajudou na vida na rua também. De querer aprender as coisas. Por isso o Trajetórias me ajudou muito (E2, 2022).

A E3 menciona a preparação para provas futuras e o ingresso na Universidade como os vestibulares e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) porque eles aprendiam de fato os conteúdos. Indica também a aprendizagem sobre o plantio da horta que cultivava atualmente em sua residência, bem como o E1.

O E5 refere a desenvoltura ao dar entrevistas, já que forneceu de algumas durante sua participação no TC justamente para contar sua experiência de sucesso no Programa. Fala

também sobre o desenvolvimento de habilidades básicas com a língua inglesa que, possivelmente, inspirou sua curiosidade em aprender novos idiomas, afinal, ele conta em outro momento da entrevista que está aprendendo quatro idiomas diferentes. Ainda, expõe que cursa Educação Física e inspira-se na maneira de agir de seu professor do TC. Por fim, aborda como o TC o instrumentalizou para sua atividade remunerada:

As matérias que eles me ensinaram que eu achei que eu nunca ia usar pra nada, eu uso hoje no meu dia a dia. Eu trabalho com restaurante, dentro do restaurante eu faço tudo. Eu já fui chefe de estoque, fui caixa, eu já fui garçom, já fui barman, eu já fui estoquista. Dentro de restaurante a gente tem que ter muito cálculo, né? Vai fazer um pedido de bebidas, vai fazer um pedido de comida ou quanto de arroz tu vai usar pra fazer pra tantas pessoas, o que tu vai escrever no teu relatório, tu vai entregar alguma coisa pra alguém, a maneira de tu conversar com alguém, tudo vem deles, tudo que eu vou fazer na minha vida vem deles, tudo (E5, 2023).

Finalmente, o E1 considera que o ensino no TC era mais “forte” e que essa maneira de ensinar deveria estender-se ao restante da escola:

Eu acho que sim porque eles ensinavam as coisas que realmente necessita [-se] no dia-a-dia. Não ficavam enrolando. Eles ensinavam de um jeito bem bacana. Eu acho que precisava ser assim não só no Projeto Trajetórias, mas no dia-a-dia também, nas aulas com as crianças. Eu acho que pega mais o sentido de estar ali. Não por obrigação, mas porque elas querem assistir aquela aula daquele professor (E1, 2022).

Conforme John Dewey, a escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida. A escolarização vai acontecendo enquanto a vida vai se desenrolando.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda a sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (Dewey, 1973, p. 16).

Destacam-se aqui as vivências proporcionadas que provavelmente não aconteceriam na vida de um estudante periférico em circunstâncias normais. Além das saídas pedagógicas a locais de alto custo proporcionadas a toda a turma, o E4 pode viajar para Brasília representando o TC em um seminário de jovens. O E5 também relata sua experiência como atleta iniciada a partir do incentivo do professor do Programa. Através dela, ele conheceu vários estados do Brasil e outros países, inclusive. Experiências que transcendem a sala de aula e ficarão na memória por toda a vida. Assim, os conhecimentos precisam estar conectados com o que os estudantes vivem ou nada fará sentido.

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e

estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade (Dewey, 1973, p. 21).

A realidade apontada por Dewey em 1973 ainda se faz presente na maioria das instituições escolares ainda hoje. A escola deveria repensar suas práticas para todos os estudantes, mas públicos como o do TC exigem uma metodologia especialmente pensada e estruturada para que seja bem-sucedida. As estratégias convencionais já não surtiram efeito com o estudante multirrepetente. Não adianta fazer “mais do mesmo”.

Pesquisas que envolvem outros programas de “aceleração” tecem críticas vigorosas sobre as políticas analisadas. Bastos (2013) afirma que o Programa “Acelera pra vencer” da secretaria de educação de MG demonstra muita preocupação com a melhoria das estatísticas de reprovação e evasão e pouca atenção com a real aprendizagem dos estudantes. Além disso, em seus documentos, coloca o aluno como responsável pelo seu insucesso. Essa mesma culpabilização é encontrada por Junior (2018) ao averiguar o Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem no Mato Grosso do Sul, além da questão da falta de investimentos governamentais. O Projeto TRAJE (Travessia Educacional do Jovem Estudante) foi investigado por Vieira (2015) que assinala que uma proposta com currículo diferenciado não é condição suficiente para garantir a inclusão dos jovens periféricos no ensino formal ou no mercado de trabalho. Destaca-se que a capacitação dos professores para trabalharem no projeto foi de apenas uma semana.

Ainda, ressalta-se a descontinuidade de políticas públicas eficazes como o que ocorreu com a substituição do Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação. Silva (2019) encontrou contradições entre as ações e os textos dos documentos base do programa substituído. Além disso, observou-se um discurso preconceituoso a respeito das classes mais vulneráveis. Para ela, todos os atores envolvidos nas questões educacionais devem participar na elaboração e implementação de políticas educacionais e o governo deve reservar investimentos suficientes para que assegurem a qualidade de tais políticas.

Outras pesquisas, mesmo considerando várias limitações, ponderaram que as políticas avaliadas contribuíram de forma significativa para avanços educacionais. Novaes (2017) pesquisou a Escola Tia Ciata (RJ) criada pelo governo Brizola e Darcy Ribeiro nos anos 80. Para a autora é possível lidar com a realidade do fracasso das pessoas em situação de vulnerabilidades desde que haja vontade política e inclusão de fato. Santos (2014) abordou o Programa Aceleração de Estudos Floração e, apesar de reconhecer os desafios relacionados às evasões e metodologias do Programa, salientou o acesso e a permanência possibilitados,

sugerindo a unidocência como um dos fatores de influência positiva em função das oportunidades de interação professor/aluno.

Por isso, o TC foi formulado buscando atender às necessidades de um público que foi silenciado, estigmatizado e violentado durante boa parte de sua trajetória escolar através de uma proposta que privilegia o desenvolvimento da criatividade, protagonismo, autonomia e autoria dos professores e estudantes atendidos. Algumas pesquisas comprovam isso, além de citar outras questões. Ribeiro (2021) e Steffen (2019), por exemplo, referem o restabelecimento do vínculo com a escola e a importância de aprender; Rodrigues (2019) menciona as oportunidades para o desenvolvimento da criatividade de professores e estudantes; Rosa (2020) fala sobre a presença e a eficácia da interdisciplinaridade e ainda cita a relevância da formação continuada dos docentes, bem como Silva (2018); Souza (2020) e Farias (2017) sugerem os avanços ainda necessários na concepção de autonomia dos professores, mas a consciência do seu papel para o desenvolvimento na autonomia do estudante; por fim, Steffen (2019) salienta o processo de constituição do sujeito aluno.

Em contrapartida, Reis (2019), critica o sistema avaliativo abordado no Programa, sugerindo que ocorre o enfraquecimento disciplinar e a flexibilização da avaliação de forma individualizada, o que para a autora serviria especialmente para manter o fluxo de escolarização. Entende-se que a crítica tecida diz respeito a como a autora compreende o currículo, a avaliação e a aprendizagem. O TC é uma proposta baseada na interdisciplinaridade, em que cada disciplina possa, sem perder a sua especificidade, encontrar pontos convergentes com as demais sobre um mesmo assunto. Dessa forma, caminha-se para superar a visão de conhecimentos encaixotados em componentes curriculares que não conversam entre si. A questão da avaliação individualizada representa um avanço no sentido de compreender cada estudante como um ser único pontuando o que precisa evoluir e celebrando as conquistas alcançadas, transpondo a concepção ultrapassada de uma avaliação punitiva e descontextualizada.

Retomando-se os resultados deste artigo, a habilidade mais citada pelos participantes foi a de comunicação. Não há como desenvolver habilidades comunicativas em uma aula em que somente o professor fala e o aluno escuta. Para desenvolvê-la é preciso ter espaço para debater, opinar, sanar dúvidas, sem medo de retaliações. Antonio Faundez disserta sobre isso:

A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua dimensão o que constitui a

linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagem de respostas (Freire, Faundez, p. 49).

Esse é o grande desafio do professor: ensinar a perguntar, instigar a curiosidade. Acabou o tempo em que professores existiam para transmitir conhecimentos. As informações estão a um clique, na palma da mão. É preciso desacomodá-los, fazê-los querer saber mais, instruí-los como encontrar fontes confiáveis de pesquisa de forma que encontrem saídas para os problemas do dia-a-dia como referem os entrevistados. Freire, em uma conversa com Faundez sobre o que chamam de “Pedagogia da pergunta”, refere isso: “O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se” (Freire, Faundez, p. 48).

Relação com os professores

A intenção deste subtópico era a de inicialmente traduzir o que os participantes responderiam a pergunta específica sobre os docentes do TC. Contudo, as citações sobre a relação com os professores transpassaram muitos outros momentos da entrevista. De forma surpreendente, tal relação mostrou-se a variável mais marcante na participação dos entrevistados evidenciando-se em todos os relatos.

Inicia-se com a narrativa do E4. Para ele, os professores cobravam quando necessário, mas, ao mesmo tempo, ofereciam ajuda para a realização das tarefas. A relação entre professores e estudantes era bem mais próxima no TC em comparação com o ensino regular:

No Trajetórias, todas as pessoas eram especiais. Eles tinham a atenção para todas as pessoas do mesmo jeito. No normal parece que não, não tinha o mesmo contato com os professores, como tinha no Trajetórias. Acho que isso foi muito importante em questão do professor ser amigo do aluno.(E4, 2022)

Além do mais, durante a participação no TC, houve o falecimento de sua mãe. Foi um momento muito difícil e ele ficou “fechadão”, mas os professores foram acolhedores e incentivadores.

Eu não queria nem vir mais pro colégio. Teve um dia em que eu estava na praça ali em cima, eu e um amigo meu, o Sairon que também fez o Trajetórias, a gente estava ali viajando. Aí, passou a professora Rosângela e disse “O que está fazendo aí, guri?”. Ela já me chamou pra me xingar porque estava matando aula. Eu “Ah, professora, não estou com vontade de ir pra aula” “o que aconteceu?”, eu falei pra ela o que tinha acontecido. Ela me trouxe pro colégio, conversou comigo, os professores todos conversaram comigo, não me deixaram desistir. E sempre foram muito meus amigos (E4, 2022).

Para a E6, também não foi somente para os momentos de aprendizagem em aula que os professores foram um diferencial:

Todos foram incríveis. Todos mesmo. Principalmente a professora x. Ela ajudou bastante eu e uma colega que tínhamos bastante problemas em casa, a gente tinha bastante ansiedade. Então, é aquela coisa a gente chorava na sala de aula, daí ela chamava pra conversar. (E6, 2023)

Outro fator considerado pela E3 é a modificação da maneira como se sentiu a partir da forma como os professores a enxergaram e a trataram:

Antes do projeto eu me sentia bem diferente das outras pessoas, me sentia rebelde por ter reprovado. Mas quando eu entrei no projeto, eu me senti vista, senti que os professores olhavam para nós, que eles tinham empatia por nós. Me senti acolhida ali dentro. Sentia que eu era alguém, que eles reconheciam que eu era alguém, que eu podia ser quem eu era sem nenhum problema. E depois que eu saí do projeto foi como se tivesse dado um “up”, tipo “agora posso ir para um outro degrau da minha vida.

Apesar do grupo de professores ter sido incrível como um todo pelo E5, o professor de EFI é considerado por ele como a melhor lembrança de sua vida escolar. A relação entre eles era de admiração recíproca e confiança.

[...] eu ganhava uma competição, alguém me elogiava, ele brilhava os olhos, enchia os olhos da água, “vamos pro Mc comemorar! Agora vamos tomar um refri. Agora vamos, sei lá, comer um prato de salada” sempre alguma coisa assim, sabe? Foi o meu segundo pai e meu maior fã (E5, 2023).

O vínculo criado entre estudantes e professores e a afeição formada era capaz de transformar comportamentos. Estudantes com histórico de desrespeito às regras escolares e às pessoas com quem conviviam, ao confrontarem-se com o olhar afetuoso e respeitoso do professor, modificavam sua forma de agir:

Os alunos respeitavam todos os professores do Trajetórias. Todos tinham um respeito imenso. Até aqueles caras “boca braba” ficavam quietos na aula, não incomodavam.[...] Acho que por respeito por aquelas pessoas que estavam preocupadas com eles. Tipo, ‘cara, porque eu estou fazendo isso se aquele cara ta preocupado’. Outras vezes, os alunos do Trajetórias não tinham mãe ou pai, ficavam muito tempo na rua e andavam com pessoas erradas, não tinham ninguém preocupado com eles. [...] se tu pegar ali, não tiveram muitos alunos que faltaram, eram poucos com faltas, porque todo mundo queria participar das aulas. (E1, 2022)

Pelos relatos, fica clara a relação dialógica existente entre discentes e docentes. Percebe-se também que os professores dedicavam tempo além de sua carga horária de trabalho e preocupavam-se com a opinião dos estudantes sobre as aulas para construir juntos a sua trajetória:

Acontecia bastante, principalmente quando estavam mexendo na horta, saíam bastante pra caminhar pelo pátio, tinha umas matas aqui atrás da escola. Ai eles passavam um pouquinho do horário, mas, bem bacana. Ai, quando eu ia pegar o ônibus, porque como já estava grande, eu pegava o ônibus, e estavam os professores todos juntos e íamos conversando, perguntando o que achei da aula. Eles eram bem curiosos pra saber como eles estavam indo. Eles se esforçavam para perguntar bastante, “estamos indo bem? Conseguiu entender a matéria?”, eles eram bem assim. Os outros professores do colégio nem perguntavam se conseguimos entender ou não. (E1, 2022)

Reitera-se o resultado inesperado com relação ao vínculo entre professores e estudantes. Esta foi a principal variável do discurso dos participantes, esteve presente em todos eles e de forma muito marcante. Eles referem o olhar diferenciado do professor para com eles, acreditando na sua capacidade, incentivando, acolhendo.

Sabe-se que o ofício docente provavelmente seja um dos mais desafiadores que existem. Todos conhecem as condições exaustivas e desvalorizadas a que é submetido um professor. Contudo, entender o propósito de um Programa a que se aderiu voluntariamente e ter condições mais adequadas de trabalho favorece o compromisso docente com o ensino.

O estudo de Rodrigues (2019) com professores de Educação Física do TC apontou que a forma como o Programa se estrutura favorece, mas não garante o desenvolvimento da criatividade de docentes e, conseqüentemente, as oportunidades de criação oferecidas aos discentes. Mesmo que o ambiente seja favorável, é preciso que o professor faça o movimento de querer modificar sua prática e qualificar a sua relação com o estudante. Freire (1993) sinaliza que:

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. Impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência (Freire, 1993, p. 9-10).

Os professores dos entrevistados ousaram amar os que não pensavam já não ser dignos de amor, insistiram em quem a escola já havia desistido há tempos. Amar o estudante, apesar de notadamente crucial, ainda gera certa repulsa em alguns educadores, como se fosse preciso manter certa distância, como se o ensinar exigisse a anulação de sentimentos.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.

Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo (Freire, 1993, p. 10).

Para terminar, salienta-se que trabalhar **com** amor é diferente de trabalhar **por** amor. Esse discurso de que a docência é um dom, uma vocação, tem o intuito de docilizar os professores para que não lutem por seus direitos como adverte Freire (1993):

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício das tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos camisados e contra os descamisados; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (Freire, 1993, p. 25).

Esta pesquisa comprova que condições de trabalho dignas como as proporcionadas pelo TC aparelham o professor para realizar uma prática qualificada e pulsante, criando vínculos e tornando-se fonte de inspiração aos estudantes com quem tem contato.

Relação com os colegas

As turmas do TC são formadas por estudantes que no Ensino Regular tinham, em geral, um comportamento transgressor com relação às regras, a “etiqueta” da sala de aula. São mais velhos que os demais, por vezes violentos, agitados e afrontosos. Os que não apresentavam problemas de comportamento, por vezes, eram apáticos e considerados incapazes de aprender. Em torno de 25 estudantes excluídos em cada turma, considerados inadequados ao ambiente escolar. Dessa forma, constituía-se um grande desafio lecionar para uma turma caracterizada somente com “alunos-problema”.

Todavia, o relato dos entrevistados revela que o comportamento foi melhorando a medida em que foram se conhecendo, apropriando-se da proposta, sendo tratados com respeito. Nas saídas de campo, que aconteciam com frequência, as turmas demonstravam condutas adequadas ao ambiente e o respeito às solicitações dos professores.

O E5 refere que antes da adesão ao TC, ocorriam muitos conflitos entre os estudantes, mas que depois, a situação se modificou:

É, assim, era uma diferença bem grande de idade, de jeito de ser. Um era de uma vila, outro era da outra. Dava muita briga. Muita briga. E dentro do

Trajétórias isso acabou. Quem era inimigo se tornou amigo, se tu tinha problema fazer um trabalho vinha outro te ajudava. Se tu via alguém com dificuldade tu ia lá e ajudava. (E5, 2023)

Nas situações excepcionais em que os embates aconteciam, os professores encontravam formas dialógicas para solucioná-los.

[...] eles faziam uma reunião com todo mundo, eles juntavam todas as turmas do trajetórias e eles falavam sobre aquilo, falavam sobre as brigas, falavam sobre as nossas diferenças, que a gente era diferente, mas a gente tinha que se dar bem, assim como eles se davam. Faziam reuniões, mostravam esses vídeos, davam palestras pra nós. Lembro que eles davam muitas palestras sobre amizade, sobre a gente ter que se dar bem. Eles tentavam fazer essa união, o máximo que eles conseguiam. (E3, 2022)

Conforme E3, sua insegurança inicial foi diminuindo à medida que aumentava o seu autoconhecimento e, ao mesmo tempo em que se aceitava como era, sentia que a turma também a acolhia. Todos eles passaram por situações semelhantes de exclusão e de vergonha da reprovação. A sensação de pertencimento fortaleceu o grupo que se ajudava e se protegia:

Eles eram muito legais, muito divertidos. Eu lembro que a gente era muito parceiro um do outro porque a escola já nos via como uma coisa diferente. Então, a gente não podia ser ruim um com o outro, a gente tinha que se unir, se proteger. Mas claro, tinha aquela indiferença de adolescente que sempre acontece. [...] Então, a gente era bem amigos, bem protetores e a gente se ajudava muito. Quando um colega não entendia, além do professor explicar, a gente se juntava pra ajudar aquele que não conseguia. Bem diferente do que acontecia no regular. (E3, 2022)

Os participantes expõem que sofriam um tipo de preconceito por parte do restante da escola, tanto professores quanto estudantes. Por isso também, estarem unidos tornava-se uma questão de sobrevivência. Uma espécie de parábola moderna do Filho Pródigo em que o irmão que ficou ao lado do pai não consegue ficar feliz pelo outro que estava perdido e voltou. Nesse sentido, mostra-se importante que o propósito de iniciativas assim seja amplamente divulgado e explicado para toda a comunidade escolar, para que todos possam apoiar e vibrar com as conquistas dos estudantes que estavam “perdidos”.

Oliveira (2017) admoesta que o adolescente é sociável por natureza, precisa da interação com os pares participando de grupos reais ou virtuais e segue dizendo:

A necessidade de pertencer a um grupo ocorre de maneira eminente. O sentimento de pertencimento colabora com o crescimento saudável do adolescente, fazer parte de um grupo, sentir-se acolhido, tem uma importância fundamental em sua vida. O/A adolescente se expressa através das suas relações afetivas (Oliveira, 2017, p. 34).

Dessa forma, percebe-se o quão importante foi a formação de uma turma em que os estudantes, doravante deslocados em suas turmas originais, se sentissem parte novamente.

Avaliação do programa

Ao serem convidados a avaliarem o TC, todos os participantes demonstraram percepções positivas e alguns afirmaram gostar de tudo. Outros manifestaram suas preferências. A E6 menciona os trabalhos que envolviam atividades práticas como a relação entre o meio ambiente e o bairro em que faziam caminhadas pelas redondezas da escola. Fala também sobre as saídas pedagógicas, em especial a Fazenda Quinta da Estância. O E2 também se lembra das saídas de campo e cita a visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS como um momento memorável. A E3 e o E4, apesar de apreciarem tudo no TC, relatam a Iniciação Científica e as aulas de como atividades marcantes, respectivamente. Os trechos a seguir demonstram um pouco do carinho que os estudantes nutrem pelo período de participação no TC: “[...] o projeto foi a melhor parte da minha vida escolar, foi muito bom.” (E3, 2022); “Acho que foi perfeito pra todo mundo que fez o Trajetórias.” (E4, 2022)

Eu acho que foi tudo que eu aprendi lá, não só como ser um aluno, né? Não só em matérias, mas a gente leva muito muitos valores. Porque eles te dão uma aula pra vida. Se tu entrar numa sala de TC pra assistir a aula vai ver que nem sempre é conteúdo, é matéria... Às vezes é uma conversa. Às vezes eles sabem que tu precisa conversar e eles levam uma conversa com a turma inteira de uma forma que tu não perceba que é contigo aquele assunto. E te falam coisas que tu precisa entender e que tu sai dali mais aliviado. Eles foram psicólogos, eles foram família, eles foram professores, eles foram amigos e eu acho que isso foi a melhor experiência que eu poderia ter dentro da escola. (E5, 2023)

Os entrevistados demonstraram certa dificuldade em encontrar algo que não tenham gostado no TC. Alguns não conseguiram citar nada. O E2 e o E4 disseram que não gostaram do fato de ele acabar. A E3 não apreciou alguns conflitos que aconteciam entre colegas, principalmente entre as meninas. E a E6 não se sentiu confortável com as apresentações, em especial, a apresentação final do projeto de Iniciação científica, pois ficava muito nervosa. Ela reconhece que a participação no TC auxiliou em seu processo de desinibição e conta que os professores não a obrigavam a apresentar encontrando outras maneiras de avaliá-la. (E5, 2023)

Quando questionados sobre possíveis mudanças que poderiam ser realizadas no TC, mais uma vez, hesitaram para responder. A maioria não mudaria nada. O E6 fala sobre a importância de um retorno do Programa às escolas, já que foi descontinuado pelo governo do estado do RS. Dessa forma, outros adolescentes com dificuldades em aprender, assim como ele, poderiam ter as suas vidas transformadas. O E1 aprovou tanto o TC que, se ele pudesse mudar algo, seria o aumento no tempo de permanência. Outrossim, gostaria de ter cursado o

Ensino Médio (EM) no TC, se essa modalidade existisse, pois os seus professores realmente queriam ajudar os alunos e não “preencher a carga horária”.

Por fim, convidou-se os entrevistados a criar hipóteses de como teria sido a sua vida se não tivessem participado do TC. O E1 afirma que "Eu tava parado no sétimo ano, sexto ano. [...] Acho que eu teria largado" (E1, 2023). O E2 aponta para as dificuldades "Seria muito difícil trabalhar, estudar. [...] Eu não ia conseguir aprender. Teria muita dificuldade nas matérias ainda. [...] Acho que teria me envolvido com coisas erradas já. O Trajetórias veio e mudou minha vida!" (E2, 2022). O E4 destaca que "Teria [evadido]. Nunca fui uma pessoa ruim, acredito. Só que eu era muito apegado [a mãe que faleceu]... E aqui eles não me deixaram ficar perdido, sempre me acolheram, incansavelmente". (E4, 2022). A fala do E3 reflete sobre os avanços:

Eu acho que teria feito todo o oitavo ano de novo, pra depois fazer o nono. Eu estaria atrasada na escola e não conseguiria ter essa minha habilidade de comunicação que estou tendo contigo aqui agora. Antes eu não tinha isso, por mais que eu gostasse muito. Eu topei muito a ideia de vir aqui e fazer a pesquisa contigo, mas, se fosse a Roberta que não tivesse feito o projeto, ela não teria conseguido vir aqui e conversado contigo. E tudo o que eles nos prepararam, tudo o que eles nos ensinaram pra vida mesmo, não só pra vida regular de ensino, mais pra vida pessoal, é surreal. Se eu não tivesse participado, eu não teria aprendido e conhecido pessoas tão legais como foi. (E3, 2022)

O E5 também refere o abandono como um possível desfecho:

Olha provavelmente não teria nem terminado a escola. [...] Porque já estava três, quatro anos atrasado, as crianças eram mais inteligentes que tu, eles sabiam escrever, coisa que pra eles era fácil, que era normal, que era impossível de errar, eu errava, tinha muita vergonha, então eu já estava querendo sair da escola. Os filhos da minha madrastra já não tinham terminado de escola, eu já tava muito revoltado. (E5, 2023)

Finalmente, a fala de E6 que está em sintonia com as demais:

Eu teria bastante dificuldade nas séries e talvez eu não conseguiria ter terminado o colégio. Quando o Trajetórias entrou na minha vida eu falei “é uma oportunidade de eu conseguir terminar o colégio e evoluir”. Se o Trajetórias não tivesse me convidado pra participar, eu acho que eu ainda estaria no colégio. Claro, me esforçando mais, naquela dificuldade de sempre do déficit de atenção. (E6, 2023)

A participação no TC varia de um a três anos e, mesmo com o curto espaço de tempo em comparação com toda a trajetória escolar, demonstra mudanças profundas nos participantes do estudo. Os estudantes demonstram gratidão pela oportunidade vivida e, alguns deles, uma nova visão a respeito do ato de estudar. Tanto que o fim da participação

pessoal no TC e a extinção do mesmo por parte do Governo do RS são citadas como algo que não gostaram e que gostariam de mudar.

Com relação a essa questão, Ball e Mainardes (2011) elencaram as fases que compõem o processo de implementação de uma política pública, o ciclo técnico das políticas públicas, a saber: a definição de agenda com a definição das prioridades, a formulação de políticas como forma de apresentação de soluções ou alternativas, a adoção ou implantação, a implementação ou a execução das ações e a avaliação. Todos esses processos são importantes para que a política pública cumpra o seu papel de forma exitosa, mas no caso do Brasil, dificilmente isso acontece.

Conforme Junior (2018, p. 4.) para analisar as políticas públicas em educação no país é preciso levar em conta alguns fatores negativos que interferem não só nas políticas públicas, mas em suas repercussões no dia-a-dia na escola, como no caso do fracasso escolar. Ele elenca o que chama de quinteto nocivo composto pelo atropelo de medidas legais, o processo de zigzague, o apetite partidário, a pressa e a descontinuidade. Tal quinteto não permite o amadurecimento e, muito menos, a transformação das políticas públicas, rompendo o ciclo técnico ideal. O autor ainda adverte “Excluir a política pública do fracasso escolar é como edificá-la sem a argamassa adequada”.

Nessa direção, Patto (1993) indica a necessidade de uma mudança estrutural no Sistema Educacional para o enfrentamento do fracasso escolar. Muitos fatores precisaram convergir para que essa experiência fosse exitosa: 1) a partir de uma demanda específica de jovens em defasagem idade-ano de escolaridade, criou-se um programa específico para tal público com todas as características necessárias para o desenvolvimento da criatividade, da autoria, da autonomia e do protagonismo; 2) o poder público possibilitou a adesão ao Programa às escolas com maior incidência de defasagem; 3) a escola aceitou a proposta e convidou os professores e os estudantes a participar; 4) os professores compreenderam e aceitaram o desafio e, com orientação e melhores condições de atuação, qualificaram sua prática; 5) os estudantes e suas famílias comprometeram-se em valorizar a oportunidade recebida. Ou seja, houve um movimento de toda a comunidade escolar em favor dos estudantes em situação de fracasso.

O fracasso escolar está arraigado no Sistema Escolar da escola da periferia e é preciso um grande esforço conjunto para que seja modificado essa realidade. Mas a experiência do TC na Escola Gentil, mostra que é possível fazê-lo.

Retorno ao ensino regular

Como supracitado, o tempo de permanência no TC é de no máximo dois anos. A maioria dos entrevistados permaneceu durante um ano no Programa e foi promovido ao EM. Como o funcionamento do TC diverge em quase tudo do funcionamento do Ensino Regular, buscou-se investigar como ocorreu esse retorno.

A maioria dos estudantes relata que não apresentou dificuldades de aprendizagem e não teve mais reprovações. Em mais uma oportunidade na entrevista, a relação professor-estudante aparece. A E3 afirma que esse vínculo cativado entre os professores e os estudantes não findava com o avanço para o EM. Os estudantes seguiam procurando os professores para contar suas vitórias e os professores seguiam dando apoio sempre que possível:

A gente chegou muito mais confiante no Ensino Médio, muito mais pronto do que se a gente não tivesse participado. Eles deram total apoio para nós, e quando a gente entrou no Ensino Médio, eles continuaram dando apoio pra nós. Cada conquista que a gente tinha, a gente ia lá, comentava com eles. Quando eu me formei, quando acabei o Ensino Médio, quem assinou foi o professor Rafael, que foi o meu mentor no projeto. E ele ficou super emocionado ‘que alegria estar fazendo a tua formatura!’ e eu ‘eu que estou muito feliz por ter conseguido graças a vocês. (E3, 2022)

O E4 relata que a sensação de sentir-se melhor com ele mesmo, incluído e capaz permaneceu após o retorno para o Ensino Regular, principalmente, pela relação entre ele e os professores que se manteve: “Continuou. Porque eu via os professores. Alguns professores que davam aula no Trajetórias, também davam aula pra nós e eles não deixavam a gente ficar abandonado. Depois do Projeto pra mim foi tranquilo, fichinha.” (E4, 2022)

Porém, nem todos os entrevistados conseguiram superar o impacto do retorno ao Ensino Regular. E5 revela que o desinteresse pelas aulas maçantes do Ensino Regular resultou em mais uma reprovação. Ele só concluiu o EM porque o clube no qual era atleta, custeou professores particulares e as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). E1 assinala que sentiu certo ressentimento por parte dos professores que o tratavam de forma diferente por ele ser filho da então, ex-vice diretora. Ele pediu para que a mãe o trocasse de escola e retornou para àquela em que ocorreram suas duas reprovações. Relata, ainda, o impacto sentido pelas diferenças de postura entre os professores do TC e do ensino regular:

Logo que eu saí do Trajetórias, foi no primeiro ano (do EM), as professoras só enchiam o quadro de várias coisas e sentavam e ficavam mexendo no telefone, acho que jogando, não sei... daí, perguntava alguma coisa, “não, só no final da aula que eu vou explicar”. Aí, tu ta acostumado com uma forma

de aprender e, do nada, chegam com outra forma de novo. Isso, a pessoa que passa pelo trajetórias, sente bastante. As professoras querendo ensinar mesmo. Sendo que outra professora “só vai encher murcilha”. Quer passar as coisas dela, quer sair do horário dela e já ir embora. (E1, 2022)

Infelizmente, o E1 acabou evadindo e não concluiu o EM.

As narrativas alertam sobre demanda de um acompanhamento mais próximo do estudante que passa pela promoção ao Ensino Médio. Também sobre a relevância de os professores transcendam os “muros” do Programa e compartilhem o conhecimento com os demais colegas da escola. Para isso, momentos de debate devem ser oportunizados entre o corpo docente. A equipe criadora do TC manifesta, inclusive, o desejo de que os professores do TC lecionem aulas no Ensino Regular concomitantemente a fim de que as boas práticas possam extrapolar para outros espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou o Programa TC como uma política pública criada para o enfrentamento do fracasso escolar. Considera-se que o objetivo proposto “Compreender as possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes” foi alcançado, pois foi possível verificar de que maneira o TC impactou a trajetória de vida dos participantes e a modificação da sua relação com a escola.

Conclui-se que as mudanças possibilitadas pela participação no TC foram profundas e permanentes, uma vez que a maioria dos estudantes alcançou “sucesso escolar” nos anos posteriores da educação básica. E mais, mesmo após a conclusão do EM, referem uma nova forma de se relacionar com a aprendizagem, mais curiosos e confiantes em si mesmos, utilizando os conhecimentos aprendidos em suas vidas.

Ainda, muitas características do TC foram citadas como diferenciais para o crescimento dos estudantes, como a Iniciação Científica, as Saídas de Campo, as estratégias metodológicas diversas, mas a característica essencial mencionada foi o vínculo criado entre professores e estudantes. O fato reforça a máxima de que os professores precisam amar para ensinar e que o amor transforma. Para que isso possa ocorrer, reforça-se a importância de condições de trabalho docente dignas.

Finalmente, salienta-se que este estudo é relevante para a criação de programas específicos para esse tipo de público, com uma metodologia diferente do que tradicional e que oportunize aos envolvidos o desenvolvimento pleno e integral. Também para que o poder

público valorize tais propostas e as mantenha pelo tempo necessário a que nenhum estudante seja abandonado ou ignorado.

Para estudos futuros, sugere-se que a investigação de outras escolas (professores, estudantes, gestores) que participaram do TC, bem como, de outros programas que se propõem a enfrentar o fracasso escolar do jovem periférico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais....** 9ª Ed. – Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs) **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 8.ed. Tradução ANÍSIO S. TEIXEIRA. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985. Coleção Educação e comunicação: v. 15.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993. 1ª edição.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. – 2. Ed. rev. – São Paulo: Editora UNESP, 2003. – (Série Paulo Freire)

JUNIOR, Vicente de Paulo Moraes. Um quinteto histórico e sua relação com políticas públicas e fracasso escolar. **I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes da UNIVAP - CONEFEA.** 2018. Disponível em: [/https://congressos.univap.br/soac/index.php/conefea/iconefea/paper/viewFile/11/35](https://congressos.univap.br/soac/index.php/conefea/iconefea/paper/viewFile/11/35) Acesso em 28 out. 2023.

OLIVEIRA, Dayse Cristina Silva de. **O alcance da afetividade no ensino- aprendizagem da matemática na adolescência.** Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. Orientadora Laura Franch Schmidt da Silva. São Leopoldo, 2018. 69 p. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/890/oliveira_dcs_tmp559.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 28 out. 2023.

5.4 ARTIGO 5 – Submetido e aceito pela Educação Básica Revista.



CONTRIBUIÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR

CONTRIBUTION OF SCIENTIFIC INITIATION TO COPING SCHOOL FAILURE

RESUMO:

Este artigo tem o objetivo de “Identificar as contribuições da Iniciação Científica no Ensino Básico para o enfrentamento do fracasso escolar”. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa por meio de uma entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram seis ex-estudantes da Escola Estadual Gentil Viegas Cardoso (Alvorada/RS) que participaram do Programa Trajetórias Criativas (TC) à época. Os resultados demonstram que as aulas de Iniciação Científica (IC) compreenderam períodos semanais sistemáticos, dentre outros momentos extras disponibilizados pelos professores. A cada professor foi destinado um grupo menor de orientandos pelos quais era responsável, mas tanto os outros professores, quanto os demais estudantes poderiam se auxiliar mutuamente, reforçando a ideia da coletividade. A autonomia dos participantes foi incentivada em diversos momentos, como na escolha do tema de pesquisa que, por sua vez, revelou a pluralidade de interesses e a importância do prazer em estudar sobre algo de que goste. A apresentação final despertou diferentes sentimentos e representou o ápice do desenvolvimento do projeto. Algo fortemente relatado foi criação de vínculo com os professores. Todos os entrevistados consideraram uma experiência positiva e seus conhecimentos como úteis para a vida. Conclui-se que a IC do TC foi relevante na reconstrução da trajetória escolar dos estudantes entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação Científica. Programa Trajetórias Criativas. Fracasso Escolar.

ABSTRACT:

This article aims to “Identify the contributions of Scientific Initiation in Basic Education for coping with school failure”. For this, a qualitative research was developed through a semi-structured interview. The subjects were six former students of the Gentil Viegas Cardoso State School (Alvorada/RS) who participated in the Creative Trajectories Program (CT) at the time. The results demonstrate that the Scientific Initiation (SI) classes comprised systematic weekly

periods, among other extra moments made available by the teachers. Each professor was allocated a smaller group of advisees for whom he was responsible, but both the other professors and the other students could help each other, reinforcing the idea of collectivity. The autonomy of the participants was encouraged at different times, such as the choice of the research topic, which, in turn, revealed the plurality of interests and the importance of pleasure in studying about something you like. The final presentation aroused different feelings and represented the apex of the project's development. Something strongly reported was the creation of bonds with teachers. All respondents considered a positive experience and their knowledge as useful for life. It is concluded that the SI of the CT was relevant in the reconstruction of the school trajectory of the interviewed students.

KEYWORDS: Scientific Initiation. Creative Trajectories Program. School failure.

Introdução

Inicia-se este artigo com o seguinte questionamento: a escola está preparada para atender a todos? Na maioria das vezes, ela está pronta para receber o bom aluno, como aponta Becker (2004):

[...] O “bom” aluno cumpre ordens, é silencioso, movimenta-se pouco (mexe minimamente o corpo), não pergunta, nada propõe. Aceita tudo o que é dado, repete tudo que é solicitado e, sobretudo, copia ad infinitum; é um prodígio de memória figurativa, desvinculada de complexos conceituais das operações. O professor é formado para ensinar a alunos com esses perfis. (p. 51)

Como fica o estudante que não tem esse perfil? Esse é o que fracassa, que não consegue acompanhar o conteúdo, é aquele em que falta algo, é o que fica para trás. Em tempo, Bernard Charlot (2000) reflete que o “fracasso escolar” na verdade não existe, o que existe são estudantes que fracassam, situações de fracasso, histórias que não terminam bem. Essas são as histórias que precisam ser investigadas e contadas.

Com relação aos dados, o INEP aponta que em 2021 a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental no Brasil é de 25,3%. Dentre os estados da região sul, o RS é o que apresenta maior índice, com uma taxa de 27,7% para o Ensino Fundamental. Ao confrontarem-se os dados de escola pública e privada no RS, percebe-se um abismo, no qual somente 6,5 % das crianças e dos adolescentes estão inadequados ao seu ano de escolaridade na escola privada, enquanto na escola pública esse número sobe para 30,7%. (BRASIL, 2021)

Teixeira (2019) atenta para a situação ainda mais caótica dos jovens presos no Ensino Fundamental:

Esses jovens de 15 a 17 anos, que permanecem e se misturam aos educandos do Ensino Fundamental, passam a ser invisíveis, imperceptíveis. Não há proposta pedagógica que abrace ou inclua esses jovens, que os tragam de volta aos seus lugares. (p. 64)

Por essa razão, resolveu-se investigar as histórias de vida de estudantes que experienciaram a multirrepetência e que receberam uma oportunidade de ressignificar a sua relação com a escola e com o ato de aprender através da metodologia do Programa Trajetórias Criativas(TC), neste caso, especificamente a estratégias de Iniciação Científica(IC).

O TC é uma criação do governo federal e dos professores do Colégio de Aplicação, adotado como uma política pública do governo do estado do RS de 2011 a 2019. A proposta era a de reconstruir a trajetória escolar de estudantes de 15 a 17 anos que ainda se encontravam no Ensino Fundamental promovendo-os ao Ensino Médio. Não era uma simples promoção ao Ensino Médio, mas sim a construção de aprendizagens significativas através de uma proposta dialógica entre toda a comunidade escolar que visava desenvolver a autoria, a autonomia, o protagonismo e a criatividade não somente dos estudantes como também de seus professores.(BRASIL, 2014a)

A IC é uma das estratégias que constam na proposta do TC. Essa é uma atividade que ocorre sistematicamente em quatro períodos semanais. Cada estudante escolhe o tema de seu interesse, e os professores distribuem-se como orientadores para atenderem a um grupo menor de alunos. A IC envolve a formulação de problemas, o levantamento de hipóteses, a experimentação e o desenho de novos modelos explicativos para o seu problema de pesquisa. Possibilita ao estudante sentir-se capaz de fazer ciência e responder às suas próprias curiosidades. (BRASIL, 2014b)

Considerando a urgência da criação de propostas metodológicas efetivas que contemplem estudantes multirrepetentes, o objetivo desse artigo é identificar as contribuições da Iniciação Científica no Ensino Básico para o enfrentamento do fracasso escolar. A proposição teórica construída a princípio é de que a iniciação científica, quando bem conduzida, possibilita ao estudante multirrepetente sentir-se autor na construção do conhecimento, aumentando o interesse e o prazer em aprender.

Metodologia

Esta pesquisa é parte de uma Tese de Doutorado realizada como pré-requisito para a obtenção do título em Doutora em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que investiga as histórias de vida de jovens da periferia marcadas pelo fracasso escolar. Tal investigação caracteriza-se como qualitativa através de um estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), no qual cada estudante entrevistado é um caso.

O contexto da pesquisa é a Escola Estadual de Educação Básica Professor Gentil Viegas Cardoso localizada no município de Alvorada (RS), considerado o mais violento da região metropolitana de POA e o sexto mais violento do Brasil em 2017 (CERQUEIRA et. al, 2019), ano em que o TC estava em vigor. A escolha da escola ocorreu em função do pioneirismo na adesão ao Programa Trajetória Criativas em 2011 e por ser considerada uma das maiores do estado.

Os participantes do estudo são seis jovens ex-estudantes da referida instituição escolar e que participaram do Programa TC à época, entre 2011 e 2019. A escolha dos participantes aconteceu por indicação da ex-coordenadora local do Programa TC que ainda é professora na escola Gentil e disponibilizou diversos contatos de ex-estudantes com suas devidas autorizações prévias.

O instrumento utilizado para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada, considerada por Gil (1999) como a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. A entrevista é formada por 28 perguntas inicialmente, podendo sofrer acréscimos ou alterações na ordem conforme o andamento e a necessidade da conversa. Do quadro geral de perguntas, três abordam a IC de forma direta e estão apresentadas na seção de Análise e Discussão dos resultados. Os trechos utilizados neste artigo são retirados de respostas a essas três perguntas e/ou a algum outro momento em que o entrevistado fez referência à IC. As entrevistas foram realizadas de dezembro de 2022 a junho de 2023 e o local foi uma sala da Escola Gentil Viegas Cardoso, com exceção de uma, a qual foi realizada na residência da entrevistada.

A análise dos dados iniciou com a confecção de uma tabela na qual se agrupou as respostas de cada entrevistado, sendo uma coluna para cada pergunta e uma coluna para

citações à IC em outros momentos da entrevista, espontaneamente. Dentro de cada um dos temas de respostas, foram organizados subtemas para a análise e discussão dos dados.

Quanto aos procedimentos e cuidados éticos, o presente trabalho seguiu as orientações da resolução 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa. Primeiramente, entrou-se em contato com a coordenação geral do TC (professores do Colégio de Aplicação da UFRGS). Em seguida, contatou-se a direção da Escola Gentil que concordou com a realização do estudo com seus ex-estudantes e em suas dependências ao assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A partir dos dados disponibilizados pela ex-coordenadora do Programa na escola, contatou-se os participantes por meio de um aplicativo de troca de mensagens. Após a explicação do objetivo e dos procedimentos da pesquisa, os estudantes manifestaram o aceite para participação na pesquisa e, no dia da entrevista, também assinaram o TCLE. O sigilo da identidade dos participantes é assegurado através da substituição de seus nomes por códigos e da supressão de qualquer outra informação que possa identificar o entrevistado. Dessa forma, o entrevistado 1 será identificado como E1, o entrevistado 2, como E2 e assim, sucessivamente. As entrevistas foram transcritas e enviadas aos participantes para que fizessem a aprovação e, até mesmo, modificações, caso julgassem necessário.

Resultados e Discussão

Os resultados que serão apresentados e discutidos aqui foram obtidos a partir de três perguntas-base da entrevista semiestruturada que envolvem a IC: a) Como eram as aulas de IC?; b) Que projeto você lembra-se de ter desenvolvido na IC e como foi a experiência?; c) Qual a sua avaliação das aulas de IC?. Para além dos questionamentos iniciais, outros poderiam ser elaborados de acordo com o andamento da entrevista. A IC foi citada em outros momentos da conversa e os dados foram analisados igualmente.

Para fins de sistematização, o texto foi organizado em subseções que incluem: as aulas de IC; Temas de Pesquisa; Apresentação Final; Avaliação da IC do TC; Outras referências à IC.

As aulas de Iniciação Científica

A partir desta questão inicial e seus desdobramentos, obteve-se respostas que envolveram a estrutura das aulas, a escolha do tema e do orientador, a organização e a apresentação do trabalho, bem como as fontes de pesquisa.

Quanto à estrutura das aulas, a metodologia do Programa TC prevê períodos semanais inclusos na carga horária. Os projetos de pesquisa são desenvolvidos ao longo do ano letivo e, ao final, ocorrem seminários com as apresentações. Contudo, no caso da Escola Gentil, em caso de necessidade, os estudantes poderiam ir à escola fora do horário de aula, como no contraturno ou mesmo aos sábados, conforme apontam E1 e E3:

E1: Tinha alguns dias que tu ficava trabalhando nelas. Aí, às vezes tu vinha no sábado de manhã pra terminar teu projeto. Tu fazia em casa, mas tinham alguns dias que tu vinha de manhã pros professores te ajudarem e tu não ficar empacado, sem saber pra que lado ir.

E3: [...] A gente podia ficar até a tarde, almoçava na escola e ficava aqui com eles pra fazer essa mentoria. [...] lembro que a gente poderia vir no período contrário e ficar aqui com eles pra estudar.

Ademais, no início do processo, os professores faziam explicações dos aspectos básicos de uma pesquisa de forma coletiva:

P: teve alguma aula explicando como se escolhia um tema, quais os sites confiáveis ou algo do tipo?

E3: Teve. Uma vez eles reuniram todos em uma sala e nos entregaram uma folha explicando o que eram projetos, o que era IC, como eram as apresentações, o que era um mapa mental. Todos eles estavam ali e iam nos explicando conforme estava na folhinha e assim “você podem escolher um tema livre, mas não é obrigatório escolher um tema agora, podem escolher um tema assim...”. [...] Era bem legal, explicaram bem pra nós como fazia o projeto e disseram “você podem pesquisar tanto isso quanto aquilo, só que a gente precisa que você escolham um projeto, escolham um tema, pra que a gente possa escolher aquele tema”. Aí eles escolhiam o aluno e o tema que eles queriam mentorar.

Além disso, E4 elucida que havia uma organização prévia da estrutura do trabalho escrito.

E4: Era um período que a gente pegava para pesquisar sobre o que a gente ia fazer o trabalho. Lembro que era pra fazer várias páginas, e, em cada página, tu ia falando de alguma coisa.

P: Tinha um roteiro?

E4: Isso. Fazer uma capa, fazer uma introdução sobre o que tu estava falando, depois poderia botar esboço, alguns exemplos de como... vamos supor, se tu ia falar sobre futebol, colocar as regras do futebol, as regras do basquete... vai falando do assunto.

Os dois cadernos explicativos destinados a IC formulados pelos idealizadores do TC - um em 2014 e outro em 2020 – disponibilizados aos professores parceiros, contêm informações esclarecedoras a respeito da atividade, suas etapas, possíveis benefícios e sugestões como Oficinas Preparatórias e estratégias. Os professores também participam de formações conduzidas pelos idealizadores do Programa e, por algum tempo, tiveram espaço para uma reunião de planejamento semanal na escola, na qual poderiam discutir questões referentes a vários assuntos, inclusive, os referentes à IC. Dessa forma, os professores estavam munidos de referências de qualidade e apoio pedagógico para orientar seus estudantes adequadamente em cada fase do processo.

Após esse primeiro contato com os aspectos estruturais de uma pesquisa científica e a escolha do tema, os estudantes eram encaminhados aos seus professores orientadores. Afim de uma atenção individualizada a cada estudante, cada professor fica responsável por um grupo menor, reunindo-se semanalmente com eles nos períodos destinados a isso.

P: E aí, a professora “x” te atendia e atendia mais alguns?

E1: Isso.

P: Quantos mais ou menos?

E1: Acho que era uns cinco pra mais.

P: Ela atendia ao mesmo tempo e ia tirando dúvidas?

E1: Isso.

Com relação a como era formado o grupo de orientandos e orientador, alguns entrevistados relatam escolherem seus orientadores, enquanto outros falam que a escolha partiu do corpo docente.

P: Vocês que escolhiam?

E1: Não, os professores. Parece que a professora “x”... como ela já me ajudava muito, ela queria estar comigo presente nesse momento importante. Aí, acho que ela se sentiu na obrigação de me dar uns conselhos.

E6: Eles faziam uma reunião entre as turmas e perguntavam “quem vocês querem que seja os seus professores pro trabalho?”. Eu sempre escolhi a professora “x” ou o professor “y”, que era o professor de Educação Física.

A oscilação nas respostas pode ter se dado em razão da adaptação do corpo docente à metodologia e os ajustes que se fizeram necessários ao longo dos anos, já que os estudantes entrevistados são de diversas épocas de vigência do TC na Escola. Essa flexibilidade é uma característica marcante do TC, pois os idealizadores deixam claro o

quanto cada comunidade escolar deve adaptar a metodologia a sua realidade (BRASIL, 2014a).

Em mais uma amostra da adaptabilidade da proposta, os estudantes revelam a possibilidade de receber auxílio dos demais professores, para além do seu orientador.

P: Mas se tu precisasse de alguma ajuda do professor de EFI, ele tava à disposição pra te ajudar?

E1: Sim. Muitas vezes, vários alunos da turma dele já tinham terminado, aí eu vinha pra terminar e ele me ajudava também, o professor “a” também me ajudou. Ele era de Geografia, mas mexia muito com computador. Aí, mostrava como se fazia as planilhas, apresentação.

P: E se por acaso fosse mentorado por um professor e precisasse da ajuda de outro de outra área, podia perguntar?

E3: Podia. Até porque o professor, por exemplo, ele mentorava cinco alunos – agora não me lembro ao certo quantos ficavam com cada professor – então, ele reunia todos os alunos que ele mentorava em uma sala e ele ia auxiliando “teu tema é esse, a gente pode falar sobre isso...”. então, a gente ia se ajudando entre os alunos e entre os professores também.

O trecho de E3 acima elucidada que, além dos professores, os próprios alunos se ajudavam, o que reforça: a) a noção de coletividade e co-responsabilidade de professores e estudantes em que todos são responsáveis por todos; b) a descentralização da figura do professor como detentor de todo o saber; c) a autonomia e o protagonismo do estudante como alguém que tem algo a oferecer, um conhecimento prévio a compartilhar.

Nesse caminho, conforme a abordagem construtivista, o conhecimento é construído pela interação entre o sujeito e o objeto, porém, é o próprio sujeito que precisa agir sobre o objeto para conhecê-lo:

Ao agir sobre a realidade, ele a incorpora, a assimila e a modifica, mas, ao mesmo tempo, modifica-se a si mesmo, se acomoda, pois aumenta seu conhecimento e as antecipações que pode fazer. Isso supõe que o sujeito é sempre ativo na formação do conhecimento e não se limita a recolher ou refletir o que está no exterior. (DELVAL, p. 120)

Dessa maneira, entende-se que somente o sujeito pode construir o seu conhecimento, ninguém pode fazer isso por ele, tampouco o professor:

Mesmo que pensemos que estamos lhe transmitindo um conhecimento, o sujeito precisa reconstruí-lo. O conhecimento é sempre uma construção do sujeito que o sujeito realiza, partindo dos elementos de que dispõe. (DELVAL, p. 120)

Mas, qual seria então o papel do professor? Um mediador, um instigador, um condutor na busca pelo conhecimento. Numa sociedade em que o conhecimento está a um clique de distância, não basta que as aulas sejam meros expectadores da informação transmitida pelo professor.

Sabe-se que os primeiros anos de vida são os mais propícios para o desenvolvimento da criatividade, porém a escolarização, na maioria das vezes, vai na contramão do ímpeto curioso da criança. Piaget (2001) diz que:

O físico criativo, apesar do seu conhecimento, em uma parte de si tem uma criança com a curiosidade e a candura da descoberta que caracterizam a maioria das crianças até serem deformadas pela sociedade adulta (p. 20).”

Apesar de alguns professores e instituições de ensino proporcionarem experiências, essas, nem sempre ocorrem nas condições ideais, com a real participação e experimentação dos estudantes. O autor ironiza que:

Assim é que se acreditava ter dado uma formação experimental suficiente pelo simples fato de se ter iniciado o aluno nos resultados das experiências passadas ou propiciando-lhe o espetáculo de experiências de demonstrações feitas pelo professor, como se se pudesse aprender a nadar simplesmente olhando os banhistas, sentado comodamente nos bancos do cais. (PIAGET, 1998, p. 45)

Contudo, na particularidade do Programa TC, o protagonismo dos estudantes era explorado, conforme demonstra mais esse excerto:

E6: Se a gente tivesse uma **ideia diferente**, a gente podia falar com o professor, daí ele falava “ah tu pode botar isso no teu trabalho, vai ser bastante interessante”.

Sendo assim, os relatos dos entrevistados evidenciam que o papel do professor no TC foi o de conduzir o conhecimento. O professor não precisa saber de tudo. Inclusive, como refere E5, ele e o estudante podem aprender juntos:

E5: [...] Sempre tinha um professor pra guiar a aula. Porque envolvia de tudo um pouco, né? [...] “Pô, não entendi.” **O professor sentava contigo e ele estudava contigo**. Pra nós que era um trabalho só, já era difícil, agora imagina pro professor estudando o trabalho de todo mundo, pra poder entender e te explicar melhor. [...]

A sala de aula, portanto, é um local de seres ativos, como elucidada Becker (2016):

Nesse sentido, o processo de escolarização não se centra, pois, no professor, nem no aluno, mas nas relações que são construídas entre todos os participantes do processo educacional: alunos, professores, pais, gestão escolar, etc. (p. 18)

Com relação às fontes de pesquisa, os estudantes referem pesquisar na internet, em livros, saídas de campo ou mesmo em outros espaços de convivência.

E5: Mas às vezes a gente fazia saída de campo, a gente ia pra internet pra procurar, a gente tinha uma salinha de informática. Cada um pesquisava sobre o seu assunto, tinha que entender bem a história.

P: E quando tu fazia em casa, tu pesquisava onde?

E1: Pesquisava no Google.

E3: Eu falei mais de como surgiu a Umbanda no Brasil, falei sobre a esfera da Umbanda, como ela surgiu, os fundamentos dela, fui falando sempre essas coisinhas da Umbanda. Na época em que eu escrevi o projeto, na casa em que eu frequento, a gente tem aula sobre estudos. Então eu pegava um pouco da mentoria da própria religião. Ali a gente tinha PDF's do que é cada coisa, para que serve cada coisa. Aquilo me auxiliou muito na hora de escrever pro projeto. Tem biblioteca lá dentro também. Eu pegava alguns livros sobre espiritualidade, sobre a Umbanda assim e tudo mais. Era bem legal, tive esse outro apoio também.

A fala da E3 faz refletir sobre o tema dos espaços educativos não-formais. Ao revelar que buscou conhecimentos no seu local de prática religiosa, a estudante reafirma a ideia das possibilidades de aprendizagem para além dos muros da escola. Araújo (et. al, 2021) corrobora essa crença ao afirmar que:

No mundo contemporâneo, a escola não é apenas o único espaço para a construção do conhecimento, apesar de ser um ambiente para a sistematização, no entanto, as perguntas, as indagações e possíveis respostas estão em diversos espaços. Nesta perspectiva, as cidades podem colaborar de forma intencional para uma educação humanista. Para transpor e superar os muros da escola, ressaltamos que o conhecimento é resultado das perguntas e indagações humanas. (p.23)

Ainda, os estudantes poderiam realizar suas investigações em casa, escrever sobre elas e trazer para a discussão com o professor, segundo relato de E3:

E3: E a gente podia escrever em casa, depois mandava pra eles ou colocava num pendrive e aqui na escola a gente revia. A gente podia ficar até a tarde, almoçava na escola e ficava aqui com eles pra fazer essa mentoria. [...] lembro que a gente poderia vir no período contrário e ficar aqui com eles pra estudar.

Importante destacar que é preciso dar condições para que se realize a pesquisa. Por isso, a sala de informática referida, com computadores com internet e funcionando, torna-se de grande valia para os que não tinham condições de pesquisa em casa. Assim como o acompanhamento próximo do professor, orientando sobre a diversidade e a confiabilidade das fontes de pesquisa:

P: Tu tinha computador?

E1: Tinha, mas muitas pessoas não tinham. Por isso eles faziam horário de manhã. Aí a gente já ficava aqui, almoçava e depois ficava pra aula da tarde.

P: E aqui tinha computador à disposição, internet?

E1: Tinha, tinha tudo.

E3: E a gente ia pesquisando, eles diziam que tinha que ler tal livro pra pesquisar sobre esse assunto, tu pode pesquisar nesse site aqui que é mais confiável, tu pode ir na biblioteca ver se tu acha algum livro sim. Eles nos mentoravam mesmo, estavam sempre ali.

Em mais uma prova de envolvimento com a pesquisa, muitos professores traziam materiais de suas casas para que os estudantes pudessem utilizar, reforçando a coletividade na produção do conhecimento:

P: e a parte da pesquisa, tu tinha internet em casa?

E3: Tinha.

P: E os outros que não tinham?

E3: A gente fazia aqui na escola. Tinha a disposição computador ou o próprio professor trazia de casa algum material que tivesse, ou o professor mesmo pesquisava pra quando chegasse aqui o aluno poder escrever.

Temas de Pesquisa

Como exposto em trechos anteriores, a escolha do tema era o ponto de partida das investigações realizadas pelos estudantes. Porém, nem sempre essa escolha era uma tarefa fácil:

E2: No começo, demorei um pouco pra entender como pega um tema... desenvolver aquele tema. Às vezes tinha uma pessoa da mesma turma que queria fazer o mesmo, aí, tinha que ir escolhendo.

Conforme E3, os estudantes poderiam pensar e escolher o assunto que mais lhe interessasse. Porém, após certo período, não poderiam mais modificá-lo.

E3: Eles deixavam bem livre a escolha do tema, a gente teve o período da escolha do tema, depois, a gente não podia mais trocar, tinha que ficar com aquele fixo.

Destaca-se aqui a importância de se poder aprender algo de que goste. Teixeira (2000) já sinalizava que a escola deveria ser:

[...] Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formem a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver. [...] (p. 49)

Uma escola que sintam que vale a pena viver, que não se abandona, que é interessante, necessária, que traz o prazer da descoberta. Essa escola ficou mais próxima dos entrevistados, quando cada um fez a escolha do seu tema de pesquisa baseada em suas experiências prévias e/ou curiosidades:

E1: Eu fiz um projeto lá em Pinhal que era... tipo, a criançada ficava na praia sem rumo nas férias de verão... aí tinha uns projetos assim, Surf, dançar, essas coisas. **Daí, participei do Surf, até ganhei um troféu.** [...] Foi bem bacana! Saí no Diário Gaúcho também.

P: E todo esse trabalho sobre o **corpo humano**, como foi o processo pra fazer?

E2: Fiz em umas duas, três semanas. Fui falando sobre o tronco, sobre os órgãos, sobre o cérebro, os olhos, tudo. Hidratação, alimentação...

P: Nossa! Um pouco de tudo! E já junta a questão da **Ed. Física que tu gosta.**

E2: **Sim!**

E3: Eu tinha muita curiosidade. Eu sempre gostei de **aprender sobre religiões**, sou mais ligada nessas coisas. E eu queria **mostrar pras pessoas o que era a Umbanda de verdade**, sem aquela questão do preconceito que tinha. Tinham alguns colegas e professores que eram da mesma religião e eles super toparam entrar nesse projeto comigo. Eu tinha o auxílio deles, podia ir lá perguntar sobre a Umbanda. Meu principal ... [objetivo] era isso, mostrar pras pessoas o que era a Umbanda de verdade e eu queria conhecer mais sobre aquele fundamento.

E4: Eu acho que falei sobre as regras do futebol... eu não lembro muito. Só lembro que **falei sobre futebol.**

E5: [...] E, inicialmente, eu ia fazer sobre futebol. Sobre o Internacional. Bem modinha. E o professor “acho que tem que ser mais original”. E **eu vivia virando mortal, fazendo parkour.** “Ó, tu sabe tudo sobre o parkour, tu sabe o nome dos movimentos, tu sabe de onde vem... Meu tu é o manual do parkour. Faz aí! Trabalho picando pra ti. Chuta!” Eu “tá beleza”, fui fazer [...].

E6: A gente se reunia, eles perguntavam “qual o tema tu quer falar?”. Como eu tenho uma **paixão por fotografia**, eu falava bastante sobre fotografia, só que eu não acabava apresentando o trabalho, mas eu mostrava o trabalho, a gente fazia o mapa conceitual, as perguntas, resumo, fotos a gente colocava na apresentação também.

A diversidade dos temas apresentados evidencia também a pluralidade do ser humano, a individualidade de cada estudante e mostra quão limitada é a visão dominante e exclusiva de pesquisa escolar em que todos são obrigados pesquisar sobre um mesmo assunto. Becker (2004) adverte sobre essa visão retrógrada da escola tradicional:

A escola, ao contrário, resolve tudo propondo conteúdos que ela mesma escolheu, que ela mesma organizou segundo determinada sequência, ministrando-os para crianças que ela mesma arrebanhou pelo critério idade [...]. (p. 51)

O autor continua alertando sobre a mudança de paradigma que precisa ser feita ao se colocar o estudante como o centro da construção de seu conhecimento:

O que impede a escola de buscar, para além dos conteúdos, as formas de pensamento, do conhecimento, da percepção, do raciocínio, o exercício da investigação? Responder a isso modifica a ação escolar – para além, muito além do tédio da repetição e da cópia de conteúdos estáticos, prontos e acabados – no sentido da atividade, dinamismo da ação, da capitalização de iniciativas, do uso da palavra, da cooperação, da criatividade, da invenção, do caminho da autonomia, portanto. (p. 51)

Apresentação final

Depois de todas as semanas de trabalho, a pesquisa era coroada com seminários de apresentação para os colegas e para os professores. Os estudantes eram orientados em cada detalhe, desde a postura até a forma de apresentar o conteúdo aos demais. Em certa medida, uma maneira de preparação para situações mais formais da vida, como uma vida acadêmica futura e o mercado de trabalho.

E3: Eles nos ensinavam a criar um **mapa mental**, a criar **palavras-chaves** e ir montando, a pegar coisas do nosso artigo e explicar na hora da apresentação. [...] tu tinha que fazer uma **apresentação completa**, mas que não demorasse muito, que não ficasse maçante pra quem estivesse ouvindo. [...] tinha toda uma questão de **postura**, de não ficar na frente do quadro pra não tapar a visão do pessoal, a gente ficava uma reguinha apontando depois trocava de lado. Eles nos ensinaram a ser **bem formais**, a fazer apresentações, a cumprimentar antes das apresentações, a responder às perguntas. [...]

Após esse primeiro momento expositivo, os estudantes estariam à disposição para responder questionamentos, o que não gerou preocupação para E2 que já estava habituado com tipos de interações sociais que ele julgou semelhantes, como as vendas.

E2: Pra mim, foi tranquilo, porque já estava acostumado com o público e essas coisas.

P: Tu nunca foi tímido?

E2: Nunca! Eu vendia paçoca, tinha que sair pra vender pras pessoas...

Este pode ser considerado um exemplo de que não só os conhecimentos construídos na escola podem ser levados para a vida, como também, as experiências prévias dos estudantes em outros espaços de convivência podem ser acessados e utilizados em atividades escolares.

O que para E2 foi encarado com tranquilidade, para outros estudantes, trouxe certa preocupação. O E1, por exemplo, revela que inicialmente, estava bem nervoso, mas foi acalmando-se aos poucos ao perceber um clima amistoso na sala de apresentação.

E1: É. Até, no dia eu tomei bastante suco de maracujá, chá de maracujá, tudo o que tinha maracujá eu tava tomando pra ficar calmo. Mas, bastante alunos foram indo e eu vi que não tava um clima tão pesado, então, eu achei bem bacana. No meu caso, foram só dois professores que perguntaram sobre o assunto [...]. Aí, consegui responder eles com clareza, mostrando que eu sabia do assunto.

Já a E6, não obteve o mesmo desempenho. Pressionada pela quantidade de pessoas que a assistiam, não conseguiu levar a apresentação adiante. Mesmo assim, seus professores encontraram outra forma de avaliá-la.

E6: Isso. Eu não consegui apresentar. Porque era muita gente, reunia todo mundo numa sala de vídeo e pedia pra apresentar trabalho, eu não conseguia. Sempre que eu não conseguia.

P: Travava na hora?

E6: Travava na hora.

P: E aí, o que acontecia? Como é que os professores te avaliavam? Como é que ficava?

E6: Aí eles pediam pra eu fazer outro trabalho. Mas tinha que ser bastante evoluído, um trabalho bem puxado mesmo, com capa e tudo mais.

Ressalta-se que em outros momentos da entrevista, E6 relatou ter vivenciado fases de instabilidade psicológica durante a infância/adolescência, inclusive atentando contra a própria vida por duas ocasiões. Possivelmente, por essa razão, seus professores tenham encontrado uma alternativa para a avaliação da estudante que estivesse dentro de suas possibilidades socioemocionais à época. Considera-se fundamental que os professores conheçam e se conectem com os estudantes e tenham a sensibilidade de usar a avaliação como um momento coerente de crescimento conjunto e não um instrumento de punição, uma ferramenta que decreta o fracasso. Assim sendo, é necessário encarar a repetência

com a seriedade merecida, algo que pode trazer conseqüências em todas as esferas da vida, como o pertencimento ao grupo, como aponta Moll (2004):

Na perspectiva contrária a banalização da repetência escolar, os processos de avaliação – imprescindíveis ao ato educativo – necessitariam contemplar a trajetória realizada por alunos e alunas, permitindo seu *continuum*, sua fluidez e garantindo recursos didático-pedagógicos diferenciados sempre que necessários na direção da manutenção das relações de grupo constituídas ao longo da vida escolar. (pg. 108)

Ainda com relação às perguntas feitas ao final da apresentação, E3 afirma que não só os professores como também os colegas poderiam fazê-las, o que, mais uma vez, demonstra o protagonismo discente durante as atividades.

P: os colegas poderiam perguntar também?

E3: Podiam. Podiam participar da apresentação também, se tu quisesse.

P: E geralmente, eles perguntavam? Ou era “ah, não vou perguntar para não me perguntarem depois”?

E3: É, tinham alguns que eram assim, mas tinham alguns que perguntavam pra ver se tu sabia mesmo. Na minha, não foram muitos porque eu tinha muita vergonha, fazendo teatro, né, foram os mais próximos que queriam ver eu me apresentar. Mas, eu lembro que estavam todos os professores, estava o meu mentor que foi o professor “r” e, ele ficava ao meu lado o tempo todo. Eu olhava pra ele “não sei responder a essa pergunta”, ele dava pra enrolada pra eu conseguir responder. Foi bem legal esse apoio deles.

Do trecho de E3 também podemos extrair o apreço com relação ao apoio de seu professor orientador. Admiração que, da mesma forma, está muito presente na fala de E5:

E5: Olha, eu acho que o professor “y” se empolgou mais que eu. “Faz um vídeo e bota no final.” E assim, ele foi um professor que, sempre que eu estava apresentando alguma coisa, um trabalho, sempre que eu estava falando pra um número de pessoas grande, e olhava pro lado, ele tava sorrindo assim com um sorriso de orelha a orelha e os olhinhos brilhando, sabe? Sempre, sempre, desde quando eu não era nada, desde quando a gente nem sabia que eu ia virar atleta, ele sempre foi assim sabe? Era uma coisa incrível pra mim... sei lá, tem alguma uma coisa diferente naquele homem.

Nota-se ser muito comum entre os docentes uma espécie de profecia anunciada, como se fosse possível determinar o sucesso ou o fracasso dos estudantes desde o princípio. Essa perspectiva falaciosa, além de cruel, é um atestado de incompetência e/ou isenção do professor com relação a si mesmo. Pois, se já no início do ano letivo é possível determinar como cada estudante irá se sair, que relevância teria seu trabalho?

Ademais, o julgamento do professor de forma clara ou implícita é percebido e sentido pelo estudante. Moll (2004) adverte que:

Milhares de meninos e meninas adentram a sala de aula sob vaias (silenciosas) de seus professores. Muitas professoras pontificam já no início do ano escolar: “o que vem fazer aqui alguém que não é capaz de aprender ou de acompanhar o grupo”. [...] Muitos romperão chamando a atenção sobre si mesmo, saindo do lugar, conversando, “atrapalhando a aula”. Outros se deixarão ficar nesse lugar de solidão, anos a fio, aprendendo pouco ou nada. Mas esperando um dia serem notados. Desfocados do olhar da professora, representam verdadeiros batalhões constituídos por aqueles que “estão sem estar”, que estão mas não contam. (pg. 106, 107)

Contrariando o que comumente ocorre entre o corpo docente, os professores do TC da Escola Gentil pareciam lançar olhares de aprovação e admiração em direção aos estudantes, como E5 enfatiza quando diz “ele tava sorrindo assim com um sorriso de orelha a orelha e os olhinhos brilhando”. Isso, de certa forma, pode munir o aluno de autoconfiança e melhora da autoestima. Para o aluno multirrepente, perceber que tem alguém que acredita nele, mesmo após tantos “fracassos”, pode fazer com que volte a acreditar em si mesmo, em seu potencial de superar os obstáculos e alcançar aquilo que deseja.

Nessa mesma direção, Moll (2004) explica que:

Aprender implica estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado. (p. 107)

Cabe ainda acrescentar, implica ser olhado com gentileza e amor. Pois, já enfatizava Piaget (1998):

[...] Da mesma maneira, nasce-se pedagogo: Ninguém se torna pedagogo e as mais belas lições de metodologia não fornecem o segredo do contato com as crianças a um futuro professor que não gosta delas. (p.181)

Em outro momento da entrevista, E3 relembra que o desenrolar de sua apresentação foi surpreendente.

E3: Quando eu fui me apresentar, eles me sacanearam porque eu me apresentei pros professores e, no outro dia, ia ter de novo a apresentação e tinha 300 alunos. Veio gente da secretaria de educação pra ver meu projeto, vieram alunos de outras escolas. Então, eles pegaram os melhores projetos, selecionaram eu e uma outra colega que fez sobre a ditadura militar, o trabalho dela ficou muito top também, e a gente se apresentou pra eles e foi muito legal. [...] Quando a gente olhou aquele monte de gente eu pensei “meu Deus, e agora?”, mas... vamos

encarar. Mas foi bem legal essa parte, acho que o melhor momento pra mim foi o de **apresentar algo que eu mesma fiz**, foi surreal.

E3: Lembro que na época, fomos convidadas, eu e essa colega, para apresentar o nosso trabalho na UFRGS. Ela apresentou o dela sobre a ditadura militar e apresentei o meu sobre a Umbanda. Os nossos trabalhos ficaram lá, uma cópia deles. Aquilo foi incrível demais.

O que relata emocionada a E3 é uma forma de valorização e divulgação científica do conhecimento construído que todo o estudante desejaria, pode-se arriscar a dizer, deveria ter.

Avaliação da Iniciação Científica do Programa

Questionados a respeito de sua opinião sobre a IC do Programa, a unanimidade dos estudantes considerou positiva a experiência. A E6 conta que além de suas próprias descobertas, aprendeu com a pesquisa dos demais colegas e aplicou os conhecimentos no cotidiano.

E6: Bem interessantes. **Descobri coisas de outros colegas**, dos trabalhos de colegas que nem sabia. Por exemplo, que miojo faz mal. Eu não sabia. Eu como bastante miojo. Eu não sabia disso. Quando a minha colega me falou isso eu fiquei bastante assustada. Até parei um pouco de comer miojo.

Já o E2 percebeu que, a partir das aulas de IC, pode pesquisar sobre qualquer tema que seja de seu interesse, pois já conhece o passo-a-passo.

E2: Foi bem bom. Tu vê que tu consegue ter um tema e **tu consegues descrever todo o tema que tu quer**. É só pesquisando mesmo. Tudo tem uma iniciativa. Se eu quiser falar sobre o colégio, eu vou pesquisar tudo sobre o colégio e vou fazer o trabalho. Isso que eu aprendi.

P: Hoje, tu acha que tu conseguiria fazer uma pesquisa sozinho?

E2: Consigo.

P: Como tu começaria?

E2: **Começaria pesquisando, fazendo perguntas, e tudo anotando**. Depois juntar tudo, encaixava as pecinhas e fazia.

Em outra perspectiva, a E3 compara a IC com as pesquisas realizadas no Ensino Regular.

E3: Achei elas muito excelentes. Elas **prepararam muito a gente pra pesquisa**. Eles foram muito bacanas conosco de nos apresentar o que era a IC. E a gente nunca fez um trabalho assim no regular. Tinha apresentação de trabalho, mas não nesse nível assim. [...]

A E3 também destaca o uso dos conhecimentos adquiridos ao cursar a universidade e a leveza com a qual a escrita era conduzida pelos orientadores.

E3: [...] Foi muito bom porque eu vejo que eu **consigo utilizar o que eu aprendi no projeto com as minhas questões na faculdade hoje**. Eu trouxe pra minha vida mesmo. As aulas eram muito bem mentoradas, a gente era muito bem acessorado e assistido. Eles deixavam a gente muito à vontade pra escrever e depois eles diziam o que a gente podia melhorar na escrita e tudo o mais. [...]

Os excertos demonstram não só a característica preparatória já amplamente conhecida e debatida da escola, mas também, a dimensão da atualidade da mesma na vida do estudante. A escola não é pura e simplesmente a preparação para a vida, ela é a própria vida.

Outras referências a Iniciação Científica

Esta seção traz os momentos da entrevista em que os estudantes fizeram referência à IC, mesmo sem ter o questionamento direto da entrevistadora. Primeiramente, apresenta-se exemplos de ferramentas que foram aprendidas nas aulas de IC e que puderam ser utilizadas em outros momentos da vida na escola ou fora dela (DEWEY, 1973).

P: E esse Mapa Conceitual, tu achou complicado de fazer?

E1: No começo eu achei complicado, mas foi aquilo ali que me ajudou a lembrar dos outros assuntos. Tipo, “O Surf liga à prancha, a prancha liga...”. Aí, isso que me ajudou bastante a lembrar e achei bem interessante também de usar aquilo ali para a apresentação. Eu achei que era difícil, mas a gente começou a usar bastante aquilo ali, então, foi me ajudando. Tipo, tu vê o filme, vamos supor que é “Coração de ferro”, o que tu lembrava tu ia colocando ali, né.

P: Fora da parte da IC, vocês usavam os Mapas também, então?

E1: Aham. Eles sempre usavam, pra tu acostumar e usar no final eu acho. Era uma estratégia deles.

O E1 salienta que os Mapas Conceituais estiveram presentes em outros momentos de aula para a sistematização de conhecimentos e para um tipo de treinamento para a apresentação final. Já a E3, enfatiza que as habilidades desenvolvidas a partir da IC, são úteis no Ensino Superior atualmente.

E3: Foi muito bacana porque foi o meu primeiro contato com artigos. Hoje eu faço psicologia e a gente tem que escrever pra caramba e ler pra caramba. Então, aquilo me ajudou muito a escrever, a pesquisar, a aprender, a interpretar um texto, a interpretar aquele livro, tirar as tuas próprias conclusões sem pegar aquilo totalmente pra ti, mas separar. O projeto era muito incrível, abriatotalmente os nossos horizontes.

Nessa mesma senda, o E2 afirma que a curiosidade despertada pela IC é presente até hoje nas descobertas profissionais:

P: Os conhecimentos do TC são úteis de alguma maneira na vida?

E2: São, muitos deles são. O aprendizado de pesquisar. As pesquisas de IC... eu não fiz curso de barbeiro, eu ia perguntando “ô, meu, qual é esse pente aí? O que é isso aí? Como é que tu faz?”. Fui aprendendo assim. Isso aí que me ajudou na vida na rua também. De querer aprender as coisas. Por isso o Trajetórias me ajudou muito.

Ao ser questionada a respeito de algo que não tenha gostado no Programa, a E6 cita as apresentações da IC. Por ter muita timidez, a estudante não conseguiu apresentar suas investigações ao grupo.

P: O que tu não gostou da tua participação no trajetórias?

E6: As apresentações. Acho que é...

P: Da Iniciação científica?

E6: Isso. Eu não consegui apresentar.

Por outro lado, a IC foi citada como a parte preferida da E3 e do E5:

E3: Foi do projeto que a gente fez pra passar, a gente tinha que fazer tipo um TCC, que era um projeto final. [...] E a melhor parte pra mim foi esse momento, onde eu aprendi a escrever um artigo, eu tive esse contato e eu gostei pra caramba de fazer essa pesquisa.

E5: Olha, não tem uma parte assim que a gente tem gostado mais, porque assim ó, ela já começa boa e quanto mais ela chegar no final, começa a ficar ruim, porque tudo que tu tá passando tá acabando. É uma parte incrível da tua escola que tá terminando e acho que mais doeu em todo mundo foi o IC, iniciação científica. A gente começa o trabalho no início do ano e termina no final pra apresentar. [...] olha, de umas quatro pessoas que eu vi apresentando assim, ó, choraram. Porque estava acabando. Eles sabiam que “já era”, que nós íamos voltar pro ensino chato de novo.

Por fim, a E3 verbaliza sobre momentos de confraternização da turma:

E3: Um sábado que eles pediram para a gente vir, quem quisesse, pra terminar o projeto. Como eu gostava muito de ficar aqui na escola, eu sempre vinha. [...] foi num sábado, eles compraram no mercado e fizeram um café da manhã, porque tinham uns colegas que tinham dificuldade em casa, eles deram um baita cafézão, tinha refrigerante, tinha pãozinho, e a gente

ficou ali estudando. Foi muito legal aquele momento. Foi um estudo bem bacana, a gente interagia e ao mesmo tempo estava aprendendo.

O trecho acima traz reflexões sobre a importância de momentos de descontração entre professores e estudantes para a criação de vínculo. O estudante aprende com muito mais facilidade com um professor de que gosta. Um professor ensina com maior eficácia se conhecer as particularidades do estudante aproximando-se dele numa relação horizontal e respeitosa (para além do gostar dele, obviamente).

Considerações Finais

Mediante o exposto, considera-se que, a partir da metodologia desenvolvida, o objetivo “Identificar as contribuições da Iniciação Científica no Ensino Básico para o enfrentamento do fracasso escolar” foi alcançado e a proposição teórica, confirmada. A partir dos diversos trechos analisados pode-se concluir que a IC do Programa TC, no contexto analisado, possibilitou ao estudante multirrepetente sentir-se autor na construção do conhecimento, aumentando o interesse e o prazer em aprender.

Os achados evidenciam que a estrutura das aulas de IC compreendem períodos semanais dentro da carga horária normal de aula, mas que os professores disponibilizaram diversos outros momentos de orientação para aqueles que necessitassem. Cada professor possuía um grupo menor de orientandos aos quais dispensavam maior atenção, mas estavam disponíveis para ajudar a todos. Ademais, ficou claro o espaço destinado ao desenvolvimento da autonomia em diversos momentos, como por exemplo, na inclusão de ideias próprias no texto do projeto, o auxílio mútuo entre os estudantes e a escolha do tema de pesquisa. Inclusive, observou-se a diversidade de temas escolhidos, o que evidenciou a pluralidade de interesses e a limitação de pesquisas escolares com assuntos pré-determinados.

Quanto à apresentação final, os entrevistados compartilham os diferentes sentimentos despertados, como medo, tranquilidade e felicidade. O momento seria o ápice do trabalho de meses no desenvolvimento do projeto e foi encarado com seriedade e com a formalidade necessária que foi, até mesmo, considerada como importante para outros momentos da vida, como no Ensino Superior e no Mercado de trabalho. Algo

muito presente no relato dos estudantes foi a criação de vínculo com seus professores que demonstraram amor e comprometimento durante todo o processo. Com relação à avaliação sobre a IC, todos os entrevistados consideraram uma experiência positiva e seus conhecimentos como úteis para a vida, sendo citada por dois deles como aquilo que mais gostaram durante a participação.

Espera-se que a pesquisa contribua para a divulgação do Programa TC, valorização do mesmo e da IC na escola, em especial como estratégia para a reconstrução da trajetória escolar de estudantes multirrepetentes. Lamenta-se que tenha sido descontinuado da rede estadual de ensino do RS, pois os relatos demonstram inestimáveis benefícios aos estudantes entrevistados e, possivelmente, a tantos outros que pelo TC passaram.

Com referência às limitações do estudo, destaca-se a quantidade de entrevistados e o fato de serem advindos de apenas uma escola e, portanto, de uma mesma realidade. Também o distanciamento temporal da experiência, ainda que isso possa ser um fator positivo para a compreensão do fenômeno em longo prazo. Para abordagens futuras sugere-se a investigação de outros momentos presentes na proposta, como as saídas de campo e as atividades integradoras. Mostra-se interessante também, investigar estudantes de outras escolas participantes para verificar a congruência com os dados da IC aqui obtidos.

Referências

ARAÚJO, Carlos Wagner [*et al.*]. **Elaboração de Projeto para a Popularização da Ciência**. 1. Ed. Bahia: Editora Oxente, 2021.

BECKER, Fernando. Jean Piaget e a Educação. In: **Pedagogia e sociologia em diálogo**. MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro (Org.). Porto Alegre: CirKula, 2016. 178p.

_____. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria**. Caderno 1, 1 ed., 2014a.

Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192>. Acesso em: 22 julho. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria.** Caderno 7. 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16323&Itemid=. Acesso em: 22 julho. 2023.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro [*et al.*]. **Atlas da Violência 2019.** São Paulo: FBSP, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 8.ed. Tradução ANÍSIO S. TEIXEIRA. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, Jean. In: PARRAT-DAYAN, Sílvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à filosofia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Iula Santanna. **Ensino médio no rio grande do sul a partir da emenda constitucional nº 59/2009: constatações, análises e apontamentos.** Dissertação de mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre RS, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

6 ARTICULANDO AS CONSTRUÇÕES DA TESE

Elucida-se aqui a forma como os artigos se conectam entre si na missão de responder ao problema de pesquisa da tese, além de trazer os destaques encontrados e a confirmação ou declínio das proposições elaboradas a princípio. Para finalizar, apresenta-se a carta-resposta escrita aos participantes da pesquisa.

Retoma-se então o problema de pesquisa que é “Quais os fatores internos e externos à escola que favorecem a ocorrência do fracasso escolar de jovens estudantes de uma escola da periferia de Alvorada?”. Além deste questionamento mais abrangente, outras questões foram colocadas como ponto de partida para nortear a pesquisa: a) O que de fato significa fracassar na escola? b) Por que o fracasso escolar de jovens periféricos é naturalizado? c) A quem interessa que a camada social desfavorecida fracasse na escola? d) O que as histórias de vida de estudantes marcados pelo fracasso escolar têm em comum? e) Quais os limites e as possibilidades de uma política pública para o enfrentamento do fracasso escolar? f) De que forma uma política pública como o Programa Trajetórias Criativas impacta a vida de seus estudantes? g) De que forma o incentivo à pesquisa na escola pode auxiliar na diminuição da evasão e no aumento do interesse pelo aprender?

Para responder a tais perguntas, iniciou-se a pesquisa bibliográfica a fim de verificar em que ponto se encontrava a pesquisa científica sobre o tema do fracasso escolar. Dessa pesquisa surgiu o artigo “Fracasso escolar de jovens no Brasil: apontamentos a partir do estado do conhecimento” que foi publicado no XIII ENPEC em redes. Devido ao espaço de escrita restrito permitido pelo evento, percebeu-se a necessidade de um aprofundamento das pesquisas com a ampliação dos termos de busca e o alargamento do espaço temporal, de cinco para dez anos. Assim, os principais achados deste primeiro artigo e da busca adicional posterior foram: a) a existência de uma diversidade grande de temas, sujeitos, instrumentos e áreas do conhecimento envolvidas; b) a escassez de trabalhos que contemplem o tema; c) a necessidade de políticas públicas para a educação que valorizem o professor e possibilitem um trabalho de qualidade, em benefício dos estudantes; d) a relevância da pesquisa que se propôs conduzir em função da ausência da discussão sobre o fracasso escolar sob a abordagem das trajetórias de vida e os impactos de uma política pública educacional nessa jornada.

Após o primeiro levantamento de pesquisas e a finalização do projeto de tese, houve a qualificação do trabalho, a adequação do instrumento às sugestões da banca e a coleta dos

dados. Os artigos que resultaram da análise e discussão dos dados foram organizados de forma a manter uma sequência lógica, do macro para o micro. O segundo artigo traz o dado mais relevante da tese: as trajetórias de vida dos jovens periféricos. Sob o título “Latências e potências em histórias de vida de estudantes da região periférica de Alvorada/RS” o manuscrito traz seis narrativas que conduzem o leitor a um misto de emoções. Os relatos evidenciam que apesar da singularidade da trajetória de cada um, existem semelhanças, dentre elas o fato de todos sofrerem o desmazelo de um sistema construído para que fracassem.

Depois de descrever a história de vida de cada um em uma totalidade, afunila-se a análise para um aspecto específico: a trajetória escolar. No artigo “O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes” investiga-se como os estudantes percebem o fracasso escolar como conceito e em suas vidas. Os dados sugerem que a maior parte dos entrevistados atribui o fracasso ao próprio indivíduo possivelmente influenciados por uma visão meritocrática imposta pelo sistema que não permite que o sujeito compreenda o fenômeno de forma mais ampla.

A partir da análise das histórias de vida dos entrevistados foi possível discutir alguns pontos. O primeiro deles é que a história de cada um é potente e singular. Contudo, observou-se que todas as histórias são marcadas por violências e abandonos em suas mais diversas formas e que, muitas delas, decorrem da negligência dos governantes.

A massa periférica do Brasil é legada ao abandono do Estado desde os primórdios de seu “descobrimento”. Souza (2019) a nomeia como “ralé brasileira” e diz: “[...] Fruto, antes de tudo, ainda que não unicamente, do abandono dos ex-escravos, a existência dessa classe singulariza e explica a situação social, política e econômica do Brasil como nenhuma outra questão.” (2019, p. 79) A situação do país seria explicada então pelo abandono dessa classe social.

Esse abandono se reflete na história de cada um dos entrevistados em proporções diferentes, atravessadas por questões de raça, gênero, etc. Um deles viveu a miséria, enquanto os outros sempre tiveram o básico para sobreviver. Três deles sofreram preconceito racial enquanto outros nunca precisaram se preocupar com o tema. Um trabalha por opção, outro trabalha para comer. Uma está sem trabalhar e recebe auxílio da mãe para pagar a faculdade, outro não poderia somente estudar nem se quisesse, pois, seu salário é crucial para o orçamento familiar. Uma está em casa cuidando da avó, ao passo que outro trabalha para poder viajar e conhecer o mundo.

As trajetórias são únicas e dependem de diversos fatores que favorecem ou dificultam o sucesso. Mas, a forma de violência e abandono presente em todos os relatos é a sofrida pelo sistema escolar. Que os estudantes vivenciaram o fracasso escolar, era óbvio. Esse foi o critério inicial para a participação no estudo. Porém, os relatos denunciam que o próprio sistema foi o causador de tal fracasso.

Patto (1993) adverte para uma interpretação muito comum sobre o fracasso escolar ao longo dos anos (e até hoje) que seria a de explicá-lo pela carência do meio em que a criança/adolescente vive. Os dados desta tese revelam que as situações de vulnerabilidade com certeza dificultam o processo educativo, porém mesmo aqueles que possuíam condições econômicas e familiares estáveis, fracassaram na escola, o que indica a falha do próprio sistema escolar. E não é uma falha que possa ser corrigida de forma simples, é uma questão estrutural de um sistema que privilegia quem já é privilegiado e exclui cada vez mais o excluído.

Sobre isso, Freire indica “[...] Na verdade, não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quissem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer” (Freire, 1993, p. 12). Em outras palavras, a escola que deveria acolher, afasta e, em seguida, culpa o próprio estudante pela sua exclusão. Ademais, o estudante não precisa ser evadido para ser excluído. Muitas crianças e jovens estão nesta situação mesmo frequentando a escola, quando são reprovados várias vezes ou quando, mesmo aprovados, sentem-se incapazes de aprender.

Patto (1993) chama a atenção para o preconceito com que o sistema escolar trata as famílias dos bairros periféricos, julgando-os inaptos para a aprendizagem, esperando e naturalizando o seu fracasso. De acordo com os dados desta tese, claramente não havia nenhuma dificuldade de aprendizagem, uma vez que os entrevistados seguiram suas trajetórias escolares após o TC sem percalços. A exceção foi o E1 que foi impactado negativamente com o retorno ao Ensino Regular, mais uma vez comprovando a desqualificação do ensino e não da aprendizagem. Por essa razão, é preciso que os professores modifiquem a perspectiva com que enxergam os estudantes, pois são peça fundamental nesse “sistema essencialmente perverso”.

As crenças geradas nesse sistema afetam profundamente o julgamento dos indivíduos e as respostas dos entrevistados relacionadas ao fracasso escolar corroboram isso. Souza (2019, p. 16) define senso comum como “o conjunto de crenças dominantes compartilhadas pela esmagadora maioria de indivíduos de uma sociedade”. O senso comum costuma

culpabilizar o estudante pelo seu fracasso e, em certa medida, o professor. Assim, as opiniões dos participantes refletem essa visão sobre o fenômeno.

Tais crenças mostram-se tão presentes no contexto educacional que a análise dos dados tornou-se um processo de constante retomada, reflexão e novas estruturações de pensamento por parte da pesquisadora. Afinal, como professora, esta também está vulnerável aos conceitos equivocados relacionados ao fracasso dos estudantes.

Souza (2019) alerta para a influência que as ideias têm sobre a nossa interpretação sobre a vida, o sentido que se dá a ela e afirma:

Por conta disso, quem controla a produção das ideias dominantes controla o mundo. E também por isso, as ideias dominantes são sempre produto das elites dominantes. É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece de acordo com seus interesses (Souza, 2019, p. 26).

Interessa às elites que o povo não desenvolva o pensamento crítico e o pensamento científico. Por isso, são as elites que ingressam na universidade, dominam as produções científicas, produzem o conhecimento que irá endossar sua posição dominante e garantir a alienação do dominado. Por essa razão, as escolas da periferia não têm o investimento necessário tanto em estrutura quanto na valorização do professor.

Os relatos confirmam esta debilidade ao citarem o corte de verbas (já insuficiente) na época do governo Bolsonaro e o conseqüente adoecimento docente. Também, pelo fato de somente uma das entrevistadas estar frequentando um curso superior atualmente. Quanto aos outros entrevistados, dois não pretendem cursar faculdade, enquanto três manifestam o desejo, mas são impedidos por questões financeiras. O sistema sócioeconômico baseado no capitalismo que mais uma vez restringe o acesso do pobre ao conhecimento valorizado por ele.

A escola pública é apenas uma engrenagem nesse sistema, mas possivelmente seja a que mais tenha potencial para desmantelá-lo. Para Patto (1993) o professor da escola das periferias não é um incompetente, ele age conforme o que precisa fazer para sobreviver nesse sistema que também o sucumbe. Contudo, carrega em si um potencial transformador, uma inquietude com a opressão que os torna receptivos a propostas dialógicas que os permitam contar suas frustrações e aspirações, como mostrou ser a do TC.

Tais propostas podem proporcionar ao docente a transformação do seu olhar com relação ao estudante, despindo-se de preconceitos, aproximando-se dele e percebendo-o como um ser único e capaz de aprender e transformar seu mundo. Charlot (2000) sustenta que não

se pode pensar no estudante em termos de carências, como se ele fosse um objeto dominado e incompleto. O autor se propõe a uma leitura positiva do estudante em situação de fracasso:

Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo o indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer na ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado (Charlot, 2000, p. 30-31).

Cabe à escola proporcionar ao estudante periférico um ambiente em que ele possa descobrir a possibilidade de resistência à dominação. Um ambiente que proporcione liberdade, autonomia, espaço para debate e argumentação, que aborde temas históricos para demonstrar a dominação que se sofre ao longo dos séculos e como a periferia tem buscado resistir a isso. Uma escola e uma sociedade em que o estudante da periferia seja protagonista, como estabelece Freire “Não creio numa educação feita para e sobre os educandos. Não creio, também, na transformação revolucionária, como há tanto tempo já disse, feita *para* as massas populares, mas *com* elas (Freire e Faundez, 1985, p. 45).

Vale ressaltar o valor da subjetividade do estudante e da sua atividade no processo de aprendizagem, pois “O indivíduo (para usar um termo tão neutro quanto possível) não interioriza o mundo, apropria-se dele, em sua lógica de sujeito, o que é muito diferente” (Charlot, 2000, p. 36). Todavia, é preciso ter em mente que estando na condição de dominado, mesmo consciente e desejoso de modificar a realidade, é improvável que consiga fazê-lo sem uma mudança estrutural. Os que conseguem obter “sucesso” na vida, são exceções, muito provavelmente fruto de uma combinação de fatores, quase como um “alinhamento de planetas” regado a um esforço descomunal.

Assim, deve-se considerar sim a individualidade de cada sujeito, mas cruzar a sua história com a história do Brasil, com o momento histórico que se vive hoje também, para que não se incorra no erro de reforçar a ideia de meritocracia. O Brasil foi fundado sobre uma espécie de sistema de castas em que os antepassados dos moradores da periferia sofrem com um contexto desigual há séculos.

E quando se pensa no povo negro, a realidade é ainda mais cruel quando se pensa em um país que se desenvolveu sobre a exploração de escravos e relegou-os a própria sorte a partir da abolição. A situação mais vulnerável dentre os entrevistados era a de um jovem negro que passou fome, frio e reprovou na escola por ter que trabalhar catando latinhas e

vendendo itens no semáforo. Nosso país está cheio de crianças e jovens assim, a quem se incute na mente a ideia falaciosa de que se houver esforço o bastante, tudo mudará.

Dados do Atlas de Violência do Brasil atestam que pretos e pardos representam 77% das vítimas de homicídios, sendo que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes maior do que um branco (CERQUEIRA *et al.*, 2021). Desde o período da escravidão sendo violentado e animalizado e, até hoje, responsável pelo trabalho pesado e braçal da sociedade. Vítima da violência policial que resulta de um discurso que o caracteriza como “inimigo da ordem”:

Matar preto e pobre não é crime já desde essa época. As atuais políticas públicas informais de matar pobres e pretos indiscriminadamente praticadas por todas as polícias do Brasil, por conta do aval implícito ou explícito das classes médias e altas, têm aqui seu começo. As chacinas comemoradas por amplos setores sociais de modo explícito, em presídios de pretos e brancos pobres e sem chance de se defender, comprovam a continuidade desse tipo de preconceito covarde (Souza, 2019, p. 83).

Assim, os dois primeiros artigos elaborados a partir dos dados coletados corroboram as três proposições teóricas iniciais definidas: 1) O fracasso escolar no Brasil é pensado, construído, planejado e estruturado pelas políticas educacionais brasileiras; 2) A reprovação no Brasil é um mecanismo de seleção social; 3) Há uma relação entre o fracasso e o mapa da violência no Brasil, pois grande parte dos jovens que são assassinados no país possui a mesma cor de pele e a mesma classe social.

Em seguida, apresenta-se o quarto artigo que traz a possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar por meio de uma política pública. O texto “Possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes” apresenta a perspectiva dos estudantes com relação ao TC, as características mais marcantes para eles e de que forma o Programa impactou suas vidas. Os achados mostram que a participação no TC foi positiva para os entrevistados que conseguiram superar o fracasso escolar e assumir uma nova relação com eles mesmos, com a escola, com a vida. Muitas características foram citadas como relevantes, mas a fundamental foi o vínculo entre professores e estudantes.

Para se permitir uma aproximação verdadeira e genuína do estudante, o professor precisa despir-se dos preconceitos:

Não há sombra de dúvida de que a fim de o professor racista, de o professor machista, de o professor elitista, que falam de democracia e se dizem progressistas, podem realmente comprometer-se com a liberdade, é preciso que façam sua “páscoa”: que “morram” como machista, como racista, como elitista para “renascer” como verdadeiros progressistas, inscritos na luta da reinvenção do mundo. (Freire, 2003, p. 212).

Até porque o preconceito é contrário à democracia, princípio fundamental que deve ser defendido e vivido pelo docente:

O que não é possível é continuar na ambigüidade que sua incoerência provoca – discurso progressista, prática reacionária. E como, entre o que se diz e o que se faz é o que se faz que ajuíza o que se diz, é como antidemocráticos e reacionários que eles serão vistos e compreendidos. Sua luta pela democracia nem tem validade ética nem eficácia política. (Freire, 2003, p. 212).

Os professores dos entrevistados agiram com tolerância e empatia, desenvolvendo uma relação respeitosa e dialógica com as turmas:

No fundo, a discriminação, não importa fundada em quê, fere diretamente a democracia, que tem como um de seus *sine qua*, a tolerância. A virtude que nos ensina a conviver com o diferente sem, a aprender com ele. Conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou a ela, como *gente*. (Freire, 2003, p. 212) [grifos do autor]

Acredita-se que a estrutura e as condições de trabalho proporcionadas pelo TC sejam o grande diferencial que possibilitou o comprometimento dos docentes com a proposta e a aproximação dos docentes com os discentes. Destaca-se o “acredita-se” por não se ter ouvido diretamente os professores, mas supõe-se que sim porque eles já lecionavam no Ensino Regular na mesma escola. Possivelmente, mesmo que tivessem tentado realizar grandes mudanças anteriormente, estas foram frustradas por precisar corresponder a um sistema que burocratiza e desumaniza a prática.

Nesse sentido, o estudo de Rodrigues (2019) entrevistou professores de dez escolas diferentes de POA e região metropolitana que aderiram ao TC e encontrou que os professores relataram algumas mudanças, a partir do contato com a metodologia, nas suas concepções sobre a função da educação, o papel do professor e as necessidades do aluno, que eles julgam terem refletido em sua prática docente. A maior modificação mencionada foi uma perspectiva mais humanizada e cuidadosa com o aluno, bem como a flexibilidade e curiosidade para agir de forma interdisciplinar e cooperativa.

A mudança estrutural proporcionada por uma política pública assertiva como o TC oferece adesão voluntária, turmas menores, menor carga horária em sala de aula e maior tempo para planejamento, diminuição das turmas atendidas, reuniões de planejamento semanal, formação continuada e assessoria dos criadores da proposta, autonomia de trabalho, entre outros. Todas essas condições são facilitadoras para que o docente compreenda o propósito de sua prática e movimente-se no sentido de aproximar-se do estudante. Mas nada disso garante que realmente ocorra, como demonstra o estudo de Rodrigues (2019).

Valoriza-se então o esforço dos professores do TC da Escola Gentil para a criação de um vínculo pautado pelo afeto e confiança, o que foi fundamental para o sucesso do Programa ao longo dos nove anos em que esteve presente na instituição, marcado profundamente na memória dos seis entrevistados.

Outro aspecto muito citado foi o entusiasmo com que os professores conduziam as atividades marcaram os entrevistados e sobre isso, Alves (2000) orienta:

“Ah”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que chamam de “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? (Alves, 2000, p. 12).

As aulas devem ser prazerosas e interessantes. Devem fazer com que o estudante perceba o deleite que existe em aprender. Os participantes da pesquisa contam que não queriam ir embora quando a aula acabava, que não queriam ser aprovados e voltar ao Ensino Regular só para permanecer mais um pouco no Programa. É perceptível o prazer que sentiam em estar na escola desfrutando da companhia de seus professores e colegas e construindo conhecimentos que levariam para toda a vida.

Portanto, o professor deve se questionar se o que ensinam é embebido na alegria e no prazer de aprender, pois:

Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada... (Alves, 2000, p. 12).

Dessa maneira, O quarto artigo corrobora a proposição de que o Programa Trajetórias Criativas atua como uma alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar e a tentativa de uma nova relação do estudante multirrepetente com a escola.

Por fim, o quinto artigo tem o enfoque em uma das estratégias metodológicas do TC e que interessa especialmente ao PPG do qual faz parte a pesquisadora: a Iniciação Científica. O texto é intitulado “Contribuição da Ciência na escola para o enfrentamento do fracasso escolar” e foi aceito na Educação Básica Revista em agosto de 2023. Como resultados encontrou-se que: a) a IC faz parte da grade curricular do TC contemplando um turno por semana, aproximadamente, mas que os professores disponibilizam momentos adicionais fora do horário de aula para auxiliar os orientandos quando necessário; b) os professores possuem grupos pequenos de orientandos para quem despendem maior atenção, mas estão disponíveis

para ajudar a todos da turma; c) a autonomia é incentivada em diversos momentos; d) a importância da escolha dos temas de pesquisa em detrimento de pesquisas escolares com assuntos determinados pelos professores; e) o seminário final é o ápice do projeto de pesquisa reconhecido com seriedade e formalidade pelos estudantes, servindo como experiência para momentos futuros de apresentação; f) O laço criado entre professores e estudantes foi estreitado pela convivência mais próxima e pelo tratamento respeitoso, atencioso e amoroso dos docentes; g) todos os participantes consideraram a IC como uma experiência positiva em sua escolarização e útil para a vida.

De todas as características diferenciadas do TC, possivelmente a IC seja a que mais desenvolva a autonomia, a criatividade, a autoria e o protagonismo dos participantes. O fato de pesquisarem algo do seu interesse de forma sistematizada e aprofundada contribui para que isso ocorra. Retoma-se o que deveria ser um dos principais propósitos da educação: instigar a curiosidade, pois “A existência humana é, porque se faz perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade de perguntar.” (Freire e Faundez, 1985, p. 51)

Alves (2003, p. 19) fala a respeito da importância de ser curioso e afirma “Curiosidade é uma coceira que dá nas idéias”. O autor salienta que a criança ainda possui esse espírito, porém o adolescente já transparece no olhar o desinteresse em descobrir novas coisas. E quando, se chega à idade adulta, a situação agrava-se: “Os adultos, menos que pelo desejo de conhecer, são movidos pelo desejo de dominar. Os adultos já foram deformados”. (Alves, 2003, p. 22).

Nessa senda, Freire (2000) traz a perspectiva da criação de hipóteses, da experimentação, do poder de escolha sobre o objeto de estudo:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir o que se faz decidindo (Freire, 2000, p. 28).

Para Delval (2010) um dos aspectos do sistema escolar tradicional é tentar transmitir o conhecimento científico acumulado na história da humanidade, negligenciando o fato de que a ciência é uma resposta aos questionamentos feitos pelo Homem ao longo do tempo. Dessa maneira, é preciso que o estudante deixe de perceber a ciência e a cultura como um acúmulo de conhecimentos e passe a enxergá-las como atitudes questionadoras de pessoas que buscavam responder aos problemas que se colocavam e de sanar suas próprias dúvidas.

Este tipo de estratégia metodológica difere muito da pesquisa escolar convencional, tanto em características quanto em resultados, pois parte de um questionamento do próprio sujeito e é orientada de forma dialógica por seus professores. Os autores da proposta TC (Brasil, 2014b) apresentam os seguintes benefícios do trabalho com a IC: o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e de capacidades para trabalhar individualmente ou em equipe; o reconhecimento das implicações políticas e sociais dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade; a superação das formulações do senso comum.

Souza (2019) destaca que é a ciência, mais do que a religião que decide o que é verdadeiro ou não no mundo e que:

[...] Nessa estratégia de dominação que é mais simbólica que material, é a posse do que é tido como verdadeiro que permite também se apoderar do que é percebido como justo ou injusto, honesto ou desonesto, correto ou incorreto, bem ou mal, e assim por diante. Controla-se a partir do prestígio científico, portanto, tudo que importa na nossa vida (Souza, 2019, p. 27).

A ciência foi um meio de endossar o preconceito do culturalismo racista e a culpabilização do estudante e seu contexto pelo fracasso escolar (Patto, 1993). Por isso também se faz tão necessário garantir o acesso das classes sociais empobrecidas à ciência. Para que se apropriem de um tipo de conhecimento que foi (e é) instrumento de controle das massas ao longo do tempo em causa própria. Para que possam tornar-se questionadores e transformadores da lógica científica vigente, ocupando mais essa forma de posição de poder.

Com isso, o último artigo confirma a proposição de que a iniciação científica, quando bem conduzida, possibilita ao estudante multirrepetente sentir-se autor na construção do conhecimento, aumentando o interesse e o prazer em aprender.

Reforça-se a dimensão política da escola e a necessidade da resistência de professores e estudantes da periferia na luta pela diminuição da desigualdade social. É preciso ter muita coragem e resiliência para, mesmo em meio ao caos, construir uma trajetória criativa... de vida. Que a escola possa ser um espaço que reflita a sociedade que ela pretende ajudar a formar: democrática, justa, ética e solidária. Os entrevistados e seus ex-professores estão fazendo a sua parte.

6.1 DEVOLUTIVAS AOS PARTICIPANTES: CARTA-RESPOSTA E OUTROS CUIDADOS

A partir das sugestões da banca, das articulações da tese e das convicções pessoais da pesquisadora, optou-se por oferecer devolutivas para os participantes durante as várias fases

da pesquisa. Os cuidados foram tomados no sentido de valorizar disponibilidade dos entrevistados e procurar, de certa forma, colaborar com a superação da imagem desgastada de uma Universidade que “usa” a escola e sua comunidade e não oferece um contraponto. Assim, enviou-se a transcrição das entrevistas para que as aprovassem e, posteriormente, pretende-se enviar a tese para que possam apropriar-se das reflexões, caso queiram. Pretende-se também enviá-la à EEEB Gentil Viegas Cardoso e ao coletivo de professores co-criadores do TC.

Ainda, a pesquisadora escreveu uma carta-resposta aos participantes - baseada nas cartas pedagógicas de Paulo Freire - em uma tentativa afetuosa de demonstrar a gratidão pela participação e estabelecer um diálogo construtivo com os colaboradores, como consta a seguir:

Prezados participantes,

Primeiramente gostaria de agradecer a vocês, mais uma vez, pela participação na pesquisa. Sei que muitas vezes não é fácil se expor e relembrar memórias que, por vezes, são feridas abertas, ainda mais, para uma desconhecida. Por isso, sou grata pela honestidade das respostas e por confiarem no trabalho que estava sendo feito de forma séria e cuidadosa.

Optei por entrevistar vocês, ex-estudantes, porque há um histórico de silenciamentos em várias esferas de suas vidas. Cresce-se ouvindo que criança “não tem querer”, tem que obedecer aos adultos. A escola, que deveria ser um local de debates e reflexões, reproduz essa mesma ideia. Nas pesquisas acadêmicas, a escuta dos estudantes também é pouco significativa. Na sociedade em geral, se ignora as opiniões e desejos dos moradores da periferia. Portanto, entrevistá-los foi, antes de tudo, um ato político. Uma maneira de ampliar a voz dos jovens periféricos.

Ao ouvi-los foi impossível não ficar emocionada com relatos tão impactantes. Cada um, com sua história ímpar, demonstrou resiliência e coragem para enfrentar os inúmeros desafios que se apresentaram ao longo da trajetória. Analisando as narrativas, percebi algo: a maioria de vocês acredita que as reprovações que viveram ocorreram porque não se esforçaram o suficiente. Então, é meu dever dizer: livrem-se dessa culpa! Minha pesquisa defende que é uma tarefa extremamente difícil obter sucesso na escola (e na vida) quando se faz parte de uma classe social totalmente abandonada pelo poder público. As elites querem que vocês acreditem nisso. Querem que pensem que, se esforçarem-se o bastante, poderão chegar onde eles estão. Mas isso é uma grande mentira que se conta para que o povo creia

que está nessas condições de exclusão (e de miséria muitas vezes) porque não estuda e trabalha o suficiente. Não caiam nessa!

Desde o início da escolarização no Brasil, existia uma diferença muito grande entre a escola do rico e a escola do pobre. A princípio nem existia a escola para a população periférica. E quando ela passou a existir, era baseada no ensino das habilidades requeridas no trabalho braçal para o qual o pobre era destinado. Já as escolas da elite formavam intelectuais e preparavam para o Ensino Superior.

Com o passar do tempo, foram criadas leis que tentaram acabar com essa diferença, garantindo um ensino igual para pobres e ricos. Porém, na prática, isso ainda não acontece. Os governantes investem pouquíssimo na educação e isso tem um motivo. Se o povo da periferia não for ensinado a pensar e ser crítico, não conhecerá seus direitos e não lutará para mudar a sua realidade. Assim, a elite se manterá nas posições de poder, dominando a população mais pobre. Dessa forma, a reprovação e a evasão (desistir de estudar) das crianças e jovens da escola pública é esperada e arquitetada por essa elite. O ensino limitado oferecido nas escolas públicas faz parte dessa estratégia de manutenção da dominação.

Porém, iniciativas como o Programa Trajetórias Criativas tentam mudar essa realidade. A metodologia é baseada na criação, na autonomia, no protagonismo e na autoria dos jovens. A Iniciação Científica é uma oportunidade de reascender a chama da curiosidade e responder aos questionamentos sobre o tema de interesse de cada um. Sobre o TC não preciso falar muito, vocês o conhecem melhor do que eu. Mas uma das características que prevaleceu nos relatos de vocês e que me surpreendeu foi o vínculo criado com os professores. A convivência entre vocês foi marcada por afeto e confiança e, provavelmente, essa foi a característica que mais influenciou nessa reconstrução da relação de vocês com a escola, com a aprendizagem e com a vida.

Contudo, tudo indica que essa aproximação só foi possível porque os professores tiveram condições de trabalho mais adequadas. Condições que foram possibilitadas pelo governo do estado do RS que aderiu a um programa criado pelo governo federal e os professores do Colégio de Aplicação da UFRGS. Ou seja, muitos fatores precisaram convergir para que vocês pudessem ter sucesso na escola. Claro que a vontade de aprender faz parte disso, assim como o anseio dos professores em ensinar de forma diferente. Mas nada disso seria possível se não houvesse uma mudança na estrutura do Sistema Escolar.

Portanto, considero importante esclarecer nessa carta as condições que possibilitam reais modificações na vida do povo. E essas mudanças, em algum momento, incomodaram,

pois o Programa foi excluído das escolas estaduais sem nenhuma explicação ou substituição por outra política mais eficaz.

Para finalizar, digo que muito me alegra ouvir que vocês estão cheios de sonhos, de planos para o futuro. Desejo ter contribuído de alguma forma com esta carta para que se conscientizem das artimanhas do nosso Sistema Socioeconômico. Espero que, de posse dessas informações, possamos nos unir – jovens, professores, escola, universidade – para construir uma sociedade mais justa e humana.

*Com carinho,
Natálie Rodrigues.*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais fazem refletir sobre a relevância de se problematizar as histórias de vida dos jovens periféricos que vivenciaram o fracasso escolar e analisar políticas públicas concebidas para o seu enfrentamento. O fechamento da tese será realizado com base nos objetivos elencados inicialmente, seguido por algumas considerações gerais da pesquisa, e finalizando-se com sugestões para estudos futuros.

Primeiramente, pode-se concluir que o objetivo geral da pesquisa, “Investigar a trajetória de vida de jovens pertencentes a uma escola pública estadual de Alvorada/RS com histórico de fracasso escolar, bem como, a influência autopercebida de uma política pública estruturada para enfrentar tal situação.”, foi alcançado por meio da análise dos dados de coleta das entrevistas e de sua discussão com base em literatura pertinente sobre o tema. O instrumento escolhido mostrou-se útil para conhecer a história de cada participante, suas concepções sobre o fracasso escolar, bem como aspectos de sua participação no TC.

A tese foi organizada de forma que cada objetivo fosse respondido por um dos artigos. Então, considera-se que, o primeiro objetivo específico “Elencar e analisar os estudos dos últimos dez anos que abordam o tema do fracasso escolar em jovens brasileiros”, foi contemplado pelo Estado da Arte - desenvolvido em dois momentos - que evidenciou a multiplicidade de áreas que têm debatido o tema a partir de diferentes metodologias. Em contrapartida, revelou a pequena quantidade de estudos existentes justificando a investigação a que se propôs a presente pesquisa.

Quanto ao segundo objetivo específico “Conhecer as trajetórias de vida e, conseqüentemente, de escolarização de jovens periféricos e multirrepetentes de uma escola de Alvorada/RS”, acredita-se que ele foi respondido pelo artigo “Latências e potências em histórias de vida de estudantes da região periférica de Alvorada/RS”. O manuscrito revelou as debilidades e potencialidades das trajetórias de cada um dos entrevistados e apontou pontos em comum entre eles, denunciando a estrutura do sistema escolar - engrenagem de um sistema socioeconômico de manutenção da desigualdade - como principal fator responsável pelo fracasso escolar de estudantes periféricos.

Com referência ao terceiro objetivo específico “Descrever e discutir os conceitos de fracasso escolar compartilhado por estudantes multirrepetentes de uma escola pública de Alvorada/RS”, julga-se que o artigo “O fracasso escolar sob o olhar de jovens periféricos multirrepetentes” foi capaz de elucidar o que os participantes pensam e como sentem o

fenômeno. A perspectiva de autculpabilização evidenciada pela maioria deles expõe como o discurso replicado pelo senso comum é arraigado.

Relativamente ao quarto objetivo específico “compreender as possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes” admite-se que ele foi esclarecido pelo texto “Possibilidades e limitações de uma política pública no processo educativo de jovens multirrepetentes”. A partir dos relatos foram criadas categorias que possibilitaram apreender as características do TC que podem ser melhorados e aquelas que contribuíram para a reconstrução da relação do estudante com a escola. Dentre as positivas estão as estratégias metodológicas, a relação positiva entre os pares, a aplicabilidade dos conhecimentos na vida, mas, de forma muito potente, o vínculo criado entre os professores e os estudantes. Quanto aos aspectos a melhorar, destaca-se o aumento do tempo de permanência, a necessidade de um acompanhamento aproximado ao estudante que retorna ao Ensino Regular e o fato de o Programa ter sido descontinuado pelo Estado do RS.

O último objetivo específico, “Identificar as contribuições da Iniciação Científica no Ensino Básico para o enfrentamento do fracasso escolar”, também foi alcançado, pois, ao considerar as análises presentes no artigo “Contribuição da Ciência na escola para o enfrentamento do fracasso escolar”, percebe-se que a IC colaborou para que os entrevistados desenvolvessem a sua autoria na construção do conhecimento, bem como o aumento do interesse e do prazer em aprender.

Os artigos elaborados contribuíram, então, para defender a tese de que o fracasso da educação no Brasil, de forma predominante em classes populares, não é primordialmente uma questão pedagógica (embora esta também precise ser repensada), mas sim, política. O sistema socioeconômico capitalista baseado na defesa dos interesses das elites manipula o sistema educacional para que essa mesma elite se mantenha em posições de privilégio.

Como limitações da pesquisa, refere-se à quantidade de entrevistados e o fato de serem pertencentes a apenas uma escola e, portanto, de uma mesma realidade; o distanciamento temporal da participação no TC, ainda que isso possa ser um fator positivo para a compreensão do fenômeno em longo prazo; e que a amostra foi composta por estudantes que conseguiram alcançar “sucesso escolar” após o contato com o TC.

Em virtude disso, sugere-se como perspectivas futuras a inclusão de outras escolas, localidades e momentos do TC (ex: saídas de campo e atividades integradoras), assim como de outros programas semelhantes, para verificar a congruência com os dados aqui obtidos. Recomenda-se também a realização de estudos de caso que não tiveram sucesso escolar,

mesmo após a participação no TC e a inclusão da perspectiva de familiares, de gestores, de professores e de governantes com relação ao fracasso escolar. Outra sugestão é que seja realizado um levantamento de dados estatísticos (possivelmente junto a SEDUC/RS) sobre os estudantes que participaram do TC para que haja um panorama geral sobre a sua influência nas respectivas trajetórias acadêmicas.

Apesar das limitações esta tese apresenta um grande avanço na área, pois, partindo-se do pressuposto da sociedade mais justa e dialógica que se quer construir, traz um olhar atento para essa parcela da população que é historicamente desprezada e marginalizada. Muito se fala sobre essa classe social, mas pouco se escuta o que ela tem a dizer. A metodologia escolhida amplia a voz do estudante periférico e concebe-o como protagonista ao contar a sua própria história. Ainda, ao dispor do espaço científico para a desmistificação de preconceitos arraigados na sociedade, utilizou-se uma instância predominante elitista em favor das massas. O fato de o trabalho ter sido escrito por alguém que trabalha em uma escola pública da periferia também representa uma perspectiva real e orgânica sobre a temática. Desenvolver esta tese contribuiu para o crescimento da autora não só como pesquisadora, como também professora e cidadã. Afinal, de nada adianta escrever sobre a desigualdade e reforçá-la nas práticas educativas cotidianas ou nos diferentes espaços de convivência. É preciso que o discurso seja condizente com a prática. É urgente rebelar-se!

Por fim, espera-se que o trabalho contribua para a manutenção da memória dos feitos do TC como Programa de Estado, para o seu refinamento do TC e para a sua divulgação, tanto para fins de sua valorização, em particular, quanto à de outras iniciativas semelhantes. É lamentável que tenha sido descontinuado pelo governo do Estado do RS diante de tantos resultados positivos, o que demonstra o desconhecimento dos governantes acerca da relevância dessa política e/ou o desprezo pelo ensino que é oferecido para as classes populares. A partir das análises da tese podem ser construídas outras políticas públicas que de fato colaborem com o enfrentamento do fracasso escolar dos jovens da periferia e com a reconstrução da relação do estudante com a escola, com a aprendizagem e com a vida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. **Da escola pública à universidade: trajetórias de sucesso escolar**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.
- ALMADA, Carla Adriane de Araujo. **“Agora vão estudar os doidos de antigamente?”: histórias de sofrimento pelo não aprender na escola**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais....** 9ª Ed. – Campinas, SP: Verus Editora, 2012.
- ARAGAKI, Caroline. Fala Universidade. **O abandono afetivo paterno além das estatísticas**. Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/abandono-afetivo-paterno-alem-das-estatisticas/> Acesso em: 02 set. 2023.
- ARAÚJO, Carlos Wagner [et al.]. **Elaboração de Projeto para a Popularização da Ciência**. 1. Ed. Bahia: Editora Oxente, 2021.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- AVILA, Ivany Souza. **Das Políticas Públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis**. In: Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Moll, Jaqueline e col. Porto Alegre: Artmed, 2004
- AZEVEDO, Fernando [et. al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores)
- BAIAO, Deusdete Viana. **Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na matemática**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BASTOS, Sonia Regina Thiago. **Do fracasso escolar à distorção idade-série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto “Acelerar para Vencer”**. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.
- BECKER, Fernando. Jean Piaget e a Educação. In: **Pedagogia e sociologia em diálogo**. MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro (Org.). Porto Alegre: CirKula, 2016. 178p.

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOTELHO, Barbara Aparecido. **A queixa escolar sob o olhar do fonaudiólogo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Física. p. 211 a 238, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação. 2011. 198p. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-educacion_media.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. MOLL, Jaqueline (Org). - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em 17 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias Criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria. Caderno 1. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias Criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria. Caderno 7. 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16323&Itemid=. Acesso em: 10 dez. 2020.

BURNIER, Suzana [*et. al.*]. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007.

CAMPOS, Debora Cardoso de. **Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro, 2018.

CANEDO, Juldisandra Amelia. **Trajetórias escolares e estratégias de permanência de jovens bolsistas de escolas públicas em escola privada**. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2018.

CAPONI, Sandra *et al.* “O uso político da cloroquina: COVID-19, negacionismo e neoliberalismo”. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 9, n. 21, pp. 78-102, 2021. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/rbs.774/pdf_45> Acesso em 16 de set. 2023.

CARDOSO, Anelise Silveira. **A geografia e as poesias de Oliveira Silveira como um instrumento identitário de alunos negros do Programa Trajetórias Criativas**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

CARLI, Flavio Dalera de. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação (Psicologia Da Educação). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2018.

CARVALHO, Brena Cristiane Bahia de. **Significações sobre a garantia de direitos de crianças e adolescentes apresentadas por conselheiros tutelares e dirigentes escolares**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

CARVALHO, Elaine de. **O poder público estatal e políticas educacionais de correção do fluxo escolar no município da Serra-ES**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro [*et al.*]. **Atlas da Violência 2019**. São Paulo: FBSP, 2019.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro [*et. al.*]. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Unidade 7. São Paulo: Ática, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. vol. III. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELVAL, Juan. **Aprender investigando**. Tradução de Fernando Becker e Tânia B. I. Marques. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. (Orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10.ed. São Paulo: Autores associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8.ed. Tradução ANÍSIO S. TEIXEIRA. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.5-20, jul. 2001.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. **Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. – 2. Ed. rev. – São Paulo: Editora UNESP, 2003. – (Série Paulo Freire)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993. 1ª edição.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985. Coleção Educação e comunicação: v. 15.

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo,

FRENCH, Jan Hoffman. "Repensando a Violência Policial no Brasil: Desmascarando o Segredo Público da Raça*." **Revista TOMO 31** (2017): 9-40. doi:10.21669/tomo.v0i0.7648. Disponível em: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=socanth-faculty-publications> Acesso em: 17 set. 2023.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GATTI, Bernardete A. [et. al.]. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 3-13, ago. 1981.

GAYA, Tatiana Figueroa Martin. **As trajetórias escolares do ensino fundamental sob o olhar das políticas educacionais: um estudo longitudinal no município de pinhais de 2009 a 2018**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

GEHRKE, Julia Milani Reis. **(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade-série Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIPPA, Josimar Barbosa. **Processos de constituição de violências em contextos escolares em sua articulação com outras redes e contextos de vida dos estudantes-adolescentes: uma aposta na escola como espaçotempo de potência e ampliação da vida**. Dissertação de Mestrado Profissional em Segurança Pública Instituição de Ensino: Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-2019**. Brasília, DF: Estatísticas Sociais 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-2022**. Brasília, DF: Estatísticas Sociais 2022a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/35631-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-8-3-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-19-5-no-trimestre-encerrado-em-outubro>. Acesso em: 10 set. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua-2022**. Brasília, DF: Estatísticas Sociais 2022b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento> Acesso em: 10 set. 2023.

JUNIOR, Vicente de Paulo Morais. Um quinteto histórico e sua relação com políticas públicas e fracasso escolar. **I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes da UNIVAP - CONEFEA**. 2018. Disponível em: [/https://congressos.univap.br/soac/index.php/conefea/iconefea/paper/viewFile/11/35](https://congressos.univap.br/soac/index.php/conefea/iconefea/paper/viewFile/11/35) Acesso em 28 out. 2023.

LIMA, Luci Vieira Catellane. **Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho, 2015.

LOPES, Rosilene Beatriz. **Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNELLI, Polyana. **Trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família nos anos finais do ensino fundamental: um olhar sobre a garantia do direito à educação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. MOLL, J. (org). In: **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança. In: MOLL, Jaqueline e col. (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MULLER, Laura Maria Mingotti. **Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas**. Tese de Doutorado em Lingüística. Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2018.

NOVAES, Aurea Cristina Ramos de. **O papel da Escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: um desafio inacabado?** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, César. **Prefácio**. In: MOLL, Jaqueline; XAVIER, Libânea; ARAÚJO, Carlos Wagner. *Por Uma Escola Comum para a Formação do Povo Brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral*. Coleção: Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira. VOLUME II. No prelo.

OLIVEIRA, Dayse Cristina Silva de. **O alcance da afetividade no ensino- aprendizagem da matemática na adolescência**. Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. Orientadora Laura Franch Schmidt da Silva. São Leopoldo, 2018. 69 p. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/890/oliveira_dcs_tmp559.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 28 out. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. reimp. São Paulo: T.A. Queiróz, 1993. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v.6)

PEREIRA, Juliana Gomes. **Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar?**: Limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

PESCAROLO, Joyce Kelly. **Universalização e precarização da educação: conquistas, impasses e desafios da educação contemporânea.** Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

PIAGET, JEAN. **Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta. Estrato dos Atos da 3ª Convenção Internacional FONEME sobre a educação humana da adolescência à idade adulta.** Versão eletrônica, Fundação Jean Piaget, 1972.

PIAGET, Jean. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **Criatividade.** In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

RIBEIRO, Julia Medeiros Netto. **Distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental: iniciativas para o seu enfrentamento no RS e MS.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

ROBAINA, José Vicente de Lima; FENNER, Roniere dos Santos; MARTINS, Léo Anderson Meira; BARBOSA, Renan de Almeida; SOARES, Jeferson Rosa. (orgs). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências - Vol. 1** [recurso eletrônico] – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2021. E-book

RODRIGUES, Natálie dos Reis. **Criatividade na educação física: um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROSA, Iasmim Moraes da. **Uma análise das ações educativas integradoras no Programa Trajetórias Criativas.** Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

ROSALES, Grazielle Fagundes. **Evasão e permanência em educação profissional e tecnológica: um estudo a partir dos cursos técnicos integrados do IFsul câmpus Camaquã.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional E Tecnológica. Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, 2019.

SANCHES, Claudio Castro. **Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: recuperação da escola, pensar o pensando.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 542-557, 2007.

SANTOS, Paulo Afonso dos. **Percepções de professores e estudantes sobre o Programa de Aceleração de Estudos Floração.** Dissertação de Mestrado em Educação. PONTIFÍCIA Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA JUNIOR, Aldenor Batista da. **As ações da escola no enfrentamento da violência:** o olhar dos coordenadores pedagógicos de um projeto para jovens em distorção idade-série. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2018.

SILVA, Barbara Maria Costa. **A que(m) será que se destina?** – um olhar da psicologia escolar e educacional para as políticas públicas. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. **Fracasso escolar:** um lugar (re)pensado a partir de uma perspectiva psicanalítica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SILVA, Katia Oliveira. **Formação docente continuada no projeto “Trajetórias Criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS.** Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

SILVA, Marco Aurelio da. **Evasão escolar no ensino médio:** o caso de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Sul – RS. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

SOUZA, Jessé de. **A classe média no espelho:** suas histórias, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Rosely Maria Danin. **O professor e o Programa Trajetórias Criativas na construção da autonomia:** uma análise sob as perspectivas teóricas de Jean Piaget e Paulo Freire. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

STEFFEN, Konstans Franco. **Itinerários de práticas pedagógicas e disciplinares que constituem o sujeito aluno no Projeto Trajetórias Criativas.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** In: MOLL, Jaqueline; XAVIER, Libânea; ARAÚJO, Carlos Wagner. Por Uma Escola Comum para a Formação Do Povo Brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral. Coleção: Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira. VOLUME II. No prelo, b.

TEIXEIRA, Anísio. **Escola pública é o caminho para integração social.** In: MOLL, Jaqueline; XAVIER, Libânea; ARAÚJO, Carlos Wagner. Por Uma Escola Comum para a Formação Do Povo Brasileiro: de dia letivo completo e currículo integral. Coleção: Democracia e Escola Pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira. VOLUME II. No prelo, a.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Iula Santanna. **Ensino médio no rio grande do sul a partir da emenda constitucional nº 59/2009**: constatações, análises e apontamentos. Dissertação de mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre RS, 2019.

TERCEIRO, Gláucia Maria Almeida. **Análise dos efeitos do ensino profissionalizante sobre o abandono escolar no ensino médio**. Dissertação de Mestrado Profissional em Economia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

TOLEDO, Lucineia Silveira. **Adolescentes em situação de analfabetismo funcional: contribuições da Psicanálise**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. **Tipos de revisão de literatura**. Botucatu: Faculdade de Ciências Agrônômicas/UNESP, 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

VALENTE, Lúcia de Fátima; PEREIRA, Marcos Antonio Lima. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, 48(1), e91/1-22, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984644470211>

VIEIRA, Carlos Humberto Marques. **Condicionantes socioculturais e expectativa de sucesso escolar**: uma análise da situação dos alunos ingressantes no Colégio Tiradentes de Pelotas. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Fundação Universidade Federal Do Pampa, Bagé, 2016.

VIEIRA, Mauricio Macedo. **Percursos da implantação do projeto traje**: travessia educacional do jovem estudante campo-grandense na escola municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXO I – Parecer do PPgECi



PARECER

O projeto de pesquisa intitulado "O FRACASSO ESCOLAR COMO UM PROJETO DE SOCIEDADE: HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS DA PERIFERIA." da discente de Doutorado Natálie dos Reis Rodrigues do PPG Educação em Ciências, sob a orientação da Profa Drª Jaqueline Moll, vinculada ao referido PPG desta Universidade, é apresentado para a apreciação da Comissão de Pós-Graduação deste PPG.

Trata-se de projeto de pesquisa cujo objetivo geral é "Investigar a trajetória de vida de jovens pertencentes a uma escola pública estadual de Alvorada/RS com histórico de fracasso escolar, bem como, a influência autopercebida de uma política pública estruturada para enfrentar tal situação", a partir da análise das "histórias de vida de estudantes que tiveram a oportunidade de encontrar-se com uma política pública de enfrentamento ao fracasso escolar, baseada no protagonismo, na autoria, na autonomia, na criatividade e na ciência". Apresenta uma introdução fundamentada e com objetivos adequados ao estudo.

A metodologia de coleta, utilizando entrevistas e grupos focais com estudantes que participaram do Programa de enfrentamento da distorção idade-série Trajetórias Criativas em uma escola pública do município de Alvorada-RS, são coerentes para que os objetivos sejam alcançados.

Seu cronograma de execução, que prevê o período de catorze meses para coleta e análise dos dados, é adequado para a realização do projeto. Salienta-se que já houve concordância da escola em participar da pesquisa e que a coordenadora do Programa na escola vem colaborando para a realização dos contatos com os estudantes.

Por se tratar de pesquisa que envolve a coleta de dados com pessoas, os estudantes devem ser convidados a participar e, ao manifestar concordância, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda nesse sentido, recomenda-se que seja encaminhado para a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS.

Relator: Rosane Nunes Garcia

Porto Alegre, 08 de dezembro de 2022.

APÊNDICEA – Roteiro para a entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1) Dados iniciais: Nome, idade, raça.
- 2) Como foi o nascimento?
- 3) Com quem mora? Como é a casa?
- 4) Qual a escolaridade dos pais? Como eles vêem a relação com os estudos? Incentivam?
- 5) Qual a melhor palavra para definir o que é escola? Por quê?
- 6) Conte como foi a sua vida escolar. Quais as suas melhores lembranças?
- 7) Quais as suas maiores dificuldades?
- 8) Como foi o processo de adesão ao TC?
- 9) Como eram as aulas?
- 10) O que falar sobre os seus professores?
- 11) O que falar sobre seus colegas?
- 12) O que você mais gostou da sua participação no TC?
- 13) O que você não gostou da Participação no TC?
- 14) Como eram as aulas de Iniciação Científica (IC)?
- 15) Que projeto você lembra-se de ter desenvolvido na IC e como foi a experiência?
- 16) Qual a sua avaliação das suas aulas de IC?
- 17) O que você mudaria no TC?
- 18) Como seria sua vida se você não tivesse participado do TC?
- 19) O que você mudaria na sua vida?
- 20) Olhando para trás, você faria algo diferente?
- 21) Como você se sentia antes, durante e depois do TC?
- 22) O que mudou depois da participação no TC?
- 23) Consegue perceber que as aprendizagens que teve se refletem na vida?
- 24) Você considera que em algum momento você teve fracasso em seus estudos? Por que acha que isso ocorreu?
- 25) O que é fracasso escolar para você?
- 26) Tem contato com os seus colegas da época do TC? Como eles estão? O que estão fazendo?
- 27) O que está fazendo hoje? As aprendizagens do TC de alguma forma são úteis na sua vida hoje?
- 28) O que você planeja para o futuro?

APÊNDICE B – Termo de Autorização para a Direção



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA – Gestor (a)

Este termo é uma solicitação de autorização para a pesquisa acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação em Ciências, na Linha de pesquisa “Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa”, vinculada ao doutorado em Educação em ciências, com foco na investigação das histórias de vida de jovens com histórico de fracasso escolar. Os estudantes que participaram do Programa Trajetórias Criativas serão convidados a colaborar com a pesquisa. Pretende-se realizar uma reunião de discussão com os estudantes em uma das salas de aula da escola, preferencialmente em turno de aula, desde que não haja prejuízo para os mesmos.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Jaqueline Moll, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPgECi /UFRGS) e a doutoranda Natálie dos Reis Rodrigues, aluna do PPgECi/UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, pode-se contatar a orientadora e/ou a pesquisadora através do telefone (51)982861386 ou pelo endereço eletrônico natyreisrodrigues@gmail.com para esclarecimentos.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado as minhas dúvidas, eu _____, declaro para os devidos fins que autorizo a realização desta pesquisa na escola _____.

Alvorada/RS, _____ de _____ de 20__.

Ass. do(a) Gestor(a)

Ass. da orientadora

Ass. da doutoranda

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –estudantes

Você está sendo convidado a participar da pesquisa acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação em ciências, na Linha de pesquisa “Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa”, vinculada ao doutorado em Educação em Ciências, com foco nas histórias de vida de estudantes da periferia. Os ex-estudantes que participaram do Programa Trajetórias Criativas podem colaborar com a pesquisa, se assim consentirem. Pretende-se realizar uma entrevista com cada estudante.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Jaqueline Moll, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPgECi /UFRGS) e a doutoranda Natálie dos Reis Rodrigues, aluna do PPgECi /UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, pode-se contatar a orientadora e/ou a pesquisadora através do telefone (51)982861386 ou pelo endereço eletrônico natyreisrodrigues@gmail.com para esclarecimentos.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado as minhas dúvidas, eu _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos de minha participação através dos depoimentos apresentados para esta pesquisa, para que sejam utilizados integralmente, ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Sendo que, o controle das informações fica a cargo das pesquisadoras citadas.

Alvorada/RS, _____ de _____ de 20__.

Ass.do Participante da pesquisa

Ass. da orientadora

Ass. da doutoranda