



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SUÊNIA DE LIMA FERREIRA

**ESCOLA NO MEIO POPULAR E VULNERABILIDADE SOCIAL:
PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES NO BAIRRO DE CRUZ DAS ARMAS/JOÃO
PESSOA-PB**

**JOÃO PESSOA
2024**

SUÊNIA DE LIMA FERREIRA

**ESCOLA NO MEIO POPULAR E VULNERABILIDADE SOCIAL:
PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES NO BAIRRO DE CRUZ DAS ARMAS/JOÃO
PESSOA-PB**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de mestrado. Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F383e Ferreira, Suênia de Lima.

Escola no meio popular e vulnerabilidade social :
perspectivas de adolescentes no bairro de Cruz das
Armas/João Pessoa-PB / Suênia de Lima Ferreira. - João
Pessoa, 2024.

162 f. : il.

Orientação: Ivonaldo Neres Leite.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Vulnerabilidade social. 3.
Mobilidade social. 4. Escola Municipal Almirante
Barroso. I. Leite, Ivonaldo Neres. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.018.8(043)

SUÊNIA DE LIMA FERREIRA

**ESCOLA NO MEIO POPULAR E VULNERABILIDADE SOCIAL:
PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES NO BAIRRO DE CRUZ DAS ARMAS/JOÃO
PESSOA-PB**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para defesa de mestrado. Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

Resultado: _____
João Pessoa, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite

Orientador/a (Presidente da Banca) – Universidade Federal da Paraíba/PPGE)



Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros

Membro da Banca (Avaliador Externo) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA)



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

Membro da Banca (Avaliador Interno) – Universidade Federal da Paraíba/PPGE)

DEDICATÓRIA

À cada adolescente que busca superar os desafios da sua realidade mediante os estudos, em busca de qualidade de vida, pois o êxito é resultado do acúmulo de pequenos esforços traçados cotidianamente e de esperança depositada em objetivos, independente do contexto de origem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Altíssimo, meu tudo, a Grande luz que me guiou, protegeu e me concedeu sabedoria para concluir esta etapa. Minha gratidão eterna a Ele, porque tudo foi feito para honra e glória Dele.

A todos e todas que estiveram comigo durante essa jornada, pois a realização do curso de mestrado foi de grande importância para minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Consistiu em muita dedicação, aprendizado, resistência e superação. Fez ampliar meus horizontes através dos conhecimentos científicos, bem como nas relações solidárias e entusiasmadas com os parceiros acadêmicos e sujeitos da pesquisa que atravessaram o meu ser.

A minha estimada irmã Suelen, minha companheira, amiga e parceira, que me apoiou e me compreendeu nos momentos mais difíceis, de igual modo, os mais felizes. Foi com quem eu pude contar de fato para vencer os desafios antes e durante o curso.

Ao meu ilustre orientador Ivonaldo Leite, que, além de exercer sua função, foi meu conselheiro, amigo e parceiro e um belo auscultador durante o processo da minha formação. Agradeço pela sua postura humana, ética, amigável, admirável e pelos seus conhecimentos, os quais contribuíram para o meu processo formativo enquanto pesquisadora.

A minha amiga Silvânia, minha ex-professora do Ensino Médio, que me ajudou no início do processo do mestrado, ao me nortear com seus conhecimentos científicos da geografia e do contexto social. Agradeço também ao meu amigo e ex-professor de inglês Fabrício, por ter me acompanhado e lutado junto a mim antes e durante o processo seletivo para o mestrado na UFPB. Obrigada por todo apoio, motivação e orientação.

Ao Prof. Dr. Severino Silva, que, além de ter sido meu professor de disciplina no mestrado, esteve comigo no estágio docência, compreendeu minha realidade e a logística de Campina Grande-PB a João Pessoa-PB. Agradeço pela parceria e amizade, assim como por ter acompanhado meu trabalho e por ter feito parte da minha banca de qualificação do mestrado como membro interno da UFPB.

Ao professor Emerson Medeiros, pela colaboração com a pesquisa e pelas contribuições valiosas na banca de qualificação, como banca examinadora.

Meu agradecimento especial vai para os adolescentes, sem eles não existiria esta pesquisa. Agradeço pela disponibilidade de participar e colaborar com este estudo. Nossos

encontros foram para além da produção de dados, numa relação recíproca de momentos divertidos, de escuta, apoio, em que conseguimos construir laços de amizade e respeito. De fato, aprendemos juntos!

O mesmo sentimento de gratidão vai para os professores que foram os sujeitos da pesquisa, como também vai para equipe gestora da escola – Penha e Nair, pela abertura do espaço, pela disponibilidade em sempre me receber para que eu pudesse desenvolver este estudo e por acreditarem na proposta como uma contribuição ao campo científico numa perspectiva de transformação social. Além de se constituírem como uma verdadeira rede de apoio, respeito e amizade.

É com muita SATISFAÇÃO, FELICIDADE e SENSACÃO de dever cumprido que eu concluo o curso de Mestrado em Educação, uma experiência muito valiosa e significativa, pois tudo construído aqui foi semeado desde a minha adolescência.

RESUMO

No contexto do debate latino-americano atual, tem sido verificado a necessidade da Educação Popular se munir de abordagens emergentes que estão atravessando o cenário educacional. Os novos fenômenos estão convocando o referido campo a superar os mesmos paradigmas que dominaram o século XX. A questão da violência, por exemplo, é um desses fenômenos. A desigualdade social vem impulsionando consequências para os jovens, como conjunturas de vulnerabilidade, extrema pobreza, o mundo da criminalidade e das drogas. Tendo isso em atenção, as escolas públicas situadas em contextos vulneráveis, sob a perspectiva da Educação Popular, constituem-se em uma alternativa pedagógica distinta dos aspectos hegemônicos que são norteados pelas condições do capitalismo nas dimensões política, econômica, social e cultural. A presente pesquisa situa-se nesse campo temático, sendo o seu objetivo geral analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro. Na intenção de alcançar o seu propósito, a pesquisa parte dos seguintes objetivos específicos: a) identificar como os alunos da escola compreendem a educação escolar; b) investigar as práticas educativas desenvolvidas pela escola; c) refletir sobre a vulnerabilidade social do *locus* em que a Escola está situada. Do ponto de vista do seu referencial teórico, o estudo tem em atenção, fundamentalmente, as contribuições de duas esferas críticas: As bases analíticas sociológicas acerca da desigualdade e mobilidade social, e as perspectivas emergentes latino-americanas da Educação Popular. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa operacionalizada através da realização de observações assistemáticas na EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso e mediante entrevistas narrativas com os professores; com os adolescentes, foi realizado grupo focal e eles produziram redações a respeito da sua vivência. O material empírico resultante das entrevistas foi escrutinado conforme os procedimentos técnicos da Análise Temática. Como decorrência da Análise Temática realizada, o trabalho chegou a seis categorias, as quais nortearam a discussão dos resultados quanto aos professores, quais sejam: 1) Contexto Social da Escola Almirante Barroso; 2) Proposta educacional desenvolvida na escola Almirante Barroso; 3) Dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; 4) Ações objetivando a superação das dificuldades; 5) Trajetória dos estudantes; 6) Perspectivas dos professores sobre os estudantes. Referente aos adolescentes, a análise do material empírico decorreu por meio de inferências diretas, a partir de leituras e releituras, tendo alguma influência do *modus operandi* da Análise Temática, resultando em quatro categorias temáticas: 1) Autodescrição: o que faz quando não está na escola; 2) Cotidiano na vizinhança; 3) Perspectiva de futuro; 4) A escola. Entre outros achados, identificou-se o seguinte: 1) os estudantes prezam pela busca de ascensão social e qualidade de vida, não desejando reproduzir a condição em que vivem; 2) alguns professores e suas práticas servem de estímulo para que os alunos frequentem a escola; 3) apesar de as práticas na Escola Almirante Barroso se aproximarem dos parâmetros da Educação Popular, constata-se a necessidade de haver um processo formativo envolvendo o conjunto dos professores, no sentido de possibilitar o conhecimento integral da realidade e o respeito à diversidade dos adolescentes.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social. Educação Popular. Escola. Mobilidade social.

ABSTRACT

In the context of the current Latin American debate, there has been a need for Popular Education to equip itself with emerging approaches that are crossing the educational landscape. New phenomena are demanding such a field to overcome the prevalence of the same paradigms that dominated the 20th century. The issue of violence, for example, is one of these phenomena. Social inequality has led to consequences for young people, such as situations of vulnerability, extreme poverty, the world of crime and drugs. With this in mind, public schools located in vulnerable contexts, from the perspective of Popular Education, constitute a pedagogical alternative that is distinct from the hegemonic aspects that are guided by the conditions of capitalism in the political, economic, social and cultural dimensions. The present research is located in this thematic field, with its general objective being to analyze how students in the Final Years of Elementary School at Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, in João Pessoa-PB, relate school education with their future perspectives. In order to achieve its purpose, the research has the following specific objectives: a) to identify how the school's students understand school education; b) to investigate the educational practices developed by the school; c) to reflect on the social vulnerability of the school's locality. From the point of view of its theoretical framework, the study basically takes into account the contributions of two critical spheres: The sociological analytical bases about inequality and social mobility, and the emerging Latin American perspectives of Popular Education. Methodologically, this is a qualitative study that was carried out through non-systematic observations at the Almirante Barroso Full-Time EMEIEF and through narrative interviews with the teachers; with the adolescents, a focus group was held and they produced essays about their experience. The empirical material resulting from the interviews was scrutinized according to the technical procedures of Thematic Analysis. As a result of the Thematic Analysis carried out, the work came up with six categories, which guided the discussion of the results regarding the teachers: 1) Social context of the Almirante Barroso School; 2) Educational proposal developed at the Almirante Barroso School; 3) Difficulties faced in daily school life; 4) Actions aimed at overcoming the difficulties; 5) Students' trajectory; 6) Teachers' perspectives on the students. With regard to adolescents, the empirical material was analyzed through direct inferences, based on readings and re-readings, with some influence of Thematic Analysis, resulting in four thematic categories: Self-description: what he/she does outside of school; 2) Daily life in the neighborhood; 3) Future perspective; 4) The school. Among other findings, the following was identified: 1) students value the search for social mobility and quality of life, not wanting to reproduce the condition in which they live; 2) some teachers and their practices encourage students to attend school; 3) although the practices at Escola Almirante Barroso are close to the parameters of Popular Education, there is a need to have a training process involving all teachers, in order to enable comprehensive knowledge of reality and respect for the diversity of adolescents.

Keywords: Social vulnerability. Popular education. School. Social mobility.

LISTA DE SIGLAS

AD	Adolescentes
AT	Análise Temática
BA	Bahía
BF	Bolsa Família
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BP	<i>Bachilleratos Populares</i>
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHEP	Centro de Direitos Humanos e Educação Popular
CENS	<i>Centros Educativos de Nivel Secundario</i>
CPS	Centro de Políticas Sociais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
EP	Educação Popular
ET	Entrevistados
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FinES	<i>Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios</i>
FPB	Faculdade Internacional da Paraíba
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	<i>Instituto Cerros del Sur</i>
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONGs	Organizações Não Governamentais
PEC	<i>Proyecto Escuela Comunidad</i>
PNAA	Programa Nacional de Acesso à Alimentação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

ProUni	Programa Universidade Para Todos
RS	Rio Grande do Sul
UNINOVE	Universidade Nove de Julho,

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Sistema de Castas na Índia.....	51
Figura 2- Segmento da elaboração curricular.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Panorama da extrema pobreza no Brasil: 2015-2021.....	43
Gráfico 2 – Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho - Brasil (2012-2021).....	44
Gráfico 3 – Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação: Brasil – 2012-2021.....	45
Gráfico 4 – Pessoas em ocupações informais nas regiões brasileiras (2021).....	48
Gráfico 5 – Geração líquida de emprego formal – Acumulado no ano de 2000 a 2009 (FHC a Lula).....	56
Gráfico 6 – Evolução das Classes econômicas.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo de acordo com grupos de idade, sexo e cor ou raça: Brasil/2019.....	46
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tempo de atuação profissional dos(as) entrevistados(as).....	24
Quadro 2 – Operacionalização da Análise Temática das entrevistas.....	26
Quadro 3 – Artigo relacionados às palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar”, “educação popular” e “vulnerabilidade social” (2018-2022)	29
Quadro 4 – Artigos relacionados às palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar”, “educação popular” e “vulnerabilidade social” (2018-2022)	31
Quadro 5 – Dissertações e teses relacionadas às palavras-chave “vulnerabilidade social” e “adolescentes” (2018-2022).....	33
Quadro 6 – Dissertações e teses relacionadas aos temas “educação popular” e “mobilidade social ascendente” (2018-2022).....	35
Quadro 7 – Artigos científicos relacionadas às palavras-chave “educação popular” e “mobilidade social ascendente” (2018-2022).....	36
Quadro 8 – Artigos científicos relacionadas às palavras-chave “adolescentes” e “mobilidade social” (2018-2022).....	37
Quadro 9 – Trabalhos e estudos relacionados aos temas a “adolescência”, “educação popular”, “educação escolar”, “vulnerabilidade social” (2018-2022).....	38
Quadro 10 – Estratificação social baseada em castas, estamentos e classes	50
Quadro 11 – Operacionalização da Fase 4 da Análise Temática das entrevistas.....	159

SUMÁRIO

1	Introdução.....	18
1.1.	Caminhos percorridos	18
1.2.	O escopo do estudo	21
1.2.1.	Hipótese	22
1.2.2.	Objetivos	23
1.2.3.	Procedimentos metodológicos	23
1.3.	Estado do conhecimento sobre o tema da pesquisa	28
1.4.	Estrutura de organização do trabalho.....	40
2	DESIGUALDADE, VULNERABILIDADE E MOBILIDADE SOCIAL: BASES ANALÍTICAS	41
2.1.	Desigualdade e vulnerabilidade social.....	41
2.2.	Estratificação e mobilidade social	49
2.3.	Mobilidade social, jovens periféricos e escola	57
3	EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	66
3.1.	Concepções de educação popular: perspectiva emergente	67
3.2.	Educação Popular: proposta pedagógica na escola pública em contexto periférico.....	76
4	EDUCAÇÃO, VULNERABILIDADE E ESPERANÇA NA ESCOLA ALMIRANTE BARROSO: UMA ANÁLISE SOBRE OS ALUNOS E AS SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO	89
4.1.	Perspectivas dos professores.....	90
4.1.1.	Contexto social da Escola Almirante Barroso	90
4.1.2.	Proposta educacional desenvolvida na escola Almirante Barroso.....	92
4.1.3.	Projetos da prefeitura	92
4.1.4.	Projetos da própria escola Almirante Barroso	93
4.1.5.	Dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar	94
4.1.6.	Infraestrutura.....	95
4.1.7.	Falta de profissionais	95
4.1.8.	Ações objetivando a superação das dificuldades	96
4.1.9.	Trabalho em equipe.....	96
4.1.10.	Afetividade.....	97
4.1.11.	Trajetória dos estudantes.....	98
4.1.12.	Perspectivas dos professores sobre os estudantes	100

4.2. Perspectiva dos adolescentes	103
4.2.1. Autodescrição: o que faz quando não está na escola	103
4.2.2. Cotidiano na vizinhança.....	104
4.2.3. Perspectiva de futuro.....	105
4.2.4. A escola.....	109
4.3. Escrutínio dos resultados da pesquisa.....	114
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 124
 REFERÊNCIAS.....	 129
 APÊNDICES.....	 142
Apêndice A: Roteiro das Entrevistas Narrativas com os professores.....	144
Apêndice B: Roteiro e transcrição da entrevista grupo focal com os adolescentes....	145
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	155
Apêndice D: Termo de Assentimento do Menor.....	157
Apêndice E: Quadro 15 – Operacionalização da Fase 4 da Análise Temática das entrevistas.....	159

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito desenvolver um estudo analisando a correlação da educação escolar e as perspectivas de futuro dos adolescentes dos Anos Finais da Escola Municipal do Ensino Fundamental Almirante Barroso, tendo por nome atual Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Em Tempo Integral Almirante Barroso - EMEIEF, localizada na cidade de João Pessoa-PB, no bairro de Cruz das Armas, mais especificamente em uma comunidade do meio popular¹ chamada Baleado, conhecida como “Beco da Facada”. Trata-se de uma comunidade onde são verificados frequentes casos de violência, tráfico de drogas, homicídios e disputa por território, desde a sua formação até a sua configuração atual.

A princípio, com o intuito de possibilitar a compreensão do leitor sobre como chegamos ao tema deste trabalho e à questão que o norteia, apresentaremos um pouco da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e sua aproximação com a temática, para, em seguida, abordar acerca dos aspectos gerais da pesquisa, como problemática, hipótese de trabalho e objetivos, além dos procedimentos metodológicos que vêm sendo utilizados no seu desenvolvimento.

1.1. Caminhos percorridos

Durante a minha graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir do segundo semestre de 2017 na Faculdade Internacional da Paraíba - FPB, os quatros anos que se seguiram dentro e fora da sala de aula foram significativamente conscientizadores sobre a realidade educacional brasileira, no tocante à divisão de classes, às desigualdades, à exclusão social, e considerando a educação como um instrumento de processos emancipatórios.

O interesse pelo curso de Pedagogia e por esse campo de pesquisa foi semeado desde a escola básica, isto é, durante a minha adolescência numa escola estadual, mais especificamente, por meio de uma docente que teve um olhar atencioso e significativo para com o processo de ensino-aprendizagem conscientizador e mobilizador dos seus alunos adolescentes.

¹ - Meio popular, neste trabalho, será concebido como *locus* das classes populares, entendidas estas como sujeitos coletivos a quem, historicamente, tem faltado uma característica distintiva que reflita poder e proeminência social e estão em posição oposta às classes privilegiadas, do ponto de vista do poder material e de mando. A propósito, ver Lida (1997).

A partir disso, passei a enxergar a educação de outra forma, sendo esta necessária para as mudanças da realidade daqueles educandos que se encontram em situações não favoráveis no âmbito familiar, escolar e social, com o propósito de terem condições de progredir na vida, pela via acadêmica e profissional. Sendo assim, fui estimulada por esta professora a ingressar no curso de Pedagogia e seguir o rumo da Educação.

Ao ingressar no Ensino Superior, deparei-me com uma realidade significativamente humana, por meio de professores e componentes curriculares que contribuíram para a escolha do campo de pesquisa: Educação Popular - EP. Os projetos desenvolvidos no curso, já no primeiro ano, levaram-me ao encontro com crianças sem-terra, em que passei a trilhar um ambiente novo ancorado em um processo educacional popular.

No terceiro ano, comecei a estudar sobre Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, realizei um estágio em Educação de Jovens e Adultos, conhecendo o método freiriano, assimilando os seus procedimentos como prática, a exemplo das palavras geradoras e o círculo de cultura para o processo dialógico consciente, e, assim, desenvolvi as regências do componente Língua Portuguesa.

Com base nessa experiência, inclinei-me para a Educação Popular com um pouco mais de profundidade. Dando continuidade aos estudos neste campo, no mesmo ano, participei da equipe de apoio e como ouvinte de um seminário de educação que ocorreu na instituição, com a participação de todas as turmas do curso de Pedagogia, tendo como palestrante uma professora universitária do curso de Enfermagem, a qual abordou a Educação Popular na perspectiva freiriana, dessa forma, conheci mais a EP e as perspectivas de Paulo Freire como um contribuinte e uma referência mundial no processo de produção do conhecimento junto às classes populares.

No segundo semestre do terceiro ano do curso, realizei juntamente com a turma em que estudava um evento de Educação Popular, onde foram discutidas categorias como: respeito, diálogo, conscientização, participação e cultura, através de apresentações de músicas e cordéis. Isso contribuiu, mais uma vez de forma significativa, para a ampliação da minha perspectiva sobre a educação, favorecendo a minha escolha de atuar neste campo de pesquisa, acreditando nos processos emancipatórios através da educação.

No quarto ano do curso, isto é, no último ano, ao relatar à mesma professora que me orientou a cursar Pedagogia acerca do que gostaria de pesquisar (adolescência no contexto periférico e mudança de vida através da educação escolar, relacionando a Educação Popular como conceito de processos conscientizadores e emancipadores), foi indicado por ela que eu realizasse a pesquisa na escola em que ela trabalha, que é, portanto, o campo empírico deste

estudo, assim, obtive informações sobre a escola, através dessa docente, em relação aos métodos adotados, os quais são voltados para a Educação Popular na perspectiva freiriana. A professora afirmou que a equipe de educadores desenvolve diversos projetos que tratam da realidade periférica dos alunos, que priorizam os fatores sociais e psicológicos tendo em atenção a educação socioemocional.

E foi a partir disso que eu já sabia qual campo deveria seguir, estabelecendo a relação da minha trajetória escolar e as experiências acadêmicas com a proposta desse estudo. Comecei a construção do projeto tendo como referência a bibliografia de autores da Educação Popular e teóricos que compartilham da mesma ótica, pautada na mudança social da realidade dos sujeitos populares.

Dessa forma, partindo das experiências dessa trajetória e principalmente considerando os aportes das referências que adotamos neste trabalho, entendemos que é essencial desenvolver abordagens alternativas a respeito de escolas em contexto de vulnerabilidade social, distintas dos enfoques hegemônicos.

Acreditamos, com base na literatura Batista et al., (1998, p. 17) que “quando se conhece melhor a realidade das escolas localizadas em contextos vulneráveis, podem ser estabelecidas diretrizes para políticas públicas e para a ação da comunidade escolar e da sociedade civil para modificar essa realidade”. Possibilitando, assim, amenizar as dificuldades verificadas no contexto vulnerável, com o intuito de assegurar melhorias de qualidade de vida.

Portanto, a minha aproximação à temática dessa pesquisa está relacionada à história do meu percurso, como a experiência no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – ao conhecer a realidade das crianças sem terrinhas, mediante a proposta do docente que lecionou a disciplina *História da Educação Brasileira*, onde nós, alunos elaboramos jogos e brinquedos que contemplassem a realidade daquelas crianças. Também, a participação em diversas atividades propiciadas pelos professores na FPB acerca da Educação Popular, as leituras de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, apresentações culturais, etc. Através dessa trajetória, interagi com categorias como diálogo, conscientização, autonomia e emancipação. Foi assim que cheguei ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/UFPB, na Linha de Educação Popular.

1.2. O escopo do estudo

Como resultado da desigualdade social, a vulnerabilidade social é marcada por diversas características excludentes, como baixo poder aquisitivo, não inserção em trabalhos formais, estigmatização cultural, fragilidade afetiva, não acesso a serviços básicos, insegurança alimentar/nutricional e habitação em contextos violentos.

Os adolescentes que vivenciam essa realidade têm a sua situação mais agravada ainda, pois estão em desenvolvimento biológico, psicológico e social. A realidade do seu meio influencia no seu modo de pensar, agir e no padrão de linguagem que estruturam (Bourdieu, 1989). Dessa forma, adolescentes em contexto de vulnerabilidade têm recebido a atenção de diversos estudos em várias partes e áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, serviço social, saúde e educação. Os efeitos da vulnerabilidade social sobre jovens estudantes de escolas públicas têm causado um intenso impacto e sofrimento em suas vidas, sendo demonstrativo disso a fragilidade do acolhimento familiar, a brusca transição à vida adulta e a carência socioeconômica.

No entanto, por outro lado, pesquisas também têm mostrado a possibilidade de reverter parcialmente (e possivelmente talvez até mais que parcialmente) os efeitos da exclusão mediante a mobilidade social propiciada pela educação. Nesse sentido, historicamente – ainda com o Brasil sob posse portuguesa –, Borges (2018) evidencia casos de mobilidade social na Bahia, em que sujeitos oriundos de famílias não dotados de *capital financeiro*² ascenderam a partir do capital cultural e escolar, principalmente como decorrência dos estudos na Universidade de Coimbra. Por sua vez, Pavan (2020) nos dá conta da superação que foram protagonistas jovens empobrecidos em Santa Catarina. Com estímulo familiar, ingressaram no ensino superior através do Programa Universidade Para Todos (ProUni)³, dando sequência aos estudos em nível de pós-graduação e posteriormente ingressaram no mercado de trabalho, obtendo colocações empregatícias que permitiram inclusive ajudar aos seus familiares.

De igual forma, Fontes (2022), tratando de casos em espaço vulnerável e periférico de São Paulo, descreve relatos de pessoas no sentido do alcance da mobilidade social ascendente⁴ através dos estudos, conquistando estabilidade profissional e mudança de vida. Também, cabe

² Capital financeiro: voltada para o acesso do bem-estar básico especialmente em áreas urbanas (a poupança monetária, rendimento, créditos, empréstimos e formas de seguro e proteção) (Kaztman et al, 1999).

³ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (Ministério da Educação, 2018).

⁴ Trataremos do conceito da mobilidade social ascendente mais adiante.

menção o estudo sociológico de Costa e Silva (2019), ao apresentarem uma visão positiva do contexto popular, pois, para esses sociólogos, a mobilização escolar por meio da família e a experiência dos jovens com a escola são o que fazem superar as carências e o fracasso escolar. Melhor dizendo, a escola deve fazer sentido; o estudante, ao se apropriar da dimensão intelectual no espaço escolar, mais o incentivo familiar, apresenta possibilidade de reverter o cenário de vulnerabilidade em que está situado, podendo ascender socialmente.

Diante desses estudos, inferimos que os jovens viram a educação como um canal para a ascensão social, tendo em vista a realidade familiar e o contexto vulnerável em que viviam. A propósito, Charlot (2002) aponta que, mesmo que os adolescentes estejam situados em um contexto de vulnerabilidade social, há possibilidades de aprendizagem e transformação social através da educação escolar, ao relacionarem o saber à sua identidade, podendo, assim, questionarem os “seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro [...]” (Charlot, 1996, p. 49).⁵

Considerando tais perspectivas, temos o interesse em focar a realidade da Paraíba, tendo por público-alvo adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais da EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso, localizada no bairro popular de Cruz das Armas, em João Pessoa. O presente estudo pretende correlacionar o contexto vulnerável e as práticas educacionais, estando presente as perspectivas da Educação Popular. Desse modo, é formulado o seguinte problema de pesquisa: Como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Almirante Barroso, em João Pessoa – PB, relacionam a educação escolar e as suas perspectivas de futuro?

1.2.1. Hipótese

A relação que os alunos da EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso estabelecem entre a educação escolar e as suas perspectivas de futuro é norteadas por dois fatores: mobilidade social ascendente e conquista de qualidade de vida.

⁵ Ao reconhecermos a possibilidade de mobilidade social, não desconhecemos a existência de fatores estruturais que a condicionam, o que significa dizer que ela não está disponível a todos, em decorrência do caráter de desigualdade sistêmica e excludente que marca o sistema capitalista.

1.2.2. Objetivos

Geral: Analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro.

Específicos:

- a) Identificar como os alunos da escola compreendem a educação escolar;
- b) Investigar as práticas educativas desenvolvidas pela escola;
- c) refletir a vulnerabilidade social do *lôcus* em que a escola está situada.

1.2.3. Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista da tipologia de pesquisa, este é um estudo de tipo qualitativo, sendo o desenvolvimento das suas abordagens tributárias da forma de realizar análise concebida pelo método histórico-dialético (Leite, 2023; Castanho, 1996)⁶. A nossa opção pela investigação qualitativa decorre do fato de ela permitir pesquisar os fenômenos valorizando as suas dimensões subjetivas e viabilizando o contato prologado do pesquisador com o ambiente de estudo (Godoy, 1995).

Cabe destacar que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências Médicas (CCM) da UFPB, sob o parecer nº 6.020.138, em 25 de Abril de 2023. Ademais, a investigação empírica foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental em Tempo Integral Almirante Barroso, localizada em um bairro popular de João Pessoa-PB.

De modo mais específico, a pesquisa tem como foco os Anos Finais do Ensino Fundamental, que tem como público adolescentes do 9º ano da própria escola Almirante

⁶ Tendo em atenção a superficialidade de visões em torno do método histórico-dialético, assim como, muitas vezes, o populismo que essas visões difundem, cabe assinalar algumas advertências, em forma de esclarecimentos. A principal, como enfatiza Castanho (1996, p. 13), “refere-se à necessária distinção entre o método científico, como modo de tratar de questões suscitadas pela realidade material e cultural do mundo, e a sua apropriação por um grupo ou movimento ideológico. O método dialético, tendo sido desenvolvido principalmente na obra de Marx, que também foi um dos fundadores do partido comunista [Liga dos Comunistas], acabou por se confundir com o destino deste movimento, inclusive com os desvios, teóricos e práticos, ocorridos na trajetória do chamado [e liquidado] socialismo real [...]. Mas seria totalmente irracional colocar na cambulhada dessa liquidação um método de fazer ciência, mesmo que esse método tenha surgido, como de fato surgiu, para a crítica da economia política do capitalismo”. Posto isto, cabe assinalar ainda que pesquisas que procuram se referenciar no método histórico-dialético não podem ser “um manifesto político ou um panfleto ideológico” (Ibidem, p. 14), mas devem buscar “o rigor científico” (Ibidem, p. 13), que é algo diferente de rigidez.

Barroso. O âmbito escolar conta com dois diretores e oito professores que lecionam para essa turma. Desse universo, consideramos relevante efetuar entrevistas narrativas com quatro docentes que mostraram ter disponibilidade para participarem da pesquisa, e o grupo focal com nove discentes.

Acerca dos professores, apresentamos no Quadro 1, o tempo de atuação profissional dos(as) entrevistados(as) na EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, tendo sido as respectivas nomeações realizadas de maneira fictícia (ET1, ET2, ET3, ET4):

Quadro 1 – Tempo de atuação profissional dos(as) entrevistados(as)

Entrevistado (a)	Tempo de atuação na escola Almirante Barroso
ET1	18 anos
ET2	1 ano e meio
ET3	7 anos
ET4	7 anos

Fonte: Elaboração própria, 2024.

No que tange o público adolescente, foram nove selecionados de ambos os sexos, em que o critério de seleção dos alunos toma em conta o nível de maior amadurecimento da faixa etária⁷, considerando, ademais, a autorização dos pais para participar da pesquisa. Os estudantes estão nomeados de maneira fictícia (AD1, AD2, AD3, AD4, AD5, AD6, AD7, AD8, AD9)

As entrevistas foram procedidas com prévio consentimento de todos participantes, que receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸, e o Termo Assentimento de Menor⁹ foi concedido aos pais dos adolescentes para que autorizassem a participação. Nesse sentido fizeram sua leitura e o assinaram, ocasião em que reforçamos a questão do sigilo de suas identidades. Com a devida autorização de cada entrevistado(a), as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, tendo por finalidade uma melhor análise do material coletado, de modo a reproduzir com o máximo de cautela e fidelidade os diálogos e as proposições dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2021).

O nosso interesse pela Entrevista Narrativa para realizar a pesquisa junto aos docentes decorreu do fato, por exemplo, de ela viabilizar uma comunicação espontânea que permite o entrevistado fornecer mais flexivelmente informações sobre o seu contexto (Jovchelovich;

⁷ Os adolescentes autorizados a participar da entrevista, têm 14 anos de idade.

⁸ O TCLE está disponível no Apêndice C

⁹ O Termo de Assentimento de Menor está disponível no Apêndice E

Bauer, 2002; Muylaert, et al., 2014). Para tanto, foi estruturada em torno de algumas etapas, quais sejam: 1) Preparação: conhecendo o campo empírico e acompanhando os seus relatos informais, seguindo-se a formulação de questões ‘exmanentes’, que surgem do problema da pesquisa, seus objetivos e das intenções do/a pesquisador/a, para, no curso da narração, configurar questões imanentes explorando a linguagem dos sujeitos. 2) *Iniciação*: elaboração do tópico inicial, onde são abordados temas do interesse do estudo para os sujeitos discutirem. 3) Narração central: fala dos sujeitos, sendo encorajar o seu desenvolvimento. 4) Fase de perguntas: realização de indagações, indo-se de perguntas exmanentes a imanentes. 5) Fala conclusiva: momento final, sendo possível a realização de outras perguntas (Jovchelovich; Bauer, 2002).

Quanto aos adolescentes, definimos como modalidade de técnica de pesquisa a realização de um grupo focal, com o seu roteiro¹⁰ sendo elaborado norteado pelas perspectivas do problema de pesquisa, da hipótese e dos objetivos (Gatti, 2005). Bem como utilizamos redações com os estudantes como um instrumento de coleta. Esta técnica tem por propósito procurar entender, a partir das interações nas discussões em grupo, a subjetividade, sentimentos, atitudes e reações dos sujeitos frente a um determinado tema e questão, assim como permite a interação espontânea com a esfera empírica do estudo, compreendendo os seus aspectos e contradições (Lopes, 2014).

Dessa forma, realizamos o grupo focal em dois encontros. Primeiro: 1) Reunião dos adolescentes em uma sala, esclarecendo em que consistirá o momento, quanto tempo irá durar, o papel da moderadora, e a utilização do gravador; 2) “Aquecimento” (preparação): momento espontâneo dinamizado com músicas típicas do repertório adolescente, próprias para eles se expressarem livremente, criando um ambiente propício ao desenvolvimento do grupo focal; 3) Exibição do filme *Escritores da Liberdade*; 4) Discussão sobre o filme. Segundo encontro, correspondente à etapa 5: a partir do debate sobre o filme, interação de forma indagativa, conforme o roteiro de questões.

No âmbito desta pesquisa, consideramos também a observação assistemática para ambos os participantes – professores e adolescentes, pois é nessa técnica que o pesquisador a partir do primeiro contato com o campo, recolhe e registra os fatos da realidade, sem nenhum controle ou um roteiro planejado (Boni; Quaresma, 2005). Nesse sentido, justificamos o emprego dessa observação pela necessidade de auxiliar a pesquisadora na complementação das entrevistas durante a análise do fenômeno e da interpretação do conteúdo observado.

¹⁰ O roteiro e a transcrição das entrevistas estão presentes no Apêndice B

A pesquisadora realizou observações do cotidiano da escola e, em geral, a dinâmica do funcionamento da instituição – horário de aulas, intervalo, lanche, período de provas, projetos da escola e etc. Também teve momentos com os professores e diretores para abordarem sobre a realidade do contexto vulnerável que os adolescentes estão situados, e momentos com os estudantes – seus comportamentos, suas relações com os professores e demais funcionários da escola.

Para o tratamento do material empírico da pesquisa com os professores, definimos como técnica a ser utilizada a Análise Temática (AT), que pode ser definida como uma “análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019, p. 52).

No Quadro 2¹¹, podemos verificar o processo de operacionalização da Análise Temática das entrevistas, o qual foi norteado pela busca de atingir os propósitos do estudo:

Quadro 2 – Operacionalização da Análise Temática das entrevistas

Fase 1: leitura, transcrição, familiarização, anotações iniciais	Fase 2: Geração dos códigos	Fase 3: Buscando temas	Fase 4¹²: temas que funcionam em relação aos extratos/banco de dados; mapa temático	Fase 5: Refinamento temático
- Quantidade de páginas transcritas: 8 - Anotações iniciais: palavras que mais foram repetidas: escola, dificuldade, violência, educação, vulnerabilidade social, projetos, recursos, família, adolescente, perspectiva, futuro, estudar, aula, alunos, professores.	Códigos das entrevistas: ET1, ET2, ET3, ET4 Codificação das entrevistas: CC (Comunidade Carente); CVS (Contexto de vulnerabilidade social); PP (Projetos da Prefeitura); PPE (Projetos particulares da escola); TECRE (Trabalho educativo contextualizado com a realidade dos estudantes); PPP (Período pós-pandemia); DF (Desestruturação familiar); AFE	CC e CVS: Contexto da escola PP, PPE e TECRE: Educação desenvolvida pela Escola; PPP, DF, AFE, IE, FP: Dificuldades na escola Almirante Barroso; PASS, AL, TE, e AF: Superações na escola	Contexto social da Escola Almirante Barroso; Proposta educacional desenvolvida na escola; Dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar Ações objetivando a superação das dificuldades; Trajetória dos estudantes	1. Contexto social da Escola Almirante Barroso 2. Proposta educacional desenvolvida na escola Almirante Barroso 2.1 Projetos da prefeitura 2.2 Projetos da própria escola Almirante Barroso 3. Dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar 3.1 Infraestrutura 3.2 Falta de profissionais

¹¹ A análise temática é operacionalizada em seis fases, mas, no Quadro 2, descrevemos somente as cinco primeiras, já que a última diz respeito ao relatório científico da análise e, no caso do presente trabalho, este constitui a quarta seção da Dissertação.

¹² A Fase 4 é constituída pelos extratos das entrevistas e pelas categorias que foram construídas em decorrência deles. Em função da extensão do material, não foi possível fazer constar na íntegra a Fase 4 na coluna do quadro acima. Portanto, ela se encontra anexada integralmente no Apêndice E.

	(Ausência familiar na escola); IE (Infraestrutura escolar); FP (Falta de profissionais) PASS (participação da assistente social); Aulas (AL); TE (Trabalho em equipe); AF (Afetividade); IEET (Ingresso dos estudantes no ensino técnico); PSF (Perspectiva sobre o futuro)	Almirante Barroso; IEET: Trajetória dos estudantes; PSF: Perspectivas	Perspectivas dos professores sobre os estudantes	4. Ações objetivando a superação das dificuldades 4.1 Trabalho em equipe 4.2 Afetividade 5. Trajetória dos estudantes 6. Perspectivas dos professores sobre os estudantes
--	---	---	--	---

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Na Fase 1 da Análise Temática, como pedra fundamental do processo analítico, tivemos o primeiro contato com os dados, realizamos leituras e releituras das transcrições e das anotações iniciais das palavras que mais foram destacadas pelos entrevistados, com a finalidade de encontrar possíveis temas e ideias precedentes de codificação. Com a familiarização dos dados partimos para a fase seguinte.

Na Fase 2, iniciamos a codificação manual dos dados a partir das palavras deduzidas e destacadas no texto, de igual modo as mais frequentes e que se repetiam foram sendo codificadas em siglas registradas na segunda coluna do Quadro 2. Nesse processo identificamos aspectos interessantes que formaram a base dos temas. Em seguida, na Fase 3, classificamos os códigos pertinentes para formar os temas, os quais foram registrados na terceira coluna do Quadro 2.

Na Fase 4, procuramos fundamentar os temas em extratos das entrevistas, buscando relacioná-los e respaldá-los empiricamente para definir o mapa temático da análise, de acordo com o que consta no Apêndice E. Já na Fase 5, realizamos o refinamento dos temas de forma apurada e sistematizada. Dessa forma, delimitamos as seções que serão construídas e tratadas neste estudo, como consta na última coluna do Quadro 2.

Finalmente, a Fase 6 da análise, que constitui a construção das seções tratadas neste trabalho, refere-se ao relatório científico dos resultados da Análise Temática do material empírico que abrange a história complexa dos dados e a validade da análise. Efetivamente,

desenvolvemos abordagens a partir das interpretações dos dados, e dando voz aos professores, conseguimos extratos das entrevistas que buscaram evidenciar dimensões cruciais para responder o problema de pesquisa e verificação da hipótese elaborada ao estar em um processo de discussão entrelaçado com a literatura.

Para a fundamentação teórica do trabalho, desenvolvemos uma revisão de literatura relacionada ao tema central de cada seção. Nessa conjuntura, foram utilizados artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos em anais de eventos, teses, dissertações, monografias e livros, encontrados no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no seu portal de periódicos, tal como no Google Acadêmico, através das palavras-chave “adolescentes”, “escola”, “vulnerabilidade social”, “mobilidade social ascendente” e “educação popular”.

No próximo tópico, trataremos de forma detalhada sobre o processo da pesquisa efetuada especificamente para verificar como se encontra o tema da investigação desta pesquisa na condição atual da produção acadêmica de dissertações, teses e artigos científicos no âmbito da Educação.

1.3. Estado do conhecimento sobre o tema da pesquisa

No presente tópico, objetivamos apresentar o levantamento referente ao Estado do Conhecimento a respeito do tema central deste trabalho. Conforme Morosini (2015, p. 102), o “[...] estado de conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Nesse sentido, almejamos perscrutar se os trabalhos científicos da área da Educação vêm tratando da relação entre a Educação Popular, educação escolar, adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e mobilidade social ascendente.

A realização do Estado do Conhecimento deu-se da seguinte maneira: 1) na primeira etapa, fizemos um levantamento das produções por meio de palavras-chave (entre aspas) relacionadas ao tema central do presente estudo na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³ e no seu repositório de

¹³ Os artigos buscados no Periódico CAPES e Google Acadêmico, estão sendo considerados por servirem como revisão teórica, pois não necessariamente os artigos fornecem resultados de investigação. Do mesmo modo,

dissertações e teses, filtrado pela área de educação, como também no buscador Google Acadêmico, no espaço temporal de cinco anos, isto é, de 2018 a 2022; 2) efetuamos a análise dos títulos e a realização de leitura flutuante¹⁴ de resumos das produções encontradas em cada plataforma virtual, a fim de identificar aquelas que possuíam aproximação com o tema Educação Popular, educação escolar, adolescentes e contexto de vulnerabilidade social; 3) na quarta etapa, selecionamos os estudos que apresentam maior aproximação com a presente pesquisa, em seguida, os catalogamos em quadros¹⁵.

Como ponto de partida, iniciamos pelo portal de periódicos da CAPES, pelas palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar”, “educação popular”, o que resultou em 692 estudos. Ao substituímos a palavra-chave “adolescentes” por “vulnerabilidade social”, encontramos 61 trabalhos. Fragmentando as palavras-chave, buscamos “vulnerabilidade social” e “adolescentes”, obtendo 186 trabalhos; ao buscarmos “vulnerabilidade social” e “educação popular”, encontramos 316 resultados. Já as palavras “adolescentes” e “educação escolar” forneceram 467 resultados, tendo sido 434 trabalhos para a pesquisa das palavras “adolescentes” e “educação popular”. Por fim, as palavras “educação escolar” e “educação popular” revelaram 585 trabalhos.

Dada a grande quantidade das produções encontradas no portal de periódicos da CAPES, como critério de exclusão executado, realizamos as leituras dos títulos e resumos até a quinta página da plataforma, resultando na leitura de 50 trabalhos. Dessa maneira, listamos as produções que apresentam mais aproximação com a temática deste estudo no Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos relacionados às palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar”, “educação popular” e “vulnerabilidade social” (2018-2022)

Título	Autoria	Instituição dos autores(as)/autor(a)	Periódicos
Qualidade de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Dutra <i>et al</i> (2022)	Universidade do Estado de Santa Catarina	Revista RETOS

esclarecemos que em virtude de não podermos filtrar a busca pela área de estudo “educação”, pode vir constar neste Estado do Conhecimento, artigos de outros campos.

¹⁴ Segundo, Bardin (2016, p. 126) a leitura flutuante é “a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.”

¹⁵ Como critério de exclusão de leitura, adotamos as lidas de trabalhos e estudos até a quinta página das plataformas em razão da grande quantidade de resultados obtidos.

Adolescentes em vulnerabilidade social: círculo de cultura como estratégia de problematização da realidade	Júnior <i>et al</i> (2021)	Universidade Estadual do Ceará; Centro Educacional Ícone, Ceará; Universidade Federal do Ceará	Revista de Educação Popular
Educação e Violência: reflexões sobre homicídios, abandono escolar e vulnerabilidade juvenil em Fortaleza, Ceará	Matos Junior; Santiago Neto; Lopes (2021)	Universidade Federal do Ceará	Revista Labor
Desafios e possibilidades do método de educação popular na escola pública	Saggiomo <i>et al</i> (2019)	Universidade Federal do Rio Grande; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal do Rio Grande do Sul;	Revista de Educação Popular
Confissões de adolescentes: os olhares da adolescência na escola	Junior; Martins (2019)	Faculdade Integral Diferencial	USF Horizontes

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Perante o Quadro 3, através das leituras dos títulos e resumos, encontramos cinco trabalhos que apresentam temáticas semelhantes à deste estudo, cabendo então evidenciar sinteticamente as suas perspectivas. O artigo intitulado *Qualidade de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social*, teve por objetivo analisar a qualidade de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir de suas percepções positivas (Dutra et al, 2022). O trabalho titulado *Adolescentes em vulnerabilidade social: círculo de cultura como estratégia de problematização da realidade*, objetivou relatar a experiência de implementação de uma ação educativa sobre Projeto de Vida com um grupo de adolescentes em condição de vulnerabilidade social aplicando o Círculo de Cultura de Paulo Freire. (JUNIOR, et al).

Também, o artigo que tem como título *Educação e Violência: reflexões sobre homicídios, abandono escolar e vulnerabilidade juvenil em Fortaleza - Ceará* buscou explorar as conexões entre abandono escolar e situações de vulnerabilidade social, tendo em conta os homicídios de jovens no Ceará (Matos Junior; Santiago Neto; Lopes, 2021). Ainda, o trabalho denominado *Desafios e possibilidades do método de educação popular na escola pública* teve por objetivo central refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento do método de educação popular na realidade da escola pública (Saggiomo et al, 2019). E o artigo intitulado *Confissões de adolescentes: os olhares da adolescência na escola* teve por objetivo analisar como os adolescente do 9º ano do Ensino Fundamental percebem a escola e quais perspectivas apresentam sobre seu futuro acadêmico (Junior; Martins, 2019).

Apesar desses trabalhos mencionados terem relação com a temática desta pesquisa, diferenciam-se pelo objeto de estudo (perspectivas de adolescentes sobre a educação escolar

pública em contexto de vulnerabilidade social), bem como o objetivo central (Analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro), e o problema (Como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Ensino Infantil e Ensino Fundamental Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar e as suas perspectivas de futuro?).

No buscador Google Acadêmico, ao pesquisarmos as palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar”, “educação popular” e “vulnerabilidade social”, encontramos 911 trabalhos. Todavia, ao buscarmos as palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar” e “educação popular”, foram encontrados muitos resultados, no total de 16.400. Da mesma forma, ao buscarmos as palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar” e “educação popular”, obtivemos 4.510 trabalhos. Também, efetuamos a pesquisa das palavras “adolescentes” e “vulnerabilidade social”, tendo-se 16.900. Igualmente, as palavras “educação popular” e “vulnerabilidade social” apresentaram 3.920 resultados; com “adolescentes” e “educação escolar”, encontramos 16.700 produções; “adolescentes” e “educação popular” revelaram 10.900 trabalhos; “educação popular” e “educação escolar” expuseram 8.770 produções.

Dessa forma, adotamos o critério de exclusão utilizado anteriormente, para realizar a leitura dos títulos e resumos dos artigos do Google Acadêmico, o que resultou na leitura de 50 resumos. Assim, selecionamos os que se aproximam à temática deste estudo no Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos relacionados às palavras-chave “adolescentes”, “educação escolar”, “educação popular” e “vulnerabilidade social” (2018-2022)

Título	Autoria	Instituições dos autores(as)/autor(a)	Periódico
As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social / Learning difficulties and social vulnerability	Simões (2020)	Faculdade Alpha	Brazilian Journal of Development
Contribuições de ONGs para experiências de autonomia em crianças e adolescentes vulnerabilizados socialmente	Silva <i>et al</i> (2020)	Universidade Feevale	Iniciação Científica CESUMAR
Os impactos de experiências de contextos de vulnerabilidade social sobre os processos de aprendizagem: o aluno entre o enjeitamento e a escola	Silva; Pádua; Guimarães (2019)	Faculdade de Pará de Minas	Revista do Instituto de Ciências Humanas
Educação Popular e educadores sociais nas universidades: a luta dos movimentos sociais	Paulo; Silva (2021)	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Revista Contexto e Educação
Educação Social - Pedagogia Social: Origem, conceito e contradições com a Pedagogia Escolar	Sant’Anna; Flandoli (2021)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Editora Poisson

Fonte: Elaboração própria, 2023

Diante das produções levantadas no Quadro 4, mediante leituras dos títulos e resumos, encontramos cinco produções que apresentam abordagens relacionadas à temática deste estudo. Nesse sentido, cabe explicitarmos cada uma. O artigo intitulado *As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social* objetivou verificar os fatores que impactam no baixo rendimento escolar dos alunos, assim como a percepção da comunidade escolar sobre a possível relação entre vulnerabilidade social e dificuldades de aprendizagem. (Simões, 2020). O trabalho nomeado *Contribuições de ONGS para experiências de autonomia em crianças e adolescentes vulnerabilizados socialmente* teve por objetivo analisar experiências educativas de Organizações Não Governamentais (ONGs) que atendem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, no contraturno escolar, averiguando possíveis contribuições dessas experiências para a autonomia de sujeitos infanto-juvenis (Silva et al, 2020).

Também o artigo que tem como título *Os impactos de experiências de contextos de vulnerabilidade social sobre os processos de aprendizagem: o aluno entre o enfeitamento e a escola* teve por objetivo problematizar, a partir de um recorte específico, os impactos das condições de abandono sofridas por crianças, em situação de vulnerabilidade social, sobre os processos de aprendizagem (Silva; Pádua; Guimarães, 2019). Já o trabalho intitulado *Educação Popular e educadores sociais nas universidades: A Luta dos Movimentos Sociais* objetivou discutir a relação trabalho-formação de educadores sociais que atuam nas periferias urbanas de Porto Alegre-RS, debruçando-se sobre as categorias educador popular e educador social, e considerando os espaços educativos de Educação Não Escolar. (Paulo; Silva, 2021). Ademais, o trabalho denominado *Educação Social - Pedagogia Social: Origem, conceito e contradições com a Pedagogia Escolar* teve como foco as contribuições da Pedagogia Social e Educação Social nos processos educativos para o enfrentamento da desigualdade e exclusão social de indivíduos que vivem no contexto de vulnerabilidade social. (Sant’anna; Flandoli, 2021).

Ainda que os trabalhos destacados apresentem semelhanças com o presente estudo, eles se diferenciam por mais de um fator, tanto por nossa pesquisa ter um público distinto (adolescentes do 9º ano) como pelo foco da Educação Popular que adotamos e pela peculiaridade do nosso campo empírico. De todo modo, eles fornecem indicações úteis ao nosso trabalho, como, por exemplo, fornecer subsídios que inspiram a elaboração da nossa hipótese.

Em continuidade, realizamos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Optamos por pesquisar apenas duas palavras-chave por vez, em razão de serem apresentados muitos resultados ao utilizarmos uma quantidade maior delas. Dessa forma, realizamos a pesquisa com as palavras-chave “vulnerabilidade social” e “educação escolar”, aplicando os filtros relativos ao nome do programa “Educação” e ao período de 5 anos (2018-2022), tendo

como resultado 542 trabalhos, sendo 279 de mestrado e 263 de doutorado. Já na busca dos descritores “vulnerabilidade social” e “educação popular” apareceram 900 resultados, sendo 608 de mestrado e 292 de doutorado.

A pesquisa de maior número de resultados foi a das palavras “adolescentes” e “educação popular”, com 1.490 trabalhos, sendo 1.487 de mestrado e 3 de doutorado. Na busca das palavras “adolescentes” e “educação escolar”, obtivemos 880 resultados, sendo 588 de mestrado, 292 de doutorado. Por último, as palavras “educação popular” e “educação escolar” geraram 542 resultados, sendo 279 trabalhos de mestrado e 263 de doutorado. Optamos por utilizar o mesmo critério de exclusão no repositório referido anteriormente, com o intuito de finalizar as buscas, o que resultou num total de 100 estudos, sendo analisados títulos e resumos. Assim, apresentamos o Quadro 5:

Quadro 5 – Dissertações e teses relacionadas às palavras-chave “vulnerabilidade social” e “adolescentes” (2018-2022)

Título	Autoria	Tipo	Programa de Pós-Graduação em que o trabalho foi apresentado
Adolescentes de comunidades vulneráveis: a presença da efetiva inclusão educacional em suas vidas	Menez (2018)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília
Subalternização do corpo: violências, juventude e favela	Ferreira (2021)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação - Niterói
Resistências de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e a escola na rede de proteção	Medeiros (2018)	Tese	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco
Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um instituto federal: uma perspectiva psicanalítica	Modesto (2020)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília
Violência (s), favela e subjetividade (s): textos e contextos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (s)	Silva (2020)	Dissertação	Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense
A condição adolescente em contexto de vulnerabilidade social: problematizando violações de direitos com estudantes de uma escola pública municipal de feira de Santana/BA	Ferreira (2020)	Dissertação	Programa de Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE/UEFS

Fonte: Elaboração própria, 2023

Diante das produções levantadas, identificamos, a partir da leitura de títulos e resumos, seis trabalhos que têm similaridade com a temática deste estudo, conforme eles estão relacionados no Quadro 5. Cabe evidenciar do que eles se tratam. A dissertação intitulada *Adolescentes de comunidades vulneráveis: a presença da efetiva inclusão educacional em suas vidas* teve por objetivo analisar processos de inclusão educacional de adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade (Menez, 2018).

A produção denominada *Subalternização do corpo: violências, juventude e favela* pretendeu pesquisar sobre os resultados da ação pedagógica/social dos docentes de Educação Física que atuam nas Escolas do Amanhã/SME/RJ¹⁶, problematizando as interferências que o cotidiano das violências impõe à formação humana e cultural dos estudantes, mapeando em suas narrativas os impactos das lógicas de comando presentes na marginalização territorial e psicológica, frente aos projetos de futuro. (Ferreira, 2021).

A tese intitulada *Resistências de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e a escola na rede de proteção* teve por discussão as resistências de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, em um cenário onde a escola se apresenta como parte de uma rede de proteção e garantias (Medeiros, 2018).

Já a dissertação denominada *Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um instituto federal: uma perspectiva psicanalítica* buscou compreender como acontece o processo de inclusão social educacional de adolescentes em situação de pobreza em um Instituto Federal¹⁷. (Modesto, 2020). A dissertação intitulada *Violência(s), favela e subjetividade(s): textos e contextos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade(s)* teve por objetivo analisar as potencialidades e subjetividades de crianças e adolescentes que convivem com a violência no espaço-tempo de suas vidas, e de como representam e significam o seu cotidiano (Silva, 2020).

Por último, a produção intitulada *A condição adolescente em contexto de vulnerabilidade social: problematizando violações de direitos com estudantes de uma escola pública municipal de Feira de Santana/BA* pretendeu compreender a condição adolescente em situação de vulnerabilidade social e de violação de direitos, conforme a percepção dos estudantes das turmas do 8º e 9º anos de uma escola pública municipal de Feira de Santana na Bahia –BA (Ferreira, 2020).

¹⁶ “Trata-se de um projeto da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro que objetiva o oferecimento de escolas públicas de Educação Básica em tempo integral com infraestrutura diferenciada.” (Ferreira, p. 30, 2021). Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/21918>. Acesso em: 28.Jun.2023.

¹⁷ A autora não explicita em sua dissertação qual Instituto Federal foi realizada a pesquisa, no entanto, os sujeitos da pesquisa são residentes na Cidade Estrutural, no Distrito Federal, Brasília.

Buscando aprofundar uma perspectiva global do Estado do Conhecimento quanto aos trabalhos da pós-graduação, continuamos com a pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Inserimos os descritores “periferia”, “desigualdade social”, “mobilidade social”, resultando em 884 trabalhos. Ao substituírmos “desigualdade social” por “educação popular”, apareceram 9.947 trabalhos. Buscamos “periferia”, “perspectiva de adolescentes” e “mobilidade social”, sendo obtidos 8 estudos. Com a pesquisa “periferia”, “educação popular” e “adolescentes”, obtivemos 901 trabalhos. Os descritores “periferia”, “perspectiva de adolescentes” e “desigualdade social” forneceram 9.838 resultados. Finalmente, “periferia”, “desigualdade social” e “perspectiva de adolescentes” exultaram em 7.771 estudos.

Realizamos uma busca com os descritores “educação popular” e “mobilidade social ascendente”, considerando o propósito deste trabalho, seu campo de estudo e hipótese, o que resultou em 239 trabalhos. Adotamos o mesmo critério de exclusão (leituras de títulos e resumos até a quinta página apresentada), decorrendo daí 100 trabalhos. Em seguida, levantamos os estudos que mais se aproximam com a nossa pesquisa, como mostra o Quadro 6:

Quadro 6- Dissertações e teses relacionadas aos temas “educação popular” e “mobilidade social ascendente” (2018-2022)

Título	Autoria	Tipo	Programa de Pós-Graduação em que o trabalho foi apresentado
Corpos, Escolas e Periferias: Sentidos em disputa.	Ramos (2022)	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense
Egressos dos cursos superiores de Licenciatura: mobilidade social ou geração enganada? Um estudo de caso na universidade federal da Fronteira sul – Campus Erechim/RS	Mikolaiczik (2022)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo

Fonte: Elaboração própria, 2023

Em face do panorama realçado, conforme o Quadro 6, pudemos verificar a existência de apenas dois trabalhos com similaridade em relação à nossa pesquisa. A tese intitulada *Corpos, Escolas e Periferias: Sentidos em disputa* teve como propósito desenvolver reflexões acerca de uma Educação que considere o corpo na produção de conhecimento e se confronta com escolas cujas localizações favorecem ou entorpecem uma de suas principais características: ser capaz de suspender a realidade operante e oferecer tempo livre, ser um espaço heterotópico, dentro do contexto da Educação Popular (Ramos, 2022). A dissertação intitulada *Egressos dos Cursos Superiores de Licenciatura: mobilidade social ou geração enganada? Um estudo de*

caso na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS objetivou compreender as nuances da mobilidade social proporcionada, ou não, pelo diploma do curso superior de Licenciatura (Mikolaiczik, 2022).

Também buscamos pelos mesmas palavras-chave “educação popular” e “mobilidade social” no Portal de Periódico, e encontramos somente 1 resultado que não se aproxima do presente trabalho. Nesse sentido, resolvemos buscar “adolescentes” e “mobilidade social”, sendo encontrados 7 artigos, dentre eles, somente 1 apresentou proximidade com a temática deste estudo, mas não o fazemos constar em um quadro, em razão de não atender o critério temporal que adotamos (2018-2022).

Pesquisamos da mesma forma no buscador Google Acadêmico as palavras “educação popular” e “mobilidade social ascendente”, obtendo 1.270 trabalhos. Em razão da quantidade de resultados, executamos novamente o critério de exclusão nas leituras de títulos e resumos. Seleccionamos, no Quadro 7, a produção que mais se aproxima com a temática em estudo.

Quadro 7 – Artigos científicos relacionadas às palavras-chave “educação popular” e “mobilidade social ascendente” (2018-2022)

Título	Autoria	Instituições dos autores(as)/autor(a)	Periódico
Mulheres negras: a relação de mobilidade urbano-periférica com a permanência na Educação Superior	Lima (2019)	Universidade Nove de Julho, UNINOVE	Revista Da Defensoria Pública Da União

Fonte: Elaboração própria, 2023

A produção citada no Quadro 7, tendo por título *Mulheres negras: a relação de mobilidade urbano-periférica com a permanência na Educação Superior*, teve o estudo voltado às mulheres negras, universitárias, moradoras do distrito do M’boi Mirim – zona Sul / São Paulo com a finalidade de compreender o entrelaçamento do Direito a Mobilidade Urbano-Periférica com o Direito à Educação Superior. A pesquisa foi realizada por meio do projeto Jovens Pesquisadoras, criado pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular – CDHEP¹⁸ – Campo Limpo, e se refere à mobilidade social de mulheres negras de periferia através do ensino superior. Diferenciando-se do nosso estudo por dizer respeito a outro público alvo.

Ainda no Google Acadêmico, pesquisamos pelos descritores “adolescentes” e “mobilidade social” tendo sido obtidos 5.530 resultados. Devido a quantidade dos resultados,

¹⁸ “O CDHEP é uma organização não governamental e tem como objetivo, promover estratégias de formação, articulação, comunicação e formulação de políticas públicas para prevenir e superar as diversas formas de violência existentes nas periferias” (Lima, p. 299, 2019). Localizado em Campo Limpo, no bairro do Capão Redondo (Ibidem, 2019). Disponível em: <https://revistadadpu.dpu.def.br/article/view/258>. Acesso em: 28.Jun.2023.

adotamos o mesmo critério de exclusão nas leituras dos títulos e dos resumos. Nesse sentido, levantamos no Quadro 8 produções que apresentam alguma relação com o presente estudo, mesmo que pouca.

Quadro 8– Artigos científicos relacionadas às palavras-chave “adolescentes” e “mobilidade social” (2018-2022)

Título	Autoria	Instituições dos autores(as)/autor(a)	Periódico
Batalhadores culturais: trajetórias de mobilidade ascendente nos meios populares	Alves (2022)	Universidade Federal da Bahia	Revista Educação e Pesquisa
Estrutura de classe e mobilidade social no processo de inserção profissional de jovens no Brasil: reflexões e agenda de pesquisa	Martins; Scherdien; Rocha-de-Oliveira (2019)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cadernos EBAPE.BR
A educação brasileira: mecanismo de mobilidade social ou de conservação da estrutura social vigente?	Neto; Isobe (2021)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro.	Cadernos da FUCAMP

Fonte: Elaboração própria, 2023

Perante os trabalhos realizados no Quadro 8, mediante leituras de títulos e resumos, encontramos apenas 3 trabalhos que apresentam semelhança com a temática deste estudo. O artigo intitulado *Batalhadores culturais: trajetórias de mobilidade ascendente nos meios populares* visou discutir as trajetórias de mobilidade ascendente entre as classes populares brasileiras por meio da aquisição de capital escolar e inserção no ensino superior nas últimas décadas (Alves, 2022). Já o trabalho denominado *Estrutura de classe e mobilidade social no processo de inserção profissional de jovens no Brasil: reflexões e agenda de pesquisa* teve por objetivo discutir o processo de inserção profissional considerando os conceitos de mobilidade e classe social, à luz das teorias de Pierre Bourdieu e Jessé Souza, no contexto sócio-histórico brasileiro. (Martins; Scherdien; Rocha-de-Oliveira, 2019). Já o artigo intitulado *A educação brasileira: mecanismo de mobilidade social ou de conservação da estrutura social vigente* objetivou discutir um argumento muito difundido no discurso político do Brasil de que a educação escolar se configura como principal mecanismo capaz de proporcionar a mobilidade social e diminuir a desigualdade no país (Neto; Isobe, 2021).

No repositório de dissertações e teses da CAPES, também pesquisamos a palavra-chave “Escola Municipal do Ensino Fundamental Almirante Barroso” (nomenclatura antiga), *lócus* do presente estudo, mas não obtivemos resultados. Ainda assim tentamos “Escola Municipal Ensino Fundamental Almirante Barroso, João Pessoa”, e também não encontramos nenhum resultado.

Por fim, relacionamos no Quadro 9 os trabalhos de pós-graduação que possuem uma maior aproximação com a temática abordada neste estudo, constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES na área educacional, assim como artigos veiculados no seu Portal de Periódicos.

Quadro 9 – Trabalhos e estudos relacionados aos temas a “adolescência”, “educação popular”, “educação escolar”, “vulnerabilidade social” (2018-2022)

Título	Autoria	Tipo	Programa dos autores(as)/autor (a)	Periódico/campo de estudo
Qualidade de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Dutra, <i>et al</i> (2022)	Artigo científico	-	Revista RETOS
Desafios e possibilidades do método de educação popular na escola pública	Saggiomo <i>et al</i> (2019)	Artigo científico	-	Revista de Educação Popular
Batalhadores culturais: trajetórias de mobilidade ascendente nos meios populares	Alves (2022)	Artigo científico	-	Revista Educação e Pesquisa
Educação Popular e educadores sociais nas universidades: a luta dos movimentos sociais	Paulo; Silva (2021)	Artigo científico	-	Revista Contexto e Educação
Adolescentes de comunidades vulneráveis: a presença da efetiva inclusão educacional em suas vidas	Menez (2018)	Dissertação	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília	Educação
Violência (s), favela e subjetividade (s): textos e contextos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (s)	Silva (2020)	Dissertação	Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense,	Educação
Subalternização do corpo: violências, juventude e favela	Ferreira (2021)	Dissertação	Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense	Educação
Inclusão social de adolescentes em situação de pobreza em um instituto federal: uma perspectiva psicanalítica	Modesto (2020)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília	Educação
Egressos dos cursos superiores de Licenciatura: mobilidade social ou Geração Enganada? Um estudo de caso na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS	Mikolaiczik (2022)	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo	Educação

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Perante as produções encontradas a partir deste Estado do Conhecimento na área da Educação, podemos observar que existe um razoável número de trabalhos relacionados à relação vulnerabilidade social e Educação. Todavia, pouco estudos possuem os adolescentes como sujeitos de estudo em contexto de vulnerabilidade social, levando em conta os territórios empobrecidos e periféricos (Menez, 2018; Silva, 2020; Modesto, 2020; Ferreira, 2021; Dutra et al, 2022). Quanto à Educação Popular, encontramos apenas dois trabalhos com alguma relação concernente ao foco temático da presente pesquisa (Paulo, Silva, 2001; Saggiomo et. al., 2019), e, mesmo assim, não são pesquisas da pós-graduação. Isto é bastante revelador, no Brasil, do déficit de abordagem, por parte da Educação Popular, em relação às questões contemporâneas envolvendo o meio popular e as classes populares (vulnerabilidade, drogas, violência, relações de trabalho precário, etc.), diferente do que acontece em outros países da América Latina, como a Colômbia. Ao passo que, por outro lado, se verifica uma frequente repetição em torno dos enfoques tradicionais da Educação Popular.

Também só encontramos dois trabalhos que tratam da mobilidade social ascendente das classes populares por meio da Educação, mas sem focar especificamente o público adolescente (Alves, 2022; Mikolaiczik, 2022). De igual modo, verificamos a existência de apenas dois estudos que têm em conta as perspectivas dos alunos: um abordando a percepção deles relativa à qualidade de vida nos anos finais do Ensino Fundamental (Dutra, et al, 2022) e o outro voltado a tratar de crianças e adolescentes no espaço-tempo de violência em suas vidas, no sentido de identificar como, nesse contexto, reconfiguram o seu cotidiano (Silva, 2020)

Relativamente a pesquisas sobre a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental em Tempo Integral Almirante Barroso, campo empírico do nosso trabalho, não constatamos a existência de produção no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Em suma, este Estado do Conhecimento, que requereu um trabalho minucioso e exaustivo, cumpre algumas funções básicas nesta Dissertação. Por exemplo: 1) serve para que a pesquisadora, adensando o seu processo de formação, se aproprie do campo temático do seu estudo; 2) oferece elementos analíticos que subsidiam a hipótese de pesquisa assumida pelo trabalho; 3) aporta bases para a análise empírica da pesquisa; 4) situa este estudo quanto à sua originalidade e relevância, delineando a dimensão da contribuição que proporcionará, dada a escassez/inexistência de abordagens com a perspectiva que ele adota.

1.4. Estrutura de organização do trabalho

A configuração prevista para a estruturação da Dissertação corresponde ao seguinte: além desta Introdução, como Primeira Seção, a Segunda Seção intitula-se *Desigualdade, Vulnerabilidade e Mobilidade Social: Bases Analíticas*, onde procuraremos realçar as dimensões teórico-conceituas (ilustradas empiricamente) do trabalho; a Terceira Seção intitula-se *Educação Popular na Escola Pública em Contextos de Vulnerabilidade*, e nela nos debruçaremos sobre os enfoques da Educação Popular e o potencial das suas abordagens relativos aos fenômenos que têm marcado as instituições escolares em territórios vulneráveis (violência, a problemática da drogas, aflição discentes e docentes, etc.); a Quarta Seção é relativa à parte propriamente empírica da Dissertação, tendo como título *Escola na Periferia e Adolescentes: Perspectivas de Futuro de Alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental em Tempo Integral Almirante Barroso*.

No presente texto à qualificação, segue como apêndice o material empírico já pesquisado junto aos sujeitos do estudo.

2 DESIGUALDADE, VULNERABILIDADE E MOBILIDADE SOCIAL: BASES ANALÍTICAS

Para que possamos entender o contexto de vulnerabilidade, é necessário que compreendamos a desigualdade social. A desigualdade é a causa de as pessoas viverem à margem da sociedade, isto é, em um processo de exclusão social¹⁹. Trata-se de um fenômeno relacionado a uma série de fatores, dentre eles, o econômico, político e o social. A estratificação social no capitalismo implica a existência de classes hegemônicas e de classes que são subalternizadas.

2.1. Desigualdade e vulnerabilidade social

A desigualdade social, aponta Silva (2009, p. 2), “pressupõe a apropriação ou usurpação privada de bens, recursos e recompensas, implicando concorrência e luta”. E essa apropriação, como forma de dominação, ocorre por meio de pessoas que ascendem “em cima de outras”, obtendo vantagens sociais e materiais, capitais e posições, com base em relações de opressão e espoliação (Ibidem, 2009).

Às apropriações de recursos, sucede a exclusão social de indivíduos explorados num encadeamento de hierarquização. Daí que, das configurações do mercado de trabalho, é gerada uma estratificação social que remete imensas parcelas da população a viverem em regiões precárias e vulneráveis.

Sujeitos com menores rendas encontram-se em contextos de vulnerabilidade social, em lugares periféricos com pouca ou nenhuma estrutura e serviços coletivos adequados, como “[...] pavimentação, saneamento básico, atendimento de água e energia elétrica, além do problema do transporte público [...]” (Ribeiro, 2016, p. 200) E o Estado? Como procede nessas questões sociais básicas?

O Estado, historicamente, tem favorecido às classes hegemônicas, como decorrência do argumento do processo da causação circular cumulativa²⁰, servindo de instrumento aos grupos

¹⁹ Essa é, por certo, uma perspectiva de análise que, com o devido conhecimento, diferencia as abordagens referenciadas no método histórico-dialético de outros tipos de enfoque.

²⁰ Causação circular cumulativa é uma forma de garantir a acumulação de capital do grupo que já o tem. Isto é, é um processo cumulativo de ambas direções (elites e o Estado). Quando não controlado, promove a crescente desigualdade social. (Myrdal, 1960).

dominantes para a efetivação dos seus interesses. Nessa realidade, os grupos dominados, consequentemente, vivem em um espaço de segregação, desprovidos de renda e sem ações do poder estatal (Ribeiro, 2016).

Dessa forma, a vulnerabilidade social é a condição de um grupo de pessoas adultas, crianças e adolescentes que não conseguem usufruir igualmente dos mesmos recursos, trabalhos, benefícios, oportunidades, estruturas, escolarização que outros grupos usufruem. Não acessando o nível de bem-estar social e urbano condizente às suas necessidades cotidianas. Esse acesso ou não aos recursos e oportunidades é revelador do grau de desigualdade em países como o Brasil, e base explicativa para que se entenda, analiticamente, a exclusão racial. A pobreza é a efetiva razão causal quanto à origem e as consequências da situação desprivilegiada dos negros, impulsionando o enraizamento da discriminação. Essa condição está associada aos processos históricos referentes aos imperativos do desenvolvimento do capitalismo. “O sistema capitalista é ineficaz e destrutivo, porque é incapaz de dar trabalho útil a todos os homens e mulheres que o desejam” (Harnecker; Uribe, 1974, p. 2), pois o que o move não são as necessidades coletivas, mas a apropriação privada de recursos. Assim, fomenta o preconceito e a descriminalização para assegurar a acumulação de riquezas para poucos. A propósito, não deve ser esquecido que o escravismo colonial – que instituiu o preconceito até hoje existente – foi um mecanismo de obtenção de mão de obra para assegurar a dinâmica econômica do capitalismo comercial/mercantilista europeu, no contexto da expansão ultramarina dos séculos XV/XVI e da colonização de outros povos/territórios que dela resultou.

Nesse sentido, Ribeiro (2016) afirma que a cor da pele é um pressuposto utilizado pelo sistema capitalista para que uns tenham acesso ao bem-estar e aos recursos urbanos, enquanto outros não. O que significa que existe uma relação causal entre a desigualdade racial e todas as dimensões da desigualdade social, principalmente a desigualdade urbana (acesso à moradia, segurança pública, saúde, etc.), educacional e de renda. Portanto, na discussão sobre a questão racial, não se pode cometer o equívoco de tomar a aparência pela essência e a consequência pela causa, ou seja, não se pode criar, como diz Viana (2019), usando o método dialético de análise, um ‘inimigo imaginário’ (o conflito racial) que oculta o conflito de classe, com a exploração e as mazelas que ele produz. Esse é um equívoco cometido por algumas abordagens sectárias sobre o tema. Conforme o referido autor:

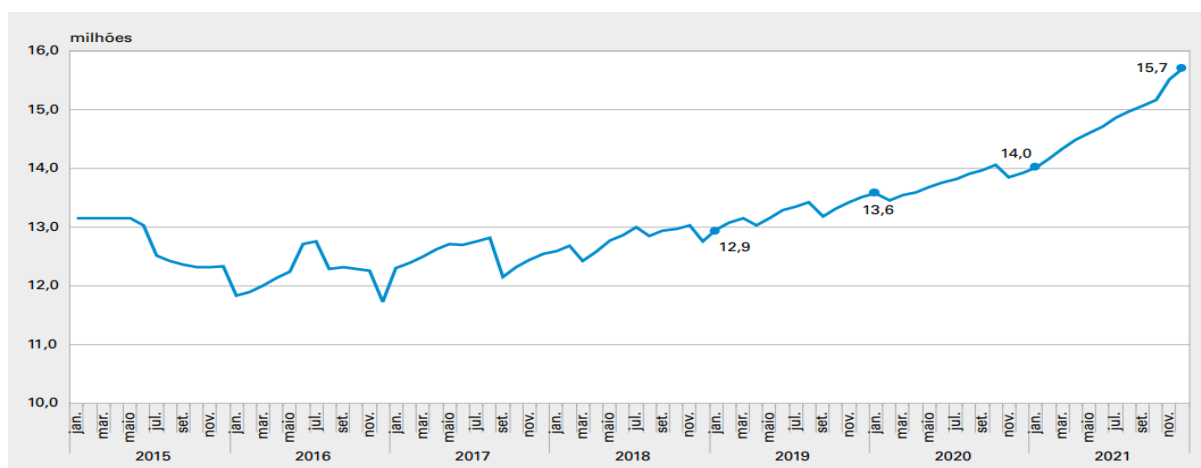
A questão racial vem sendo abordada sob as mais variadas perspectivas teóricas, mas poucas são as análises marxistas a seu respeito. Consideramos que a busca da compreensão do racismo remete, necessariamente, aos recursos teóricos do materialismo histórico-dialético [...]. Por conseguinte, o estudo do racismo, sob perspectiva marxista, nos obriga a procurar

na História e no conjunto das relações sociais a sua origem e as determinações que possibilitam sua reprodução nas sociedades capitalistas contemporâneas (Viana, 2019, p. 8).

Apresentamos, a seguir, alguns dados sobre a questão social brasileira, onde fica refletido o caráter da desigualdade no país, a vulnerabilidade social, a desigualdade racial, etc., como consequência do modo de estruturação do capitalismo brasileiro.

No Brasil, nos anos de 2020 e 2021, houve um aumento no número de pessoas em situação de extrema pobreza, categoria caracterizada por famílias com renda per capita de até R\$ 89,00. Como mostra o gráfico 1, em janeiro de 2015, foram registradas aproximadamente 13 milhões de pessoas nessa condição, número que subiu para 13,6 milhões em janeiro de 2020 e atingiu 15,7 milhões no final de 2021 (IBGE, 2022).

Gráfico 1 – Panorama da extrema pobreza no Brasil: 2015-2021



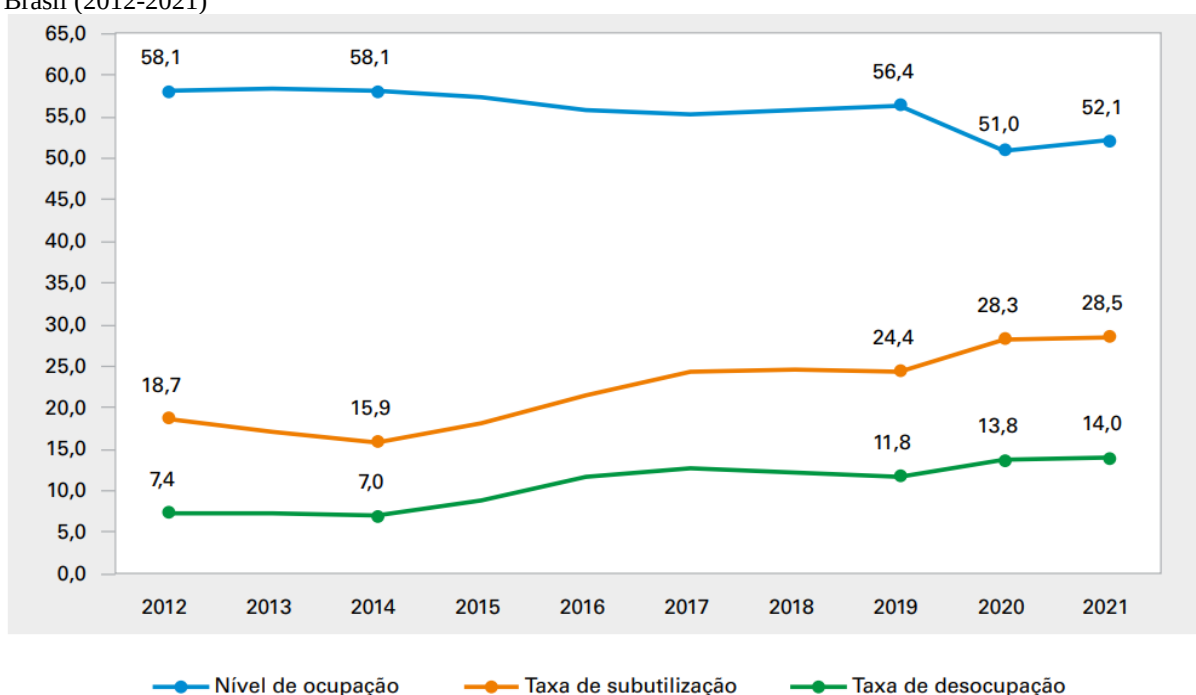
Fonte: Ministério da Cidadania, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Vis Data 3.

Apesar dos indicadores apontarem para um elevado número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, Barros, Henriques e Mendonça (2000) afirmam que o Brasil não é, necessariamente, um país pobre, mas um país com muitos pobres, e apontam para a desigualdade na distribuição de renda e de oportunidades em aspectos econômicos e sociais como causa principal no que se refere aos altos índices de pobreza que marcam a sociedade.

No que diz respeito à distribuição da renda, há várias décadas o Brasil encontra-se entre os países que apresentam os maiores níveis de desigualdade do mundo. A distribuição das rendas tem uma característica peculiar, a segmentação da população em uma grande massa homogênea de famílias de baixos rendimentos e uma reduzida elite rica. A maior parte dos elevados níveis de desigualdade deve-se a essa segmentação e não a diferenças que ocorrem entre as famílias da massa não-rica (Medeiros, p.15, 2005).

De acordo com o levantamento do IBGE de 2022, o cenário desfavorável no que se refere ao mercado de trabalho nos anos de 2015 a 2021, resultou em impactos negativos nos indicadores referentes aos níveis de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho. Houve um crescimento nas taxas de desocupação e subutilização de, respectivamente, 14,0% e 28,5%, enquanto o nível de ocupação chegou a 52,1%, evidenciando que quase metade dos cidadãos em idade de trabalhar estavam desempregados ou fora do mercado de trabalho, conforme evidencia o gráfico 2.

Gráfico 2 – Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho - Brasil (2012-2021)

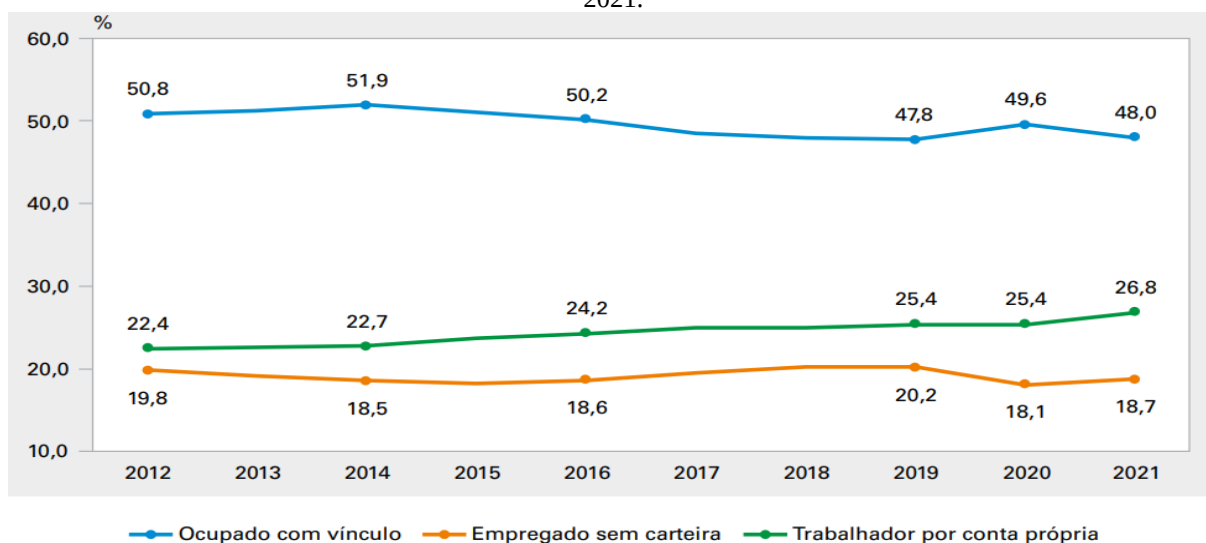


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2021, 2022.

O trabalho formal, para os sujeitos do meio popular, possui um valor simbólico em relação à forma como eles veem a si mesmos e como são vistos. O vínculo empregatício possibilitaria, nesse sentido, a comprovação do valor social e a validação da dignidade do sujeito (Silva, 2023). No entanto, em muitos casos, o salário que lhes é atribuído não supre todas as suas necessidades, e este trabalhador vai em busca de alternativas para complementar sua renda, e em outros, o desemprego assume a função impulsionadora em relação à ação produtiva informal ou autônoma (Yazbek, 2018). O gráfico 3 evidencia que, em 2021, em contraste com os números referentes a vínculos empregatícios formais, houve um aumento nos

índices de trabalhadores atuando em empregos não formais e daqueles que trabalham por conta própria (IBGE, 2022).

Gráfico 3 – Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação: Brasil – 2012-2021.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2021, 2022.

A busca por trabalho autônomo aponta, de igual maneira, o anseio dos sujeitos do meio popular pela superação da condição de subalternidade; nesse sentido, é possível perceber que não se trata apenas de aspectos relacionados aos ganhos econômicos, mas também de mobilidade social. Outra alternativa para alcançar esse objetivo, na perspectiva desses sujeitos, seria a qualificação para o trabalho que se daria através da educação. A escolarização, inclusive, é vista por alguns pais e responsáveis das classes populares como projeto de futuro para seus filhos e tutelados (Yazbek, 2018). No entanto, o cenário da educação destinada às classes populares tem-se mostrado desanimador em diversos aspectos, tais como infraestrutura, desvalorização docente, falta de investimentos e políticas educacionais eficientes – o que resulta em má qualidade de ensino, abandono escolar e analfabetismo.

Em 2019, o número de pessoas com 15 anos ou mais que não estavam alfabetizadas chegou aos 11 milhões. Em comparação com o ano de 2018, a queda no número foi de apenas 200 mil analfabetos. Os dados evidenciam, ainda, que o analfabetismo é maior entre indivíduos mais velhos e pessoas pretas ou pardas, conforme a Tabela 1 (IBGE, 2020).

Tabela 1: Taxa de analfabetismo de acordo com grupos de idade, sexo e cor ou raça: Brasil/ 2019

Taxa de analfabetismo em 2019 (%)		
Grupos de idade (%)	15 anos ou mais	6,6
	25 anos ou mais	7,9
	40 anos ou mais	11,1
	60 anos ou mais	18,0
Sexo (%)	15 anos ou mais	Homem – 6,9
		Mulher – 6,3
	60 anos ou mais	Homem – 20,9
		Mulher – 18,0
Cor ou raça (%)	15 anos ou mais	Branca – 3,6
		Preta ou Parda – 8,9
	60 anos ou mais	Branca – 9,5
		Preta ou Parda – 27,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020.

Nesse mesmo ano (2019), o número de indivíduos com idades entre 14 e 29 anos totalizava os 50 milhões, dos quais 20,2% não concluíram o ensino médio, seja por terem abandonado os estudos antes de concluir essa etapa ou porque nunca sequer chegaram a frequentar a escola. Em se tratando do sexo, o número de mulheres que vivenciaram esse processo chegava a 4,2 milhões, uma taxa de 41,7%, enquanto os índices relacionados aos homens chegaram a 5,9 milhões, com uma taxa de 58,3%. Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontam a necessidade de trabalhar como o principal fator.

Além dos desafios relacionadas à educação, os sujeitos do meio popular, em parte significativa dos casos, também precisam enfrentar problemáticas relacionadas à saúde, habitação e segurança. Isso porque, em sua maioria, são sujeitos que residem em zonas de vulnerabilidade em se tratando de aspectos básicos como saneamento e coleta de lixo, bem como pela alta incidência de violência.

No que diz respeito à moradia, os sujeitos em situação de extrema pobreza, por exemplo, “expressam, na diversidade de seus modos de morar, alguns dos traços principais da sub-habitação [...]” (Yazbek, 2018, p.162). Isso porque, em decorrência do crescimento urbano acelerado e não planejado, os grupos populares acabam por se estabelecer em favelas, cortiços, moradias construídas por eles próprios em zonas periféricas e locais de ocupação não regularizados pelos órgãos competentes.

As favelas organizam-se pela ocupação de áreas públicas ou privadas, onde crescem habitações extremamente precárias, de tábuas velhas ou novas, zinco, latão, papelão

e outros materiais, inclusive “blocos”. Localizadas em geral em terrenos íngremes sobre barrancos, à beira de córregos, ou sob viadutos, predominantemente nas periferias, constituem assentamentos habitacionais sem infraestrutura, socialmente muito desvalorizados, em áreas vedadas pela legislação que acabam por agravar as condições em que vivem as famílias em situação de pobreza. (Yazbek, p.164, 2018).

Em se tratando dos tipos e das condições de domicílios no Brasil, dados da PNAD Contínua (IBGE, 2020) apontaram que, em 2019, chegou a 72,4 milhões de residências particulares. Desse número, “66,4% (48,1 milhões) eram próprios já pagos, 6,1% (4,4 milhões) próprios ainda pagando, 18,3% (13,3 milhões) alugados, 8,9% (6,4 milhões) cedidos, e aqueles em outra condição, como, por exemplo, nos casos de invasão, totalizavam 0,2% (173 mil)” (IBGE, p. 2, 2020).

No que tange ao saneamento básico, a PNAD (IBGE, 2020) apontou que, das 72,4 milhões de residências aferidas, 97,6% tinham acesso à água encanada, sendo que 88,2% delas dispunham de abastecimento de água; 68,3% estavam situadas em locais com rede coletora de esgoto ou fossa séptica; 84,4% contavam com coleta de lixo realizada por serviço de limpeza; e 99,5% usufruíam de energia elétrica, 99,2% com disponibilidade contínua.

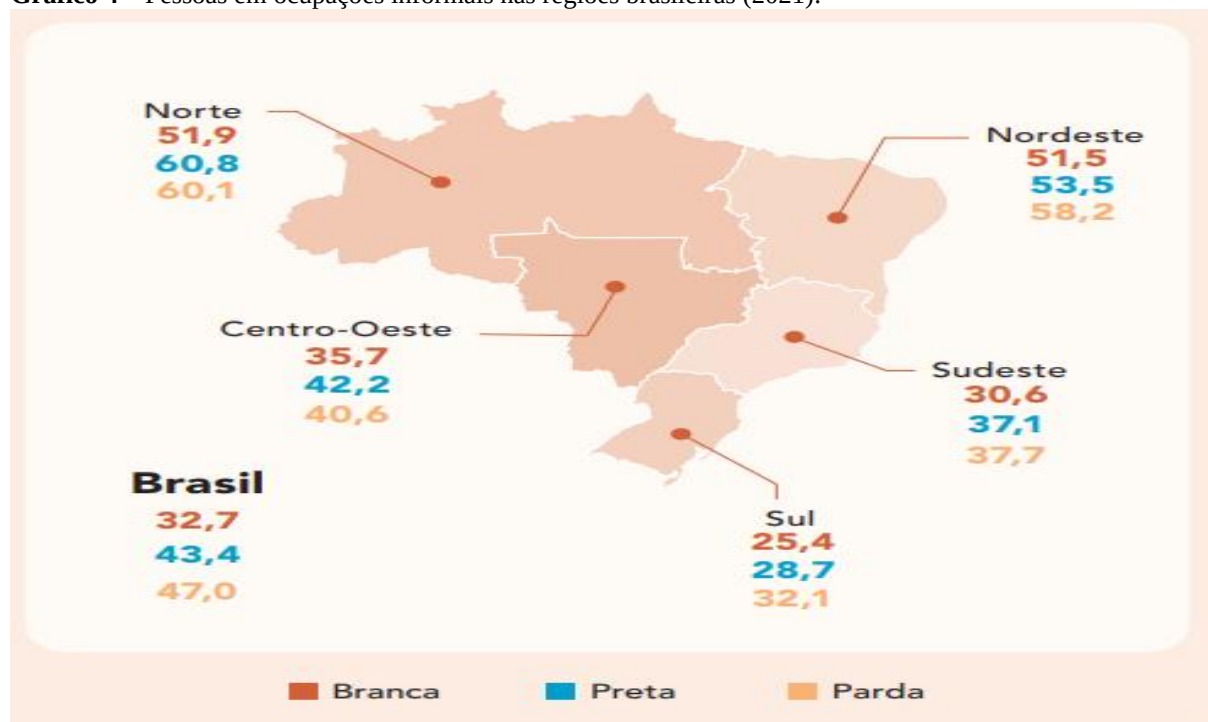
Numa perspectiva analítica, percebe-se que os dados da PNAD Contínua destacam as taxas da população que possuem acesso a bens e serviços, no entanto, é importante perceber que, por trás desses números, existe uma parcela preocupantemente elevada da população que ainda não tem acesso a esses serviços e bens e vivem em situação de intensa vulnerabilidade social.

Como resultante da desigualdade estrutural da sociedade, a vulnerabilidade social expõe as pessoas a uma gama de situações sociais, econômicas, ambientais, etc. que bloqueiam a efetivação da cidadania. Deve ser considerado ainda que a vulnerabilidade se encontra relacionada a riscos. Nesse sentido, Teixeira (2019) delimita os seguintes fatores de risco: 1) fatores de risco individual, que compreendem condições como baixa autoestima, níveis elevados de raiva e agressividade, comportamentos destrutivos, utilização de substâncias psicoativas, isolamento social, dificuldades na escola, etc.; 2) fatores de risco familiar, no qual se inserem as dificuldades financeiras, ausências paterna ou materna, abusos, alcoolismo, dentre outros; 3) os fatores de risco comunitário, que inclui pobreza, contato com tráfico e drogas, violência, e outros.

A realidade de desigualdade, exclusão e vulnerabilidade não é específica de determinadas regiões do Brasil. Ela se faz notar em todo o território nacional, mesmo nas áreas de maior desenvolvimento. É ilustrativo disso, por exemplo, a configuração do trabalho

informal nas cinco regiões do país, considerando a dimensão étnico-racional, conforme é realçado no gráfico 4 .

Gráfico 4 – Pessoas em ocupações informais nas regiões brasileiras (2021).



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2021

Fica evidenciado que, estruturalmente, o capitalismo brasileiro alimenta-se de uma intensa relação de precarização com o mundo do trabalho, e mesmo que, estatisticamente, se deva considerar a variável número absoluto da composição étnico-racial da população por região – cuja inferência número relativo como percentual, por óbvio, é consequência -, é perceptível que há uma diferenciação de nível no mundo do trabalho informal relativa às ocupações quanto à dimensão cor.

Em suma, a análise dos dados nos faz perceber aspectos básicos da desigualdade estrutural brasileira, com incidência sobre a inserção no mercado de trabalho, renda *per capita*, moradia, etc. O espaço vulnerável é resultado da desigualdade social, gerando o fenômeno da *diferenciação socioespacial*, que é expressão da divisão da sociedade em classes sociais, ou seja, classes privilegiadas e desprivilegiadas (Ribeiro, 2016; Souza; Riani, 2019). A diferenciação socioespacial é regida pela lógica de reprodução do capitalismo, para manter a ordem social desigual (Magalhães, Carvalho, 2010; Verdelho, 2012). E assim, simultaneamente, se reproduz a desigualdade, a exclusão e a vulnerabilidade social. Atualmente, esse processo tem se tornado bastante intenso, pois:

A economia capitalista, hoje estruturada sob os mesmos princípios em qualquer parte do mundo, compõem uma realidade ao mesmo tempo quantificável (**o que nos permite falar em desigualdades econômicas**) e **fundamental no entendimento das diferenciações socioespaciais**, uma vez que, devido primeiramente ao cumprimento de seus interesses, ou seja, **da manutenção da ordem econômica, parte considerável do comportamento das outras dimensões da realidade social, como a cultural, a ambiental e mesmo a política** acabam sendo explicadas, enquanto o inverso cada vez menos acontece, e quando o faz é com uma força proporcionalmente muito inferior. Assim, **a diferenciação socioespacial do urbano no período atual, complexa e multidimensional**, fica condicionada, não totalmente, mas fortemente, **pela dimensão econômica**, forjada unilateralmente **pelo capitalismo** e fundamentada, consequentemente, na **produção, manutenção e propagação da desigualdade** (Verdelho, 2012, p. 82. Grifo nosso).

No entanto, apesar de tudo, e mesmo que possa parecer paradoxal, no capitalismo, pode ocorrer mobilidade social, diferente do que, historicamente, tem acontecido em outros sistemas. Por outro lado, a promessa de ascensão social também é útil como dispositivo para manter os ânimos de insatisfação apaziguados. Para os que sobem, a mobilidade é “sentida como uma promoção social; para os que continuam imóveis, a esperança é que no futuro também sejam beneficiados por esse processo” (Andrade; Rodrigues, 2016, p. 407). Trataremos dessa questão no próximo tópico.

2.2. Estratificação e mobilidade social

Mobilidade social é um conceito sociológico e diz respeito à “locomoção dos indivíduos no sistema de posições da sociedade [estrutura hierarquizada pela estratificação]. A mobilidade social pode ser horizontal ou vertical” (Vila Nova, 2008, p. 155). Isto é, há mobilidade horizontal quando a pessoa muda de *status* mas mantém-se na mesma camada social; já a mobilidade vertical acontece quando, ao mudar de *status*, a pessoa muda de camada social.

A mobilidade vertical pode ser ascendente ou descendente. Ou seja, “como o adjetivo denota, mobilidade vertical ascendente é a que ocorre quando o indivíduo, ao mudar de *status*, sobe na hierarquia de camadas da sua sociedade, sendo mobilidade vertical descendente precisamente o oposto” (Ibidem, p. 155). Por outro lado, a mobilidade horizontal ocorre quando a pessoa muda de *status* sem que tal mudança ocasione mudanças nas suas oportunidades de vida e no seu estilo de vida. Por exemplo, “se um indivíduo muda de emprego, ou mesmo de ocupação, mas não altera substancialmente as suas oportunidades de vida, mesmo que essa mudança tenha resultado em aumento ou diminuição de seus ganhos pecuniários, houve aí mobilidade horizontal” (Vila Nova, 2008, p. 155).

Portanto, a alteração no estilo de vida não é menos importante do que as mudanças nas oportunidades de vida. “Pertencer a uma classe significa não apenas pertencer a determinada categoria profissional e usufruir de certo nível de renda, mas, igualmente, *ser aceito como um igual* pelos membros de uma classe qualquer” (Ibidem, p. 155-156. Grifo do autor). Por outras palavras, dizendo isso com um exemplo:

Um indivíduo muito pobre que, subitamente, receba uma grande herança em dinheiro, ou ganhe um prêmio da loteria, embora tendo aumentado sobremodo os seus ganhos pecuniários, não ascende imediatamente a uma classe superior à sua pelo fato de que, embora tenha alterado substancialmente as suas oportunidades de vida, não pôde alterar o seu estilo de vida, de modo a poder ser aceito pela classe correspondente ao volume da sua riqueza (Ibidem, p. 156).

Em suma, para a perspectiva deste trabalho, importa reiterar a ênfase de que a mobilidade social ascendente se refere à melhora da posição na hierarquia social. Já a mobilidade social descendente diz respeito ao processo em que as pessoas descem de uma classe/escala social, isto é, passam a ocupar uma posição inferior àquela em que estavam anteriormente (Andrade; Rodrigues, 2016).

Ademais, há as formas de efetivação e de averiguação da ocorrência de mobilidade social. Elas são a intrageracional e intergeracional. “A mobilidade social intrageracional diz respeito às variações ocorridas ao longo da vida do indivíduo, e a mobilidade intergeracional refere-se às mudanças sociais entre gerações” (Andrade, 2016, p. 2.720).

A ocorrência ou não da mobilidade social depende da natureza sistêmica das diferentes sociedades. Consideremos, a esse respeito, três casos de sociedade estratificadas em castas, estamentos e classes, conforme o Quadro 10.

Quadro 10: Estratificação social baseada em castas, estamentos e classes

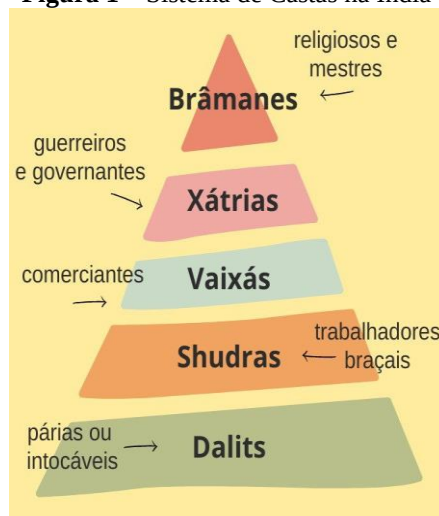
TIPO DE ESTRATIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	TIPO DE SOCIEDADE	EXEMPLOS
Em castas	Hereditariedade das posições	Fechada	Índia tradicional
Em estamentos	Desigualdade de fato e de direito	Semifechada	Europa feudal: Brasil colonial monárquico
Em classes	Desigualdade de fato, mas não de direito	Aberta	Sociedades urbano-industriais

Fonte: Vila Nova (2008).

O sistema de *castas* na Índia tradicional²¹, uma das formas de estratificação mais fechadas da história, baseia-se em leis e códigos religiosos hinduístas que determinam a desigualdade social no país. O nascimento de uma criança indiana em uma *casta*²² estabelece a sua posição na hierarquia social, ou seja, não há possibilidade de mobilidade social via qualquer canal nessa sociedade, pois, uma vez nascido em um grupo social, permanece-se nele até o fim. Dessa forma, o nascer e as ações de cada grupo resultam da “vontade divina”, não decorrendo de outros fatores (Lemos, 2012; Bergamin; Gomes, 2018).

A religião desempenha, portanto, um forte papel como mecanismo de controle social, pois a origem e a justificativa das castas têm como base uma matriz religiosa. Trata-se de uma estratificação rígida, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Sistema de Castas na Índia



Fonte: Elaboração própria.

No topo da pirâmide estão os *brâmanes*, que são os sacerdotes e os mestres da erudição sacra. De acordo com a crença, cabe-lhes preservar a ordem social, estabelecida por orientação e vontade divinas. A seguir, distribuídos pela segunda casta, estão os *xáritas*, guerreiros que constituem as forças militares. A terceira grande casta, a dos *vaixás*, é formada pelos comerciantes, artesãos e agricultores. Os *shurdas*, por sua parte, executam os trabalhos manuais e diversas tarefas servis, sendo uma casta depreciada que tem o dever de servir as três castas superiores. Por fim, na base da pirâmide, estão os *dalits*, considerados *párias*, grupo desprovido

²¹ Na Índia contemporânea, o sistema de castas tem sido questionado, pois oficialmente foi abolido; a sua continuidade, portanto, é natureza cultural, pois ele está religiosamente incutido na mentalidade das pessoas, apesar de, nos últimos tempos, esforços do governo terem sido intensificados no sentido de o superar.

²² **Brahma:** da cabeça teriam se originado os Brahma, os **Xátrias** seriam os braços, os **Vaixás** as pernas, e os **Sudras** os pés. Na parte mais baixa da pirâmide social ficam os sem castas, os Párias (Intocáveis, Impuros) (Bergamin; Gomes, 2018, p. 101 grifo nosso).

de direitos e sem profissão definida. São totalmente desprezados pelas demais castas, considerados impuros, não podendo banharem-se nas “águas sagradas” do rio Ganges e nem ler os *Vedas*, que são os livros sagrados do hinduísmo. Pela mitologia religiosa hindu, os *brâmanes* foram criados da cabeça de Brahma - que, juntamente com Vishnu e Shiva, forma a trindade clássica hindu (a Trimúrti) -; os *xáritas* nasceram dos seus braços; os *vaixás*, das suas pernas; os *shurdas*, dos seus pés; e os *dalits* teriam sido criados da poeira em que Brahma pisou.

Embora a Índia tradicional seja o exemplo mais evidente do tipo de estratificação por castas, outros exemplos podem ser encontrados, mesmo em sociedades do presente, afinal “onde quer que existam indivíduos localizados hereditariamente no sistema de posições sociais de modo a transmitir aos seus descendentes a mesma localização, aí encontramos castas” (Vila Nova, 2008, p. 158). Isso pode acontecer quando os indivíduos ocupam um lugar excepcionalmente privilegiado no sistema de distribuição de recompensas ou quando estão em posição muito desvantajosa.

No primeiro caso, os indivíduos perpetuam a sua situação e a dos seus descendentes no sistema de estratificação porque podem controlar esse próprio sistema, enquanto no segundo caso os indivíduos e seus descendentes permanecem na sua posição porque não tem sequer possibilidade de se locomover na hierarquia da sua sociedade, por mais que se esforcem nesse sentido (Ibidem, p. 158).

Já o sistema de *estamentos*, característico, por exemplo, de países da Europa no período feudal e, de determinada forma, do Brasil colonial, têm por princípios “categorias sócio-culturais como tradição, linhagem, vassalagem, honra e prestígio” (Lemos; 2012, p. 118). No feudalismo, a estrutura estamental era constituída pela nobreza, clero e o povo (servos), sendo o *status* a principal herança transmitida aos descendentes. Ou seja, a forma de estratificação em estamentos é típica das sociedades aristocráticas.

As características fundamentais desse sistema de estratificação consistem em que, por um lado, o prestígio tem um peso significativamente maior do que a riqueza na localização dos indivíduos na hierarquia social, com isso significando que a riqueza, por si mesma, não confere prestígio, nem poder a quem não é nobre, tendo-se que o nobre, mesmo empobrecido, não perde o prestígio recebido por herança (Vila Nova, 2008). Por outro lado, a localização do indivíduo na hierarquia social é não somente uma realidade econômica de fato, mas, sobretudo, de direito (o nobre é considerado superior não por possuir a terra – principal fonte de riqueza em uma sociedade de economia predominantemente agrícola -, mas por ele ter nascido nobre; assim, o plebeu é considerado inferior não por não possuir terra nem outros bens de grande monta, e sim, simplesmente, por ter nascido plebeu).

Em outras palavras, os direitos e deveres atribuídos aos membros de cada estamento são definidos por lei. As prerrogativas e obrigações do nobre, por exemplo, existem na prática das relações sociais e, também, na lei. Não podemos afirmar que a forma feudal de organização social tenha sido transplantada para o Brasil no período colonial, mas é clara a existência de uma estratificação tipicamente estamental naquele período da história brasileira. Duas eram as camadas fundamentais no sistema de produção do Brasil colonial: a elite aristocratizada possuidora do mais importante meio de produção em uma sociedade de economia agrícola, a terra, e os escravos, que constituíam a quase totalidade da mão-de-obra necessária à produção. Entre essas camadas, um inexpressivo contingente humano composto de artesãos, prestadores de serviço, pequenos comerciantes etc. A situação social do escravo era rigorosamente definida por lei: o escravo era coisa, propriedade juridicamente assegurada ao senhor (Vila Nova, 2008, p. 159).

O declínio da organização estamental da sociedade feudal europeia se dá com a ascensão de uma categoria social dedicada às atividades comerciais e financeiras desenvolvidas nas cidades: a burguesia, fazendo emergir o capitalismo e, simultaneamente, a estratificação social por classes.

A estratificação por classe é regida “por interesses de cunho econômico da posse de bens, das oportunidades de renda, das condições do mercado de produtos e do mercado de trabalho” (Lemos, 2012, p. 119-120). Emergiu sob uma dualidade classista: burguesia e proletariado, sendo, ademais, essas classes marcadas por diferenciações internas. É assim que se estrutura a sociedade capitalista, devendo o conceito de classe ser entendido, segundo o método dialético, conforme o lugar que as pessoas ocupam na esfera da produção/economia e de acordo com as relações que elas estabelecem entre si e como configuram o seu universo axiológico (Lukács, 2003; Leite, 2013; Santos, 1982). Como afirmou Thompson (2001, p. 277), “a classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior de um ‘conjunto de suas relações sociais’, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas”.

As sociedades estratificadas em classes sociais são as que mais se aproximam do tipo de sociedade aberta, com possibilidade de mobilidade social ascendente. Contudo, embora as classes sociais sejam *legalmente* (juridicamente) abertas, elas têm uma dimensão semifechada. Ou seja, “nas sociedades de classe, todos os indivíduos podem ter livre acesso a qualquer camada social, mas, na prática, as possibilidades reais de ascensão social não são as mesmas para todas as pessoas” (Vila Nova, 2008, p. 160). Na verdade, mesmo do ponto de vista jurídico, ainda que as classes trabalhadoras sejam concebidas em patamar de equivalência em relação às demais classes (“todos são iguais perante a lei”, conforme a proclamação liberal/constitucional), na realidade factual, seus direitos têm sido limitados em muitos países, conforme a lógica de funcionamento do capitalismo.

Em razão disso, alguns autores, como Savegnago (2018), afirmam que a mobilidade social ascendente de jovens em contextos desfavorecidos pode ser de difícil alcance, se não houver oportunidades à altura das suas necessidades, para que, de fato, possam conquistar um futuro diferente. De igual modo, Longo e Vieira (2017) assinalam que a ausência de capital social, cultural e econômico - em conjunto com a baixa escolaridade familiar – é uma das principais causas de adolescentes não concluírem a Escola Básica e não ascenderem socialmente. Bertoncelo (2016) segue na mesma direção, enfatizando que a escola está longe de ser um meio de mobilidade social, assinalando que a passagem de uma classe/status a outro é mais próprio de famílias com um determinado poder aquisitivo, que investem na educação escolar com o propósito de manter os filhos na camada social de origem ou leva-los a uma camada superior.

Numa interpretação limitada e com significativas margens de erro, tem sido atribuído à obra de Pierre Bourdieu um rótulo de determinismo social que, indo ao extremo na perspectiva supracitada, desconsideraria a possibilidade de êxito escolar e mobilidade social em seu pensamento. Trata-se tanto de uma visão equivocada como de uma posição que ignora o conjunto da obra do sociólogo francês, pois o seu conceito de *illusio* tem uma dupla aplicação analítica: tanto é capaz de explicar o insucesso como o êxito de alunos do meio popular (Bourdieu, 2008)²³. Isto é, como afirma Constantin Xypas, com a sua *sociologia do êxito escolar improvável das classes populares*, “os leitores apressados de Bourdieu, particularmente aqueles que o criticam, ignoram, entretanto, que sua teoria da educação é bem mais complexa, sendo desenvolvida durante duas décadas” (Xypas, 2017, p. 8).

Ao mesmo tempo que realça tais considerações, Constantin Xypas desenvolve a sua *sociologia do êxito escolar improvável dos filhos das classes populares*, apresentando forte evidência empírica da mobilidade social ascendente deles (Xypas; Zuben 2019). Nessa mesma direção, Oliveira (2022) sustenta que, mesmo a escola sendo um meio de reprodução social, ainda assim é um ambiente que abre caminhos à mobilidade social ascendente, e que, indo além do acesso, ela deve procurar adotar estratégias para garantir a permanência do aluno e o sucesso na conclusão dos estudos. Por sua vez, Conceição (2010) assinala, conforme a pesquisa que realizou, que, independentemente da condição socioeconômica, um fator que fomenta o êxito

²³ Ademais, desconhece-se o caráter de denúncia que Bourdieu faz, nos estudos que desenvolveu sobre educação, das condições educativas perante as quais os filhos das classes populares são colocados. Nesse sentido, a seguinte passagem é bastante reveladora da posição dele: “Passamos de um estado de sistema escolar no qual as crianças das classes populares eram muito cedo excluídas do sistema, a maioria das vezes por volta dos 12 anos, para um estado em que elas se mantêm na escola, muitas vezes até os 16 anos, e mesmo além, mas para nela vivenciar a experiência de sua incapacidade de satisfazer as exigências explícitas ou implícitas desse jogo, no qual se sentem deslocadas” (Bourdieu, 1999, p. 14).

de jovens e adolescentes da periferia é o incentivo familiar para que concluam a Escola básica e ingressem no Ensino Superior, seguindo estudos na pós-graduação e conquistando estabilidade profissional. Similarmente, Barros (2003), apesar de mencionar o papel da escola no processo de reprodução social, também afirma que ela é um espaço que serve como canal de oportunidades, que, ao ser proporcionado às classes populares, pode viabilizar o alcance de conquistas e a ascensão social.

Conforme os consensos e dissensos existentes na literatura, percebemos que há diversas perspectivas teóricas sobre a escola e a mobilidade social ascendente de jovens oriundos dos meios populares. Neste trabalho, assumimos a concepção segundo a qual, não obstante a escola seja um meio de reprodução social, ela pode ser também um canal através do qual os filhos e filhas das classes populares constroem uma história diferente daquela pressuposta por sua origem social, ou seja, uma história de conquistas e mobilidade, alcançando melhores condições de existência e qualidade de vida.

A propósito, no Brasil, entre 2003 e 2015, mas com raízes que remontam anos 1990, viveu-se um significativo ciclo de mobilidade social ascendente, graças a ação indutora do Estado com políticas inclusivas, e fortemente ancoradas na educação. Tratou-se do ciclo de governos petistas, mas que também teve bases nas administrações do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, advindas principalmente do fim da hiperinflação e de programas que foram expandidos, como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies²⁴. Diversos programas, nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) contribuíram para a melhoria da situação social brasileira, como o Bolsa Família²⁵ e o ProUni, (Peixoto; Rennó, 2011).

A título comparativo, na presidência de FHC, houve uma queda de miséria de 3,2%. A partir de 2003, sob Lula, a extrema pobreza foi reduzida mais aceleradamente, atingindo o percentual de 5,32%, sendo cumprida a primeira Meta do Milênio²⁶ em metade do tempo de

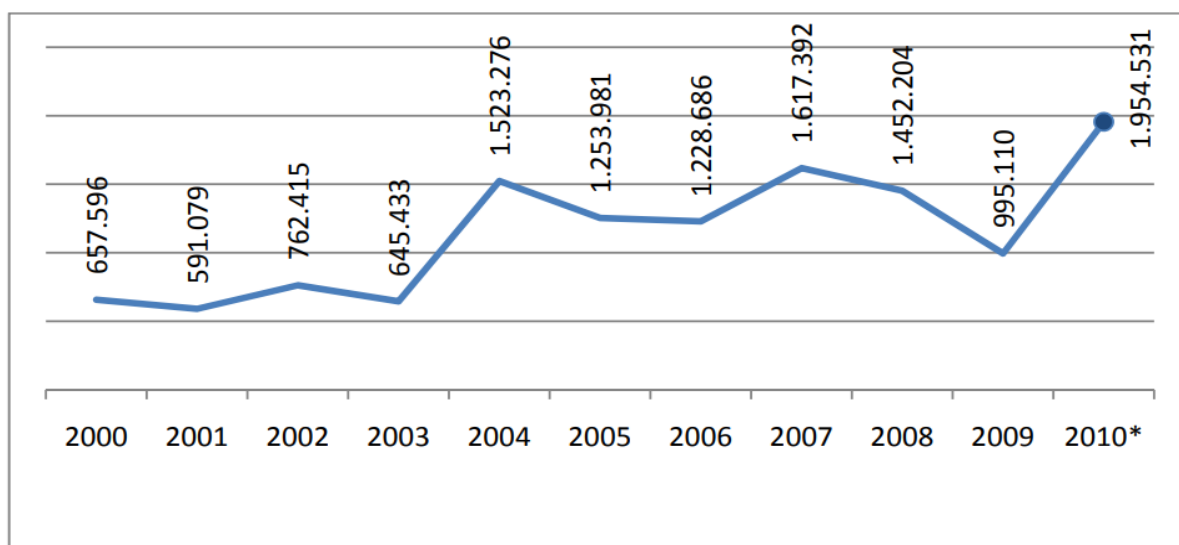
²⁴ O FIES, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, é um programa de financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação – MEC. O FIES foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99 (FIES, 2001).

²⁵ O BF foi instituído em 10/2003 mediante a Medida Provisória 132, convertida na Lei 10.836, de 9/01/2004. A partir de sua vigência, substituiu os seguintes programas: Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação – Bolsa Escola (2001); o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA (2003); o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde – Bolsa Alimentação (2001); e o Programa Auxílio-Gás (2002). (Marques, Rosa, Ximenes, 2018).

²⁶ “A Declaração do Milênio das Nações Unidas é um documento histórico para o novo século. Aprovada na Cimeira do Milênio – realizada de 6 a 8 de Setembro de 2000, em Nova Iorque –, reflecte as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, que participaram na maior reunião de sempre de dirigentes

vinte e cinco anos, além de ampliar a inserção dos excluídos no mercado de trabalho formal (Neri, 2006). A propósito, o gráfico 5 apresenta dados a respeito.

Gráfico 5 – Geração líquida de emprego formal – Acumulado no ano de 2000 a 2009 (FHC a Lula)



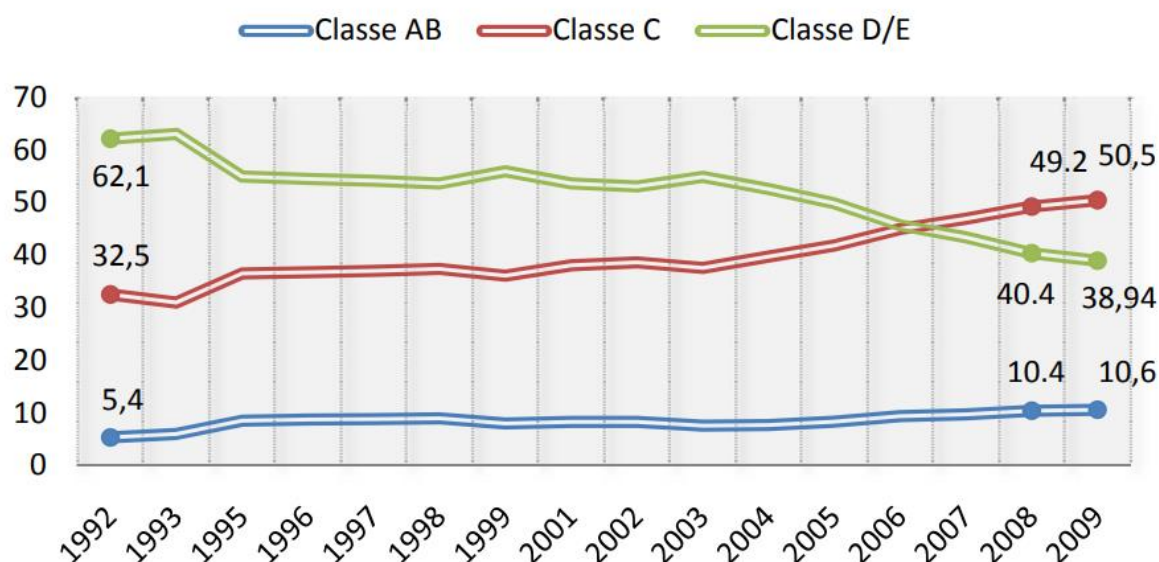
Fonte: CPS/FGV a partir dos dados do CAGED/ M T E.

* Dados até Agosto de 2010.

Os dados mostram que houve um significativo avanço nos indicadores de empregabilidade no país. O aumento de emprego formal teve uma explícita alavancada nos governos Lula, configurando uma base de sustentabilidade econômica e melhoria nas condições de vida da população.

Em outras palavras, com a inserção da população de baixa renda no mercado de trabalho e nos programas sociais, como Bolsa Família e ProUni, os pobres tiveram acesso a uma série de conquistas: redes de proteção social, moradia, aquisição de bens duráveis, etc. Com a redução da pobreza, que desde o Plano Real, sob FHC vinha caindo, ocorreu a chamada “dança das cadeiras” nas classes sociais, como mostra o Gráfico 6.

mundiais.” (Nações Unidas Declaração do Milênio, 2000, p. 2). A primeira Meta do Milênio tinha por objetivo a redução da extrema pobreza entre 1990 e 2015 (Neri, 2007).

Gráfico 6 – Evolução das Classes econômicas

Fonte: FGV (2010).

No Gráfico 6, conseguimos perceber que a maioria da população brasileira de baixa renda ingressa na linha da chamada ‘nova classe média’ (Classe C) entre 2003 a 2009. A classe C cresceu intensamente em relação às demais classes, chegando a 94,9 milhões de pessoas, correspondendo a 50,5% de brasileiros. As classes D e E foram reduzidas, ilustrando, dessa forma, a evolução e mudança social para a população de baixa renda (Neri, 2010).

Os fatos que colocamos em evidência, designadamente com o primeiro período Lula, demonstram a ocorrência da mobilidade social ascendente no Brasil. Ou seja, apesar de vivermos sob o sistema capitalista, que configura estruturas de desigualdade social e vulnerabilidade, é possível a ocorrência de mobilidade social ascendente quando governos conduzem o Estado numa perspectiva de intervenção a favor da inclusão social.

2.3. Mobilidade social, jovens periféricos e escola

O fato de ocorrer mobilidade social, contudo, não pode servir para mascarar e ocultar a realidade de jovens e adolescentes da periferia. Uma realidade marcada pela exclusão, vulnerabilidade, violência e problemas em torno das drogas.

O cenário da própria exclusão social desmotiva o jovem de periferia a continuar os seus estudos. Por entenderem que estudar não dá retorno imediato, os jovens da periferia, muitas

vezes, são levados a optar por trabalhos informais - geralmente de maneira precária e com baixa remuneração - ou envolvem-se em atividades ilícitas (Savegnago; Castro, 2020).

Para jovens de baixa renda, moradores da periferia e de favelas onde proliferam as organizações do crime ligadas ao narcotráfico, a iniciação ao mundo das drogas pode propiciar sentimento de proteção e de pertencimento, tanto quanto de força e de poder. De jovens excluídos, eles vislumbram a possibilidade de adquirir um passaporte para a aceitação social, ou seja, ter acesso a determinados direitos e bens de consumo (Gontijo; Medeiros, 2009, p. 55).

O mundo do crime e da violência para os adolescentes de contexto periférico, que vivem à margem da sociedade, é uma propensão por se sentirem muitas vezes incapazes de erguer sua vida, devido ao fracasso escolar. Veem na ilicitude uma forma mais fácil, rápida e eficaz de “ganhar a vida”. Em contrapartida, a pobreza impera nessas *zonas de vulnerabilidade*²⁷. Esses adolescentes acabam passando para a *zona de desfiliação*²⁸, categoria utilizada para definir o estado dos adolescentes nesta zona.

A vulnerabilidade às drogas é potencializada para os jovens de baixa renda e baixa escolaridade – a maioria em nosso país – por fatores como a exposição diária à violência; a desmotivação em relação à escola; a falta de perspectivas de um futuro melhor; e os infindáveis apelos de consumo e lazer – sempre inalcançáveis. E, seguramente, o risco representado pelas drogas será avaliado e hierarquizado de forma comparativa aos outros tantos riscos presentes em suas vidas (Ibidem, 2009, p. 57).

A relação problemática com as drogas²⁹ pode desencadear diversos processos complexos, sobretudo em adolescentes/jovens que estão em transição para a vida adulta. Estão em um momento de impulsos e influências, tendo de se deparar com as mais diversas questões

²⁷ É um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em sua inserção relacional. “A zona de vulnerabilidade compreende pequenos trabalhadores independentes sem reservas econômicas (mercadores, ambulantes...) e um salariato precário de trabalhadores intermitentes do campo ou da cidade que não são assumidos pelo sistema corporativo, não se beneficiando de suas garantias (trabalho manual, trabalhador sazonal, trabalhadores braçais diaristas ou por empreitada...). Sua instabilidade é crônica e eles estão sempre ameaçados a passar para a terceira zona” (Castel, 1997, p. 23-24).

²⁸ “O personagem tipo da zona de grande marginalidade, ou de desfiliação, é o vagabundo. Ele não trabalha, apesar de poder trabalhar, no sentido de estar apto ao trabalho. Ao mesmo tempo, ele está cortado de todo apoio relacional. É o errante, o estrangeiro que não pode ser reconhecido por ninguém e se encontra rejeitado, de fato, por toda parte. Consequentemente sobre ele recaem medidas repressivas cruéis, do rechaçamento à morte, em casos extremos” (Ibidem, 1997, p. 24).

²⁹ Cabe destacar que as drogas lícitas podem ser tão devastadoras quando as ilícitas, em virtude de serem produzidas e disponibilizadas facilmente para o uso/consumo. Dessa forma, o acesso a essas drogas gera diversas consequências, muitas das vezes, irreversíveis, mediante o seu uso/consumo precoce e excessivo, principalmente para o grupo etário adolescente. O uso do tabaco, por exemplo, implica uma gama de doenças “[...] que podem comprometer boa parte do organismo do indivíduo, a exemplo da doença pulmonar obstrutiva crônica, que seria uma limitação ao fluxo aéreo relativa a uma reação inflamatória do pulmão a gases e partículas nocivas.” (Damasceno et al, 2022, p. 152). De igual modo, o consumo abusivo de álcool acarreta dependência, desestabilização emocional e familiar, acidentes, violência, intoxicações, hepatite, etc. (Ibidem, 2022).

pessoais, familiares e sociais, como as dificuldades de subsistência. Assim, as drogas podem surgir como uma espécie de ponte entre situações (de fuga) e gerar uma relação problemática, com uma variedade de danos. O alívio momentâneo, em virtude dos desafios, ansiedades e aflições cotidianas pode conduzir o adolescente a um quadro de imprevisibilidade no contexto arriscado do mercado das drogas ilícitas (Leite, 2014).

O território periférico tem sido o espaço recorrente do tráfico de drogas – embora ele não seja o único responsável pelo problema –, gerando outros crimes e diversos níveis de violência. Essa realidade, por outro lado, é uma clara demonstração do fracasso das políticas repressivas e proibicionistas quanto às drogas, as quais, há mais de meio século vem sendo fortemente implementadas sob o lema de ‘guerra às drogas’. Trata-se de uma forma de lidar com o problema, contudo, que, além de não o enfrentar adequadamente, ainda gera outros problemas adicionais, como o massacre de jovens e adolescentes periféricos (Leite, 2019).

Daí coloca-se como urgente a necessidade de desenvolver o debate sobre a descriminalização das drogas e a regulação do seu mercado, como já tem ocorrido em outros países. A descriminalização poderá trazer benefícios à saúde e à segurança no que tange ao investimento na justiça criminal, o enfrentamento das disparidades raciais, repressões e exclusão social no contexto periférico (Ibidem, 2019).

Por outro lado, a educação escolar precisa se habilitar com as competências e abordagens pertinentes para tratar da formação de jovens e adolescentes nos contextos periféricos, e principalmente tendo em atenção as configurações que esses contextos têm assumido atualmente, onde os diversos problemas decorrentes da vulnerabilidade social tornam até mesmo o ambiente escolar um ambiente de risco, sendo exemplificativo disso os vários casos de violência envolvendo as escolas.

E para que a escola contribua com o processo formativo, é necessário ter em atenção a sua função social. À vista disso, torna-se indispensável entendermos a sua construção sócio-histórica, cabendo-nos o seguinte questionamento: o que é a escola? Respondendo essa indagação, Canário (2005, p. 61, grifo nosso) afirma que:

Não há dúvida de que estamos em presença de uma **invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal** que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, **o aparecimento de uma instância educativa** especializada que **separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização** (escolar) que progressivamente **viria a tornar-se hegemônica** (grifo nosso).

A Educação sempre existiu. Por exemplo, através das experiências dos mais velhos que ensinavam as crianças, jovens e adultos na comunidade. Os saberes da vida, do trabalho e as tradições eram passadas sem precisar de uma instituição como formação nesse processo. No mundo ocidental, na Idade Média, em específico na Europa, é que a educação se tornou um objeto da escola por um conjunto de religiosos que se especializaram na transmissão do saber. Essa era a função social: transmitir os saberes religiosos. Todavia, esses saberes eram restritos apenas para crianças e adultos da nobreza (a elite). A escola nesse período não estava estruturada totalmente para disciplinar seus educandos, mas disciplinava a partir das inculcações de mitos e fantasias, como a ideia de céu e inferno, que determinavam a forma de ser/viver dos estudantes (Coimbra, 1989).

A compreensão sócio-histórica da escola está associada às ordens política³⁰, econômica³¹ e social³², que nos convocam para distinguirmos analiticamente as seguintes três dimensões: *forma*, *organização* e *instituição*, que incorporam a escola como âmbito educativo e disciplinar.

Conforme Canário (2005), a primeira dimensão diz respeito a *forma* escolar, que representa uma maneira de conceber a aprendizagem de forma tradicional. A *forma* pode existir independentemente da instituição escolar. Trata-se de um modo que busca a excelência dos alunos nos sistemas de exame escolar ao contemplar uma única educação: pautada na aprendizagem de regras, organização racional do tempo e repetições de exercícios e etc. Essa *forma* escolar se preocupa em transmitir saberes e conhecimentos aportados no exercício do poder. Também busca potencializar a socialização e a formação de crianças e jovens vistos como “sujeitos distintos dos outros sujeitos sociais, e suscetíveis de um tratamento particular: a educação escolar” (Falsarella, 2018, p. 622).

A segunda dimensão corresponde a *organização*, tendo dois modos de ensino – individualizado com um professor e um aluno – e simultâneo – um professor e uma turma. A escola como *organização* determina os modos de trabalho dos professores e alunos – tempo, espaço e as modalidades da relação com o saber. É marcada pela mesma metodologia – da repetição – tratando os discentes de forma homogênea, sem considerar as suas diferenças

³⁰ Diz respeito ao Estado – a vontade da maioria dos governantes ao produzir e executar leis e resoluções públicas – e as organizações elitistas que possuem estruturas igualmente relevantes ao determinar também as trajetórias globais das sociedades (Silva, 2008);

³¹ Praticamente indissociável do poder político – corresponde as elites que detêm a maior distribuição de riqueza em uma sociedade, em que muitas das vezes tem sido favorecida pelo Estado em troca do poder político (Silva, 2008)

³² Refere-se a todas formas de poder. É a performance das elites culturais através dos seus poderes, inclusive os poderes político-econômico, servem como fonte para a concretização do poder social na sociedade (Reed, 2014).

(Canário, 2005). Nesse estilo de organização prevalece as ações administrativas, sem haver preocupação com os diferentes agentes educacionais que atuam na sala de aula, e muito menos com a diversidade de crianças e adolescentes que compõe a escola, levando em conta apenas “[...] o organograma, as regras de conduta, a obediência do número de dias letivos previstos na legislação, a quantidade de reuniões propostas no calendário escolar enviado pelos órgãos gestores (Cardoso, 2014, p. 126).

Já a terceira dimensão se refere à escola como uma espécie de “fábrica” de cidadãos, que tem o papel de formar os estudantes para a construção da identidade nacional e desenvolvimento do país. A escola como *instituição* tem por função social unificar a cultura, linguagem em prol da construção de um estado-nação (Canário, 2005). Essas visões estão “[...] claramente marcadas pelos mitos da igualdade social e de oportunidades para todos, da neutralidade e cientificidade, que principalmente a Escola se incumba de fortalecer e desenvolver” (Coimbra, 1989, p. 14), posicionando-se como um espaço aberto e democrático e se ausentando das responsabilidades do fracasso escolar.

A escola nasce como *instituição* a partir do século XVII, nos moldes que a temos atualmente. O aparecimento da escola como *instituição* está profundamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo industrial, então seu auge veio com a Primeira Revolução Industrial, diante da necessidade de mão-de-obra nas indústrias. Para isso era necessário que a maioria da população pobre pelo menos se apropriasse dos elementos básicos de aprendizagem: ler, escrever e contar. A burguesia percebeu a imprescindibilidade de educar a massa trabalhadora para formá-los em “bons cidadãos” e discipliná-los para o trabalho. A escola nesse sentido vem evidenciando sua função social de inculcar a ideologia burguesa no grupo proletariado, ao mostrar a cada classe social o seu lugar e dever na sociedade (Coimbra, 1989).

A escola se tornou uma peça fundamental para o fortalecimento do sistema capitalista. É onde ela aparece como Aparelho Ideológico de Estado, e que nem sempre existiu, mas foi criada com a função de servir a determinados objetivos estipulados pela burguesia (Ibidem, 1989). A escola buscou formar uma estrutura social, administrativa e produtiva, seja em prol da Igreja ou do Estado.

Nesse sentido, Dermeval Saviani, na sua obra *Escola e Democracia*, traz fortemente críticas que ele nomeia como “teorias não críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”. Com ênfase nesta última, Saviani (1986, p. 20) aponta que essas teorias não defendem que a escola desempenhe esse papel reprodutor, mas, apenas analisam e constataam como o âmbito educacional desempenha a função social de “[...] reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”, em diferentes manifestações: a) o sistema de ensino enquanto

violência simbólica³³; b) enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)³⁴; c) enquanto escola dualista³⁵.

Embora Demerval Saviani aponte críticas a essas teorias pela razão de os autores tratarem somente sobre a organização escolar e sua função social sem oferecer uma proposta pedagógica, em certa medida, ele não discorda que a escola é um campo de luta de classes e que serve ao Estado. Tal entendimento, leva-nos a perceber que é essa a realidade atual das escolas no sistema capitalista. No contexto brasileiro não se faz diferente ao dispor um sistema de ensino que serve: para reproduzir as desigualdades sociais (violência simbólica), que obedece ao estado (Aparelho Ideológico do Estado), e que compõe ensinos públicos e privados (Escola dualista), que levam os estudantes a destinos diferentes: a rede pública – para o mercado de trabalho imediato, que a partir do ensino médio, os alunos não dão prosseguimento aos estudos, já na rede privada – leva a formação das elites, os alunos dão continuidade aos estudos, com formação no ensino superior, mestrado, doutorado, aprendizagem de línguas e etc. A escola é dualista e reprodutivista ao conservar as estruturas sociais de classes presentes na sociedade.

A respeito disso, Saviani (2003) aponta que o sistema escolar brasileiro tem uma trajetória histórica marcada pela desigualdade educacional. Evidentemente só após a Revolução de 1930³⁶ que o Brasil passou a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, como a instrução pública popular. Nesse período, depois da vitória da Revolução, a educação passou a ser reconhecida no país mediante o plano institucional, como uma questão nacional. Por sequência, o Brasil passou por diversas reformas³⁷ no âmbito educacional, mas

³³ Concepção de Bourdieu e Passeron – *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975). diz respeito a violência material (caracterizada pela estratégia simbólica) que é exercida pelos grupos dominantes sobre as camadas populares, correspondendo a violência simbólica – a dominação cultural, – que pode se manifestar em diversas formas no espaço escolar: formação de opinião; atividade artística; educação familiar e etc. (Savianni, 1986).

³⁴ Concepção de Altusser – *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970). (AIE), refere-se como um espaço de instrumento de homogenia social, organizado com o intuito de contribuir para a formação da força de trabalho e inculcação da ideologia burguesa (Ibidem, 1986).

³⁵ Concepção de Baudelot e Establet – *Escola Capitalista na França* (1971). A escola dualista ou capitalista apresenta divisão da sociedade em duas classes: burguesia (escolarização secundária-superior) e proletariado (escolarização primária-profissional). A escola capitalista qualifica o trabalho intelectual, e desqualifica o trabalho manual. Também, ela tem por função impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado (sujeitando a classe proletária ao pensamento de pequeno-burguês), dessa forma, esse sistema escolar é estruturado pela burguesia como um aparelho separado da produção (Ibidem, 1986).

³⁶ Revolução de 1930 representou uma ruptura com o período da República Velha, onde “ [...] põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico da dependência externa, o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país [...]” (Fausto, 1970, p. 112).

³⁷ Medidas relativas à educação no Brasil: “[...] em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da

foi somente com a Constituição Federal de 1946, que proferiu sobre uma educação democrática como direito de todos, e o ensino primário gratuito e obrigatório nas escolas públicas. Nesse sentido, elaborou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) iniciada em 1947 como uma possibilidade de um sistema nacional de educação que garantisse a universalização do ensino.

No entanto, após treze anos, foi aprovada a LDB em 20 de dezembro de 1961, que não correspondeu a expectativa mencionada acima, em virtude da limitação³⁸ de garantir a democratização do ensino, sem dispor instrumentos para superar essa barreira. Limitação que não é superada mesmo com a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971³⁹, pois apesar de promulgar que todos teriam acesso ao ensino secundário (preparatório para o ensino superior) indistintamente, a referida LDB de 1971 introduziu a terminalidade ideal ou legal⁴⁰ ao apresentar somente a possibilidade de a população menos favorecida conseguir o preparo profissional, isto é, a educação para o mercado de trabalho (Saviani, 2003).

Dessa forma, fica evidente o dualismo escolar: o ensino primário destinado aos pobres (preparação para o trabalho industrial), e o ensino secundário para as elites (preparação para o trabalho intelectual), ou seja, uma educação com tratamento desigual que se embasava no lema: ‘terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros’ (Ibidem, 2003, p. 195).

Ao se tratar do cenário educacional atual das escolas no contexto brasileiro, Dias (2023) afirma em sua análise que os sistemas de ensino hoje estão em uma perspectiva dialética, ao perceber que a escola está inserida em uma tese e antítese: na primeira, a escola como um local de formar pessoas para o mercado de trabalho, o que não se faz diferente da realidade apontada por Demerval Saviani, e a segunda, a escola como um âmbito que deveria formar sujeitos

educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo” (Saviani, 2003, p. 194).

³⁸ Limitações como: “[...] isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o ‘comprovado estado de pobreza do pai ou responsável’ e a ‘insuficiência de escolas’ (Saviani, 2003, p. 195).

³⁹ “fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”. Ao justificar a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo ao slogan ‘ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros’ (Saviani, 2003, p. 195).

⁴⁰ “Que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho. Em outros termos, admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário; ainda assim, também nesses casos o aluno deveria receber algum preparo profissional para daí passar diretamente ao mercado de trabalho” (Saviani, 2003, p. 195-196).

conscientes, críticos para viver em sociedade. Tal relação dialética nos faz identificar o papel da escola na atualidade, ainda em uma espécie de dualismo e de desenvolvimento de sociedade moderna.

Nesse sentido, Dias (2023) pontua o contexto atual das escolas públicas brasileiras em alguns trabalhos⁴¹, com a intenção de refletir sobre o sentido da escola e sua função social para um futuro, chegando ao resultado de que ainda as políticas públicas educacionais apresentam limitações, por exemplo, ao não contemplar escolas situadas em regiões menos desenvolvidas, bem como escolas que necessitam de políticas públicas inclusivas, o que revela a desigualdade educacional, e consequentemente a exclusão de sujeitos, e a precária infraestrutura para execução do trabalho pedagógico dos professores. No entanto, o autor acredita que a educação é um processo social, e que apesar dessas defasagens, a educação continuará sendo fundamental para todos, e que tem por objetivo o desenvolvimento do ser humano.

Dessa maneira, Demerval Saviani tem elaborado sua teoria *Pedagogia Histórico-crítica*, vista como uma tendência pedagógica mais atual, apresentando a educação escolar como uma instituição que deve se pautar na dialética entre a realidade da sociedade e sua base historicizante.

[...] **a escola tem uma função especificamente educativa**, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, **resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo**, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (Saviani, 2011, p. 84, grifo nosso).

Para Saviani (2011), a proposta pedagógica da educação escolar tem como propósito compreender a educação, como ela se manifesta no presente, relacionada ao seu desenvolvimento histórico, tendo como compromisso a transformação da sociedade, e não sua manutenção e conservação.

Desse modo, procuramos nesse breve realce sócio-histórico, evidenciar como nasceu a escola e sua função social no âmbito do sistema capitalista. O presente trabalho, no entanto,

⁴¹ Em ‘Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas’, pesquisadores de Minas Gerais identificaram as condições de oferta educacional das escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental que não participaram do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019” (Dias, 2023, p. 624). “Do Norte do Brasil, temos o artigo ‘A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação inclusiva’ nele, os autores analisaram as políticas públicas educacionais inclusivas e a contratação de profissionais cuidadores e acompanhantes especializados” (Ibidem, 2023, p. 624), onde os autores constataram a precariedade na profissão desses trabalhadores que são atingidos pelo sistema neoliberal, aos baixos salários que mascaram a inclusão escolar.

assume uma perspectiva sobre a escola a partir da Educação Popular, e este será o foco da próxima seção.

3 EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Os setores populares, como foco e interesse da Educação Popular, são atualmente os mais amplos e complexos de serem trabalhados. Eles são os “[...] assalariados, subempregados, empregados na informalidade, desempregados, pequenos proprietários ou microempresários e setores médios da sociedade que vão se localizando nos últimos escalões da estratificação social.” (Colombiano, 2006, p. 179). Além disso, mais concretamente, as suas pautas são variadas, decorrentes da variedade dos agentes que as defendem: “[...] mulheres, jovens, etnias, homossexuais, grupos e setores como os ambientalistas, excluídos entre os excluídos, como os marginalizados pela violência e, em seu interior, uma profunda diferenciação devido à fragmentação dos sujeitos” (Ibidem, 2006, p. 180).

Diante dessa coletividade multicultural, um aspecto chave do debate atual sobre a EP é justamente desenvolver perspectivas em uma direção de responsabilidade social frente aos desafios e incertezas que os sujeitos emergentes estão postos numa sociedade de risco (os medos, exclusão social, desigualdade e etc.) (Osorio, 2006). Inclusive os jovens⁴², os quais são sujeitos vistos como futuro da nação, e estão inseridos na zona de risco, numa realidade desastrosa no Brasil, bem como em alguns países da América Latina, por vivenciarem a verdadeira consequência da desigualdade: a própria vulnerabilidade.

Como público emergente, os jovens de periferia estão localizados num cenário configurado de conflitos, guerras, violência, exclusão e o narcotráfico. A única esperança que se apresenta para eles de construir uma perspectiva de futuro é através do acesso ao âmbito educacional.

Dessa forma, percebemos que a escola pública formal também é um desafio para a Educação Popular, já que, de alguma forma, o referido campo entra em contato com ela direta ou indiretamente. A EP pode “[...] impulsionar critérios, conceitos e metodologias de resolução e tratamento adequado de conflitos, contribuindo para a construção de uma pedagogia para a paz.” (Colombiano, p. 180).

⁴² Apesar de utilizarmos como sinônimas as terminologias “jovens”, “adolescentes”, “estudantes” e “alunos” no decorrer desta seção e nas suas subseções, não desconhecemos o debate atual sobre o “ofício de aluno” discutido pela Sociologia da Infância (SI), como um novo paradigma que trata o “aluno” e a “criança” ou “adolescente” como sujeitos epistemologicamente diferentes. O estudante, como ofício de aluno, é “considerado tanto no espaço escolar como em função dos universos de socialização aos quais pertence, principalmente a escola e a família. Ele é então designado como *go-between*, mensageiro entre essas duas instâncias de socialização, devendo a análise se debruçar sobre o trabalho de negociação a ser realizado entre essas duas instâncias.” (Sirota, 2001, p. 16).

Nesse sentido, a EP, apresenta-se como ato de mudança social local ao possibilitar estratégias por intermédio da ação pedagógica, operando nas perspectivas de futuro de adolescentes em contexto periférico tendo a escola pública como esfera de ação.

3.1. Concepções de educação popular: perspectiva emergente

A Educação Popular é uma corrente pedagógica latino-americana que se revela na relação entre educação e política. A EP possibilita o pensamento crítico sobre a sociedade e as relações de exploração, opressão e desigualdade, impulsiona práticas de ensino-aprendizagem que promovem relações de igualdade, diálogo com os saberes, conhecimento do contexto, compromisso e propostas de ações com as comunidades para seu empoderamento num mundo que lhe seja possível conhecer e construir mudanças (García; Soler, 2019).

O referido campo evita fragmentações que distancie o ato educativo das questões sociais com o intuito de melhorar determinado contexto social. Os sujeitos deixam de ser passivos para se tornarem ativos diante das lutas e resistências.

Está na sua essência desenvolver a consciência crítica da população envolvida, e alternativas concretas de mobilização e organização, para superação da condição de oprimido das classes populares. Nesse sentido, é uma prática educativa que historicamente está presente nos movimentos sociais e nas suas lutas por justiça social e melhorias das condições de vida dos sujeitos oprimidos (Sousa, 2015, p. 35).

Com relação a isso, a Educação Popular passou por muitas transformações no seu significado, do que lhe nomeia “popular”, na definição da educação e de como atua na sociedade. Nesse sentido, Mejía (2015) aponta que a Educação Popular passou por diversos momentos históricos que alteram suas definições, propósitos e discussões de cunho político e pedagógico aos respectivos sujeitos do período.

O primeiro desenvolvimento da EP foi dado na Europa, onde foi levado a dotar às repúblicas nascentes de um sistema de ensino público, laico, gratuito e obrigatório que garantisse a existência da escola única. A Assembleia Francesa buscou acabar com a sociedade de estamentos, com o intuito de construir a partir dela a democratização da sociedade. A discussão acerca da democracia se ampliou e perdurou na América, desaparecendo e ressurgindo em momentos específicos. Nesse primeiro momento estariam Simón Rodríguez⁴³ e José

⁴³ Simón Rodríguez foi um “professor numa pequena escola da cidade de Caracas, Venezuela. Num documento que entra para a história, ele faz uma ácida crítica ao sistema educacional da época e expõe suas ideias. Segundo

Martí⁴⁴. Sendo assim, os lutadores pela independência como Domingo Faustino Sarmiento⁴⁵ e Andrés Bello⁴⁶ abordaram a Educação Popular a partir de uma perspectiva europeia de forma a fornecer escolas públicas às repúblicas nascentes (Ibidem, 2015).

No entanto, surge o segundo momento da EP por Simón Rodríguez que faz uma releitura do Campo Popular, preenchendo-o com um conteúdo e proposta própria que a tornou americana, diferenciando-se da perspectiva europeia. Os pensadores venezuelanos Símon Rodriguez (1769-1854) e o professor Símon Bolívar⁴⁷ (1783-1830), falam sobre a educação que a chama de popular em seus escritos aparecendo em três características: 1) ser americanos e não europeus, criadores e não repetidores; 2) educar para que os educados não sejam servos dos comerciantes e das elites; 3) fazer um sujeito ser capaz de praticar uma arte ou ofício, isto é, ter autonomia para ganhar a vida por conta própria. Ademais, esses pensadores construíram universidades populares ao longo da primeira metade do século XX na América Latina, sendo mais notável nos países como Peru, El Salvador e México, onde: educava os trabalhadores;

ele, o estado tinha de investir na formação de professores e a educação não podia mais ficar restrita aos jovens brancos bem nascidos. Era necessária uma educação popular capaz de formar meninos, meninas, negros e índios. Essa proposta, revolucionária para aquele então, o colocaria para fora da escola, mas começava aí a incrível trajetória desse educador sem igual na América Latina” (IELA, 2013). **Instituto de Estudos Latino-Americanos**. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/simon-rodriguez-plantador-de-uma-nova-america/>. Acesso em: 14.Dez.2023.

⁴³ Simón Bolívar foi um revolucionário venezuelano, que lutou pela independência da América do Sul, dedicando sua vida à luta contra os espanhóis. Auxiliou nos processos de independência da Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia (SILVA, 2023).

⁴⁴“Poeta, escritor, orador e jornalista é cultuado em Cuba como o grande mártir da independência do país em relação à Espanha. Para ele, a luta deveria ser uma verdadeira transformação cubana em todos os aspectos: econômico, político e social. Os ideais de Martí, junto com o marxismo-leninismo, guiam a política de Cuba até hoje” (Associação Cultural Guantanamera). **Arquivo Marxista da Internet**: dicionário político. 2024. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marti_jose.htm. Acesso em: 24.Jan.2024.

⁴⁵ Domingo Faustino Sarmiento era um argentino que tinha por atuação política identificação “[...] com os unitários e, por causa de sua ativa militância política, foi obrigado a exilar-se no Chile algumas vezes. Nesse país, entre outras atividades, colaborou em periódicos, foi nomeado diretor da recém-fundada *Escuela Normal* e se destacou por sua atuação no âmbito pedagógico, o que lhe rendeu o reconhecimento e o apoio financeiro do governo chileno para viajar à Europa e Estados Unidos em 1845, com o intuito de estudar seus respectivos sistemas educacionais; a sua experiência foi retratada nos dois volumes do livro *Viajes por Europa, Africa i América*, relato de viagem publicado em 1849 e em 1851. Já na Argentina, estabeleceu vínculos intelectuais e políticos com a conhecida *Generación* de 1837, sendo reconhecido como um de seus membros mais importantes e influentes” (LEHA, 2024). **Laboratório de Estudos de História das Américas** – LEHA. 2024. Disponível em: <https://leha.fflch.usp.br/domingo-faustino-sarmiento-argentina-1811-1888>. Acesso em: 24.Jan.2024.

⁴⁶ “Andrés Bello é figura exemplar da história da cultura da América Latina: ele foi um dos educadores mais importantes do século XIX e é considerado o maior humanista desse período. Sua personalidade equilibrada, sua vida austera de erudito fazem dele um verdadeiro Mestre – termo que se reveste, em espanhol, de inúmeras acepções, desde o sentido de ‘pessoa que ensina em uma escola primária’ até ao elogioso ‘pessoa de grande mérito’ (Weinberg, 2010, p. 11). O educador “nasceu na Venezuela, mas os rumos da história da América Latina no princípio do século XIX conduziram-no a Londres, onde ele permaneceria por duas décadas antes de estabelecer-se no Chile (Ibidem, 2010, p. 11-12).

⁴⁷ Simón Bolívar foi um revolucionário venezuelano, que lutou pela independência da América do Sul, dedicando sua vida à luta contra os espanhóis. Auxiliou nos processos de independência da Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia (SILVA, 2023).

davam-lhes consciência sobre seu lugar e papel na história; e criaram uma organização que defendia os interesses da massa trabalhadora (Ibidem, 2015).

Já o terceiro momento da Educação Popular foi promovido pelo boliviano Eliazardo Pérez⁴⁸ (1892-1980), que propiciou experiências latino-americanas na construção de uma escola ligada à sabedoria *aymara*⁴⁹ e *quechua*⁵⁰, uma das mais representativas foi a escola *Ayllu de Warisata* na Bolívia. Essa escola teve por fundamento: uma prática educativa específica para grupos indígenas derivada da sua cultura tendo por objetivo a transformação social; escolas de esforço baseadas numa pedagogia do trabalho; e a escola estendida, onde a comunidade é sua base e proposta educativa (Ibidem, 2015).

O quarto momento da EP foi pensada pelo chileno Padre Vélaz⁵¹ (1910-1985), que teve por objetivo construir projetos educativos ao serviço dos grupos mais vulneráveis da sociedade. Sua tentativa foi construir uma escola baseada na educação popular integral como fundamento do Movimento *Fe y Alegria* (1981), que desde do ano 1956, a ideia consistia em: uma educação qualificada com a intenção de quebrar as cadeias mais fortes da opressão popular; a democracia educacional que tinha por objetivo promover a democracia econômica e social; a luta que promovesse a justiça integral; e o Movimento Fé e Alegria como campo de mudança social através da Educação Popular (Ibidem, 2015).

Dessa forma, esses quatro períodos históricos buscaram uma educação adequada e voltada para a particularidade do contexto vivenciado que o nomeou de “Educação Popular”.

⁴⁸ Eliazardo Pérez foi professor e Ministro da Educação da Bolívia. Junto com o educador indígena Avelino Siñani. Eliazardo foi fundador da Escola *Warisata* e criador de um modelo educacional voltado para a cultura e tradições indígenas. Em reconhecimento à sua contribuição, a Lei da Educação nº 070, promulgada em 20 de dezembro de 2010, leva seu nome, juntamente com o de Avelino Siñani (Comunidad Escolar, 2023). Disponível em: <https://comunidadescolar.com.bo/primaria/elizardo-perez/>. Acesso em: 14.Dez.2023.

⁴⁹ “[...] inseridos dentro do território peruano, concentrados nas regiões dos Andes e Altiplanos, encontra-se a tribo Aymara, que possui enorme difusão às populações bolivianas, chilenas e argentinas, atualmente estimando-se em 2,3 milhões de descendentes espalhados pela América do Sul” (Machado; Pires; Oliveira, 2022, p. 1090).

⁵⁰ “Os Quéchuas foram os principais agentes do império Inca na América do Sul. A capital do império era Cusco, no Peru, mas irradiava-se por toda cordilheira dos Andes, em contato com outras culturas autóctones. Atualmente, mais de 10 milhões de pessoas falam o idioma Quéchua na região, sendo idioma oficial no Peru e na Bolívia. Estão concentrados em três países: Peru, Bolívia e Equador, mas, tem presença no norte da Argentina e em algumas regiões do Chile. A presença indígena em alguns desses países ultrapassa 67% da população, como o caso da Bolívia” (Oliveira, 2017, p. 62).

⁵¹ Padre José María Vélaz nasceu em Rancagua, Chile, em 4 de dezembro de 1910. Em 1928, abandonou os estudos de direito e ingressou na Companhia de Jesus. A sua formação e a situação política na Espanha o levaram a vários países europeus, e quando esperava ser enviado para a China, os seus superiores decidiram enviá-lo para a Venezuela em 1946. Em agosto de 1948, foi nomeado reitor da escola San José de Mérida, em que desenvolveu diversos trabalhos. Posteriormente fundou uma rede de escolas em vários municípios andinos que dependiam da escola San José de Mérida, para atender um maior número de alunos. Terminado o seu mandato como reitor, idealizou uma rede de escolas rurais na planície de Barinas, mas o projeto não foi aceito por seus superiores. Em 1954, Padre Vélaz foi enviado para a Universidade Católica Andrés Bello, em Caracas. Lá, no ano seguinte, fundou a fundação *Fé e Alegria* (Unidade Educativa José María Vélaz, 2023). Disponível em: <https://josemariavelaz.edu.ec/padre-jose-maria-velaz/>. Acesso em: 14.Dez.2023.

Conforme Silva (2015), ao longo do século XIX os sujeitos (as massas trabalhadoras) que davam o significativo nome *Educación Popular* não eram contemplados, tanto nas proposições políticas, quanto nas práticas pedagógicas, pois a EP “[...] era pensada como o instrumento de modernização republicana da sociedade, anunciada por um ator dominante e reproduzidor em terras latinas das relações de predomínio emanadas do Velho Mundo [...]” (Ibidem, 2015, p. 242).

Nesse sentido, no século XX, antes de Paulo Freire, tivemos Educação Popular Libertária, que podemos classificar como o quinto momento da EP no Brasil. Conforme Leite (2022) o movimento operário influenciado pelos anarquistas, teve grande relevância no processo educacional de jovens e adultos trabalhadores, propondo organizações educativas nas suas próprias escolas⁵² e universidades⁵³, que tiveram por propósito uma revolução que se estruturava na Pedagogia Racional Libertária⁵⁴, em que as ações educacionais se concentravam: em uma coeducação de gênero; na tomada de consciência de cada um, contra apropriação do poder estatal; uma educação com responsabilidade sobre si, e de cuidado coletivo (com o outro); uma educação laica, sem preconceitos e ideologias de cunho estatal e religioso.

As experiências das Educação Popular Libertária no Brasil são tão significativas que não podem ser omitidas. “A produção do esquecimento das contribuições educativas anarquistas ocasionou um apagamento das experiências libertárias que, a seu tempo, foram marcos significativos de formação político-educativa e cultural do movimento operário” (Leite, 2022, p. 100). As verdadeiras razões do movimento anarquista não ser lembrado nos trabalhos acadêmicos sobre o referido campo vem da estreita relação da Educação Popular com o Estado e a Igreja, como por exemplo a experiência pioneira de alfabetização de Paulo Freire (40 horas de Angicos) que foi desenvolvida perante a proteção estatal, bem como o Movimento de Educação de Base (MEB) com apoio e iniciativa religiosa (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB). Os anarquistas rejeitavam as ideologias de cunho estatal e religioso no

⁵² Amostra das escolas libertárias no Brasil ao final do século XIX e início do século XX: Escola União Operária 1895; Escola Libertária Germinal 1903; Escola Sociedade Internacional 1904; Escola Noturna 1907; Escola Eliseu Reclus 1906; Escola 1º de Maio 1903; Escola da Liga da Construção Civil 1920; Escola Moderna 1909; Escola Germinal 1906; Escola Noturna Liga Operária 1911; Escola Moderna de Petrópolis 1913 (Leite, 2022).

⁵³ “Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL), fundada em 1904, no Rio de Janeiro.” E a “Universidade Popular de Cultura Racionalista e Científica, criada em 1915, em São Paulo, pelo anarcosindicalista Florentino de Carvalho” (Leite, 2022, p. 103).

⁵⁴ Uma pedagogia “[...] desenvolvida pelo educador espanhol (catalão) Francisco Ferrer y Guardia, nascido em 1859 e assassinado, em praça pública, em 1909, exatamente por causa das suas ideias educativas revolucionárias. As bases teóricas da Pedagogia Racional Libertária são empregadas por Ferrer y Guardia junto a outros livres pensadores para criar a chamada Escola Moderna, dando origem ao movimento das escolas modernas, que transcendeu as fronteiras espanholas, sendo, nesse sentido, uma referência para as escolas libertárias brasileiras, com algumas delas recebendo inclusive a denominação moderna [...]” (Leite, 2022, p. 102).

processo educacional (Ibidem, 2022). Percebemos a relação de cunho religioso no quarto período histórico da EP citado anteriormente por Raúl Mejía.

Efetivamente, a Educação Popular na América Latina foi repleta de conteúdos e especificidades da sua época e realidade. Com o advento do Populismo em 1958 no Brasil e na maior parte do continente latino-americano, legitima a dinâmica histórica com novos sujeitos (atores) dando significados ao campo político. Ao iniciar a década de 1960, a América Latina e o Brasil vivenciaram um momento efervescente com os movimentos populares que impactaram o problema do analfabetismo de jovens e adultos. Com a Revolução Cubana ocorrida em 1959, o problema do analfabetismo começa a ser eliminado no continente. No Brasil, em específico a região nordeste, prolifera-se diversos movimentos⁵⁵ de Educação Popular e formação política de segmentos populares (Silva, 2015).

Nesse sentido, ressurgem o sexto período histórico da Educação Popular no século XX nos anos de 1960, tendo Paulo Freire, integrante do Movimento de Cultura Popular do Recife, como principal referência que deu um novo significado a “Educação Popular”, o autor desenvolve a experiência de Angicos (RN) como prática inovadora que repercute internacionalmente (Mejía, 2015; Silva, 2015). Acerca disso, percebemos que a partir da década de 60, o movimento da Educação Popular⁵⁶ sofreu diversas influências, o que resultou na sua ascensão e diferenciação na proposta pedagógica.

[...] Educação Popular, a partir de meados de 1960, sofreu diversas influências, como a do Concílio Vaticano II; dos documentos de Medellín e da proposta da Teologia da Libertação; do ideário de Paulo Freire; das experiências da Revolução Cubana e da Nicaraguense; dos processos do Chile, do México e de outros em curso no Continente; da teoria do desenvolvimento e da teoria da dependência. Além destes, havia a Revolução Soviética e, posteriormente, a Chinesa e o pensamento marxista que animavam o fortalecimento da sociedade civil latino-americana e, no seu interior, um forte movimento, no sentido da construção da organização popular autônoma, com consciência de classe e imbuída do desejo de construção do poder popular (Paludo, 2006, p. 46).

É nesse período que se percebe a manifestação de atores populares que representam o significativo nome “Educação Popular”, evidenciando o espalho de lutas e disputas dos projetos

⁵⁵ Através do “[...] MCP (Movimento de Cultura Popular) da Prefeitura do Recife/PE; os CPCs (Centro Populares de Cultura) organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o ‘De pé no chão também se aprende a ler’, da Prefeitura de Natal/RN; o MEB (Movimento de Educação de Base) criado pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a CEPLAR (Campanha de Educação Popular) desenvolvida por estudantes e intelectuais na Paraíba, são expressões de iniciativas no campo educacional que se somavam às disputas hegemônicas no campo político. Nesta época despontam também as práticas inovadoras orientadas por Paulo Freire, que em 1963, coordena a emblemática experiência de Angicos (RN), que aufere repercussão internacional” (Silva, 2015, p. 240).

⁵⁶ Conforme Paludo (2006) não há indissociabilidade entre Educação Popular, Movimento da Educação Popular e Campo Popular, no interior dos processos sociais que são orientados por utopias transformadoras.

político-pedagógicos com uma gama de Novos Movimentos Sociais, como “[...] movimentos camponeses e quilombolas, que assumem para si a tarefa da construção e sistematização de suas próprias ‘pedagogias’, sendo a chamada ‘Pedagogia do Movimento Sem Terra’ sua expressão mais simbólica” (Silva, 2015, p. 243). Trazendo assim na contemporaneidade, sujeitos políticos com novas organizações, ideologias e propostas educacionais

Esse processo histórico, mostra-nos que a EP não se situava em campos homogêneos, mas se dividiam em diferentes correntes, que por ora se agregavam, por outro momento se conflitavam (Paludo, 2006). Fica evidente que a Educação Popular com seu acúmulo e processo de construção coletiva não possui uma única direção metodológica, muito menos único espaço de atuação, mas sim, dada a sua abertura teórico-prática, a cada momento se expande e ganha força e significado com as particularidades do contexto, podendo se recriar constantemente, propor alternativas de conhecimentos e saberes para os sujeitos envolvidos.

Percebemos, assim, que a Educação Popular se constituiu em uma concepção complexa de educação, com concordâncias e discordâncias, permanências e transformações que não a enfraquece, mas fazem com que ela possa contribuir com seus pressupostos teórico-metodológicos em diversos campos da ação social, nos mais variados contextos [...] (Sousa, 2015, p. 30-31).

Levando isso em consideração, atualmente a sociedade vem sendo atravessada por diversas modificações: conhecimento, tecnologia, novas linguagens, informação, comunicação, inovação, investigação e crises civilizatórias, que organizam e reorganizam o sistema do mundo, situados num modelo de economia, natureza, ideia de progresso, de epistemologia e de desenvolvimento, que estão desarticulados com a diversidade social (Mejía, 2015). O controle capitalista vem exigindo do corpo social popular cada vez mais novas interpretações, abordagens e, portanto, o surgimento de novas formas de resistência.

Hoje, nos encontramos em um cenário de tensionamentos civilizatórios entre o capitalismo industrial, que ainda é parte de nossa realidade, o capitalismo globalizado, que é a marca contemporânea da ideologia liberal, e uma visão integral, interdependente e holística que poderíamos denominar comunitarismo originário. Temos que optar nesse cenário (Ledezma; Bazán, 2006, p. 141).

Nesse sentido, a Educação Popular tem sido desafiada pelo cenário das transformações sociais. Sendo necessária superar os mesmos paradigmas em que dominaram o século XX (Leite, 2020). Um conjunto de fenômenos e suas consequências têm marcado a sociedade atual, transformando-a em um novo momento histórico. Desse modo, esses acontecimentos têm impactado significativamente o campo da Educação Popular na América Latina, cabendo

construir/reconstruir, urgentemente, perspectivas diferentes de forma que contemplem a realidade emergente (Ibidem, 2020).

Fenômenos esses que convocam a EP a promover compreensão e desenvolvimento de uma visão crítica que situa tanto o ambiente próximo, quanto distante, entretanto, são situações experimentadas propriamente pelos sujeitos “como a guerra e os conflitos, as violações aos direitos humanos, o crime internacional, o terrorismo, o tráfico de drogas, o aumento das doenças pandêmicas, a degradação do meio ambiente, o racismo, o classismo, a migração, entre outros” (Mahmías, 2006, p. 138).

Em relação a essa convocação as perspectivas emergentes, Paludo (2006) ressalta a importância da ressignificação/refundamentação da Educação Popular, pontuando alguns aspectos que merecem ser aprofundados, um deles é o processo histórico do referido campo que não deve só se remeter aos períodos isolados, como é encontrado em diversos trabalhos ao se referenciar a história da EP apenas ao final do século XIX e ao século XX – enfaticamente nos anos de 1980 – “[...] ao ideário de Paulo Freire, da Teologia da Libertação, das teorias do desenvolvimento e da teoria da dependência, do referencial marxista e das experiências revolucionárias ocorridas no mundo e também na América Latina” (Ibidem, 2006, p. 56). É necessário resgatar a relação da Educação Popular com seus períodos históricos e especificar a intenção de cada período, pois o referido campo foi, e ainda é atravessado por particularidades do momento.

O questionável equívoco do campo da Educação Popular no Brasil hoje, é tentar ainda responder ou buscar alternativas em perspectivas clássicas do século passado que somente podem servir, por exemplo para a EJA ou para educação do campo. O processo histórico da EP nos afirma que sua intencionalidade é mutável, isto é, que as concepções do Campo Popular do século XX não conseguem responder as questões emergentes do século XXI.

E ao tratarmos do contexto vulnerável de crianças, jovens, permeados pela violência, guerra, e as questões das drogas dentro da escola pública formal, por exemplo, têm sido questões atuais abordadas por alguns países latino-americanos, os quais têm buscado sistematizar propostas pedagógicas que atendam às novas demandas a partir das lutas pela sua identidade, recriando teorias, práticas e metodologias mediante a EP, de forma que se responda os problemas vigentes.

Podemos afirmar que não é possível manter uma Educação Popular somente reativa e que é preciso desenvolver uma educação cidadã pró-ativa perante **os desafios da sociedade do risco e da vulnerabilidade que afeta importantes grupos humanos, o meio ambiente e os recursos naturais**. Isto exige a elaboração de novos mapas organizacionais do conhecimento da realidade e da época e torna mais complexas as

transformações dos mundos vitais originários da Educação Popular, cujas tendências são contraditórias e nos levam a perguntar pela educação das comunidades, pela qualidade da educação moral das escolas, pela capacidade de gerar solidariedade social a partir das organizações da sociedade civil e pelo multiculturalismo e os direitos da diversidade, entre outros assuntos (Osório, 2006, p. 196, grifo nosso).

Ao se pensar em um futuro próximo, esses dispositivos temáticos são tarefas que precisam ser discutidas pelo referido campo, mediante experiências e práticas de inovação que devem ser desenvolvidas nas instituições educativas com o intuito de produzir conceitos que sustentem novas aprendizagens (Ibidem, 2006).

Conforme Colombiano (2006), Andino e Mogni (2019), na Colômbia já se vem discutindo sobre uma série de desafios temáticos que a Educação Popular tem de enfrentar urgentemente: a desigualdade social, o envolvimento de jovens no narcotráfico, as guerras e a violência numa perspectiva de superar/ressignificar as concepções cristalizadas da EP do século passado, passando a focalizar nos conflitos e acontecimentos da sociedade colombiana.

Neste panorama, a Educação Popular enfrenta uma série de desafios. Por exemplo, os deslocados **pela violência**, que foram retirados de seu território e têm necessidades básicas de solução urgente, o que os faz ser uma população nômade, devem enfrentar a reconstrução do tecido social e do sentido de pertencimento aos novos cenários em que transitam e devem viver [...]. **O tema conflito, violência e paz**, relacionado com a ampla gama de atores envolvidos nestes processos, aparece na agenda da Educação Popular como algo urgente e, aos poucos, inclui outras faixas da população colombiana, pois antes do terreno da política está o da vida cotidiana, em que também existem conflitos (Colombiano, 2006, p. 180, grifo nosso).

Temas como conflitos, violência e paz, além de precisarem ser tratados na Colômbia, precisam ser dialogados no Brasil, ao possibilitar discussões diretas com os atores através da escola pública, como os jovens de periferia que são vítimas da violência e de outras questões intrínsecas do seu contexto: drogas, a exclusão social, homicídios e os crimes organizados. A Educação Popular ao se unir com a escola pública, ambas se beneficiarão: na escola será colocado em prática os projetos pedagógicos alternativos, enfoques, métodos e novas perspectivas de forma que possa alcançar mudanças sociais e, o Campo Popular, contará com mais uma experiência realizada pelas camadas populares (Colombiano, 2006).

Diante desse panorama, a EP tem tentando estreitar os laços com o chão da escola pública em alguns países latino-americanos para que de fato consiga refundamentar/reelaborar a conexão teórico-prática e contribuir com proposições elaboradas voltadas aos “novos sujeitos”, como os jovens em contextos de vulnerabilidade social, estudantes de escola pública e os professores, os quais estão localizados em novos cenários, novas gerações e cercados de inúmeros problemas.

Busca-se assim, contribuir com formação política e alimentar novas utopias, “[...] mas faltam propostas metodológico-didáticas para as quais se espera uma maior contribuição da Educação Popular: formação crítica, formação política, formação cidadã (nos chamados temas transversais do currículo)” (Colombiano, 2006, p. 183), em que no presente, cada vez mais os países latino-americanos vêm revendo essas propostas pedagógicas.

Nesse sentido, Sousa (2015) afirma que por muito tempo as escolas públicas formais se recusaram a adotar concepções do Campo Popular como prática pedagógica. Todavia, atualmente essa realidade está se desconfigurando por vislumbrarem as possibilidades e as vivências propiciadas pela Educação Popular no chão da escola pública, sem ser de forma exclusiva da Educação de Jovens e Adultos, mas em outros níveis e modalidades de ensino que contemplem crianças da Educação Infantil, adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, “não mais no sentido de doação como era antes, mas na perspectiva de politização e emancipação, dependendo da postura de quem a implementa. Mesmo porque a maioria dos sujeitos das escolas públicas tem origem popular, inclusive os professores que dela fazem parte” (Ibidem, 2015, p. 47).

Por isso, Mejía (2015) e Leite (2020) defendem a importância das transformações discursivas e teóricas da Educação Popular, pois é uma forma de evoluir e construir os processos epistemológicos voltados para a realidade. E ao se tratar dos processos de exclusão e vulnerabilidade, o desafio da EP é se munir de uma base teórica consistente, estudando os processos que geraram tal fenômeno. “Nesse sentido, a Educação Popular deve ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural (Mahmías, 2006, p. 134).

Assim, a EP como metodologia teórico-prática para tratar das temáticas emergentes no âmbito escolar formal, precisa de práticas educativas criativas e inovadoras. Conforme Picon (2006) quanto mais dinâmica forem essas práticas, mais necessitam de recursos adequados que garantam a aprendizagem dos jovens, como uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola pública.

Portanto, o que estamos sugerindo ao âmbito escolar não é uma série renovada de fórmulas esquemas, mas sim um desenvolvimento metodológico ao trabalhar com a multiculturalidade, “uma concepção orgânica de pedagogia popular que, por meio de seus fundamentos, princípios e orientações didáticas, abra caminho para nortear e impulsionar a ação educacional e seus distintos processos e intervenções” (Picon, 2006, p. 169). A escola pública formal é um espaço que pode ser considerado propício para trabalhar na perspectiva da Educação Popular, com jovens estudantes em contextos de vulnerabilidade com o propósito de

lutar contra a sua situação de desigualdade, exclusão social, violência e uso problemático de drogas.

3.2. Educação Popular: proposta pedagógica na escola pública em contexto periférico

Tradicionalmente, economistas e governos de direita e esquerda têm assinalado e propagado que, para resolver a questão da pobreza com alunos de camadas populares, a estratégia deveria ser focada em alguns requisitos básicos – saúde, educação, alimentação, saneamento, etc. – para manter um nível de vida aceitável. No entanto, esse discurso não “compra a realidade”, pois o que se tem propiciado são ajudas compensatórias através de programas mínimos, e não medidas para enfrentar o fenômeno da pobreza causado pela desigualdade social (Leite, 2023).

Provavelmente, é impossível enfrentar as causas da pobreza se as oportunidades iguais de educação escolar não são oferecidas a todos, os quais, desigualmente, não pertencem a mesma classe social, muito menos têm o mesmo capital cultural, econômico e perspectiva de futuro (Ibidem, 2023).

Acontece que, historicamente, a escola tem servido ao Estado, e na realidade vigente não se faz diferente ao continuar exercendo uma função cultural hegemônica, e a violência simbólica sobre jovens em contextos de vulnerabilidade social. E nesse panorama, Delval (1998) e Leite (2023) explicam que ao tempo que crianças e adolescentes passam na escola, constrói ideias sobre qual é sua função e o que fazem nela. O problema é a “transmissão de conhecimento”, ou seja, as perspectivas que a escola dissemina ao propagar os saberes, a organização curricular, a prática docente que, a depender da classe social dos alunos, reproduz a desigualdade social.

Logo, o adolescente precisa compreender que a sua situação vulnerabilizada não é “culpa” da sua família por se esforçar menos ou por que não teve a “sorte” de nascer “bem de vida”, mas pelo déficit no capital físico, financeiro, humano, social, e cultural, além de uma série de aspectos que representam a sociedade propagados pela escola que interfere na forma de pensar, ler e enxergar criticamente o corpo social.

Embora a escola seja um espaço de função ideológica estatal comprometida ao responder as demandas do capitalismo e disputa de classe, também se pode construir nela um território de luta, conscientização, práticas de resistência, encontro e inovação popular (Saggiomo, et al, 2018).

É nessa perspectiva que entra a Educação Popular como instrumento educativo dentro da escola básica da rede pública de ensino em contexto periférico, ao propiciar um espaço de luta e resistência ao projeto de modernidade estabelecido pelo Estado-nação. “Compreende-se, portanto, a Educação Popular como um método político-pedagógico de intervenção na realidade. Seus postulados se baseiam no entendimento do ser humano como sujeitos históricos e ativos que podem transformar sua realidade” (Almeida; Viera, 2022, p. 8).

Nesse contexto, Mejía (2015) afirma que os professores ao mergulharem, metodologicamente, no campo da EP, conseguem atuar em vários níveis – micro, meso e macro – como espaços de disputa de poder, controle e conhecimento, evidenciando o projeto político-pedagógico em um discurso crítico e voltado aos interesses específicos da realidade.

En ese sentido, los dispositivos que se utilizan en cada actividad educativa y pedagógica marcan el horizonte político del educador, es decir, él transforma la sociedad desde el cotidiano de su actuación como educador, y ahí el reconocimiento de cómo el poder está en su actuar concreto y lo lleva a autocriticarse, en el sentido que lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso sino también la manera como anticipa la nueva sociedad en su cotidiano pedagógico, haciendo presente que no hay acción humana y educativa exenta de ser política (Ibidem, 2015, grifo nosso)⁵⁷.

É nesse entendimento que Streck (2013) corrobora que a Educação Popular na Educação Básica surge como proposta pedagógica teórico-prática no sentido de criar e recriar a própria ação. Também a EP nas escolas luta pela dimensão educativa em políticas públicas, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas (conteúdos e metodologias) que promovam a solidariedade, a cooperação e participação social. A Educação Popular na Educação Básica representa novos desafios de compreender as novas possibilidades de lidar com o conhecimento e constituição dos sujeitos (Ibidem, 2013). Para isso, o sistema de ensino público formal precisa estar aberto ao contexto social dos educandos.

Na perspectiva de educação popular, o sistema precisa ser aberto, partindo da observância da realidade, é preciso dar significado a existência do sujeito, levar em consideração as condições sociais, econômicas e políticas dos indivíduos que estão envolvidos neste processo de educação para que através destas significações eles possam buscar a dignidade e liberdade, pois a Educação popular vai além dos muros escolares, ela ultrapassa as barreiras, é a Educação da Vida e na vida, é

⁵⁷ Nesse sentido, os dispositivos que são utilizados em cada atividade educativa e pedagógica marcam o horizonte político do educador, ou seja, ele transforma a sociedade a partir do trabalho cotidiano de suas ações como educador, e aí o reconhecimento de como o poder está em suas ações concretas o leva a se criticar, no sentido de que o político não é apenas o horizonte emancipatório do seu discurso, mas também, a forma como ele antecipa a nova sociedade no seu cotidiano pedagógico, tornando presente que não há ação humana e educativa isenta de ser política.

análise e compreensão do real na busca de novas possibilidades (Bertineti; Pereira; Oliveira, 2019, p. 11 grifo nosso).

Conforme Mejía (2006), no momento em que a EP atua na escola pública formal, ela reestrutura os horizontes com muito esforço, opera com os instrumentos e ferramentas próprias da escola, elabora, reelabora discursos e cria propostas práticas, consequentemente, entra com suas próprias proposições, tendo por objetivo “fazer com que a proposta tenha credibilidade para os jovens de hoje, na medida em que se construam processos críticos, verídicos e aceitáveis como tópicos para construir e organizar as novas apostas de transformação” (Ibidem, 2006, p. 215).

Desse modo, a escola em contexto periférico ancorada no referido campo, tem por função social conscientizar e potencializar a diversidade de jovens⁵⁸, trazendo, estrategicamente, o cenário emergente como experiência para o processo educativo, com o objetivo de reverter o contexto vulnerável e padronizações estabelecidas pelo capitalismo, em movimentos que produzem formas singulares de subjetivação (Almeida; Viera, 2022).

Ademais, a Educação Popular estrutura-se “[...] na proposição de rompimento com uma educação comprometida com a formação de sujeitos condicionados pelas leis do mercado” (Saggiomo, et al, 2018, p. 106), valorizando a relação professor-aluno, em que o docente atua como um mediador da aprendizagem. A EP surge como uma metodologia inovadora e essencial nesse processo de reflexão, por meio de atividades escolares cotidianas ao propiciar vivências acerca das diversas relações sociais.

Por isso, a formação educativa protagonizada pelos jovens de contexto de vulnerabilidade, atrela-se a leitura crítica de mundo, baseado em saberes capazes de compor a clareza de ação-reflexão perante a realidade emergente vivenciada – a própria desigualdade social, que tem por consequência a juventude vulnerável e suas escolhas, a exclusão social, as situações de violência, as drogas ilícitas e etc.

Quando a Educação Popular passa atuar nos desafios das escolhas da juventude de periferia, possibilita a esse público o protagonismo de seus próprios projetos de futuro, visto que “esses jovens, então, deixam de protagonizar a ausência e os problemas e passam a projetar-se de outras formas, inclusive descobrindo novas formas de ocupação e trabalho [...]” (Almeida; Viera, 2022, p. 9). Os adolescentes passam ter autonomia nas suas escolhas no

⁵⁸ “Os jovens periféricos são, portanto, negros, negras, mulheres, moradores de periferias e de classes populares, cuja transição para a vida adulta é experienciada de forma diferente, fazendo com que se sujeitem a uma educação menos humanizada e trabalhos mais precários” (Almeida; Viera, 2022, p. 3)

processo de ação-reflexão e do diálogo, distanciando-se da perspectiva neoliberal (Ibidem, 2022).

Ao se tratar do processo de exclusão social, o referido campo tem por desafio, fortalece-se de uma base teórica consistente, para além dos mesmos discursos que se centram nas causas econômicas. Devendo ter como pressuposto a abordagem da sociedade como um corpo complexo que constitui toda realidade histórica (Leite, 2016). Ao unir a leitura crítica do contexto pessoal e social dos excluídos com as práticas da EP, constituem estratégias formativas que orientam a ação transformadora a partir do olhar a realidade concreta desses sujeitos (Guevara, 2006).

Quanto as questões das drogas ilícitas, a EP pode ter como desafio se debruçar da abordagem socioeducativa ao tentar construir e assimilar bases que superem o conceito tradicional, ao formular proposições pedagógicas que auxiliem na amenização de danos causados pelo uso excessivo de drogas. Para isso, o mencionado campo deve assumir a “perspectiva biopsicossocial; tirar as ilações do pressuposto segundo o qual nunca houve sociedade sem drogas; descartar o (pseudo)moralismo e não recusar o debate sobre a descriminalização da cannabis sativa [...]” (Leite, 2016, p. 95).

Portanto, a Educação Popular precisa se munir dessas abordagens emergentes como conteúdos na sala de aula. Além do mais, propor um processo formativo que atue na garantia de acesso, permanência, qualidade e protagonismo popular dos jovens, a partir das repartições escolares como o Conselho Escolar, Círculos de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e a eleição de gestores, de forma democrática (Saggiomo, 2018).

No que tange o posicionamento docente dentro do cenário vulnerável, assumem-se “[...] no mundo enquanto classe e enquanto sujeitos políticos, afirmam-se como homens e mulheres que no desequilíbrio entre a realidade social e a proposição ideológica burguesa, desvelam e se desafiam a transformar as correntes estruturais da escola improdutiva.” (Saggiomo, 2018, p. 112).

Nesse sentido, os professores⁵⁹ precisam estar cientes do seu papel enquanto agentes mediadores de discussões que circulam dentro e fora do âmbito escolar, devendo construir

⁵⁹ Embora ressaltamos a necessidade da postura do docente diante os desafios encontrados na sala de aula, não desconSIDERAMOS que dentro da crise da educação, existe a “crise da profissão docente” como resultado consequente de um “processo de evolução do Estado que, nas últimas décadas do século XX, sentindo-se incapaz de continuar a desempenhar as funções de Estado-Educador, teria encontrado na figura do Estado-Regulador (ou Estado-Avaliador) o modo adequado para se desresponsabilizar pelos efeitos das políticas educativas que, apesar desses esforços, continuaram a ser produzidas por si” (Correia; Matos, 2001, p. 2). Atribuindo, dessa forma, a responsabilidade da escola democrática, as estratégias emergentes e as ideias transformações sociais, aos professores – que são silenciados, e sofrem a influência neoliberal do mercado para modelarem suas práticas pedagógicas (Ibidem, 2001).

relações com os discentes, romper barreiras, criar laços, acolhimentos, momentos de conversas formais e informais em que os jovens estudantes expressem suas opiniões, experiências, queixas, questionamentos, desejos em relação a vida escolar e a suas perspectivas. Os docentes necessitam internalizar uma postura diferenciada, já que não serão mais neste espaço os únicos detentores do saber (Bertineti; Pereira; Oliveira, 2019). “Assim, ao sair da dicotomia educador-educando e ação-reflexão, estabelecemos entre eles um diálogo, ou seja, um encontro; é possível criar algo novo a partir da experiência vivida” (Almeida; Viera, 2022, p. 7).

Deparamos-nos diariamente com vários empecilhos que procuram enterrar o trabalho dentro das instituições, mas **os professores progressistas precisam estar cientes das dificuldades que irão enfrentar quando optam por entrar nesta luta**, temos limites nestes espaços e precisamos estar atentos a estes limites para que possamos conhecê-los, **já que buscam de fato a construção da Escola Pública Popular** (Bertineti; Pereira; Oliveira, 2019, p. 12 grifo nosso).

Esses desafios e condutas somam-se à organização popular que perpassam os muros da escola ao questionar e problematizar a historicidade do subúrbio e da lógica educacional, encontrando, dessa forma, possibilidade de consolidação de um movimento eficaz e transformador (Saggiomo, 2018).

Cremos que um viés possível para a vivência da Educação Popular na escola pública formal se dá, entre outros elementos, pelo compromisso do professor em efetivar uma prática educativa mais significativa, cidadã, que envolva os alunos nos saberes escolares, a partir dos seus saberes cotidianos, da sua própria história (Sousa, 2015, p. 52).

Assim, a escola passa a *agir responsivamente*⁶⁰ sobre as aprendizagens, assegurando aprendizados que se relacionem com o mundo periférico daquele adolescente. Os docentes enquanto intelectuais orgânicos⁶¹ e compromissados com a justiça social proporcionam a esses jovens uma análise da realidade mediante produções escolares, facilitando a assimilação social, transformando em perspectiva de futuro (Ibidem, 2015). Mesmo com um currículo voltado para a EP, os conteúdos programados devem contemplar, minimamente, a formação para o mercado industrial.

Apesar da Educação Popular se fundamentar no princípio do rompimento hegemônico, não desconsideramos que a escola é um aparelho ideológico do estado. Por isso, para que uma

⁶⁰“Pode-se afirmar que a escola age responsivamente quando, ao mesmo tempo em que preserva a responsabilidade sobre a aprendizagem, formula procedimentos que assegurem a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados que têm como fonte os alunos e seu mundo. Fazendo isso, a escola transforma expectativas de mobilidade social e de acesso à cidade em mais institucionalidade e mais democracia.” (Burgos, 2012, p. 1048).

⁶¹ Filosofia da práxis defendida por Antônio Gramsci.

instituição de ensino pública formal venha ser efetivamente popular, esboça-se em uma tarefa-desafio, a qual exige uma readaptação internamente institucional, mas evidentemente sem desconsiderar os conteúdos escolares. Dentro desse contexto, deve-se buscar uma formação humanizadora que tenha como foco a conscientização e luta por uma nova sociedade que saia das relações piramidais (hierarquia) para horizontais (justa) (Calado, 2020).

Falar em Educação Popular exige que tenhamos clareza que esta conquista exige um processo de luta, precisamos de atitudes para que possamos lutar e conquistar por uma educação popular dentro da Escola Pública, porém precisamos estar cientes de que esta busca pela libertação não anula a importância dos conteúdos escolares [...] (Bertineti; Pereira; Oliveira, 2019, p. 12).

Quando refletimos sobre a Educação Popular no chão da escola pública formal em um contexto de vulnerabilidade social, acreditamos na possibilidade que o referido campo a partir da sua pluralidade epistemológica e o seu caráter político-pedagógico pode operar na construção do modelo educativo voltado “[...] aos interesses das camadas populares, que advém das diversas camadas da sociedade, enfrentamos e ainda enfrentaremos muitos empecilhos, porém com fundamentação teórica e ação prática é possível ultrapassar os limites impostos e encontrar caminhos possíveis” (Bertineti; Pereira; Oliveira, 2019, p. 13-14).

Nesse sentido, devemos pensar nos problemas do contexto, no esforço reflexivo, delineando estratégias que auxiliem na compreensão da realidade capitalista neoliberal, na intencionalidade educativa, na organização coletiva ao individual, na ação política e pedagógica, no movimento questionador e crítico, no diálogo, nas teorias, práticas e metodologias que podem impulsionar as relações sociais, superando os limites e o cenário, que colocam os jovens em situação fragilizada (Saggiomo, 2018). Cabendo elaborar um projeto pelos jovens para que possibilite a construção de uma nova sociabilidade de micro-relações dentro do âmbito escolar ao mostrar à ordem dominante que a escola também é o terreno do protagonismo dos jovens de contexto periférico (Calado, 2020).

É interessante, então, colocar as juventudes periféricas no centro do diálogo com a educação, em que podem construir seus processos de escolha de forma coletiva e responsável. **É preciso, então, apostar nas juventudes** nesse sentido e propor uma educação que as desafie a transformar a realidade [...] (Almeida; Viera, 2022, p. 10, grifo nosso).

Para tanto, alguns países da América Latina têm acreditado e buscado entender como ocorre a vulnerabilidade nesses países, bem como tem tentado elaborar proposições a partir da escola pública, para que de alguma forma, possa amenizar os males ocasionados pela

desigualdade social. Países como a Argentina e a Colômbia, por exemplo, tem dado voz aos jovens de contextos vulneráveis, colocando em prática as diferentes experiências da Educação Popular dentro dos espaços escolares públicos populares.

Sendo assim, alguns estudos têm apontado as possibilidades e as melhorias que a Educação Popular tem feito dentro da escola pública, servindo como uma ferramenta pedagógica através de conteúdos, metodologias, estratégias e técnicas que são contextualizadas, criadas e recriadas para o espaço local dos/pelos sujeitos. Assim, cabendo-nos explorarmos neste estudo, um pouco dessas experiências desenvolvidas pelo Campo Popular.

A Educação Popular tem proporcionado experiências na Argentina há décadas, por meio dos *Bachilleratos Populares*⁶² – BP. Vistos como marco de organizações que vêm protagonizando ações coletivas de resistência e práticas alternativas. Os BP podem ser definidos como escolas públicas populares autônomas que têm por principais demandas as obtenções de títulos oficiais, o financiamento integral e o reconhecimento de sua especificidade por parte do Estado, sem que isso implique a perda da autonomia política e pedagógica. Ademais, essas escolas têm contemplado o público jovens e adultos. Também, os BP podem ser compreendidos em diversas experiências educativas influenciadas e construídas desde os movimentos sociais que apareceram em muitos países da América Latina. Com isso, ao redor da Argentina, existem noventa *bachilleratos* populares, sendo a maioria deles localizados na cidade de Buenos Aires (Wahren, 2020).

Desse modo, o propósito da criação dos BP tem caráter duplo: por um lado, trata-se de um dispositivo educativo capaz de atender o déficit socioeducativo provocado pelas políticas de cunho neoliberal, e por outro, aponta a construção de alternativas pedagógicas que orientam a transformação social, passando a denunciar a situação crítica do sistema educativo, e evidenciar a responsabilidade governamental de garantir o direito da educação para todos (Peralta; Montagna, 2019; Wahren, 2020).

Acerca disso, as experiências dos *bachilleratos* populares tiveram a própria experiência militante e autorreflexiva nos movimentos sociais, articulados com saberes e técnicas de investigação acadêmica. Os BP apresentam diretrizes que norteiam as suas práticas pedagógicas: a) proposições de um processo pedagógico dialógico e participativo entre os professores e alunos – em uma abordagem de construção de uma ecologia de saberes; b) a formação de equipe pedagógica; c) estabelecimento de um currículo que combine com uma proposta democrática, isto é, construída coletivamente; d) a construção coletiva das regras de

⁶²São escolas populares foram fundadas por movimentos sociais, fábricas recuperadas, organizações de trabalhadores desocupados, sindicatos, cooperativas e organizações territoriais (Peralta; Montagna, 2019).

convivência; e) a elaboração de formas alternativas de avaliação qualitativa com ênfase nos processos educativos e formativos, em vez da avaliação quantitativa; f) a articulação com enfoque pedagógico em uma perspectiva problematizadora da realidade emergente; g) uma proposta pedagógica orientada para a mudança social; h) a existência de espaços permanentes de autoformação em educação popular e autorreflexão das práticas docentes e pedagógicas das escolas populares (Ibidem, 2019; 2020).

Esse processo teórico-prático e metodológico, ocorre tanto em espaços formais, quanto os ditos informais. Os BP se tornaram grandes espaços de luta e resistência, mediante um processo árduo e histórico.

Nesse sentido, Wahren (2020) pontua quatro períodos dos *bachilleratos* populares: no primeiro (2001-2004) ocorreram as rebeliões, que se organizavam em encontros e atividades para a discussão e formação de militantes educadores em uma perspectiva de educação popular freiriana. Em 2004, surgiram vários BP como uma expressão de experiências político-territoriais e sindicais, uma forma de resistência e de fazer política ao visar a transformação da realidade. Essas escolas populares tiveram a intenção, em primeiro plano, de propor a conclusão do Ensino Médio para os jovens e adultos, já que o Estado não oferecia espaços viáveis para o referido público, em segundo plano, reinventar um ambiente contra hegemônico.

Já o segundo momento (2005-2007), inicialmente foi marcado pelo *Interbachilleratos* – um espaço de articulação de experiências de todos as escolas criadas com encontros e trocas de vivências pedagógicas com o intuito de fortalecer as diferentes áreas educativas e criar espaços de formação conjunta nas perspectivas e práticas da educação popular. Onde se incorporou os debates administrativos – ao se discutir: salários, diplomas e bolsas de estudos. E essas ações promoveram visibilidade e reconhecimento dos *bachilleratos* populares pela província de Buenos Aires, em 2007 (Ibidem, 2020).

No que tange o terceiro momento (2008-2011), teve sua marca pela expansão dos BP com novas criações de escolas. A oficialização concedida pela província ocasionou mudanças nas estruturas de oportunidades, propiciou legitimidade mediante o próprio projeto educativo dos *bachilleratos* e fomentou a luta pelos salários dos professores (Ibidem, 2020).

Em relação ao quarto momento histórico (2012-2019), começou a ser esboçado por meio da iniciativa do *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios*⁶³ – FinES, de cunho governamental, direcionado ao público jovens e adultos com o intuito de que concluíssem o ensino escolar básico, tal como de promover a expansão das quantidades de escolas populares.

⁶³ Plano de conclusão de estudos primários e secundários.

O programa mencionado, embora ancorado nas perspectivas de Paulo Freire, ainda assim propiciou mudanças radicais nas estruturas dos BP, impactando não só a comunidade docente e discente, mas na articulação dos planos de lutas (Ibidem, 2020).

Atualmente, a Argentina tem por experiências “escolas populares” com envolvimento estatal, que propõe as suas próprias estratégias de territorialização e organização numa perspectiva pedagógica hegemônica que preconiza uma mudança radical, e têm escolas autônomas, voltadas para os sujeitos e necessidades locais, constituídas de vários movimentos sociais com proposições emancipatórias ao longo prazo. Fica evidente a disputa do governo com as escolas populares autônomas.

Dessa forma, compreendemos que os *bachilleratos* populares como práticas político-pedagógicas emergentes de uma nova sociedade, age a partir de paradigmas da educação popular ancoradas no território local. Essas escolas populares possuem a autogestão, e propiciam aos sujeitos o protagonismo por estarem situadas em contextos complexos, embasando sua prática cotidiana nas necessidades e realidade. Ademais, as referidas escolas implicam um campo de experimentação a partir dos movimentos sociais que promovem formas educativas alternativas contra a lógica hegemônica da instituição escolar, seja ela de cunho governamental ou privada (Wahren, 2020; Peralta; Montagna, 2019).

A exemplo disso, temos o *Bachillerato* Popular Villa 21-24 localizado na Argentina, no sul de Buenos Aires, no bairro de Barracas. É uma escola popular para jovens e adultos fundada em 2006 pela Comissão dos Direitos Humanos, motivada a romper com as “barreiras invisíveis”⁶⁴ (Peralta; Montagna 2019). A Educação Popular nos subúrbios da Argentina tem contribuído com práticas educativas, dispondo como temática a realidade e os conhecimentos prévios dos jovens em contexto de vulnerabilidade social que estudam na Escola Popular Villa 21-24, na busca da transformação social mediante a implementação de um modelo de educação como parte de um projeto político que tenta lutar contra os problemas ocasionados na localidade: a falta de oportunidade educacional e de trabalho, a violência policial (do estado), a violência midiática, institucional, simbólica, a discriminação exercida sob jovens de bairros populares.

Nesse seguimento, o currículo desse *bachillerato* segue uma proposta diferenciada para os jovens e adultos, de forma adaptada pela orientação do Desenvolvimento Comunitário, contemplando planos de estudos dos *Centros Educativos de Nivel Secundario*⁶⁵ (CENS). A prática dos educadores tem por foco o trabalho em equipe – buscando na medida do possível

⁶⁴ Os problemas vigentes: a desigualdade, exclusão social e a violência estatal.

⁶⁵ Centros Educativos de Nivel Secundário.

trabalhar em duplas, que são distribuídas nas seguintes disciplinas: História e Direitos Humanos; Linguagem, Arte e Comunicação; Direitos da Cidade; Ciências da Natureza; e *Workshops* – que contêm diversos conteúdos – Gênero, Economia, Saúde, e entre outros (Peralta; Montagna, 2019).

Em relação as experiências da EP na Colômbia, García e Soler (2019) corroboram que a EP tem contribuído por meio do *Instituto Cerros del Sur* - ICES, o qual é uma experiência da educação popular que está estabelecido há 35 anos na cidade de Bolívar em Bogotá. O processo educacional é direcionado para o público jovem em contexto de vulnerabilidade social. O ICES é uma referência internacional devido a sua trajetória, aportes e discussões para a construção educativa, comunitária e social. Essa escola popular tem como proposta educativa o *Proyecto Escuela Comunidad*⁶⁶ – PEC, embasados nas proposições da educação popular com a particularidade de levar essa corrente pedagógica ao cenário escolar.

Desse modo, o ICES surge como possibilidade de suprir as necessidades do bairro Potosí (Bolívia), ao enfrentar as dificuldades econômicas e sociais e culturais iniciado no final dos anos oitenta, que caracterizam o território periférico local, e passa a se estender em diversas localidades. Nesse contexto, apresenta sua atuação nas necessidades de saúde, habitação, alimentação, esportes, visando a transformação da realidade na comunidade educativa através da experiência alternativa e significativa (Ibidem, 2019).

Por meio do PEC a escola se organiza em quatro dimensões: 1) curricular – que se estrutura em objetivos, metodologias em cada disciplina; 2) comunitária – onde se localiza e desenvolve os subprojetos voltados para a disponibilidade da comunidade mediante oficinas e formação direcionadas aos estudantes; 3) de gestão, estabelecendo ações que permitem obter recursos para sustentar o PEC; 4) política – dimensão em que se situam as oficinas de formação de cunho político a todos os sujeitos do projeto, com o intuito de formar líderes comunitários e contribuir com a transformação social (García; Soler, 2019).

Sendo assim, as atividades nesse *bachillerato* tem por objetivo propiciar ações na perspectiva da educação popular por meio de oficinas, disciplinas e subprojetos para transformar a realidade local na cidade de Bolívar. No entanto, ao se tratar de uma escola popular pública, tem por desafio a plenitude da concretização das práticas no referido campo na escola.

⁶⁶ Projeto Escola Comunidade.

Figura 2 – Segmento da elaboração curricular⁶⁷



Fonte: Organograma ICES, 2009

Acerca dessa elaboração curricular, conseguimos perceber que tanto as oficinas, as áreas e os subprojetos estão bem estruturados. Mas as questões metodológicas meramente técnicas e imediatas (educação bancária) se opõem às práticas em educação popular e afetam o processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos.

Nesse sentido, García e Soler (2019) pontuam passos que permitiram a reformulação didática no ICES, fundamentado nas características da Educação Popular: 1) Imersão e conhecimento – conheceu a realidade do instituto, o contexto para identificar os problemas a serem investigados, elaborou os objetivos que investigaram a realidade histórica local, e propuseram um projeto educativo institucional; 2) Aprofundamento nos problemas, indagação teórica e elaboração do plano de ação – atuou nas cogitações conceituais e teóricas sobre a educação popular, didática e ensino-aprendizagem. Posteriormente, elaborou-se um protocolo de observação que permitiu fixar atenção em aspectos importantes da problemática, desenvolveu perguntas-chave para as entrevistas realizadas com estudantes e professores, e

⁶⁷ Oficinas/Áreas /Coordenação de Subprojetos.

elaborou um plano de ação que contemplou as situações encontradas ao propor formação-reflexão para os professores e toda comunidade⁶⁸ do ICES. Em seguida, socializou as discussões e resultados obtidos com a equipe docente e a comunidade; 3) Ação e Análise – tratou-se sobre as informações coletadas no processo formativo com a participação dos professores e alunos que forneceram elementos para a reflexão sobre a prática e a elaboração da proposta didática. Dessa forma, envolveu aprofundamento teórico-metodológico nos temas e oficinas, permitindo resultados da pesquisa que puderam lançar bases para a formulação da proposta didática como retorno ao ICES.

Tal passo a passo permitiu a construção de um acervo de informações ao compreender as práticas em educação popular manifestada nessa escola popular, reconhecendo e aprofundando-se nos seus elementos, bem como nas dificuldades em implementar esses constituintes na escola popular. A partir dessa realidade, foi possível construir um currículo que tivesse por intenção contemplar a diversidade dos sujeitos, superar as necessidades, problemáticas e a realidade do contexto local, articulados nas áreas do conhecimento, oficinas e subprojetos.

O diálogo e a relação da comunidade com o cenário de vulnerabilidade, retroalimentaram uma reestruturação curricular do PEC, assim como contemplaram as características da EP – construção do poder popular, a intencionalidade política e a resolução de conflitos (García; Soler, 2019).

Nesse sentido, trabalhar com o Campo Popular no chão da escola pública em contexto periférico é um desafio que tem permeado o cenário latino-americano, por ser complexo, contraditório, marcado por resistências, oposições e conquistas. As inquietações se fazem presente pela escola pública fazer parte de um sistema educacional tradicional de cunho estatal, e por estar nos entraves burocráticos de desvalorização, desqualificação profissional e preconceitos. Embora a Educação Popular como instrumento pedagógico seja um desafio nos processos de ensino-aprendizagem ao entrar em contato com as perspectivas neoliberais, também é uma possibilidade de luta pelos sujeitos ao reivindicar, potencializar os saberes populares, e transformação social para o tipo de sociedade que se deseja gerar (Ibidem, 2019; Almeida; Viera, 2022).

Diante das realidades mencionadas na Argentina e Colômbia, percebemos que uma reestruturação de organização curricular e didática embasadas em procedimentos metodológicos em Educação Popular no chão da escola pública, como feita na Escola Popular Villa 21-24 e

⁶⁸ Alunos, professores, e a família.

no *Instituto Cerros del Sur*, podem ser uma alternativa de implementação na escola pública brasileira ao visualizarmos a continuidade das disciplinas formais e temas transversais presentes no documento formativo (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), que fornece uma base comum e diversificada – aos jovens poderem ser protagonistas e terem autonomia de elaborar e reelaborar os conteúdos, disciplinas, temáticas e cursos embasados na Educação Popular.

Ainda que a proposta pedagógica de um *bachillerato* popular seja de perspectiva contra hegemônica, não devemos desconsiderar a importância da proposição educativa formal ao propiciar uma formação mínima para mercado de trabalho como sobrevivência no sistema capitalista. O processo formativo no Campo Popular deve se aportar em concepções inovadoras, em que o público adolescente e a comunidade local possam reinventar o currículo baseado no seu contexto periférico.

Portanto, o âmbito formal ao assumir práticas em Educação Popular contempla a diversidade dos seus sujeitos, também promove a formação omnilateral que possibilita o desenvolvimento de todas suas potencialidades e dimensões humanas, e protagoniza os jovens periféricos para que elaborem um projeto alternativo estratégico condizente com a sua realidade (pobreza, exclusão social, violência, questões das drogas e crimes organizados) com a intenção de subvertê-la (Calado, 2020; Almeida; Viera, 2022). Assim, a juventude periférica não deve ser apenas olhada pelas suas contingências, mas por suas capacidades e contribuições para as relações coletivas. Nesse sentido, as práticas educacionais no Campo Popular “[...] criam condições para a produção de cidadãos críticos, políticos, dispostos a agir socialmente, valorizam as subjetividades e as criações desses sujeitos” (Almeida; Viera, 2022, p. 9).

A respeito disso, na próxima seção, trataremos dos resultados empíricos da pesquisa e suas discussões sobre a realização em uma escola pública formal, localizada no contexto de vulnerabilidade social periférico como abordagem da Educação Popular.

4 EDUCAÇÃO, VULNERABILIDADE E ESPERANÇA NA ESCOLA ALMIRANTE BARROSO: UMA ANÁLISE SOBRE OS ALUNOS E AS SUAS PERSPECTIVAS DE FUTURO

Não abandone o seu futuro (oh)
Dê duro, lute por ele (você não tá sozinho)
Não abandone o seu destino
Só o ensino te leva lá (você não tá sozinho)
Não abandone você mesmo
Recarregue pra recomeçar (você não tá sozinho, você não tá sozinho)
Agora tá difícil, irmão, aprender com a escola de mão
Mas vai passar, mas vai passar
Quem não parar, vai chegar lá.
(Carlinhos Brown)

Nesta seção, trataremos dos resultados da pesquisa a partir de dois grupos de sujeitos: os adolescentes da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIEF) Em Tempo Integral Almirante Barroso, e um grupo de docentes dessa Escola. Relembrando o objetivo do trabalho, o nosso propósito é: Analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro

Conforme explicitado na operacionalização dos procedimentos metodológicos, utilizamos a técnica da Análise Temática de Braun e Clarke (2006) para tratar do material empírico decorrente das entrevistas com os professores. Desse tratamento, resultaram em seis categorias temáticas quais sejam: Contexto Social da Escola Almirante Barroso; Proposta educacional desenvolvida na escola Almirante Barroso; Dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; Ações objetivando a superação das dificuldades; Trajetória dos estudantes; Perspectivas dos professores sobre os estudantes. Os docentes entrevistados foram identificados como: ET1, ET2, ET3 e ET4. ET1 atua profissionalmente há dezoito anos, enquanto ET2 atua há um ano e meio, e ET3 e ET4 atuam há sete anos.

A partir da seção 4.2 o material empírico referente aos adolescentes é oriundo de um grupo focal e de redações feitas por eles. A análise foi por meio das inferências diretas, a partir de leituras e releituras, tendo alguma influência do *modus operandi* da Análise Temática. Daí resultaram as seguintes categorias: Autodescrição: o que faz quando não está na escola; Cotidiano na vizinhança; Perspectiva de futuro; A escola. Os adolescentes estão identificados

como AD1, AD2, AD3, AD4, AD5, AD6 e AD7. No decorrer do processo, dois alunos foram integrados para participar da redação, nomeados assim de AD8 e AD9.

4.1. – Perspectivas dos professores

4.1.1. Contexto social da Escola Almirante Barroso

A categoria em tela corporifica as respostas dos entrevistados que descrevem o contexto social da Escola Almirante Barroso. Perante as falas dos professores, foi possível perceber que a escola se enquadra em um cenário de vulnerabilidade social em uma comunidade carente, como descreveu ET1: “A comunidade é carente. São pessoas que sobrevivem do Bolsa Família. Muitas mães desta escola trabalham sendo domésticas. Os pais trabalham na feira. Então nós temos uma comunidade que precisa de atenção de políticas públicas”.

Com relação a isso, a EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso está localizada em um bairro periférico que apresenta fatores rudimentares de desenvolvimento urbano conforme a Topografia Social de João Pessoa (2009), em que divulga o Mapa da Exclusão e Inclusão Social – MEIS dos bairros da capital, baseado no Censo IBGE dos anos 2000 a 2010. O bairro, por sua dimensão, apresenta um contexto vulnerável comparado ao demais, por estar abaixo da pontuação estipulada pelo Índice de Inclusão e Exclusão Social⁶⁹ – IEX: **0.00**.

O que configura em demandas de ordem educacional, psicológica e econômica dos alunos adolescentes para os professores enfrentarem diariamente. Acerca disso, ET3 afirma que “[...] a escola está inserida em um contexto de vulnerabilidade social. Isso é uma carga para gente, porque eles vêm com a demanda não só de conhecimento. A gente precisa entender isso. Nós não podemos focar no conteúdo”. Nesse sentido as questões familiares, isto é, externas, interferem no rendimento escolar, comportamento, e perspectiva de futuro dos estudantes por muitos deles estarem envolvidos nas questões vulneráveis propiciadas pelo contexto periférico. A ET1, afirma que:

Temos muitos alunos em que seus pais estão presos. Outros se envolvem em drogas. Lamentavelmente esta é a nossa realidade. Eu trabalho no fundamental II. E essa questão familiar afeta tanto o fundamental I, quando a Educação Infantil. Questões da

⁶⁹ “O território em que a escola Em tempo Integral Almirante Barroso está situada no Índice de Exclusão Social, apresenta um baixo IEX de equidade – EQ com **-0,43**; IEX de autonomia – AUT com **-0,74**; IEX de desenvolvimento humano - DH com **0,11**; IEX de qualidade de vida – QV com **-0,31**, apresentando ao total do IEX **-0,38**” (Topografia Social de João Pessoa, 2009, p. 80, grifo nosso). Vale salientar, mesmo que o DH esteja acima de “0.00”, ainda assim, as outras características desse contexto estão abaixo do Índice de um bom desenvolvimento (Ibidem, 2009).

violência, perdemos muitos alunos na porta da escola por assassinato e envolvimento nas drogas.

À vista disso, o cenário da vulnerabilidade social atravessa a realidade escolar, pois os professores assumem posicionamentos além de suas atribuições. A ET2 afirma que “nós somos professores e educadores, mas nós não temos o dever de realizar a educação de casa. A gente tenta educar aqui na escola e tenta passar a eles essa educação para que possam levar para casa e para o resto da vida”.

Dessa forma, percebemos que os conflitos externos fazem com que os docentes não executem suas aulas com efetividade, precisando na maioria das vezes interrompê-las, exercendo a função de psicólogos para conseguirem atender a demanda dos alunos. Segundo ET3 “às vezes eu preciso parar uma aula para resolver uma situação que se iniciou ali. Uma demanda que se você deixar passar, vira uma bola de neve. Enfim, eles precisam de atenção.”

Nesse sentido, alguns professores encontram dificuldades em enfrentar essas situações, por não naturalizarem as questões vulneráveis encontradas na comunidade, já outros docentes, como é no caso do ET4, consegue naturalizar o contexto vulnerável ao afirmar que enxerga a escola Almirante Barroso, “[...] como um centro educacional como outro qualquer, embora seja em um bairro periférico, visto por alguns, como um bairro perigoso, mas a gente nunca teve nada desse estilo”.

Constatamos que, para esse docente, o alunado é igual como qualquer outra escola, sem distinção, onde o entrevistado ET4 afirma: terá “alunos muito bons, alunos muito ruins, de conhecimento prévio, como oferece alguns alunos com maior conhecimento, outros com a bagagem muito fraca”. Assim como para o ET4 quanto para os demais entrevistados (ET1, ET2 e ET3), o problema é falta de assistência governamental para com a realidade escolar.

Dessa maneira, verificamos que o contexto da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso é carente de aspectos estruturais que possam garantir a qualidade de vida das famílias e dos adolescentes, tais como “[...] infraestrutura adequada, acesso a equipamentos sociais e segurança pública. Portanto, trata-se de um contexto perpassado por desigualdades sociais, onde se verifica a omissão do Estado na garantia dos direitos dos cidadãos, implicando, assim, em condições de vida precárias” (Leite et al, 2016, p. 346) que atravessam o contexto escolar.

Para maioria dos professores (ET1, ET2, ET3), o contexto externo, seja a desestrutura familiar ou as questões da violência, das drogas e grupos organizados, interferem na aprendizagem dos estudantes, bem como na concretização da aplicação dos conteúdos na sala de aula. Por isso, a comunidade Baleado necessita de atenção governamental para que amenize as situações de risco e da pobreza, isto é, da vulnerabilidade social.

4.1.2. Proposta educacional desenvolvida na escola Almirante Barroso

Com a intenção de amenizar os males propiciados pela conjuntura periférica, a EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso busca desenvolver propostas pedagógicas que trabalhem projetos que são tanto estipulados pela gestão municipal de João Pessoa, quanto os projetos elaborados pela equipe docente que condizem com a realidade dos alunos. ET1 afirma que: “[...] a escola tenta fazer o trabalho educativo, buscando essas crianças e adolescentes a ver que eles podem ir mais além dessa realidade em que vivem”.

Logo, são nesses projetos que os professores e alunos se unem ainda mais ao se dedicarem na execução das propostas. ET2 afirma que: “a escola se empenha, tanto os professores, quanto os alunos, é importante para eles”. Percebemos que o empenho dos docentes tem o intuito de fazer com que os estudantes estudem por prazer, que construam uma carreira estudantil dentro da escola Almirante ou fora dela ao ingressarem no ensino técnico ou superior.

4.1.3. Projetos da prefeitura

A escola Almirante Barroso tenta trabalhar com os projetos da prefeitura com êxito, como o da Alimentação Saudável. Conforme ET3: “nós professores nos unimos muito em torno dos projetos que são propostos, principalmente pela prefeitura”. Essa união é uma característica da equipe docente e que foi fortalecida no período atual – pós-pandemia, porque, na maioria das vezes, só dependem dos recursos dos professores para que de fato, os projetos da prefeitura sejam executados.

À vista disso, segundo ET4, “[...] a gente trabalha sempre em conjunto. A falta de recurso é superada porque nós trabalhamos em conjunto”. Ainda acrescenta a crítica ao sistema municipal: “[...] a crítica sempre que eu faço é que eles colocam tantos projetos que nós, às vezes, enquanto educadores, enquanto formadores de opinião, não conseguimos elaborar projetos, porque só se elabora um projeto próprio da escola se tirar do bolso. Mas os projetos andam, nesse contexto, dessa forma”.

Nessa direção, identificamos que existe uma imposição governamental para que a escola trabalhe os conteúdos formais, no entanto, a ausência de recursos pedagógicos faz com que os professores deem o máximo para sustentar uma proposta curricular da prefeitura dentro da escola.

Conforme Pereira (2014), o sistema, a sociedade colocam grande responsabilidade sobre os professores. Além de enfrentarem as dificuldades de se adequarem as condições de trabalho e a falta de suporte pedagógico para realizarem bem a sua profissão, também são cobrados de atrair os jovens e mudar a sociedade para melhor. É nesse sentido que a ET3, afirma que:

[...] a gente tenta fazer o que é possível dentro das nossas possibilidades, mas eu acho que falta, por exemplo, a gente não tem papel para tirar xerox! A prefeitura exige que a gente trabalhe em cima das dificuldades que foram reforçadas pela pandemia, porém, não dá suporte, estrutura. Manda aquele projeto, como por exemplo: alimentação saudável, mas não manda recurso. Querem que a gente se vire, e a gente se vira. Temos que se virar! É mais ou menos isso. É difícil.

Percebemos que os professores se dedicam para que os alunos possam vivenciar momentos pedagógicos, de aprendizagem, como um refúgio, também como uma forma deles permanecerem na escola para amenizar o contexto vulnerável que vivenciam na comunidade. Ademais, os projetos são apresentados com êxito devido aos professores por depositarem a autonomia e confiança nos estudantes.

4.1.4. Projetos da própria escola Almirante Barroso

Os projetos próprios da escola Almirante Barroso como Violência Contra a Mulher e o Estatuto da Criança e do Adolescente, têm por intenção propiciar a conscientização nos adolescentes acerca da realidade que vivenciam e dos seus direitos e deveres. Também os projetos *Cordelteca* e Paixão de Cristo visam desenvolver a autonomia, o gosto pelos estudos e a perspectiva de futuro nos estudantes. Segundo ET1:

[...] a escola tem muitos projetos, nós trabalhamos a violência, inclusive temos o projeto da Violência Contra a Mulher. Trabalhamos o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nós trabalhamos numa perspectiva humanizadora. Trabalhamos na perspectiva do alunado, contextualizado com a realidade deles.

Além disso, a escola apresenta projetos diferenciados que valorizam a questão artística e literária, contemplando os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da EJA, pois conforme ET2 o “[...] projeto diferenciado é a *cordelteca* escrito pelo professor de artes. É um projeto lindo! Também temos o projeto da Paixão de Cristo com os alunos da EJA”.

Dessa forma, percebemos que o movimento artístico e literário possibilita o protagonismo aos estudantes adolescentes, de igual modo, motivação para conseguirem as notas

mínimas nas disciplinas, de modo que participem tantos dos projetos próprios, quanto nos eventos de dança.

4.1.5. Dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar

Com os relatos dos professores, compreendemos as dificuldades enfrentadas dentro da escola que advêm do contexto externo, seja familiar ou da própria comunidade. Para ET1, a dificuldade maior enfrentada diariamente na sala é a desestruturação familiar:

A dificuldade é a desestruturação familiar, por mais que a gente sinta o apoio da família, a presença da família na escola. A escola tenta, faz reunião, convoca, mas em virtude do emprego dessas famílias, ou alguns pais acham que a escola tem que fazer papel de psicólogo, professor, de tudo, e se ausenta na formação do adolescente.

Dessa maneira, conseguimos identificar que a ausência familiar na escola e na vida dos adolescentes, desencadeiam diversos problemas de cunho psicológico e afetivo nos estudantes, ocasionando dessa forma, demanda dentro da escola – o comportamento violento dos alunos é efeito da desestruturação familiar.

Por mais que a escola Almirante Barroso busque a presença das famílias, tentando resgatar a responsabilidade de formação educacional primária (familiar), os pais não se preocupam com essa educação, mas com a presença de seus filhos na escola, como uma forma de garantir o benefício do governo.

Acerca disso, ET1 afirma que “se a família viesse para a escola, com certeza seria muito mais fácil, e melhor para a formação do filho deles, mas até hoje, parece-me que a escola não é um valor prioritário para as famílias. Os adolescentes vêm por vir, por causa das faltas, com receio de perder o bolsa família”.

Tal entendimento nos levou a constatar que a educação primária, quanto a secundária (escola) não é algo importante para essas famílias, uma vez que a garantia do sustento se dar pelo benefício propiciado pelo governo. A vulnerabilidade como consequência da desigualdade social resulta o desemprego das famílias, a baixa autoestima nos estudantes adolescentes, e a falta de estrutura escolar e de recursos.

4.1.6. Infraestrutura

Para alguns professores, a infraestrutura é uma das maiores dificuldades enfrentadas na escola, por não conseguirem dar aula com sucesso. Segundo ET3: “a infraestrutura é um ponto que nós professores sentimos dificuldades”. E ET2, acrescenta que: “as dificuldades [...] é a questão de material escolar. Chegaram alguns materiais, mas não são o suficiente”.

Percebemos que a ausência de recursos dificulta a qualidade do ensino, tanto de crianças da Educação Infantil, quanto dos adolescentes. Na maioria das vezes, com os jovens estudantes em disciplinas que contêm aulas práticas, acabam sendo mais teóricas em virtude da precariedade de materiais. A escola Almirante Barroso contém espaços necessários para as aulas serem executadas, no entanto os equipamentos pedagógicos são escassos, em que os professores na maioria das vezes “tiram do bolso” para poderem efetuar suas aulas.

Essa afirmação entra em consonância com os estudos de Alves e Xavier (2018) que trazem dados de 2015 embasados no Censo Escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – sobre a infraestrutura nas escolas municipais do Brasil, apresentando a realidade de cada estado do país. Os autores mostram em suas pesquisas (2013-2015) uma escala de 0 a 10 pontos que refletem sobre a realidade dos âmbitos escolares da rede municipal da Paraíba, merecendo atenção de políticas públicas. Alves e Xavier (2018) afirmam que as escolas das redes municipais que contemplam mais de 400 alunos (no caso da Almirante Barroso), apresentam o índice com mais de 5 pontos em relação a infraestrutura física (espaços, equipamentos técnicos e salas) sendo considerado uma situação melhor que outros espaços escolares com menos alunos. Entretanto, essas escolas que possuem uma estrutura maior apresentam índice de 3,5 pontos nos equipamentos de apoio pedagógico – ou seja, déficit em recursos para os professores.

Nesse sentido, mais uma vez identificamos a partir do relato dos docentes e a literatura que a ausência de políticas públicas na escola faz com que os professores “deem seus pulos” para tentar executar suas aulas e cumprir as demandas impostas pelo sistema perante a precariedade de recursos e da falta de profissionais

4.1.7. Falta de profissionais

A falta de profissionais é um dos grandes desafios enfrentados na EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, acarretando uma sobrecarga para os docentes. Segundo ET4: “as

dificuldades são muitas! Principalmente a falta de psicólogo que já faz uns cinco anos que estamos sem. Estamos sem profissionais primordiais para o andamento da escola”.

Sem esse profissional, os docentes ficam sobrecarregados ao lidarem com a irresponsabilidade governamental, além das consequências do contexto vulnerável periférico: a educação defasada dos estudantes por não terem uma bagagem educacional e estrutural que assegure saberes básicos. ET3, afirma que: “[...] as dificuldades que nós percebemos é o fato deles estarem situados no contexto de vulnerabilidade social, então a aprendizagem é defasada. Veja, nós temos dois pilares a se trabalhar: a questão social, emocional e a aprendizagem. São coisas que estão ligadas”.

Dessa forma, depreendemos que as imensas dificuldades enfrentadas diariamente na escola Almirante Barroso fazem com que a equipe pedagógica (professores e diretores) com outros profissionais do âmbito escolar (inspetor, vigia e etc.) se unam na intenção de superar as precariedades e as demandas psicológicas, afetivas e socioeconômica dos estudantes adolescentes.

4.1.8. Ações objetivando a superação das dificuldades

Como podemos observar a partir das falas dos docentes na seção 4.1.3, eles tentam enfrentar suas dificuldades no próprio ambiente de trabalho – na parceria com a equipe, nos projetos da escola, nas aulas, e nos próprios estudantes adolescentes.

Nesse sentido, a EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso busca trazer reflexões e propostas em prol dos alunos, bem como superar as dificuldades encontradas pelo contexto vulnerável e pela negligência governamental: de apoio pedagógico profissional, infraestrutura física e equipamentos pedagógicos.

4.1.9. Trabalho em equipe

O trabalho em parceria é um exemplo de superação, quando o entrevistado ET4 afirma que “as superações são os trabalhos em conjuntos, a parceria com outros professores que são profissionais muito bons”. Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico facilita

as elaborações e execuções dos projetos da escola, bem como na realização das aulas, na comunicação com a família e com os alunos.

Segundo ET1, “as superações são através dos projetos. Nós temos a música, a arte. Através do diálogo, da convocação de alguns pais para a escola a gente vai superando”. São nas tentativas, nos erros e acertos que os professores vão buscando soluções. ET1 ainda acrescenta “[...] a gente vai buscando soluções com a assistente social, através dos projetos, com a conversa, e assim a gente vai resgatando os valores na vida desses adolescentes, porque a escola tenta e a gente consegue. E a gente tem conseguido muito”. De igual modo, o entrevistado ET4, afirma que é nessa colaboração que conseguem dar continuidade na proposta pedagógica da escola, “e através dessa parceria, conseguimos alavancar os projetos, as aulas, seja nos projetos como gincanas e nos projetos em gerais”. De tal forma, esses professores tentam garantir a aprendizagem dos estudantes adolescentes.

Desse modo, os relatos dos entrevistados entram em consenso ao afirmarem que o desenvolvimento da proposta pedagógica, de igual forma os objetivos da escola, têm sido alcançados por meio da insistência e do trabalho em equipe.

4.1.10. Afetividade

A equipe docente da Escola Almirante Barroso tenta suprir as carências dos alunos mediante aulas dialogadas, abertura de conversas informais para tratar de problemas individuais dos estudantes, e até mesmo conflitos de uns com outros.

Efetivamente, a afetividade e o acolhimento são pontos-chave que garantem a permanência desses jovens dentro escola. A relação recíproca professor-aluno é uma forma de superação tanto para os alunos, quanto para os professores. A insistência dos docentes faz com o que esses alunos de periferia não desistam de um futuro. Conforme ET3 “[...] as superações, como posso dizer... Eles não desistem da gente, e a gente não desistem deles (rs rs rs). Insistindo... Estamos todos os dias aqui trabalhando na forma que a gente pode, sabe? Esses meninos são maravilhosos!”

Conseguimos perceber que os professores apresentam uma sensibilidade sob a realidade, adotando posicionamentos diferenciados de forma que os adolescentes se sintam incluídos na escola. ET3 afirma que “nada tira o quanto eu sei que eles têm de vontade de crescer, de sair, de onde eles estão. Então eu acho que no nosso dia a dia é o que faz nós superarmos”.

Apesar da atuação com adolescentes de contexto periférico seja um desafio, percebemos que para alguns professores esse desafio é uma forma de superação, como foi no caso do ET2: “então eu perceber que trabalhar com adolescente é melhor que trabalhar com criança, isso para mim é superação. Porque eu tinha aquele receio, sabe? ficava pensando: ‘será que eles vão me escutar?’; ‘Será que eu vou conseguir dar aula para essa idade?’.

Portanto, estar numa sala de aula com jovens de treze e quatorze anos faz os professores enxergarem as fragilidades de cada um, do quanto eles precisam de atenção e acolhimento escolar para terem perspectiva de futuro.

4.1.11. Trajetória dos estudantes

A trajetória dos alunos da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, apresenta relatividade – alguns alcançam o objetivo da escola: ter perspectiva de futuro, conseguir um trabalho enquanto estuda, e ir para o Instituto Federal, como afirma ET1: “geralmente eles terminam o nono ano e vão para o ensino médio. Nessa trajetória, nós temos muitos alunos na federal, no IFPB. A gente percebe e ver a trajetória deles e de muitos. Eles estão no processo de busca e trabalho. Estão estudando”. Da mesma forma, ET2 ao afirmar que “[...] temos alunos que querem alguma coisa, que pensam em um futuro”.

Conseguimos perceber que os docentes se preocupam com o futuro dos alunos. Abrem espaços de conversas informais, com o intuito de sondar e realizar um ensino voltado para a motivação. Segundo ET2 “eu escuto: “[...] eu quero ser veterinária quando eu crescer”; “Eu não quero fazer faculdade assim não, mas eu tenho muita vontade de ter o meu salão de beleza, eu tenho muita vontade de fazer cursos e cuidar do cabelo das pessoas e dar mechas, fazer a sobrancelha”.

Deste modo, identificamos que a sondagem é algo necessário, já que muitos dos alunos não têm orientação da família, sendo preciso a equipe docente motivar, orientar, encaminhar esses jovens para superar o contexto vulnerável vivenciado. Mais uma vez, a relação afetiva apresenta um papel importante na motivação e orientação dos estudantes, onde conseguimos perceber que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar.

Acerca disso, o entrevistado ET3 afirma que entra em contato com vários alunos “eles vêm visitar a gente, dizendo que está com saudades dos professores [...]. A gente tem uma relação diferenciada com eles, entende? E aí eu acho que é isso que faz a diferença. Tem gente formada. Tem gente na UFPB, tem gente estudante [...]”. Nesse contexto, percebemos que têm

alunos que atingem o objetivo da escola quando ingressam no Instituto Federal da Paraíba, na universidade, da mesma forma ao conseguirem um trabalho, porque eles dão feedback aos professores de suas conquistas.

De igual modo, os professores como ET1 e ET3, afirmam que a maioria dos alunos atingem o objetivo da escola, mesmo residindo em um contexto periférico, enfrentando dificuldades familiares e socioeconômicas. Para o entrevistado ET2, os estudantes conseguem atingir os objetivos da escola, mas que dependem deles para quererem, para conquistarem um bom futuro.

No entanto, para o docente ET4, “infelizmente a maioria não consegue atingir o que a gente almeja: um curso universitário, uma formação melhor. As coisas têm se avançado bastante, mas a minoria atinge o que a gente almeja”.

Sendo assim, pudemos perceber que para esse docente, não tem muito o que se esperar de uma realidade de escola pública, onde a maioria dos alunos terão uma aprendizagem relapsa, seja por falta de interesse ou falta de uma base, um capital cultural, econômico e social. Esse cenário faz com que se manifeste a desigualdade social dentro da sala de aula, pois o entrevistado ET4 afirma que “[...] a gente tenta sempre colocar todos de pé de igualdade, mas nem sempre é possível”. Dessa forma, inferimos que a prática docente não pode se basear no *ethos*⁷⁰, melhor dizendo, no capital cultural e sistemas de valores e nos modos de ser dos alunos (Bourdieu, 2007).

Tal entendimento nos leva a entender que o estigma adotado pelos docentes é um dos problemas ao classificar o sucesso ou fracasso escolar embasados na qualidade do comportamento moral ou intelectual do aluno, como “muito bom”, “ruim”, “mundo da lua”, “inteligente”, “bonzinho”, “cuidadoso”, etc., deixando o adolescente se alimentar por essas configurações, ocasionando de uma certa forma para alguns estigmatizados negativamente, um distanciamento e a falta de diálogo (Lahire, 1997; Savegnago; Castro, 2020).

Diante disso, observamos que o entrevistado ET2 se preocupa com o futuro dos adolescentes por isso abre espaço para saber o que os alunos pensam “muitos não querem! Muitos não têm a mente aberta para o futuro”. E ainda acrescenta que “[...] debatendo sobre a

⁷⁰ Para Bourdieu no seu livro *A Reprodução* (1982), “O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. O *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo” (Almeida, 2005, p. 142). “[...] o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal” (Ibidem, 2005, p. 142).

perspectiva de uma vida melhor, de um futuro eu escutei todo tipo de resposta, como por exemplo: “eu vou querer arrumar um marido rico para eu não precisar trabalhar e nem estudar mais.” Com isso, conseguimos identificar que o contexto vulnerável faz com que muitos estudantes não tenham esperança de superar sua realidade mediante o ensino público formal. O professor ET2, dar continuidade na fala dos estudantes:

Eu vou terminar o ensino médio porque tenho que terminar, porque minha mãe me força a estudar”; [...] “eu vou querer um véi da lancha”; “Olha, eu vou querer namorar um dono de boca porque ele vai ter dinheiro para me sustentar e eu não vou precisar fazer nada”. Aí eu disse: “[...] se tu for arrumar um dono de boca, quando tu quiseres se separar dele, ele vai te matar!”.

Percebemos que para esse entrevistado o cenário da trajetória dos estudantes da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso é um desafio e está relacionado ao âmbito familiar, já que muitos não se interessam em estudar, sentem-se desmotivados para escolherem o que querem seguir profissionalmente.

4.1.12. Perspectivas dos professores sobre os estudantes

Essa categoria diz respeito a visão dos professores acerca das perspectivas de futuro sobre os estudantes. Como constatamos os alunos que desejam seguir uma carreira estudantil durante e pós o período escolar básico é fruto de um processo de motivação e dialogo reforçado diariamente pela equipe pedagógica. Mais uma vez conseguimos perceber essa relação na sentença do entrevistado ET3 quando permite em suas aulas espaços dialógicos e motivacionais: “eita! É uma coisa que tem que ser trabalhada todo santo dia. Se a gente não instiga, puxa, aí alguma puxa eles para baixo. Se não, é difícil”. E ainda ET3, acrescenta:

A gente entende que é isso, que nós temos que fazer esse papel de puxar esses adolescentes, dizendo: “Ei! Bora, o que vocês querem na vida de vocês?” A gente além de professor, somos psicólogos. E aí se a gente vem cansado, sem ânimo, como é que a gente vai animar nossos alunos? É difícil! Por isso que eu digo, uns tem que puxar os outros, porque se não, não rola.

Acerca disso, identificamos que esse processo dialógico é cansativo para os docentes devido à falta de profissionais que auxiliem nesse processo de diálogo, formação, e também é exaustivo pela carga horaria de trabalho, já que alguns não atuam exclusivamente na escola Almirante Barroso.

Conforme Pereira (2014, p. 33), é nessa relação professor-aluno que o professor lida com as complexidades carregadas pelos adolescentes, as diferenças, experiências vivenciadas, conhecimentos, sonhos e expectativas, passando a ter “o contato com a parte afetiva e emocional, estes profissionais muitas vezes se sentem perdidos sem saber lidar com as situações que lhes são apresentadas”.

Apesar de que em alguns momentos esses professores se sintam perdidos em virtude das demandas dos adolescentes, eles buscam, de alguma forma, fazer com que os alunos alcancem os objetivos da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso. Nesse sentido, o entrevistado ET4, afirma que muitos alunos não atingem os objetivos da escola, e que mesmo durante a sua ausência na escola por motivos pessoais disponibiliza momentos fora da sala de aula para que os adolescentes se interessem pelos estudos “[...] hoje os alunos podem mandar mensagem de dúvida sobre uma questão pelo *whatsapp*. Você pode abrir uma chamada de vídeo no dia de aula que você não pode estar para tirar umas dúvidas sobre avaliações”. A flexibilização dos professores é uma forma de desencadear nos alunos o interesse pelos estudos.

Percebemos que existe compreensão por parte dos docentes sobre o processo de aprendizagem ao enxergarem o contexto vulnerável como a principal causa dos déficits educacionais, como afirma ET3: “[...] a gente entende que é o próprio contexto deles, o núcleo familiar. É uma família que está inserida, é precarização escolar, a baixa escolaridade”.

Assim, identificamos que existem professores (ET2, ET3 e ET4) que percebem a “perspectiva de futuro” como um processo de construção diário, pois esses docentes abrem espaços de diálogos motivacionais, para que de algum modo, os alunos tenham interesse em converter seus pontos de vista sobre os estudos.

Já para o entrevistado ET1 não vê esperança nos adolescentes, ao afirmar que: “[...] depois da pandemia, os alunos se sentem desmotivados. A direção traz pessoas de fora para motivar os adolescentes, mas a meu ver eles não têm perspectivas. Estão muito adaptados à realidade deles [...]”.

Isto posto, pudemos perceber que a consequência do contexto periférico intensificado pelo período pós-pandemia faz esses estudantes viverem a margem da sociedade, deixando os estudos de lado, e vivenciando diversos problemas de cunho psicológico. ET1 afirma ainda que “eles não têm o estudo como o principal objetivo na vida deles. E depois da pandemia, essa questão piorou. Nós temos muitos alunos estressados, com síndrome do pânico, choram em sala de aula, depressivos. Então para eles, tanto faz os estudos.”

Acerca disso, Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019), afirmam que as pessoas situadas no cenário de vulnerabilidade social passam por sofrimentos psíquicos, e são atingidos em

maior amplitude. A falta de recursos, o estilo de vida não saudáveis, as condições estressantes dentro e fora do âmbito familiar, as rápidas mudanças sociais, a exclusão social, risco de violência, discriminação e as questões das drogas, dentre outras “eventualidades”, trazem prejuízos à saúde mental, impactando de grande forma a qualidade de vida dos jovens.

Nesse sentido, umas das formas de garantir o recurso financeiro dessas famílias, como o benefício do governo, é a presença desses alunos na escola. E para os estudantes, a escola serve como distração, já que segundo ET1:

Eles vêm para brincar, ainda bem que vem, né, mas para brincar, para estar junto. É lamentável! Por mais que a gente motive... Olha a gente tem uma biblioteca ambulante na nossa cabeça. O conhecimento é a base. Você viaja através do conhecimento para onde você quiser, na questão da leitura, escrita. Ler é muito bom, mas esses alunos deixam a desejar, infelizmente.

Assim, observamos que a percepção dos professores sobre as perspectivas de futuro dos estudantes adolescentes remete a atualidade, ao trazerem comparações antes e pós-pandemia (no ano 2023), seja dos alunos que querem algo para o futuro ou não, como é no caso do ET2 ao afirmar que “[...] a perspectiva desses alunos deste ano está muito melhor, porque hoje a gente consegue ver o que os alunos querem, uma boa parte já tem em mente o que quer ser [...]”. Ainda o entrevistado ET2 acrescenta o relato de uma aluna “[...] ‘eu quero ser médica, não sei se vou conseguir, mas primeiro vou fazer enfermagem, se eu conseguir vou ser médica um dia’”. Então, a gente já consegue ver numa boa parte dos alunos o que eles querem para o futuro deles”. De igual modo o ET4: “hoje os alunos conseguem ter uma perspectiva maior. Trinta por cento de uma turma consegue vislumbrar um futuro melhor”.

Dessa forma, conseguimos perceber as divergências e convergências de percepções dos professores sobre os alunos. Como também perante os relatos, reconhecemos a importância dos adolescentes para os docentes. A partir das falas dos professores, percebemos que são as práticas pedagógicas da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso que estimula nos alunos a vontade de sair da realidade em que vivem.

Certamente, a abertura de espaços dialógicos, a sensibilidade, empatia e insistência dos docentes para com os estudantes fazem com que muitos permaneçam na escola, esforcem-se nas disciplinas para participarem dos projetos, dos eventos que desejam. A EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso tenta na parte curricular diversificada contemplar o cenário vulnerável que vivenciam, a partir das práxis embasadas no processo de conscientização e na busca de uma mudança social local e individual.

4.2. Perspectiva dos adolescentes

4.2.1. Autodescrição: o que faz quando não está na escola

Nesta seção trataremos do material coletado através do grupo focal e das redações dos estudantes adolescentes do nono ano da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso.

Em relação as entrevistas do grupo focal, percebemos que os estudantes adolescentes apresentam uma rotina bastante semelhante quando estão fora da escola, AD1, AD2, AD3, AD4, AD5, AD6 e AD7, afirmam que quando estão fora da escola, mexem no celular, comem, dormem e procuram algo para fazer ou praticar como um passatempo – “quando não estou na escola, estou mexendo no celular [...]. Eu gosto de mexer no celular, assistir filmes e séries, cuidar dos meus gatos” (AD1); “Quando eu chego em casa mexo no celular, vou comer e dormir” (AD2); “Quando estou fora da escola, eu gosto de comer, dormir e jogar bola” (AD3); “Faço várias coisas: cuido da minha irmã, passo pano, lavo louça, faço almoço” (AD4); “Quando não estou na escola, mexo no celular” (AD5); “[...] o que eu faço quando não estou na escola é mexer no celular. Eu gosto de conversar com AD7” (AD6); “Quando não estou na escola gosto de comer, dormir e conversar com as minhas amigas. Também gosto de beber” (AD7).

Nesse contexto, conseguimos identificar o efeito pós-pandemia nesses jovens. Na maioria dos momentos livres estão com os celulares como passatempo ou refúgio. Conforme Dias, et al (2019, p. 2), para os adolescentes “essas tecnologias digitais representam muito mais que simples instrumentos de comunicação e informação, elas proporcionam um espaço de afirmação subjetiva”. Isto é, no mundo cibernético os jovens podem sair da realidade ao serem estimulados pela fantasia, facilitando a diminuição do vínculo da realidade e a confusão entre o que é real e o que é virtual (Oliveira, 2017; Dias, et al, 2019).

Percebemos que os alunos têm tempo vago. Mas em nenhum momento da entrevista foi mencionado os estudos como parte do preenchimento desse tempo, nem uma atividade escolar ou momentos de preparação para as provas através dos celulares. E durante as observações realizadas dentro da escola, identificamos que na maior parte do tempo eles estão manuseando os celulares nos aplicativos das redes sociais.

4.2.2. Cotidiano na vizinhança

No que se refere à presente categoria, os alunos apresentam relatos semelhantes ao explanarem uma vizinhança cheia de conflitos: brigas, violência, intervenção policial e fofocas. O entrevistado AD1 relata como é na sua vizinhança: “tem um homem que mora por trás da minha casa que é doido, ele não toma remédio e quer bater na irmã dele. Tirando isso, lá não tem muita violência não”. Já para o entrevistado AD2, a vizinhança é marcada pelos falatórios: “todo mundo só faz fofocar, falar da vida dos outros. E na casa de trás tem um doido que anda nu e quebra tudo dentro de casa. Aí ele fica batendo na parede lá de casa e meu pai solta bomba na casa dele e o doido sai correndo”. De igual modo o entrevistado AD4 ao afirmar que “[...] tem som alto. Disputa de sons”. E AD6, afirma que a “[...] vizinhança é câmara 24h. Tem uma mulher que fica lá embaixo falando da vida dos outros se juntando com a vizinha de lado e a vizinha da frente, mete o pau em todo mundo”.

Acerca disso, percebemos que os conflitos existentes entre vizinhos são situações vivenciadas e naturalizadas pelos adolescentes, como no caso da fala do entrevistado AD5: “às vezes rola uns tiros, tipo toda semana. Eu fico lá olhando para cara deles. São os policiais... Entram lá na rua e quer pegar os traficantes de drogas. E eu lido de boa”.

Conseguimos observar que esses estudantes assistem e vivenciam a vulnerabilidade. Vistos por eles como algo comum, pois estão bem adaptados a esse tipo de realidade. Mas quando se trata de conflitos que cercam suas famílias, os adolescentes se sentem desconfortáveis por sofrerem as consequências desses confrontos, como afirma AD3 “[...] tem uma vizinha lá que tem ódio da minha família por causa do meu primo que fuma maconha. Ai a vizinha fica com raiva da minha família”. Também AD7 afirma:

Meus vizinhos não gostam de mim não, por causa da minha família. A minha é dividida, uma parte de religiosos e outros com religiões diferentes que são vistos como ovelhas negras. Aí meu primo é um desviado que fuma maconha e os vizinhos não gostam. Minha vizinha não gosta muito de mim porque ela queria que eu fosse filha dela com meu pai. Ela me odeia! Me odeia por dois motivos por causa do meu primo e do meu pai. Ai a vizinha me xinga, dizendo que eu vou atrás de homem.

Desse modo, identificamos que esses conflitos da vizinhança com as famílias dos jovens estudantes fazem eles sofrerem psicologicamente, contribuindo negativamente com a sua habitação e bem-estar físico e emocional. A todo momento eles são vigiados e recebem desprezo. Oliveira et al (2020, p. 2) afirmam que a influência da comunidade “[...] interfere no desenvolvimento da personalidade e, consequentemente, no comportamento do adolescente, de

modo que ele busca, ao longo do processo de socialização, conquistar uma condição adulta condizente ao meio em que vive” para poder superá-lo. O que reforça mais uma vez a EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso é um espaço onde os estudantes podem estar seguros e encontrar um aparato afetivo nos professores e nos colegas.

4.2.3. Perspectiva de futuro

Nessa categoria, pudemos identificar como os estudantes da escola Almirante Barroso pensam sobre o seu futuro – as decisões preliminares no que tange terem ou não a mesma vida que de seus pais, se querem viver no mesmo lugar ou ir para outro, também sobre as incertezas profissionais por ainda estarem no nono ano. Como afirma, AD1: “eu penso em me formar, e ter uma carreira bem sucedida para que possa sobreviver do meu salário. Ganhar o que dá para pagar as contas (vou virar agiota – risadas), brincadeira, não sei no que quero me formar ainda”. Da mesma forma o entrevistado AD2: “eu quero me formar em arquitetura porque eu gosto de ver as estruturas dos lugares. Eu quero viver minha vida. Quero sair andando pelo mundo. Quero ter um marido que preste”.

Conseguimos perceber as dúvidas: sobre o que querem; de como relacionam a profissão com o que gostam de fazer e com a qualidade de vida. Percebemos isso, quando relacionam a profissão com os desejos, como no caso do entrevistado AD4: “quero ser bem sucedida. Ser independente. Quero casar. Lá no futuro quero ter dois filhos. Ainda penso em fazer medicina veterinária ou ser jogadora de vôlei.”

Nesse contexto, é possível observarmos que existe a influência familiar como fator consequente nas perspectivas desses jovens, quando dizem as palavras “liberdade”; “independente”, até mesmo sobre ter um “bom marido”. Notamos fortemente isso na fala do entrevistado AD6: “futuramente eu pretendo me formar em técnica de enfermagem porque é algo que me toca atualmente. Para mim será um sonho realizado. Eu antigamente pensava em ser veterinária. Eu quero ter um bom trabalho, não depender de homem nenhum. Quero ter a minha casa”.

Nesse relato, percebemos que o desejo de ter uma qualidade de vida é algo predominante. Identificamos a confusão no relato do entrevistado AD3 ao dizer que quer: “terminar os estudos. Quero ser jogador de futebol, e não sei por quê”. Ele não saber dissociar sobre o que gosta de fazer no momento e com a profissão que deseja seguir, pois não consegue explicar o motivo de querer ser jogador de futebol.

Além disso, observamos o relato do entrevistado AD5: “eu penso em me formar em gastronomia por que eu gosto de ver as comidas”. Do mesmo modo com o entrevistado AD7: “eu sou uma pessoa muito indecisa. Eu quero fazer mecânica, o curso técnico de mecânica”. Portanto, pudemos constatar que por serem adolescentes inseridos em um contexto vulnerável, é natural que não saibam responder com convicção a carreira que querem seguir,

Conseguimos identificar as incertezas sobre o que realmente querem, bem como ao confundirem as perspectivas de futuro com o que gostam de fazer no momento. No entanto percebemos que querem ter uma qualidade de vida e que fica evidente as justificativas nas falas dos adolescentes a associação à mobilidade social, quando relatam que querem ter uma carreira bem sucedida e seguir alguma profissão.

Todavia, pudemos verificar a predominância que quererem mais uma qualidade de vida, de serem independentes, de terem liberdade, um bom emprego e uma família estruturada para viverem bem. Essas percepções dos jovens são consequentemente fruto do que vivenciam dentro dos seus lares e na escola, relacionado as questões psicológicas e ao capital cultural e financeiro.

Acerca disso, Junior e Martins (2019) afirmam que os fatores externos nos quais os adolescentes vivenciam acabam interferindo nas suas perspectivas de futuro, no que fazem na escola, pois os problemas familiares na maior parte do tempo afetam no adolescente tanto a forma de pensar, o comportamento, quanto o seu desempenho escolar.

A exemplo disso, quando perguntamos se querem ter a vida dos pais ou diferentes, e se querem viver no mesmo local, a maioria das respostas entram em concessão. O entrevistado AD1 afirma “não! Vou começar pelo fato da minha mãe ter engravidado cedo com 16 anos, e pelo fato da convivência que ela teve com meu pai. Eu espero ter um futuro bem diferente do dela”. Além do estilo de vida que a mãe do entrevistado AD1 seguiu e dos conflitos familiares, ele ainda acrescenta “minha mãe é cuidadora de idoso e cozinheira, e eu não quero isso para mim”. O entrevistado AD1 também não deseja morar na comunidade Baleado: “eu não quero morar neste lugar [...] porque eu quero ter uma carreira bem sucedida num bairro nobre”.

Da mesma forma o entrevistado AD2 ao afirmar que “não! Minha mãe é dona de casa e depende do meu pai, e ele é pedreiro. Eu quero ter futuro! Sem depender de macho. Meus pais brigam demais. Eu prefiro ter minha vida, e ter um marido que eu goste e que ele goste de mim e viver bem”. Ademais, justifica que não pensa em morar na comunidade por causa da violência.

De igual modo, o entrevistado AD5: “quero ter uma vida diferente, porque eles brigam, discutem. Eu não quero ser “dona do lar” igual a minha mãe.” Mas sobre residir no mesmo

local: “Tanto faz [...]”. Conseguimos perceber durante a entrevista que quando tratamos dos temas que se relacionam com as famílias os entrevistados ficaram sensibilizados. O entrevistado AD5 estava emocionado no momento da entrevista, não conseguindo responder com exatidão sobre o presente tema desta seção.

Perante os relatos, constatamos a presença da violência dentro dos lares desses adolescentes, a situação de risco que vivem. Riscos esses, segundo Amparo et al (2008) de cunho físico, social e psicológico, originados de causas internas (depressão, baixa auto-estima e problemas de aprendizagem) e externas (pobreza, violência e exclusão social) que acarretam em grandes danos, se não forem identificados e combatidos.

Durante a entrevista os entrevistados apresentaram sensibilidade ao tocarmos nos temas de cunho familiar, relembaram situações de violências que presenciaram desde da infância. Percebemos dessa forma que há interação de causas externas e internas que se relacionam com os comportamentos de risco expressos pelos próprios jovens estudantes. Essas causas refletem em atitudes e perspectivas que podem incidir condições negativas, afetando o desenvolvimento social, educacional e de saúde dos adolescentes.

Todo esse contexto – a desestruturação familiar, a dependência financeira, e a má qualidade de vida gerado pelo contexto vulnerável, fazem com que esses adolescentes queiram superar essa realidade. O entrevistado AD3 afirma que não quer ter o mesmo futuro dos pais: “não! Eles brigam muito e descontam em mim. E eu não quero seguir a profissão dos meus pais, minha mãe é gari e meu pai é segurança”. Mas por estar bem familiarizado com o local, o AD3 reitera que “eu prefiro ficar por aqui, sei lá... Porque eu conheço todo mundo”.

Nessa perspectiva, Oliveira et al (2020) afirma que em comunidades desassistidas pelas políticas públicas, a escassez de recursos e a desigualdade social desencadeiam a homogeneidade familiar nas questões de desejarem habitar no mesmo local, de estarem com empregos precários, da existência e práticas da violência, do tráfico de drogas e da fragilização das relações familiares e comunitárias que afetam pontualmente os adolescentes, os quais estão em situações vulnerabilizadas.

Esse estilo de vida familiar com violência física, verbal, psicológica e a falta de confiança dos pais nesses jovens, são razões para que queiram seguir uma vida diferente – profissionalmente, maternal e paternal, como é na circunstância do entrevistado AD4 quando afirma que quer ter uma vida muito diferente: “se eu tiver um filho eu não vou deixar ele preso dentro de casa, e sim, vou aconselhá-lo. Quando ele for para um lugar eu vou levar ele e vou buscá-lo. Eu quero uma pessoa que me trate bem e não na violência”.

O entrevistado AD4 além de demonstrar insatisfação e revolta com a violência que ocorre dentro de casa e com a ausência de confiança e as brigas, também não pretende viver no mesmo lugar, e muito menos seguir a mesma carreira profissional da mãe ao afirmar “não quero morar aqui” [...]. “Eu não quero ser professora (profissão da mãe), eu quero ter um futuro bem sucedido”.

De igual modo o entrevistado AD6 ao afirmar que não quer ter a mesma profissão do pai e viver na mesma localidade: “não! Não quero seguir a profissão do meu pai” [...]. É como minha avó diz: ‘minha filha estude para você sair de onde você está’ [...] Por isso que ela diz isso: ‘estude e saia daqui’. E eu quero isso”. Ao se tratar da mãe, o AD6 se emociona “minha mãe, eu não sei, porque não a conheço, mas não quero ser igual a ela: colocar um filho no mundo e jogar para um pai e avó”.

Assim, identificamos nesses dois entrevistados (AD4 e AD6) a fragilidade afetiva maternal como uma das características do cenário periférico. O que Amparo et al (2008, p. 72) denomina a ausência de proteção como “[...] coesão familiar e ausência de negligência dentro do contexto no qual residem os(as) jovens.”

Como no caso da realidade do entrevistado AD7 ao percebemos a vulnerabilidade familiar ao afirmar que não quer ter a mesma vida como a dos seus pais: “minha mãe tem oito filhos, contando comigo, ia ser nove filhos, só que um morreu.” E ainda acrescenta que a relação familiar não é boa: “às vezes, eu não gosto da minha mãe porque ela fala umas coisas que me machuca. E meu pai, devido à má infância dele me pressiona [...] “Por isso eu não gosto está em casa [...]” (AD7). Ao se tratar da localidade, identificamos uma confusão nesse entrevistado – por um momento deseja sair da comunidade, mas por estar adaptado gostaria de ficar: “para mim tanto faz. Não quero sair por causa da convivência [...]. Se eu saísse daqui seria melhor, mas tanto faz”.

Dessa forma, constatamos que esses estudantes adolescentes sofrem com o contexto periférico da comunidade Baleado, seja pela vizinhança – os conflitos, as falácias e rixas com suas famílias, ou pelo próprio ambiente familiar – com violência verbal, física e psicológica, pelas questões socioeconômicas e a ausência de afeto. Também, pudemos identificar que esses jovens adolescentes não desejam reproduzir o *ethos*, por isso conscientemente prezam por uma qualidade de vida mesmo sem ter orientação profissional dos pais, e sem saber exatamente o que querem para o futuro.

A vulnerabilidade social que esses estudantes vivenciam, e a consciência sobre o cenário familiar, desperta a esperança, o desejo de quererem superar a conjuntura periférica. No entanto, essa realidade para alguns deles desencadeiam diversos problemas psicológicos como a

ansiedade, por assimilarem os embaraços ocorridos cotidianamente dentro de casa e na vizinhança, consequentemente afetando o rendimento escolar.

Portanto, a escola talvez seja o único ambiente dentro desse cenário que ofereça um espaço saudável mediante momentos de formação socialização, e principalmente fonte de apoio social e afetivo para esses jovens.

4.2.4. A escola

Nesta seção, trataremos sobre o percurso dos estudantes, o que pensam sobre a escola, o que gostam/não gostam; sente falta/não sente; o que atrai nos estudos; a relação escola e futuro.

Perante a fala dos alunos na redação, alguns contaram seu percurso antes de chegar na EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso. Todos residem na mesma comunidade, perto da escola, e não precisam utilizar meios de transporte. Segundo AD3 “no caminho da escola eu vejo meus amigos, converso com eles e tals. Depois vou buscar minha namorada na casa dela e vamos para escola juntos [...]”. Também a AD6 afirma “bom, antes de vim para escola passo na casa de duas meninas, a gente vem conversando, rindo, escutando músicas”.

Percebemos que esses dois entrevistados (AD3 e AD6) descrevem momentos bem espontâneos e tranquilos durante o trajeto. Mas o entrevistado AD1, apresentou uma criticidade ao observar e se deparar com diversas realidades: “quando eu venho para escola, eu consigo ver várias realidades diferentes da minha, vejo meninas com crianças, vejo pessoas usando drogas e várias outras coisas”. Expor as características do contexto periférico como a gravidez na adolescência e as drogas, mostram que são situações naturalizadas pelo adolescente.

Com relação ao âmbito escolar, os relatos dos estudantes no grupo focal e nas redações evidenciam o *significado* da escola ao ter um papel importante na vida deles, porque conscientemente, eles acreditam que a instituição educacional básica tem por função social preparar para o futuro. Segundo AD1: “a escola te prepara para vida, para lidar com pessoas em todos os lugares. Nos prepara para a vida profissional”. O entrevistado AD4, pensa de igual modo ao dizer que “sem os estudos você não vai ser nada. Você precisa dos estudos para ser alguém na vida”.

É nesse sentido que Leite et al (2016) afirmam que para esses adolescentes em contextos vulneráveis, a escola evidência o *significado* e *sentido* – *significado* quando se trata de a escola ser uma instituição importante, capaz de contribuir com o futuro, mediante formações, ascensão

social, empregos dignos e qualidade de vida. E quanto ao *sentido*, refere-se as boas relações, amizades e momentos marcantes de maior importância.

Para alguns estudantes, a escola evidencia o *sentido*, onde é sua segunda casa, é um espaço onde podem esquecer os problemas de casa, para descontrair porque tem alguns professores e amigos que os escutam e brincam. Segundo AD1: “pra mim a escola é um ótimo lugar, é onde eu consigo esquecer os meus problemas [...] aqui consigo ter um pouco de paz e consigo ser ouvida”.

Acerca disso, segundo Amparo et al (2008) e Leite et al (2016), os professores e colegas têm sido identificados como agentes cruciais na evidênciação de *sentido* e *significado* e nas relações emocionais no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento de processos proximais pela interação recíproca entre professor-aluno-colegas. O bom relacionamento assegura o bem-estar nesses estudantes.

Apesar de enxergarem a escola como aquela te prepara para a vida mediante as aprendizagens nas aulas, alguns estudantes atribuem a escola como uma prisão, como um espaço entediante, porque tem muitas aulas, é desmotivador, injusto, e que têm conflitos devido professores e funcionários específicos que destratam os alunos. O entrevistado AD7 diz que a escola “oferece coisas oferece, mas a gente se sente muito desmotivado”.

E o AD6 afirma que: “quando chegamos já bate o desânimo [...] Tenho muita vontade de voltar para casa, nem toda vez a escola me faz bem”. Da mesma forma AD5: “bom a escola para mim é um lugar bom, mas tem vezes que não é, assim que entro na escola bate uma vontade de voltar para casa só de pensar que tenho 6 aulas durante à tarde [...]”. Além disso, na entrevista, acrescenta que o fator que faz gostar menos da escola “[...] é a “babação” de uns professores com alguns alunos”.

Os estudantes gostam da escola, e reconhecem que embora a EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso apresente essas situações, devem frequentá-la para terem um bom futuro, mas alguns deles vão para escola porque se sentem obrigados a ir, como é no caso da AD9 “[...] não tenho muita escolha, para eu ser alguém na vida tenho que estudar”.

Desse modo, pudemos perceber que essa desmotivação além de se relacionar com os problemas familiares, também se relaciona com a escola – desentendimento com os colegas e professores, bem como injustiças decorrentes dos professores (favoritismo) e o sistema municipal ao dar mérito aos alunos que não se esforçam nos estudos durante o ano, como afirma AD1:

Na escola eu me sinto um pouco revoltada com coisas que acontecem, por exemplo, eu acho uma falta de respeito com os alunos e professores existir progressão, um aluno passa o ano todo sem vim para escola e quando vem é só para ficar de brincadeira e chegar o final de ano e passar, como se tivesse estudado, isso é bem revoltante, fora alguns funcionários, tem professores que não sabem explicar direito e alguns tem implicância com alunos.

Essas situações mencionadas acima são adversidades que desmotivam os alunos a frequentarem a Escola Almirante Barroso. Eles já vivenciam conflitos dentro e casa, e quando chegam na escola passam por diversos acontecimentos que não fazem enxergar como um ambiente somente de aprendizagem e afeto.

Constatamos que os alunos identificam as falhas na escola, e esse aspecto evidencia diversos fatores que atrapalham o direito de uma educação de qualidade – “[...] a dinâmica de algumas aulas como insatisfatória, a postura inadequada de alguns profissionais, a falta de oportunidades para expressar-se e participar dos processos decisórios, disciplinas cujos conteúdos não conseguem relacionar com suas realidades” (Leite et al, 2016, p. 344).

Conforme os relatos dos adolescentes, muitos se fazem presente na escola devido professores específicos que eles se sentem seguros. Segundo AD5 ao relatar na sua redação: “eu a maioria das vezes venho para escola só para desabafar [...] porque é muito bom as vezes desabafar/conversar com alguém [...] só queria dizer que esses professores fazem minha tarde um pouco mais feliz”. Esse relato demonstra que independente das conjunturas negativas, alguns professores da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso dão abertura para o entretenimento, o diálogo e confiança .

Por isso, a escola pública tem sido questionada ao se tratar do ponto de vista do risco e da proteção, não podendo ser considerada somente como um espaço que preza pela dimensão cognitiva, mas sim, pela afetiva ao propiciar oportunidades de socialização de jovens em desenvolvimento dentro de uma cultura emergente, fazendo com que a escola se firme em um posicionamento de instituição protetora (Amparo et al, 2008).

Dessa maneira, conseguimos constatar nas entrevistas e redações dos adolescentes que sentir falta da escola quando está fora dela se relaciona com as vivências positivas e negativas dentro de casa e no âmbito escolar. O motivo principal da frequência na EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso é pelo espaço propiciados por alguns professores para tratar ou ouvir os problemas externos dos estudantes.

O entrevistado AD1 afirma que: “eu não sinto falta da escola em si, eu sinto falta quando acaba a aula e a gente fica conversando com os professores de português e matemática. A gente sente mais falta das conversas em si, porque eles (os professores) nos entendem.”. De igual

modo AD5 “eu sinto falta dos professores que ficam conversando a tarde toda... Da convivência com eles.” E AD7 “em casa não tem nada para fazer. Eu sou sozinha. Então, o bom de vir para escola é porque eu distraio minha mente. E têm as professoras de português e de história que entendem a gente [...]”.

Logo, o espaço de escuta e de fala é na escola e com professores específicos, já que o ambiente familiar não fornece confiança e estrutura para os adolescentes. Percebemos que de alguma forma a escola Almirante Barroso é um ambiente acolhedor. E que desse modo garante a presença de muitos estudantes na escola, mesmo que o foco deles não seja estudar.

A escola é um refúgio para esses adolescentes, pois a realidade do contexto familiar e da comunidade Baleado fazem com que muitos deles fiquem ociosos. No âmbito escolar os jovens se sentem à vontade tanto com alguns professores, quanto com os amigos. Segundo o entrevistado AD2 afirma que: “o que sinto falta é da convivência com o povo! Eu reclamo da escola, mas gosto dela, eu sinto falta dela”.

Já o entrevistado AD3 descreve na sua redação: “na minha opinião, a escola não é só um lugar de estudar, também é um lugar de fazer amizade, tem dias que eu não tô em um dia legal e meus amigos me animam, tiram várias risadas de mim [...]”. De igual forma o entrevistado AD4 ao explicar: “sinto falta das conversas com os amigos. Eu não tenho liberdade para sair de casa, então a escola para mim é um refúgio”.

Dessa forma, pudemos perceber que o contexto de vulnerabilidade social periférico faz com que a escola seja um dos únicos ambientes que os adolescentes se sintam à vontade para serem eles mesmos, um espaço além de favorecer aprendizagem, diálogos formais acerca das perspectivas de futuro, também oferece reciprocidade, distração e momentos de conversas informais e escuta dos professores para com os estudantes.

É nesse sentido que a escola entra como um fator fundamental para os adolescentes ao garantir a “[...] proteção, um clima escolar afetivo, no qual os estudantes possam contar com apoio pedagógico, baseados em parâmetros claros e consistentes, que possibilitem o desenvolvimento comprometido e prazeroso” (Amparo et al, 2008, p. 84).

No que tange a temática “estudos”, identificamos que dois entrevistados relatam que os estudos atraem, no caso da AD1, por não sentir dificuldade durante as aulas: “[...] não é algo que eu preciso me preocupar tanto, basta só eu revisar o conteúdo e tá bom para as provas”. E no caso da AD7, ao relatar que os estudos lhe atraem porque almeja conquistas futuras: “tenho que estudar bastante para chegar onde eu quero e conquistar o que eu quero”. Outros alunos entrevistados estão cientes da importância de estudar, porém para muitos, os estudos não atraem.

O que atrai na verdade são as relações com os amigos, os professores que os dão atenção e a didática de alguns docentes dentro da escola, como afirma AD6: “só alguns professores que sabem explicar bem, que tenta ajudar a gente realmente, que dá um passo de cada vez. Então o que me atrai é quando um professor se esforça pela gente”. Percebemos que a todo tempo, esses alunos necessitam de estímulo para que a aprendizagem se torne interessante. Da mesma forma o entrevistado AD5, ao explicar que o que lhe atrai “[...] só alguns professores que explicam bem”.

Nesse sentido, Charlot (1996) e Ribeiro (2010) afirmam que quando os docentes mantêm uma relação afetuosa – de conversas informais, elogios, motivação, os alunos manifestam maior interesse pelas disciplinas. O significado dos alunos estarem presentes no ambiente escolar, depende da figura representativa de instrução, comportamento e perspectiva do docente. Sendo assim, é a partir de sua contribuição significativa e motivacional, principalmente nas escolas em contextos de vulnerabilidade social, que serve muitas vezes como refúgio, onde os alunos relacionam o que é “um bom professor”; “gostar do professor” com a “boa matéria”.

Também, observamos que outros adolescentes não conseguiram responder o que lhe atrai por se sentirem desconfortáveis para responder, como no caso do AD3: “eu não sei... mas me sinto à vontade na escola”, e o entrevistado AD4: “eu não sei dizer. Só conversar, é algo que me atrai”. No caso do AD2, nada lhe atrai nos estudos, mas se sente obrigado a ir, e relata “[...] o que atrai é o bolsa família, pois se não vier para escola, o governo corta [...]”

A respeito da importância da escola e dos estudos, como vimos abordando ao longo desta seção, constatamos que os adolescentes são conscientes do quão significativo é o espaço escolar para construir boas relações, e principalmente relacionar os estudos com o futuro. Eles percebem que para conquistar uma qualidade de vida e carreira profissional deverão passar pela educação escolar básica.

E que a escola é base da relação com um futuro, quando entendem que para realizar conquistas é necessário se dedicar, como afirma AD1: “dedicar-me [...], eu tento prestar o máximo de atenção para conseguir me sair melhor nas provas para conseguir o que eu quero através dos estudos. De igual modo o entrevistado AD2: “a escola é o futuro. Quem é que vai ter futuro sem ser estudado?”, e o AD4 “sem os estudos a gente não é nada”.

Por esse motivo, os alunos percebem que para superar a zona de vulnerabilidade em que vivem terão que estudar bastante, e que alguns deles diariamente tentam colocar os estudos em primeiro plano, enfrentando as dificuldades familiares, e as “oportunidades” oferecidas nesse contexto, como o mundo do crime e das drogas. Segundo AD7: “[...] existe o caminho estreito

e o caminho difícil e eu vou pelo caminho difícil que é os estudos. Porque é muito fácil dizer: ‘e aí parceiro, me dar um pacote de maconha’. Mas esse caminho só vai levar a gente para duas coisas: morte ou prisão”.

Portanto, pudemos identificar que esses estudantes passaram por perdas, seja de amigos ou parentes, em virtude de optarem pela “facilidade cruel” do mundo periférico. A cada dia eles lutam para superar essa realidade. A escola para eles é o refúgio, melhor dizendo, a superação dessa realidade.

4.3. Escrutínio dos resultados da pesquisa

Da análise do material empírico dos professores, foi possível constatar que os docentes atuam em um contexto de vulnerabilidade social, e têm grandes dificuldades ao lidarem com as demandas psicológicas, fatores socioeconômicos e o capital cultural de cada educando. As consequências da realidade da comunidade envolvendo os adolescentes atravessam o contexto escolar, como a violência, assassinato, grupos organizados e o envolvimento com as drogas.

Nesse sentido, pudemos inferir que o comportamento dos adolescentes é também uma dificuldade para os professores, cabendo a eles desconstruí-lo em virtude da ausência dos familiares na educação primária (da família). No entanto, os docentes reconhecem que só dependem deles para realizarem essa educação porque além da família se ausentar devido seu trabalho, também apresenta comportamentos violentos com seus próprios filhos em qualquer espaço, o que logicamente, faz os estudantes reproduzirem dentro da escola.

Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019) afirmam que em contexto de extrema desigualdade social, o corpo familiar tem encontrado dificuldade para desempenhar tarefas básicas de proteção e suporte social aos seus filhos. O cenário da vulnerabilidade traduz o acesso dessas famílias ao trabalho precário, afetando a trajetória familiar e atenção com os adolescentes.

Acerca disso, percebemos pelos relatos dos docentes que esses adolescentes são vítimas de violência doméstica, seja por vivenciarem na pele ou por assistirem as brigas entre os pais. Segundo Castro e Abramovay (2002) a violência doméstica é um elemento que provoca um combo de violências ou a reprodução delas. Pais e mães que têm condutas violentas com seus filhos (vítimas), podem fazer esses jovens se tornarem violentos fazendo outras pessoas se transformarem em vítimas.

Dessa maneira, Silva (2019) pontua que o bairro de Cruz das Armas é um dos territórios que apresenta alto índice de Crimes Violentos Letais e Intencionais (CVLI) que correspondem aos crimes de homicídio doloso, roubo, lesão corporal, uso de drogas e violência contra mulheres, onde os jovens e adolescentes estão inseridos como autores e vítimas de problemas sociais – envolvimento em crimes organizados, o não pagamento de dívidas e o consumo e tráfico de drogas.

Logo, os professores estão cientes do contexto de vulnerabilidade que os adolescentes estão inseridos, e que por isso não podem focar exclusivamente nos conteúdos formais, já que os estudantes necessitam de atenção. Interromper diversas aulas para escutar os adolescentes, os seus conflitos familiares e com os demais colegas é algo naturalizado pelos os professores. Muitos desses docentes fazem papel de psicólogo, e apontam isso como uma dificuldade na escola.

Nesse contexto, Gomes (2021) afirma que existe uma cobrança para que os docentes façam outras atividades além da sua formação, sendo psicólogos, enfermeiros, pai, mãe, entre outros. Quando se impõe esse tipo de papel, que geralmente exige formações específicas, evidencia-se a desvalorização tanto da carreira docente, quanto dos demais profissionais, havendo uma sobrecarga no trabalho profissional dos professores em que muitas das vezes não conseguem suprir essas imposições.

Além das cobranças pelas demandas do contexto periférico, existe a ausência governamental de prestar assistência para esses professores, cabendo a eles atender a precariedade carregada pelos alunos: a educação defasada. Ademais, percebemos que os docentes além de trabalhar com os projetos da prefeitura, também elaboram e executam projetos condizentes com a realidade dos estudantes: *Violência Contra a Mulher* e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), para que de alguma forma amenize a fragilidade educacional.

Também, os professores buscam trazer projetos que envolvam o lado artístico dos jovens, como o *Projeto Cordelteca* e *Paixão de Cristo*. Gomes (2021) afirma que devido à escassez de acesso às questões culturais e artísticas dos alunos no contexto vulnerável periférico, implementar conteúdos voltados para essas questões são um dos principais desafios deparados pelos professores. Cabe a equipe docente se adequar ao contexto e buscar formas de trazer temáticas artísticas, culturais, tecnológicas e políticas para desenvolver práticas educativas.

Dessa forma, pudemos identificar o empenho desses professores em suas práticas pedagógicas na EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, porque percebem que esses

projetos são importantes para os alunos, e buscam transformar um pouco da realidade deles inserindo-os em um processo de criticidade e de experiências. É nesse contexto que entra a Educação Popular no chão da escola pública, ao ter professores que independente da situação fragilizada comprometem-se com o desenvolvimento educativo. O corpo docente da escola Almirante Barroso é prova de resistência diante da realidade precária.

Por isso, cabe-nos desconstruirmos o processo histórico que coloca o campo da EP dentro de um espaço não formal, somente para a EJA. Devemos estreitar os laços da Educação Popular com o público adolescente dentro da escola pública formal, a qual é o principal instrumento de formação para a cidadania. A instituição pública de ensino ao se ancorar na EP se torna um dispositivo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática ao valorizar os profissionais atuantes na escola pública, garantir a liberdade do ensino aportados na realidade dos adolescentes, e fomentar uma possível redefinição de escola.

Portanto, presumimos um contexto promissor para o desenvolvimento de abordagens baseadas nos dispositivos analíticos da EP, em que as discussões relacionadas a escola pública formal em contexto de vulnerabilidade social sejam conduzidas de maneira não inquisitiva ou autoritária, mas compreensiva e problematizadora.

E ao se tratar do referido campo, observamos que as práticas pedagógicas da escola Almirante Barroso está no processo de atingir os parâmetros da Educação Popular, por tentarem dar voz aos estudantes adolescentes dentro da escola, propiciando o protagonismo e autonomia, bem como na busca de implementar um currículo escolar crítico, ao elaborar projetos que tratem do cenário dos alunos: *violência* e os *direitos dos adolescentes*, e criativo no que tange projetos artísticos: *Cordelteca* e *Paixão de Cristo*, além da escola ser responsável e participativa quando demonstra a união da equipe docente, que é um marco nesse âmbito escolar da Almirante Barroso. É através do trabalho colaborativo, da persistência e comprometimento com a educação, que se torna possível alavancar os projetos e as aulas, suprimindo as necessidades de recursos negligenciados pela prefeitura.

Nesse sentido, Nóvoa (2001, p. 3) afirma que todos os professores devem ver a instituição de ensino não apenas como um espaço onde ensina, mas onde aprende. “A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos”. A equipe docente em conjunto com os alunos em uma perspectiva democrática faz acontecer a educação na escola Almirante Barroso. Essa condução pedagógica é característica do campo da Educação Popular, onde a relação professor-aluno é pautada no diálogo, e na confiança.

Assim, a coletividade é uma forma de superação entre os docentes. É dessa forma que é possível atender as propostas pedagógica da escola, embora a negligência governamental seja uma dificuldade pontuada pelos professores fazendo com que eles “deem um jeito” de executar suas práticas e as demandas pedagógicas da prefeitura. Acerca disso, no estudo de Marques, Pelicioni e Pereira (2007) afirmam que a maior parte das dificuldades relatadas por professores que trabalham nas escolas públicas é de tentar suprir as responsabilidades do poder público, como a infraestrutura física (recursos) e humana (profissionais).

Nesse sentido, pudemos perceber que os professores lutam contra o sistema, de maneira que possam garantir o processo de aprendizagem para os estudantes. Esse movimento fortalece a classe do magistério que se assume no mundo enquanto sujeitos políticos, homens e mulheres que no desequilíbrio entre a realidade periférica e a proposição ideológica estatal passam a se desvelar e desafiar a transformar as correntes estruturais da escola improdutiva (Saggiomo et al, 2018).

Por isso, os professores da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, relatam a necessidade da atenção de políticas públicas com a realidade do Baleado, o contexto em que a escola está inserida. A ausência de políticas públicas compromete a qualidade do ensino.

À vista desse panorama, Batista et al (1998) afirma que é com o conhecimento da realidade que as políticas públicas podem agir nas escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social. As políticas podem estabelecer diretrizes, ações na comunidade e na escola, como uma forma de modificar ou amenizar a precariedade. Por isso, os autores pontuam que “[...] as escolas em territórios de alta vulnerabilidade demandam políticas focalizadas em razão das especificidades de seus desafios”. Bem como “[...] as escolas em meios vulneráveis precisam de uma organização tal que permita o atendimento do seu público real em vez de pressupor um público idealizado” (Ibidem, 1998, p. 24).

Acerca dessa realidade, conseguimos identificar que a prefeitura não dar assistência necessária para que os professores consigam realizar um excelente trabalho pedagógico sem utilizar os seus próprios recursos. Sobre isso, constatamos a revolta dos docentes com recursos básicos, como papel para tirar xerox. Pudemos depreender dos relatos que para realizarem um projeto de grande porte imposto pela Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC), como o Projeto da Alimentação Saudável, tiveram que “tirar do bolso” para comprar alimentos.

Os alunos que residem na comunidade Baleado, e como público da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, necessitam de uma educação direcionada, como os hábitos alimentares. Se os docentes não contribuírem com seu próprio dinheiro, não é possível

prosseguir com os projetos, conseqüentemente, a educação alimentar, a aprendizagem nutricional desses alunos possivelmente seria afetada.

É nesse cenário que a intensificação da discussão da escola pública embasadas nos princípios da Educação popular constitui-se como proposta, ao encontrar potencialidade quando introduzida em contextos de enfrentamento político e social (Saggiomo, et al, 2018).

Parece-nos que a educação não é prioridade do poder público, ao constataremos a falta de preocupação e investimento na qualidade da educação básica de jovens de periferia, em que muitos tentam superar sua realidade através da educação que lhe é propiciada, deixando a escola “[...] à mercê de um sem-número de problemas, tais como a tradicional descontinuidade das iniciativas educacionais, a superlotação das salas de aula, a deficiência na formação do professor, o descaso com a saúde do aluno e a do professor, entre outros [...]” (Marques, Pelicioni e Pereira, 2007, p. 9).

Nesse sentido, não podemos vislumbrar a reelaboração de uma escola pública formal efetivamente popular. Além de se configurar como ação determinista, também é uma tarefa-desafio para os educadores que simultaneamente teriam que lutar por uma educação democrática e de qualidade longe do sentido excludente e discriminatório.

Mas, ao entramos em consenso com esses autores (Streck, 2013; Saggiomo et al, 2018; Bertineti; Pereira; Oliveira, 2019; García e Soler, 2019) acreditamos que a Educação Popular pode agir no chão da escola pública ao se materializar com propostas metodológicas que desenvolvam a consciência nos estudantes e no esforço reflexivo de encontrar elementos capazes de subsidiar a compreensão que compõe os verdadeiros motivos que os colocam no cenário da desigualdade social, devendo dessa forma, potencializar os saberes populares que carregam, possibilitando a inserção ativa do corpo familiar e o protagonismo dos adolescentes na elaboração dos projetos próprios da escola.

Nessa perspectiva, na EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, pudemos perceber indícios de práticas pedagógicas de uma escola pública formal popular, ao trabalharem em “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 7). Onde essa autonomia propicia o protagonismo desses jovens na concretização dos projetos e eventos da própria escola. Além disso, os professores situam suas práticas ao contexto de vulnerabilidade dos educandos ao se preocuparem com as dimensões cognitivas e psicológicas, disponibilizando espaços dialógicos com orientação e amorosidade, para expressarem o que sentem, o que desejam para o futuro.

É essa postura amorosa, solidária e sensível que alguns professores da escola Almirante Barroso assumem, despertando nos seus alunos posicionamentos curiosos. Ao mesmo tempo

esses estudantes se colocam enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais por meio da autonomia propiciada pelos docentes (FREIRE, 1996). Inclusive quando identificamos nos relatos dos professores que recebem *feedbacks* dos alunos que conseguiram traçar uma trajetória estudantil, atingido os objetivos da escola.

Esses jovens vão ao âmbito escolar como uma forma de retorno ao processo educacional. Procuram alguns professores porque conseguiram construir uma relação afetiva que perpassou os “muros da escola”. Os docentes consideram essa interação como uma relação diferenciada. Pudemos perceber que esse vínculo contribui como estímulo para que os jovens deem continuidade aos estudos.

É nessa situação que Silva (2012) aponta que as relações afetivo-emocional na sala de aula colabora para um processo de construção de um ambiente de respeito recíproco. Quando o educador tem esperança e investe nas capacidades e possibilidades do aluno, mantém uma conexão íntima com o sucesso ou fracasso escolar. A postura amorosa do professor “[...] ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados” (FREIRE, 1996, p. 7).

Apesar dessa relação afetiva como uma forma/instrumento de possibilitar uma perspectiva de futuro promissor para esses adolescentes, conseguimos perceber que alguns professores além de não depositarem esperança, também expõem que a maioria dos alunos não atingem o objetivo da escola em virtude da desestrutura familiar ou falta de interesse do educando. Nesse cenário, identificamos um processo de culpabilização sobre o fracasso escolar dos estudantes, quando alguns docentes afirmam que para atingirem o objetivo da escola bastam quererem. Culpar a família ou os adolescentes é desconsiderar a desigualdade social que eles vivenciam.

Conforme Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019) existe um ciclo de culpabilização sobre o fracasso escolar: a escola culpa a família, e a família quando convocada para tratar sobre o baixo rendimento escolar do adolescente o culpa, associando aos comportamentos inadequados e a déficit no desempenho escolar como problemas individuais do estudante, seja por indisciplina ou incompetência. E na verdade, o desempenho escolar insatisfatório, bem como a ausência de perspectivas de futuro próspero são naturalmente identificados em territórios vulneráveis em áreas urbanas. Essa realidade não é responsabilidade de estudantes crianças e adolescentes (Ibidem, 2019).

Nesse panorama, apontamos a necessidade de a Educação Popular agir no processo formativo de professores, partindo da premissa da observância da realidade, considerando a conjuntura dos sujeitos nas suas condições sociais, econômicas e culturais. A escola ao se

organizar na EP, vai além dos muros escolares, ultrapassando barreiras, problematizando, questionando e propondo uma Educação da Vida na vida desses estudantes, mediante a compreensão do mundo real na busca de novas possibilidades e de um movimento transformador (Saggiomo et al, 2018; Bertineti; Pereira; Oliveira, 2019).

E para que ocorra a mudança social, é necessário ter uma perspectiva de futuro. Acerca disso, conforme a análise conseguimos perceber que as perspectivas dos alunos são um processo construtivo dado na relação professor-aluno. Nesse sentido, relembremos o objetivo geral deste trabalho: Analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro.

Confirmamos que este estudo alcançou o objetivo geral mencionado, pois conseguimos evidenciar pela análise nos relatos dos docentes, como no caso do entrevistado ET1 que “[...] temos muitos alunos na federal, no IFPB” e que “eles estão no processo de busca e trabalho... Estão estudando”. Da mesma forma, o ET2, ao afirmar que presencia na escola “[...] quando vem algum aluno que passou para o IFPB, conseguiu terminar o curso técnico, fez alguma universidade”. Os alunos retornam à escola para realizar estágios e pesquisas como uma forma de *feedback* pelas conquistas. Do mesmo modo, conseguimos constatar na fala do entrevistado ET3, ao afirmar que “tem gente formada. Tem gente na UFPB, tem gente estudante [...]”. Dessa forma, pudemos observar que como parte do resultado desse sucesso está a preocupação dos professores sobre o que os estudantes querem para vida e suas escolhas. Por isso, abrem espaços dialógicos para escutá-los e orientá-los.

Nessa conjuntura, pudemos apreender que há práticas da Educação Popular realizada pelos professores quando fornecem orientação profissional com adolescentes de contexto periférico ao trazerem um processo de construção de perspectiva baseado no diálogo e nos saberes coletivos. Essa prática, segundo Almeida e Viera (2022), leva em conta a história, a trajetória, origem, território, entre outros aspectos do educando, fazendo ele se posicionar, e desacreditar que a cultura marginalizada em que vive é algo fixo, mas é um produto produzido pela classe dominante.

As ações dos professores nas práticas em Educação Popular impulsionam os jovens serem protagonistas do seu próprio futuro. É na postura dialógica, aberta e curiosa, indagadora dos professores, que permitem o momento de orientação (Freire, 1996).

Portanto, pudemos observar que existe aproximação das práticas da equipe pedagógica da Escola Almirante Barroso com as práxis do Campo Popular quando se preocupam com o processo educacional e desenvolvem projetos acerca da realidade dos estudantes, de modo que

venham a se tornar seres críticos ao analisarem o contexto periférico que estão inseridos, bem como a partir dele, possam ter uma perspectiva de futuro promissora, de tal forma que seja possível alcançar a mudança social.

Todavia, conseguimos evidenciar também a necessidade de um processo formativo ancorado nas práticas da Educação Popular para os professores, de tal modo que proporcione a observância da realidade do contexto de vulnerabilidade em que atuam, considerando a diversidade dos adolescentes e respeitando suas condições sociais, econômicas e culturais, tendo em atenção que os jovens não são os verdadeiros responsáveis pelo seu fracasso escolar, mas sim o cenário da desigualdade social que atravessa suas perspectivas e o seu modo de ser e agir na sociedade.

Nesse sentido, passamos a nos adentrar ao material coletado dos adolescentes, podemos inferir que eles vivem em um cenário subalterno com uma vizinhança que os rejeitam devido aos conflitos com suas famílias, vivenciando a violência doméstica, verbal e simbólica, bem como as questões das drogas na comunidade Baleado. Esse contexto e a ausência da família interferem fielmente nas suas perspectivas de futuro e nas escolhas profissionais.

Efetivamente, as indecisões sobre o que querem para a vida fazem parte da fase adolescente, pois é nesse estágio que se constrói a identidade, a preparação para a vida adulta, além de representar a imaturidade, e nas tomadas de decisões positivas ou negativas. Essa fase é marcada por condicionamentos socioeconômicos, psicológicos e emocionais. Devemos compreender que a sua formação vai sendo construída diariamente ao estar limitada pelo contexto social e cultural, [...] os adolescentes de periferia estão submetidos a condições de incerteza do futuro, sua capacidade de construir planos e projetos é agressivamente afetada” (Tatit, 2020, p. 24).

Tal entendimento nos levou a perceber que a escola se torna o único espaço que pode orientar esses jovens para tentarem superar sua realidade. No entanto, com falta de profissionais, como o psicólogo, os estudantes somente recorrem aos professores para ouvi-los. Pudemos perceber que precisam de atenção e de encaminhamento educacional. A carência desse profissional faz com que muitos ainda tenham dúvidas sobre o que querem, havendo confusão acerca do que “gostam de fazer” com o “querem para o futuro”.

Conforme Dias, Patias e Abaid (2014), o psicólogo escolar/educacional trabalha nos processos educativos que acontecem com crianças e adolescentes, podendo atuar nas resoluções de problemas educacionais dos jovens e na preparação para um futuro profissional, visando o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem (habilidades, competências, autonomia, decisões etc.), sem discriminação ou intolerância com a realidade que estão

situados. Ademais o papel do psicólogo na escola é realizar um trabalho interdisciplinar com a equipe pedagógica e com as famílias.

À vista disso, conseguimos identificar que os estudantes da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso necessitam ser zelados, por isso ao terem acesso a um psicólogo na escola que conhecesse o contexto familiar, suas histórias e sua cultura, poderia intervir e explicar a complexidade que vivem por estarem situados no cenário vulnerável, encaminhado para boas tomadas de decisão.

Mesmo com a incerteza de alguns estudantes sobre o que querem realmente para ter um futuro promissor, pudemos constatar que vislumbram uma mudança de vida. Nesse sentido, também, evidenciamos o alcance do objetivo geral através da análise nos relatos dos adolescentes, ao afirmarem que relacionam a educação escolar com o seu futuro, como no caso do AD1 ao dizer que tenta “[...] prestar o máximo de atenção para conseguir me sair melhor nas provas para conseguir o que eu quero através dos estudos”. Da mesma forma o AD2 ao relatar que “a escola é o futuro. Quem é que vai ter futuro sem ser estudado? A gente tem que estudar para conseguir o que quer [...]. Ninguém viu um advogado sem ser estudado”. E também o AD6 ao enunciar que “[...] através dos estudos eu vou conseguir o que eu quero e ajudar minha avó. Que é só eu ela. A cada dia eu vou lutar para mostrar para minha avó que eu estou conquistando as coisas [...]”. Sendo assim, percebemos a importância da escola para esses jovens de periferia, os quais lutam diariamente para que os estudos sejam sua prioridade, mesmo com as dificuldades que enfrentam dentro do contexto que vivem, até mesmo no espaço escolar da Almirante Barroso.

A respeito disso, relembramos a hipótese pensada para este estudo, inferimos que diante da abordagem sobre as perspectivas de futuro dos adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Almirante Barroso estava desenvolvida sob a influência de dois fatores: 1) pela mobilidade social ascendente; 2) e conquista de qualidade de vida.

A partir da pesquisa, a primeira variável da hipótese foi totalmente confirmada. Isso porque a maioria dos estudantes alegaram em seus relatos que pensam morar em um bairro nobre e seguir alguma profissão: ser “psicóloga”, “enfermeira”, “gastronômica”; “médica veterinária”; “jogador de futebol” e etc. A maioria desses alunos vislumbram passar pela carreira universitária, em seguida, conseguir um ótimo emprego que lhe propiciem uma ascensão social.

Quanto a segunda variável da hipótese, também foi totalmente confirmada. Encontramos narrativas dos adolescentes sobre não quererem seguir o mesmo estilo de vida de seus pais, tanto profissionalmente, quanto morar na mesma localidade. Esses jovens

reconhecem o cenário que vivem: a ausência de lazer, a fragilidade afetiva, a precariedade socioeconômica de suas famílias. Por isso, podemos inferir ao avistarmos o consenso de suas perspectivas que vislumbram ter uma “carreira bem sucedida”, “liberdade”, “independência”, “condições financeiras”, “ter uma casa” e “construir uma família”. Eles prezam por uma qualidade de vida.

Dessa forma, conseguimos constatar nos relatos dos estudantes que para construir um bom futuro terão que trilhar pela escola, estudando bastante e não se renderem as “oportunidades” da comunidade, como no envolvimento com as drogas e mundo da criminalidade. “O adolescente de periferia sabe que para chegar à faculdade será necessária uma verdadeira luta, com uma série de obstáculos criados socialmente que dificultarão ao máximo a sua realização” (Tatit, 2020, p. 23).

Apesar das dificuldades encontradas no cenário da vulnerabilidade social, muitos desses alunos buscam estar na escola como uma forma de superar a subalternidade em que vivem. Temos constatado que reconhecem a escola como um instrumento importante nesse processo, na conquista de um futuro melhor. A escola se configura como o único espaço de *significado* e *sentido*, de segurança, confiança, aparato emocional e cognitivo. Embora encontrem falhas no âmbito escolar que ocasiona um desestímulo por um momento, no final, percebemos que a EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso é a “segunda casa” para esses jovens, e que os professores representam uma “família”.

Nesse sentido, identificamos que é na relação mútua entre professor e aluno que assegura a permanência desses jovens na escola, de igual modo, possibilita a eles se atraírem pelos estudos mediante espaços dialógicos durante ou ao final do horário de aula. É no espaço escolar que gera o entretenimento, a afetividade, curiosidade, orientação, motivação e a aprendizagem.

Por essa razão, compreendemos que a educação com amorosidade propiciada por esses professores, provoca condições de preparação para os jovens de forma que possam ter acesso ao conhecimento, de tal modo que favoreça a liberdade para descobrirem sua verdadeira vocação, serem livres para criar, escolher e participar como protagonistas em suas vidas, conhecendo, reconhecendo e tomando o seu papel no mundo (SIQUEIRA, 2015?).

Portanto, percebemos que mesmo os adolescentes vivenciando as consequências da desigualdade social, como a violência doméstica, verbal e simbólica, a desestruturação familiar e fragilidade afetiva maternal e paternal, é possível superarem sua realidade através da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de dissertação teve como objetivo geral analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar e as suas perspectivas de futuro.

Inicialmente, apresentamos a nossa trajetória acadêmica e profissional, demonstrando como nos vinculamos com o tema do estudo, bem como realçamos o escopo da pesquisa. Por conseguinte, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da investigação e o Estado do Conhecimento referente ao tema no campo da produção acadêmica em Educação, através do qual foi possível constatar um razoável número de trabalhos relacionados à relação vulnerabilidade social e Educação. Todavia, pouco estudos possuíam os adolescentes como sujeitos de estudo em contexto de vulnerabilidade social, levando em conta os territórios empobrecidos e periféricos.

Em seguida, desenvolvemos um percurso analítico da abordagem sobre a desigualdade, vulnerabilidade, mobilidade social e a escola pública. A referida discussão contemplou as temáticas da violência, drogas, homicídios, criminalidade, de igual modo, as esperanças, perspectivas, superações para jovens de periferia através da educação. Essas abordagens se fizeram necessárias para compreendermos as conjunturas que se relacionam com o objetivo deste estudo e, assim, possibilitar o delineamento das práticas no campo da Educação Popular no chão da escola pública.

No que se refere à desigualdade social, segundo Silva (2009) e Ribeiro (2016), ela é o principal motivo de colocar pessoas em processo de exclusão social a partir da apropriação de recursos que implicam concorrência dentro do sistema capitalista. Trata-se de um fenômeno relacionado a uma série de fatores econômico, político e social, configurando o cenário da vulnerabilidade social, onde as pessoas usurpadas passam a viver em lugares periféricos com pouca ou nenhuma estrutura de serviços coletivos adequados.

Nas discussões acerca da desigualdade e vulnerabilidade social foi evidenciado que as verdadeiras razões dos jovens de periferia enfrentarem dificuldades, seja na sua comunidade ou na escola, estão relacionadas ao sistema capitalista, em específico a negligência do Estado que tem favorecido às classes hegemônicas, servindo como instrumento para que os grupos dominantes efetivem seus interesses, enquanto aos grupos dominados, vivam em espaço de segregação, desprovidos de renda e o devido auxílio do poder público.

Identificamos essa realidade através dos gráficos do IBGE (2022) expostos neste trabalho, ao apresentar um panorama da extrema pobreza no Brasil entre 2015 a 2021,

apontando que a desigualdade na distribuição de renda e de oportunidades gera altos índices de pobreza.

Nesse sentido, a busca por trabalho autônomo tem sido uma “válvula de escape” para que os sujeitos populares possam superar a subalternidade em que vivem. Alguns, buscam se aperfeiçoar para atingir a mobilidade social, mas o cenário escolar tem sido desanimador em diversos aspectos, como a infraestrutura e políticas educacionais deficientes que resultam na má qualidade do ensino e abandono escolar.

Apesar das adversidades geradas pelo sistema capitalista, percebemos, no entanto, que nele há possibilidades (“janelas”) para reverter a situação de subalternização de sujeitos do meio popular. A mobilidade social é um meio que, a partir da estratificação social, serve de canal para a ascensão social. Por esse ângulo, entramos numa discussão sociológica (Vila Nova, 2008) que pontua as modalidades de mobilidades (ascendente, descendente – vertical e horizontal).

Nesse sentido, evidenciamos que a escola, mesmo sendo um espaço de reprodução de desigualdade social, é também um âmbito de oportunidades para que os adolescentes possam superar a sua realidade de dificuldades, alcançando ascensão social e qualidade de vida. Essa situação é possível quando observamos as políticas públicas oferecendo melhores condições para as famílias brasileiras, garantindo, por exemplo, empregabilidade e bolsas de estudos.

Mas o fenômeno da mobilidade social não pode mascarar a realidade que os jovens de periferia vivenciam. Por isso, enfatizamos que o contexto vulnerável deixa muitos adolescentes desmotivados, com eles muitas vezes sendo responsabilizados pelo seu fracasso escolar. Como consequência, abandonam a escola, podendo ficarem expostos às investidas do mundo da criminalidade, com o risco de terem as suas vidas ceifadas.

Esse é o desafio que a escola tem de enfrentar, devendo se reinventar com abordagens pertinentes para tratar da formação de estudantes. Nesse sentido, mostramos que a escola precisa ter presente qual é sua função social. Sobre isso, realçamos uma perspectiva sócio-histórica buscando assinalar que a educação sempre existiu, mas a escola (como hoje a conhecemos, integrada num sistema educativo) não, e que a sua estruturação ocorreu destinada, a princípio, às elites.

Com a Revolução Industrial, estabeleceu-se a sua ligação com o desenvolvimento do capitalismo, com ela formando mão-de-obra e sendo um veículo de transmissão dos valores da sociedade industrial. Assumiu, portanto, uma dimensão reprodutivista, com diferentes manifestações, sendo aparelho ideológico do estado e canal de violência simbólica.

Todavia, deixamos evidente que neste trabalho assumimos a perspectiva da Educação Popular sobre a escola. Desse modo, tratamos sobre o referido campo na escola pública em contexto de vulnerabilidade social, suas concepções emergentes, e a EP como proposta pedagógica na escola pública em contexto periférico.

Preliminarmente, procuramos mostrar que a escola pública é um desafio para o Campo Popular. Para isso, buscamos demonstrar que a EP precisa se refundamentar em propostas educacionais que contemplem as realidades emergentes, como, por exemplo, as dos jovens em contextos de vulnerabilidade social. Tendo isso em atenção, realçamos o percurso histórico da Educação Popular, salientando suas transformações de propósitos, discussões de cunho político e pedagógico ao longo dos tempos na América Latina e no Brasil, destacando-a em sua diversidade de enfoques.

Portanto, deixamos assinalado que a Educação Popular não possui uma única direção teórica e metodológica, muito menos um único espaço de atuação, podendo se recriar constantemente para contemplar diversos públicos, como o público adolescente em contexto de vulnerabilidade social, que enfrenta diversas problemáticas da vulnerabilidade, a exemplo da violência, drogas, crime organizado, homicídios, etc.

E essas questões vulneráveis no chão da escola pública formal têm sido questões abordadas em alguns países latino-americanos, com a intenção de se elaborar propostas pedagógicas a partir da Educação Popular. Evidenciamos, com base em relatos da literatura, que em países como a Argentina e a Colômbia experiências referenciadas na Educação Popular têm sido desenvolvidas considerando a situação dos jovens de contextos de vulneráveis e dando-lhes voz, com a escola pública desempenhando um papel central nesse processo.

Posteriormente, nos adentramos no contexto do campo empírico da pesquisa, em que desenvolvemos uma análise das perspectivas dos professores sobre os estudantes da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, e também acerca de como os estudantes relacionam a educação escolar com suas perspectivas de futuro. A propósito, a partir da investigação, pudemos afirmar o quão significativo foi compreender a realidade do chão da escola pública em contexto de vulnerabilidade social vivenciada por esses professores e adolescentes.

E que, apesar das dificuldades apresentadas por ambos sujeitos, existem “janelas” da esperança: por parte dos docentes, as suas práticas diárias como uma possibilidade de contribuição para que os estudantes consigam ter perspectivas de futuro e, quanto aos adolescentes, a esperança de superarem sua subalternidade, tentando colocar os estudos como prioridade para alcançarem uma mudança na qualidade de vida.

Acerca disso, cabe-nos expor a percepção que tínhamos antes do início da pesquisa. No que tange aos professores, era que eles poderiam ser/estar insatisfeitos com realidade onde trabalham, e que suas maiores dificuldades seriam os alunos, e não as questões burocráticas do sistema municipal.

Todavia, pudemos constatar que a equipe docente tem satisfação em atuar com o público adolescente, e para alguns, é uma superação. Esses professores reconhecem as necessidades dos estudantes, e dão o seu melhor para que os alunos possam ter um ensino de qualidade e não desistam de construir um futuro promissor através da educação.

No que se refere aos adolescentes, pensávamos que a maioria deles teria apreço pelos estudos, exatamente por enfrentarem as consequências do território vulnerável, numa espécie de “sede pela ascensão social” ao vislumbrarem a passagem pela graduação, pós-graduação, e principalmente o concurso público, onde, talvez, esteja o caminho mais acessível para subir na escala social, e garantir a estabilidade e uma mudança de vida.

Na verdade, evidenciamos que alguns adolescentes vislumbram a ascensão social, ao desejarem ingressar na universidade, mas além de não terem certeza sobre o que querem, para muitos, os estudos não lhe atraem, e que são as práticas de poucos professores que estimulam a frequência deles na escola, mas no sentido de refúgio, de serem ouvidos, nas conversas e interações.

No entanto, pudemos perceber que esses jovens entram em consenso ao reconhecerem a importância da escola, e que para terem uma qualidade de vida é necessário frequentá-la, como uma possibilidade de alcançarem o que desejam. Nesse sentido, percebemos a consciência e o amadurecimento desses estudantes, apesar de estarem em um grupo etário de treze e quatorze anos.

Assim, foi possível – tendo presente a hipótese assumida pelo trabalho – chegar aos achados como: 1) os estudantes adolescentes prezam pela ascensão social mesmo com as incertezas sobre o que querem realmente para o futuro, e sem saberem como funciona integralmente o processo de mobilidade social ascendente; 2) ficou evidente a predominância dos adolescentes quererem qualidade de vida, e não desejarem ter a mesma vida como a dos seus pais, em virtude da precariedade que vivenciam dentro dos seus lares e na comunidade Baleado; 3) o estímulo que assegura a frequência escolar desses adolescentes são alguns professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula; 4) a escola é o ambiente mais seguro e acolhedor para esses adolescentes, mesmo que apresente o desrespeito por parte de alguns professores (implicância com os alunos) e o sistema municipal (progressões de alunos que faltam e não estudam); 5) mesmo que as práticas da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante

Barroso se aproximem dos parâmetros da Educação Popular, ao possibilitar aulas dialogadas e projetos próprios que tratam de temáticas da realidade do contexto vulnerável, da autonomia e do protagonismo dos adolescentes, é necessário que haja um processo formativo que possibilite o conhecimento integral da realidade e o respeito à diversidade do grupo etário adolescente.

Em geral, os resultados da pesquisa mostram que, apesar das consequências do contexto periférico que esses adolescentes vivenciam, como a violência dentro dos seus lares, os transtornos psicológicos, como a ansiedade, depressão e síndrome do pânico, esses estudantes buscam superar a subalternidade, e não querem ter a mesma vida de seus pais. Alguns alunos estão cientes que para ter um futuro promissor terão que passar pela educação escolar.

E a escola, por sua vez, apresenta *sentido* e *significado*, um espaço acolhedor, de segurança e de aparato emocional. Nesse sentido, identificamos que a EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, além de ser considerada a segunda casa desses jovens, também é um espaço que possibilita a realização de sonhos para os adolescentes. Por essa razão, apresenta indícios de práticas que se aproximam da proposta da Educação Popular. É na Escola Almirante Barroso que os adolescentes, além de se desenvolverem cognitivamente, também encontram o espaço de relações que possibilita compensar algum déficit afetivo.

Por outro lado, podemos assinalar que, apesar de as práticas na Escola Almirante Barroso se aproximarem da práxis da Educação Popular, ao possibilitarem espaços dialógicos na relação professor-aluno com afetividade amorosidade e na realização de aulas que dialoguem com o contexto dos adolescentes, percebemos que essa prática não é adotada por todos da equipe docente. Desse modo, vale ressaltar que há necessidade de um processo formativo para os professores tendo em atenção a conscientização sobre a realidade e o respeito à diversidade, considerando as especificidades dos sujeitos do meio popular. Isso significa levar em conta as suas condições sociais, econômicas e culturais, e que o desinteresse pelos estudos e o fracasso escolar não são responsabilidades dos adolescentes, mas sim resultado das condições estruturais às quais eles estão submetidos.

Portanto, além dos resultados que apresentamos neste trabalho, pensamos que seria relevante serem desenvolvidas ações de formação teórico-prática em Educação Popular para professores atuantes na escola pública formal em contexto de vulnerabilidade social periférica. Sendo necessário desenvolver um plano educacional formativo que contemple temáticas dialogadas e condizentes com o conhecimento da realidade local, de tal forma que as práticas docentes, como “farol da esperança”, ao mesmo tempo, estejam comprometidas com o respeito à diversidade, com o êxito do ensino-aprendizagem, com a produção de sonhos e com os processos de emancipação humana e de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ester Carlos Ferrerira; VIERA, Erick Da Silva. Educação Popular, Extensão singular: construindo outra orientação profissional com as juventudes periféricas. **Masquedós**, v. 7, n. 7, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7022/702273133002/702273133002.pdf>. Acesso em 08.Dez.2023.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução. **Revista Inter Ação**, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291>. Acesso em: 06.Jan.2024.

AMPARO, Deise Matos do et al. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 69-88, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/w7LLmgLwW96NcNBNRjGDfjs/?lang=pt>. Acesso em: 06.Jan.2024.

ANDINO, Cinthya; MOGNI, Nicolas. El significado de la educación popular en contextos de violencia y de paz. In ACRI, Martín; ELISALDE, Roberto. **Historia de la Educación Popular en Latinoamérica** / Martín Acri... [et al.]; coordinación general de Martín Acri; Roberto Elisalde.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.

ANDRADE, Flávia Cristina Drumond. Níveis e tendências da mobilidade social em cinco regiões metropolitanas. **Anais**, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/947/912>. Acesso em: 10.Maio.2023.

ANDRADE, Flavia Cristina Drumond; RODRIGUES, Roberto Nascimento. Mobilidade social na região metropolitana de Belo Horizonte. **Anais**, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/718>. Acesso em: 09.Maio.2023.

Arquivo Marxista da Internet: dicionário político. 2024. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marti_jose.htm. Acesso em: 24.Jan.2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduções Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Pedro Ferreira. **A educação como veículo de sobrevivência e busca de mobilidade social**: representações de atores e instituições. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6323>. Acesso em: 26.Fev. 2023.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 15, p. 123-142, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/WMrPqbymgm4VjGwZcJjvFkx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 27.Jul.2023.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **texto 2**. 1998. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Artigo-SaltoparaoFuturo.pdf>. Acesso: 07.Jan.2024.

BERGAMIN, Maribel; GOMES, Viviana. SISTEMAS DE CASTAS NA ÍNDIA E OS INTOCÁVEIS. **NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL-NDIHR**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/>. Acesso em: 09.Maio.2023.

BERTINETI, Elizane Pegoraro; PEREIRA, Ana Lúcia Vergara; OLIVEIRA, Neiva Afonso. **EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: O VALOR DA ORIGEM E CULTURA DOS INDIVÍDUOS**. Anais da Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/anais-do-evento>. Acesso em: 08.Dez.2023.

BERTONCELO, Edison. Classes sociais, cultura e educação. **Novos estudos CEBRAP**, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/wM53cWJVxLbtPXpfm7ZYwBD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26.Fev.2023.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso: 14.Jan.2024.

BORGES, Eduardo José Santos. Mobilidade social ascendente e percurso profissional dos desembargadores baianos do século XVIII. **Tempo**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/dNJrpDgF6pVpYdVXqyPWSkd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01.Maio.2023.

BOURDIEU, P. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Campinas: Papirus Editora, 1999

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 1989. DIFEL.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2008.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia**. Dados, v. 55, p. 1015-1054, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/HQ8gsLkWSgCVVGwnK5RkZbT/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04.Dez.2023.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020 Disponível em: http://www.ccm.ufpb.br/vepopsus/wp-content/uploads/2018/02/Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular_AlderJulioFerreiraCalado_EditoraCCTA-UFPB-2020.pdf. Acesso em: 25.Jan.2024.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In. CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. 2005, Porto: Edições Porto Editora.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Organização escolar** / Terezinha Maria Cardoso. — 1. ed. e 2. reimpr. — Florianópolis : BIOLOGIA/EAD/UFSC, 2014. Disponível em: <https://antigo.uab.ufsc.br/biologia/files/2020/08/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 08.Jan.2024.

CASTANHO, Sérgio EM. Atualidade do método dialético. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 1, 1996. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/457/437>. Acesso em: 27.Jul.2023.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à "desfiliação". **Caderno Crh**, v. 10, n. 26, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664>. Acesso em: 27. Fev. 2023.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 143-176, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TvShMLYjsKJ8FDZfbBVrMKN/#>. Acesso em: 07.Jan.2024.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, 2002. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-escola-e-o-saber-nos-bairros-Charlot/756f7e8185dccd16a93cad1962d980c740bdcda8>. Acesso em: 10.Jul.2022.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803/814>. Acesso em: 07Jan.2024.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 9, p. 14-16, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ngkGrGzndqhvjCdmDNYRfCs/?format=pdf>. Acesso em 08.Jan.2024.

COLOMBIANO, Coletivo. Desafios para a Educação Popular na Colômbia. In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 10.Dez.2023.

Comunidade Escolar. Disponível em: <https://comunidadescolar.com.bo/primaria/elizardo-perez/>. Acesso em: 14.Dez.2023.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. Trajetórias de jovens de periferia rumo à carreira universitária: mobilidade social, identidades e conflitos. **O Social em Questão**, 2010. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10100>. Acesso em: 26.Fev.2023.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414213.pdf>. Acesso em: 17.Dez.2023.

COSTA, Jackson Barbosa; SILVA, Rosane Maria Alencar da. Práticas familiares e desempenho escolar de estudantes com baixo nível socioeconômico. In. XYPAS, Constatin; ZUBEN, Marcos de Camargo von. **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**: narrativas, estudos de caso e aportes teórico-metodológico. 1. Ed. – Jundá [SP]: Paco Editorial, 2019.

DAMASCENO, João Pedro Leite; FARIAS, Luís Miguel Diniz; Cavalcanti, Sarah Brunet, PACHÚ, Clésia de Oliveira. CONSUMO DE DROGAS LÍCITAS E O DIREITO À SAÚDE: UMA REVISÃO NARRATIVA. In: LIMA, Mauricio Willians de et al. **CONSUMO DE DROGAS LÍCITAS E O DIREITO À SAÚDE: UMA REVISÃO NARRATIVA. DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**, v. 1, n. 1, p. 150-162, 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220709374.pdf>. Acesso em: 04.Jul.2023.

DELVAL, Juan. **El desarrollo humano**. Siglo XXI de España Editores, 1998.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 105-111, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/>. Acesso em: 09.Jan.2024.

DIAS, Érika. A Educação e a escola. Para que servem as escolas?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, p. e0231201, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/g96pfWK6JM8KrvMdN3TKHGGQ/?lang=pt#>. Acesso em: 23.Jan.2024.

DIAS, Vanina Costa et al. Adolescentes na rede: riscos ou ritos de passagem?. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 39, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/8W8S8XfkQWCmYNTTrjCvwQkg/#>. Acesso em: 05.Jan.2024.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 618-633, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rqNwn3Y5mT8sWs4vXJTRZFC/?format=pdf>. Acesso em: 08.Jan.2024.

FAUSTO, Boris. A Revolução de 1930. **Historiografia e história**, v. 7, n. 9, p. 157-158, 1970. Disponível em: <http://edufn.ufrn.br/bitstream/123456789/1095/1/REVOLU%C3%87%C3%83O%20DE%201930%20-%20INTRODU%C3%87%C3%83O.%20CAP.%20III.%20%20FAUSTO%2C%20Boris..pdf>. Acesso em: 11.Jan.2024.

FERREIRA, Elaine de Oliveira. **Subalternização do corpo**: violências, juventude e favela. 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/21918>. Acesso em: 14.Jan.2024

FIES – FINANCIAMENTO ESTUDANTIL, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_fies/fies_relatorio_de_gestao_2000.pdf. Acesso em: 20. Maio.2023.

FONTES, Leonardo. Padrões e modos de vida: mobilidade social nas periferias de São Paulo (2000-2016). **Dados**, 2022. Disponível: <https://www.scielo.br/j/dados/a/JKdWqjk7pTNCZMnm7GfgBKk/abstract/?lang=pt>. Acesso: 27.Fev.2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Myriam Adriana Díaz; SOLER, Nubia Estupiñán. Desafíos de la educación popular en la escuela. **Aletheia**, v. 11, n. 2, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854736>. Acesso em: 20.Dez.2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. **Série Pesquisa em Educação**, v. 10.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLpLVgpnNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06.Ago.2022.

GOMES, Cristina da Silva et al. **Desafios e perspectivas do/a professor/a na educação de crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social**. 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/21803>. Acesso em: 14.Jan.2024.

GONTIJO, Daniela Tavares; MEDEIROS, Marcelo. Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/BYLVhKlLbWNkn8ZSZtj79pn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27.Fev.2023.

GUEVARA, Nicolás. A educação popular no século XXI. In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 11.Dez.2023.

HARNECKER, Marta; URIBE, Gabriela. **Exploração Capitalista**. 2.^a edição, 1974. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/harnecker/cadernos/02/index.htm>. Acesso em: 07.Maio.2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>. Acesso em: 25.Fev.2023.

Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/simon-rodriguez-plantador-de-uma-nova-america/>. Acesso em: 14.Dez.2023.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In. BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.-Petrópolis, RJ : Vozes, 2002. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwb3NlbnNpbm9hbHVub3N8Z3g6NjcxODNhNDU0YjJjNzQ3Ng>. Acesso em: 06.Ago.2022.

JUNIOR, Paulo de Tarso Xavier Sousa; MARTINS, Hélvia Moreira Mineiro. **Confissões de adolescentes: os olhares da adolescência na escola**. Horizontes, v. 37, p. 2019. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/596>. Acesso em: 28.Jan.2024.

KAZTMAN, Ruben et al. Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay. Santiago do Chile: OIT, 1999a. **Documento de Trabajo**, v. 107. Disponível em: https://labordoc.ilo.org/discovery/delivery/41ILO_INST:41ILO_V1/1242591570002676. Acesso em: 03.Mar.2023.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. Editora Ética, 1997.

LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas públicas educativas com participação social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a educação popular. In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 10.Dez.2023.

Laboratório de Estudos de História das Américas – LEHA, 2024. Disponível em: <https://leha.fflch.usp.br/domingo-faustino-sarmiento-argentina-1811-1888>. Acesso em: 24.Jan.2024.

LEITE, Fernanda Moreira et al. O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 339-348, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/B7NjXy9PnppzZr9kDBZMGtP/>. Acesso: 06.Jan.2024.

LEITE, Ivonaldo Neres. **Educación, sociedad y pobreza: entre miradas y quimeras**. 2023 Disponível em: <https://rebelion.org/educacion-sociedad-y-pobreza-entre-miradas-y-quimeras/>. Acesso em: 04.Dez.2023.

LEITE, Ivonaldo. Desafíos del siglo XXI para la Educación Popular: nuevos fundamentos para nuevas prácticas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 62, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13646>. Acesso em: 19.Nov.2023.

LEITE, Ivonaldo. Drogas, saúde e educação: realidade e desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/22149/12379>. Acesso em: 05.Mar.2023.

LEITE, Ivonaldo. Drugs and Society: A Public Health Issue and the New Approaches in Portugal and Uruguay. **International American Journal of Contemporary Research**, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332717846_Drugs_and_Society_A_Public_Health_Issue_and_the_New_Approaches_in_Portugal_and_Uruguay; Acesso em: 05.Mar.2023.

LEITE, Ivonaldo. Educação popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 176, p. 89-98, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28156>. Acesso em: 06.Dez.2023.

LEITE, Ivonaldo. Marx e o método: o enfoque histórico-dialético. **O Comuneiro**, nº 36, 2023. Disponível em: https://www.ocomuneiro.com/nr36_02_IvonaldoLeite.html. Acesso em: 27.Jul.2023.

LEITE, Ivonaldo. O insubmisso fio sócio-histórico autogestionário. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 234, p. 97-109, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60533>. Acesso em: 11.Jan.2024.

LEITE, Ivonaldo. Trabalho docente em perspectiva sócio-histórica: a posição de classe do professor e os desafios contemporâneos. **Revista HISTBR**, v 13, nº 49, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640326>. Acesso em: 27.Jul.2023.

LEMOS, Marcelo Rodrigues. Estratificação social na teoria de Max Weber: Considerações em torno do tema. **Revista Iluminart**, 2012. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/revistailuminart/index.php/iluminart/article/view/143>. Acesso em: 09.Maio.2023.

LIDA, Clara E. ¿ Qué son las clases populares? Los modelos europeos frente al caso español en el siglo XIX. **Historia social**, p. 3-21, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/2568273/Qu%C3%A9_son_las_clases_populares_Los_modelos_europeos_frente_al_caso_espa%C3%B1ol_en_el_siglo_XIX. Acesso em: 27.Jul.2023.

LIMA, Renata Miranda et al. Mulheres negras: a relação de mobilidade urbano periférica com a permanência na educação superior. **Revista da Defensoria Pública da União**, n. 12, p. 297-325, 2019. Disponível em: <https://revistadadpu.dpu.def.br/article/view/258>. Acesso em: 28.Jun.2023.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HSzRL7FX3K9pGFgYprB4pkg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26.Fev.2023.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista educação e políticas em debate**, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30290>. Acesso em: 27. Nov. 2022.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Ronny Max; PIRES, Juliana Aparecida de Jesus; OLIVEIRA, Eduardo Poletto de. OS POVOS INDÍGENAS DA AMÉRICA LATINA EM RISCO: UM ESTUDO SOBRE AS TRIBOS ACHUAR, AYMARA E QUÉCHUA. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. 2022. p. 1082-1101. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/view/2829>. Acesso em: 26.Jan.2024.

MAGALHÃES, Alânia; DE CARVALHO, Karine Fernandes. Educação, trabalho e desigualdade: desafios para a promoção da mobilidade social. **CSONline-REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, n. 9, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17146>. Acesso em: 26.Fev.2023.

MAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 09.Dez.2023.

MARQUES, Rosa Maria; XIMENES, Salomão Barros; UGINO, Camila Kimie. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, 2018.

MARQUES, Elias P.; PELICIONI, Maria CF; PEREIRA, Isabel MTB. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?. **Journal of Human Growth and Development**, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822007000300003&script=sci_abstract#:~:text=A%20sociedade%20brasileira%20n%C3%A3o%20disp%C3%B5e,ser%20uma%20demanda%20da%20sociedade. Acesso em: 07.Jan.2024.

MEDEIROS, Marcelo. **O que faz os ricos ricos: o outro lado da desigualdade brasileira**. Hucitec: Anpocs, 2005.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. **Praxis & Saber**, v. 6, n. 12, p. 97-128, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216006.pdf>. Acesso em: 26.Nov.2023.

MEJÍA, Marco Raúl. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 10.Dez.2023.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/6859/5703>. Acesso em: 26.Jan.2024.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educar em Revista**, p. 283-298, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WkgCN3gwJqjwccLdf4wxKjj/#>. Acesso em: 05.Jan.2024.

OLIVEIRA, Patrícia Carvalho de et al. “Sobrevivendo”: vulnerabilidade social vivenciada por adolescentes em uma periferia urbana. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. e190813, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2020.v24/e190813/>. Acesso em: 06.Jan.2024.

OLIVEIRA, Sandra Pereira et al. **Perspectivas de ascensão social de alunos que vivem em contextos de vulnerabilidade social**. 2022. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/26214>. Acesso em: 26.Fev.2023.

OSORIO, Jorge. Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade". In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 10.Dez.2023.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 09.Dez.2023.

PAVAN, Daiane. **Socialização e mobilidade social: os efeitos do Prouni sobre as trajetórias de vida dos egressos no oeste de Santa Catarina**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2773>. Acesso em: 30.Abril.2023.

PEIXOTO, Vitor; RENNÓ, Lucio. Mobilidade social ascendente e voto: as eleições presidenciais de 2010 no Brasil. **Opinião Pública**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/D5dqMJzXKPr4nqyhGmcP6NM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16.Mai.2023.

PERALTA, María Agustina; MONTAGNA, Federico. Territorios vulnerados y educación popular. El abordaje de la problemática de la violencia policial en un bachillerato popular en una villa de la Ciudad de Buenos Aires. In: **XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires**, 2019. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-023/367.pdf>. Acesso em: 26.Nov.2023.

PEREIRA, Lucicléia Aparecida dos Santos. **Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade**. Guarabira PB, 2014.

PICON, César. A Educação Popular Caminhando para o Futuro. In: Pontual, P., & Ireland, T.. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Edições MEC, 2006. Disponível em:

https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume4_educacao_popular_na_america_lati_na_dialogos_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 10.Dez.2023.

REED, Isaac Ariail. Poder: dimensões relacional, discursiva e performática. **Sociedade e Estado**, v. 29, p. 473-510, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/6s3X4q8MyVN8Fj4QGb3mHSF/?format=html>. Acesso em 08.Jan.2024.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. Desigualdades urbanas e desigualdades sociais nas metrópoles brasileiras. **Sociologias**, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/jjWrsR9C7bYpVyjRbqtsW6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25.Fev.2023.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 403-412, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05.Jan.2024.

SAGGIOMO, Thaís Gonçalves et al. Desafios e possibilidades do método de educação popular na escola pública. **Revista de Educação Popular**, v. 17, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41343>. Acesso em: 04.Dez.2023.

SANTOS, Theotonio. **Conceito de classes sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. **Oportunidades de vida: fortuidades do tempo e mobilidades do espaço de jovens pobres cariocas**. 2018. Tese de Doutorado. Tese Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/870977.pdf>. Acesso em: 26.Fev.2023.

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro; CASTRO, Lucia Rabello de. Sentidos de Oportunidade da Escola para Jovens de Classes Populares Cariocas. **Educação & Realidade**, v. 45, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vfkvJ7wyP4XHsJCPSpBzRjz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05.Jan.2024.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações/Dermeval Saviani11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. **A história da escola pública no Brasil**. Revista de Ciências da Educação, v. 5, n. 8, p. 185-201, 2003. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/download/40/7>. Acesso em: 14.Jan.204.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação: e política / Dermeval Saviani. — São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. A DINÂMICA DO SIGNIFICADO DE “EDUCAÇÃO POPULAR” NA AMÉRICA LATINA. In: BRAYNER, Flávio Henrique Albert (Ed.). **Educação popular volume 2**: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. Editora Universitária UFPE, 2015.

SILVA, Daniel Neves. **Simón Bolívar**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/simon-bolivar.htm>. Acesso em 14 de dezembro de 2023.

SILVA, Lidiane Fernandes da. **RELAÇÃO AFETIVA ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**: revisão integrativa da literatura. 2012 Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9DVHZD/1/monografia_lidiane_fernandes_da_silva.pdf. Acesso em: 07.Jan.2024.

SILVA, Manuel Carlos. Desigualdade e exclusão social: de breve revisitação a uma síntese proteórica. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/132>. Acesso em: 05.Ago.2022.

SILVA, Márcia da. Poder local: conceito e exemplos de estudos no Brasil. **Sociedade & Natureza**, v. 20, p. 69-78, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/zsNTRD8hDKFYxnTGVp7Dgmq/?format=pdf>. Acesso em: 08.Jan.2024.

SILVA, Paulo Moreira da. **A geografia do crime**: crimes violentos letais intencionais (CVLI) em João Pessoa-PB, entre 2015-2018. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16029/1/PMS09102019.pdf>. Acesso em: 04.Jan.2024.

SILVA, Suênia T. A violência escolar entre estudantes do meio popular de Rio Tinto. **Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia**. Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE)/Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mamanguape: 2023.

SIQUEIRA, Cleuza Maria Camargo Dutra; EDLINGER, Aline; BARBOZA, Magda Simone. **A ESSÊNCIA DA AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO PARA FREIRE**. [2015].

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 07-31, 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_abstract. Acesso em: 16.Dez.2023.

SOUSA, Israel Soares de et al. **Educação Popular e Ensino de História Local**: cruzando conceitos e práticas. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7738>. Acesso em: 08.Dez.2023.

SOUZA, Larissa Barros de; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; FIORATI, Regina Célia. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 251-269, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/yLRT3x4JrDbH6T4djNw95DR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05.Jan.2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 27.Nov.2022.

SOUZA, Nícia Raies Moreira; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Vulnerabilidade de inserção no mercado de trabalho dos jovens moradores de favelas de Belo Horizonte. **Ciências Sociais Unisinos**, 2019. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/938/93863726011/html/>. Acesso: 24.Jul.2023.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação popular e a educação básica. **Práxis Educativa**, p. 111-132, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092013000100006&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 07.Jan.2024.

TATIT, Daniel Colombo et al. **Adolescência e futuro**: a significação de futuro para adolescentes da periferia. 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/23339>. Acesso em: 09.Jan.2024.

TEIXEIRA, Emarianne Campanha. **Resiliência e vulnerabilidade social**: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência. Petrópolis: Vozes, 2019.

THOMPSON, Edward. **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos**. Organização de Sergio Silva e Antônio Negro. Campinas: Unicamp, 2001.

Topografia Social de João Pessoa. Disponível em: http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/04/TOPOGRAFIA-SOCIAL-DE-JOAO-PESSOA_2009.pdf. Acesso em: 04.Jan.2024.

Unidade Educativa José María Veláz. Disponível em: <https://josemariavelaz.edu.ec/padre-jose-maria-velaz/>. Acesso em: 14.Dez.2024.

VERDELHO, Rafael Oliveira. Desigualdade e diferenciação socioespacial: um estudo sobre processos e escalas específico. **Formação (Online)**, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2060>. Acesso em: 26.Fev.2023.

VIANA, Nildo. **Capitalismo e questão racial**. Goiânia: Edições Redelp, 2019.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Atlas, 2008.

WAHREN, Juan. Bachilleratos populares en Argentina Educación desde los movimientos sociales. **Revista de Ciencias Sociales**, 2020. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382020000200089. Acesso em: 17.Dez.2023.

WEINBERG, Gregorio. **Andrés Bello**. Gregório Weinberg; Eduardo Santos (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me4658.pdf>. Acesso em: 24.Jan.2024.

XYPAS, Constatin. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica Educativa**, v 3, nº 1, 2017.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro das Entrevistas Narrativas com os professores

Esta entrevista tem como pretensão a obtenção de dados para a elaboração da dissertação intitulada: “Escola no meio popular e vulnerabilidade social: perspectivas de adolescentes no bairro de Cruz das Armas/João pessoa-PB”, que está sendo desenvolvida por Suênia de Lima Ferreira, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Educação Popular, sob a orientação do Professor Dr. Ivonaldo Neres Leite A pesquisa tem como objetivo geral “Analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro.”

- 1) História pessoal do professor e profissional na escola almirante;
- 2) Contexto da escola almirante barroso, os alunos e a vulnerabilidade;
- 3) A educação desenvolvida pela escola almirante e o cotidiano da instituição;
- 4) Dificuldades e superações na escola almirante barroso;
- 5) Trajetórias estudantis: durante a formação da escola almirante e após a formação;
- 6) Perspectivas de futuro dos estudantes da escola almirante barroso.

Apêndice B: Roteiro e transcrição da entrevista grupo focal com os adolescentes

ENTREVISTADO- AD1

- 1) Fale um pouco sobre si (nome, idade, o que geralmente faz quando não está na Escola, quantas pessoas têm na sua família, etc.)

AD1- Tenho 14 anos, quando não estou na escola, estou mexendo no celular. São quatro pessoas que moram comigo... É minha mãe e meus irmãos. Eu gosto de mexer no celular, assistir filmes e séries, cuidar dos meus gatos.

- 2) Como é o dia a dia na sua vizinhança?

AD1- Tem um homem que mora por trás da minha casa que é doido, ele não toma remédio e quer bater na irmã dele. Tirando isso, lá não tem muita violência não.

- 3) O que pensa para o seu futuro?

AD1- Eu penso em me formar, e ter uma carreira bem sucedida para que possa sobreviver do meu salário. Ganhar o que dá para pagar as contas (vou virar agiota – risadas), brincadeira, não sei no que quero me formar ainda. Ainda assim, alguma coisa que eu pense em fazer é Psicologia para que eu consiga entender as pessoas que não são entendidas.

- 4) Qual papel tem a Escola em sua vida?

AD1 - Acho que em muitas coisas. A escola te prepara para vida, para lidar com pessoas em todos os lugares. Nos prepara para a vida profissional.

- 5) Do que mais gosta e do que menos gosta na Escola? Por quê?

AD1 - O que eu mais gosto é dos professores. O que eu menos gosto é a falta de respeito com os alunos, pois muitos alunos passaram de ano sem merecer. E a culpa é do sistema. Isso é um desrespeito com os alunos que realmente merecem passar, e os que não fazem nada, passam. Eu gosto de matemática, não pela matéria em si, mas pela forma como o professor ensina. Assim como português, gosto pela forma como a professora ensina. Eu não gosto de geografia porque eu acho que se o professor ensinasse melhor o conteúdo, a gente conseguiria entender. Se os professores ensinassem igual ao professor de matemática, ele copia um pouco e explica, depois ele continua e explica novamente.

- 6) Quando não está na Escola, sente falta dela? Por quê?

AD1- Eu não sinto falta da escola em si, eu sinto falta quando acaba a aula e a gente fica conversando com os professores de português e matemática. A gente sente mais falta das conversas em si, porque eles (os professores) nos entendem.

7) Nos estudos, o que mais lhe atrai? Por quê?

AD1- Eu não sei... Mas acho que é porque eu não tenha tanta dificuldade para assimilar o conteúdo. Não é algo que eu preciso me preocupar tanto, basta só eu revisar o conteúdo e tá bom para as provas. E me sinto à vontade na escola.

8) Qual relação faz entre a Escola e o seu futuro?

AD1- Dedicar-me. Não quer dizer que eu não brinque em sala de aula ou converse, mas eu tento prestar o máximo de atenção para conseguir me sair melhor nas provas para conseguir o que eu quero através dos estudos.

9) No futuro, pensa em ter uma vida como a dos seus pais ou uma vida diferente? Por quê?

AD1- Não! Vou começar pelo fato da minha mãe ter engravidado cedo com 16 anos, e pelo fato da convivência que ela teve com meu pai. Eu espero ter um futuro bem diferente do dela. Minha mãe é cuidadora de idoso e cozinheira, e eu não quero isso para mim.

10) No futuro, pensa em viver no mesmo lugar que vive hoje ou em outro lugar? Por quê?

AD1- No futuro que eu penso, eu não quero morar neste lugar. Daqui para frente, aqui pode estar mais habitável, mas eu não penso em morar aqui, porque eu quero ter uma carreira bem sucedida num bairro nobre.

ENTREVISTADO- AD2

1) Fale um pouco sobre si (nome, idade, o que geralmente faz quando não está na Escola, quantas pessoas têm na sua família, etc.)

AD2- Eu faço a mesma coisa. Quando eu chego em casa mexo no celular, vou comer e dormir. Quem mora comigo é minha mãe, meu pai, minha irmã e meu irmão. E eu gosto de comer e dormir.

2) Como é o dia a dia na sua vizinhança?

AD2- Todo mundo só faz fofocar, falar da vida dos outros. E na casa de trás tem um doido que anda nu e quebra tudo dentro de casa. Aí ele fica batendo na parede lá de casa e meu pai solta bomba na casa dele e o doido sai correndo.

3) O que pensa para o seu futuro?

AD2- Eu quero me formar em arquitetura porque eu gosto de ver as estruturas dos lugares. Eu quero viver minha vida. Quero sair andando pelo mundo. Quero ter um marido que preste.

4) Qual papel tem a Escola em sua vida?

AD2 - Acho que escola é importante (a pessoa entra burro e sai pior ainda – risadas). Brincadeira. Porque a pessoa desde pequena está preparando para você viver na vida.

5) Do que mais gosta e do que menos gosta na Escola? Por quê?

AD2 - O que eu mais gosto na escola são os meus amigos. E o que menos gosto são as pessoas da escola. De alguns professores eu gosto, e outros não, porque eu não gosto da matéria. Tem professor que é chato. A disciplina que eu mais gosto é inglês, porque ninguém sabe e eu sei, por mais que eu não goste do professor. E eu não gosto de geografia, mas gosto do professor.

6) Quando não está na Escola, sente falta dela? Por quê?

AD2- O que sinto falta é da convivência com o povo! Eu reclamo da escola, mas gosto dela, eu sinto falta dela

7) Nos estudos, o que mais lhe atrai? Por quê?

AD2- Nada me atrai, só que tipo, os estudos trazem o futuro bom para gente, aí a gente tem obrigação de estudar. Eu me sinto à vontade da escola, porque eu gosto do povo da escola. Mas o que atrai é o bolsa família, pois se não vier para escola, o governo corta (risadas).

8) Qual relação faz entre a Escola e o seu futuro?

AD2- A escola é o futuro. Quem é que vai ter futuro sem ser estudado? A gente tem que estudar para conseguir o que quer. Sem o estudo não somos nada. Ninguém viu um advogado sem ser estudado.

9) No futuro, pensa em ter uma vida como a dos seus pais ou uma vida diferente? Por quê?

AD2 - Não! Minha mãe é dona de casa e depende do meu pai, e ele é pedreiro. Eu quero ter futuro! Sem depender de macho. Meus pais brigam demais. Eu prefiro ter minha vida, e ter um marido que eu goste e que ele goste de mim e viver bem. Minha mãe vive bem, mas não da forma que queria viver. Minha mãe teve três filhos e eu quero no máximo dois.

10) No futuro, pensa em viver no mesmo lugar que vive hoje ou em outro lugar? Por quê?

AD2- Eu não penso em morar aqui não, tipo por causa da violência. Quero morar em um lugar bem distante e melhor.

ENTREVISTADO- AD3

- 1) Fale um pouco sobre si (nome, idade, o que geralmente faz quando não está na Escola, quantas pessoas têm na sua família, etc.)

AD3- Tenho 14 anos. Quando estou fora da escola, eu gosto de comer, dormir e jogar bola. Quem mora comigo é meu pai, minha mãe, minha avó e minha irmã.

- 2) Como é o dia a dia na sua vizinhança?

AD3- A vizinhança é tranquila, mas só tem uma vizinha lá que tem ódio da minha família por causa do meu primo que fuma maconha. Ai a vizinha fica com raiva da minha família.

- 3) O que pensa para o seu futuro?

AD3- Terminar os estudos. Quero ser jogador de futebol, e não sei por quê.

- 4) Qual papel tem a Escola em sua vida?

AD3- Sei lá... Se preparar para o futuro.

- 5) Do que mais gosta e do que menos gosta na Escola? Por quê?

AD3- O que eu mais gosto é dos meus amigos. O que eu não gosto é a falta de respeito que meus amigos praticam com os professores. A disciplina que eu mais gosto é português, e a que menos gosto é matemática.

- 6) Quando não está na Escola, sente falta dela? Por quê?

AD3- Eu sinto falta só dos colegas e da minha namorada.

- 7) Nos estudos, o que mais lhe atrai? Por quê?

AD3- Eu não sei... Mas me sinto à vontade na escola.

- 8) Qual relação faz entre a Escola e o seu futuro?

AD3- Eu consigo ver essa relação... Mas não sei explicar o porquê.

- 9) No futuro, pensa em ter uma vida como a dos seus pais ou uma vida diferente? Por quê?

AD3 - Não! Eles brigam muito e descontam em mim. E eu não quero seguir a profissão dos meus pais, minha mãe é gari e meu pai é segurança.

- 10) No futuro, pensa em viver no mesmo lugar que vive hoje ou em outro lugar? Por quê?

AD3- Eu prefiro ficar por aqui, sei lá... porque eu conheço todo mundo.

ENTREVISTADO- AD4

- 1) Fale um pouco sobre si (nome, idade, o que geralmente faz quando não está na Escola, quantas pessoas têm na sua família, etc.)

AD4- Tenho 14 anos. Faço várias coisas: cuido da minha irmã, passo pano, lavo louça, faço almoço. Moram comigo: meu pai, minha mãe e minha irmã mais nova. Eu tenho dois irmãos por parte de pai no primeiro casamento

- 2) Como é o dia a dia na sua vizinhança?

AD4- É de boa. Só que tem som alto. Disputa de sons. Ai também tem outra coisa com duas crianças que dão trabalho ao pai, e essas crianças ficam com avó. Coitada da avó!

- 3) O que pensa para o seu futuro?

AD4- Quero ser bem sucedida. Ser independente. Quero casar. Lá no futuro quero ter dois filhos. Ainda penso em fazer medicina veterinária ou ser jogadora de vôlei.

- 4) Qual papel tem a Escola em sua vida?

AD4- Para várias coisas, para ser alguém na vida. Sem os estudos você não vai ser nada. Você precisa dos estudos para ser alguém na vida.

- 5) Do que mais gosta e do que menos gosta na Escola? Por quê?

AD4- Eu não gosto de nada... Assim, de alguns amigos, mas quando a gente terminar a escola ninguém vai se falar. O que eu menos gosto é a própria escola. Tipo, eu gosto dos meus amigos, mas tem professor que é chato, e eu não gosto. E a disciplina que eu mais gosto é português, principalmente matemática.

- 6) Quando não está na Escola, sente falta dela? Por quê?

AD4- Sinto falta das conversas com os amigos. Eu não tenho liberdade para sair de casa, então a escola para mim é um refúgio. Eu não interajo com a minha irmã em casa por ser pequena. Eu não tenho com quem conversar. Não posso sair para ficar na praça porque minha mãe diz que só tem maconheiro. Não posso pedir para sair, porque ela não me deixa sair sozinha, até mesmo com os amigos da igreja. Tenho que ir com o responsável. Então de alguma forma, eu sinto falta da escola.

- 7) Nos estudos, o que mais lhe atrai? Por quê?

AD4- Eu não sei dizer. Só conversar, é algo que me atrai. E só me sinto à vontade com os amigos mais próximos.

- 8) Qual relação faz entre a Escola e o seu futuro?

AD4- Sem os estudos a gente não é nada. É através dos estudos que a gente consegue ser alguém lá na frente.

- 9) No futuro, pensa em ter uma vida como a dos seus pais ou uma vida diferente? Por quê?

AD4 - Muito diferente. Se eu tiver um filho eu não vou deixar ele preso dentro de casa, e sim, vou aconselhá-lo. Quando ele for para um lugar eu vou levar ele e vou buscá-lo. Eu quero uma pessoa que me trate bem e não na violência. Meus pais eles não brigam muito, mas quando brigam é para apanhar mesmo. Não é à toa que eles já se separaram, mas voltaram. Eu gosto muito do meu pai, mas às vezes ele deixa a desejar. Eu já disse a minha mãe que era para ela se separar dele se ela quiser ser feliz, mas ela não quer, e eu não vou mentir que eu queria que eles se separassem porque não é bom para a minha irmã caçula ver eles brigando, e ela acaba ficando na casa da minha tia. Minha tia se separou por causa disso, porque meu tio a traiu. E eu não quero que isso aconteça comigo. Eu não quero ser professora (profissão da mãe), eu quero ter um futuro bem sucedido.

- 10) No futuro, pensa em viver no mesmo lugar que vive hoje ou em outro lugar? Por quê?

AD4- Não quero morar aqui, e não quero dizer o porquê.

ENTREVISTADO- AD5

- 1) Fale um pouco sobre si (nome, idade, o que geralmente faz quando não está na Escola, quantas pessoas têm na sua família, etc.)

AD5- Tenho 14 anos. Quando não estou na escola, mexo no celular. Quem mora comigo é minha mãe e meu pai. Tenho um irmão fruto do primeiro casamento.

- 2) Como é o dia a dia na sua vizinhança?

AD5 - Às vezes rola uns tiros, tipo toda semana. Eu fico lá olhando para cara deles. São os policiais... Entram lá na rua e quer pegar os traficantes de drogas. E eu lido de boa.

- 3) O que pensa para o seu futuro?

AD5- Eu penso em me formar em gastronomia por que eu gosto de ver as comidas.

- 4) Qual papel tem a Escola em sua vida?

AD5- Assim, a escola prepara para o futuro, para as aprendizagens.

- 5) Do que mais gosta e do que menos gosta na Escola? Por quê?

AD5- O que mais gosto é das amizades. E o que menos gosto é a “babação” de uns professores com alguns alunos. A disciplina que eu mais gosto é matemática e a que menos gosto é ciências.

- 6) Quando não está na Escola, sente falta dela? Por quê?

AD5- Eu sinto falta dos professores que ficam conversando a tarde toda... Da convivência com eles.

- 7) Nos estudos, o que mais lhe atrai? Por quê?

AD5- Nada me atrai... Assim, só alguns professores que explicam bem. E eu me sinto à vontade com os amigos e professores.

- 8) Qual relação faz entre a Escola e o seu futuro?

AD5- Sem os estudos a gente não vai para frente.

- 9) No futuro, pensa em ter uma vida como a dos seus pais ou uma vida diferente? Por quê?

AD5 - Quero ter uma vida diferente, porque eles brigam, discutem. Eu não quero ser “dona do lar” igual a minha mãe. Meu pai é aposentado.

- 10) No futuro, pensa em viver no mesmo lugar que vive hoje ou em outro lugar? Por quê?

AD5- Tanto faz, e não tenho motivos.

ENTREVISTADO- AD6

- 1) Fale um pouco sobre si (nome, idade, o que geralmente faz quando não está na Escola, quantas pessoas têm na sua família, etc.)

AD6- Tenho 14 anos, o que eu faço quando não estou na escola é mexer no celular. Eu gosto de conversar com **AD7**. E na minha família, mora eu e minha avó. Só que meu pai é casado com outra mulher e mora na casa dele.

- 2) Como é o dia a dia na sua vizinhança?

AD6- A minha vizinhança é câmara 24h. Tem uma mulher que fica lá embaixo falando da vida dos outros se juntando com a vizinha de lado e a vizinha da frente, mete o pau em todo mundo. Mas raramente tem violência.

- 3) O que pensa para o seu futuro?

AD6- Futuramente eu pretendo me formar em técnica de enfermagem porque é algo que me toca atualmente. Para mim será um sonho realizado. Eu antigamente pensava em ser veterinária. Eu quero ter um bom trabalho, não depender de homem nenhum. Quero ter a minha casa.

- 4) Qual papel tem a Escola em sua vida?

AD6- Muitas coisas. Ajuda muito a gente a se preparar para o futuro.

- 5) Do que mais gosta e do que menos gosta na Escola? Por quê?

AD6- O que eu mais gosto é amizade e estudar. O que eu menos gosto é a falsidade com os colegas. E a disciplina que eu mais gosto é português e matemática, mas não é do professor, e sim da matéria em si, eu não entendo as letras na matemática. E na hora da prova penso: “o que é que estou fazendo aqui?” E as disciplinas que eu menos gosto é história e geografia.

- 6) Quando não está na Escola, sente falta dela? Por quê?

AD6- Raramente sinto falta. Assim, eu sinto falta por causa dos estudos.

- 7) Nos estudos, o que mais lhe atrai? Por quê?

AD6- Não sei... Só alguns professores que sabem explicar bem, que tenta ajudar a gente realmente, que dá um passo de cada vez. Então o que me atrai é quando um professor se esforça pela gente. Às vezes me sinto à vontade na escola, as vezes não por causa da mudança de ambiente e das pessoas.

- 8) Qual relação faz entre a Escola e o seu futuro?

AD6- Acho que o estudo é necessário, pois é através dos estudos na escola que a gente consegue o que quer. Sem os estudos a gente não vai ser nada. Muita gente aí que eu conheço que estudava nesta escola, está perdido. Então através dos estudos eu vou conseguir o que eu quero e ajudar minha avó. Que é só eu ela. A cada dia eu vou lutar para mostrar para minha avó que eu estou conquistando as coisas, e que eu não vou depender das pessoas que ela quer que eu dependa. Mesmo que minha avó não esteja aqui, mas eu vou olhar para céu e dizer: “aqui vó, eu consegui!”

- 9) No futuro, pensa em ter uma vida como a dos seus pais ou uma vida diferente? Por quê?

AD6 - Não! Não quero seguir a profissão do meu pai. O trabalho dele é de segurança e é bom porque ele tem o próprio dinheiro. Minha mãe, eu não sei, porque não a conheço, mas não quero ser igual a ela: colocar um filho no mundo e jogar para um pai e avó. Minha avó é tudo para mim. Ela é aposentada. Minha avó é a única que cuidou de mim desde os três meses, ajudando-me, fazendo o que pode para mim. Hoje eu tenho minhas coisas, tudo graças a Deus e a ela.

- 10) No futuro, pensa em viver no mesmo lugar que vive hoje ou em outro lugar? Por quê?

AD6- Aqui não! É como minha avó diz: “minha filha estude para você sair de onde você está”. Minha avó não queria estar aqui. Ela só estar aqui devido ao meu pai. Por isso que ela diz isso: “estude e saia daqui”. E eu quero isso.

ENTREVISTADO- AD7

- 1) Fale um pouco sobre si (nome, idade, o que geralmente faz quando não está na Escola, quantas pessoas têm na sua família, etc.)

AD7- Tenho 14 anos. Quando não estou na escola gosto de comer, dormir e conversar com as minhas amigas. Também gosto de beber. Mora comigo minha mãe e meu pai.

- 2) Como é o dia a dia na sua vizinhança?

AD7 - Meus vizinhos não gostam de mim não, por causa da minha família. A minha é dividida, uma parte de religiosos e outros com religiões diferentes que são vistos como ovelhas negras. Aí meu primo é um desviado que fuma maconha e os vizinhos não gostam. Minha vizinha não gosta muito de mim porque ela queria que eu fosse filha dela com meu pai. Ela me odeia! Me odeia por dois motivos por causa do meu primo e do meu pai. Ai a vizinha me xinga, dizendo que eu vou atrás de homem.

- 3) O que pensa para o seu futuro?

AD7- Eu sou uma pessoa muito indecisa. Eu quero fazer mecânica, o curso técnico de mecânica.

- 4) Qual papel tem a Escola em sua vida?

AD7- Não tenho nada a dizer não. Oferece coisas oferece, mas a gente se sente muito desmotivado.

- 5) Do que mais gosta e do que menos gosta na Escola? Por quê?

AD7- Eu não sei explicar não... Só sei dizer que a matéria que eu mais gosto é história e português. E a que não entra na minha cabeça é matemática e geografia. E sobre os amigos, eu convivo com elas fora da escola, então não é algo que faz eu gostar mesmo da escola.

- 6) Quando não está na Escola, sente falta dela? Por quê?

AD7- Às vezes sim, e às vezes não. Em casa não tem nada para fazer. Eu sou sozinha. Então, o bom de vir para escola é porque eu distraio minha mente. E têm as professoras de português e de história que entendem a gente e as minhas amigas. A escola pode servir como refúgio quando em casa não tá legal, e ainda assim, minha mãe não quer me deixar sair de casa quando o meu pai bebe.

7) Nos estudos, o que mais lhe atrai? Por quê?

AD7- Estudar muito para correr atrás do que eu quero. Tenho que estudar bastante para chegar onde eu quero e conquistar o que eu quero. Às vezes me sinto à vontade na escola por causa que eu não me dou com todo mundo.

8) Qual relação faz entre a Escola e o seu futuro?

AD7- De chegar aonde eu quero chegar através dos estudos da escola. Pois existe o caminho estreito e o caminho difícil e eu vou pelo caminho difícil que é os estudos. Porque é muito fácil dizer: “e aí parceiro, me dar um pacote de maconha”. Mas esse caminho só vai levar a gente para duas coisas: morte ou prisão. Então o que as pessoas disseram de mim, eu vou calar a boca de muitas pessoas chegando aonde eu quero chegar. E eu vou subir lá em cima, mesmo minha mãe não estando aqui comigo, eu vou chegar e dizer: “eu venci!”

9) No futuro, pensa em ter uma vida como a dos seus pais ou uma vida diferente? Por quê?

AD7- Muito diferente, porque minha mãe tem oito filhos, contando comigo, ia ser nove filhos, só que um morreu. Minha mãe não queria ter filhos quando era casada no primeiro casamento, só que o ex-marido dela, jogava os remédios fora para ela ter mais filhos com ele. E nisso, minha mãe sofreu muito. Às vezes, eu não gosto da minha mãe porque ela fala umas coisas que me machuca. E meu pai, devido à má infância dele me pressiona. Sei lá... É difícil de compreender e é chato. Por isso eu não gosto está em casa, mas também chegar na escola e ouvir o que não devo mais ainda igual em casa... Meu pai é “tudo de um pouco” – é mecânico, pedreiro –, e minha mãe é costureira de dona de casa.

10) No futuro, pensa em viver no mesmo lugar que vive hoje ou em outro lugar? Por quê?

AD7- Para mim tanto faz. Não quero sair por causa da convivência, mas onde eu moro, o lugar é meio estranho. Se eu saísse daqui seria melhor, mas tanto faz. O chato são as fofocas que falam sobre mim para minha mãe e tudo é mentira.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Esta pesquisa é sobre *Escola no meio popular e vulnerabilidade social: perspectivas de adolescentes no bairro de Cruz das Armas/João Pessoa-PB* e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Suênia de Lima Ferreira, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Ivonaldo Neres Leite

Seu objetivo principal é Analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro. Os objetivos específicos são: a) Identificar como os alunos da escola compreendem a educação escolar; b) Investigar as práticas educativas desenvolvidas pela escola c) refletir a vulnerabilidade social do lócus em que a escola está situada. A finalidade deste trabalho é conhecer Como os alunos Dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMEIEF Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar e as suas perspecitvas de futuro? Como benefício, esta pesquisa poderá contribuir para desenvolver ações ou elaborações de políticas públicas que contemple o contexto de vulnerabilidade em que esses adolescentes estão situados. Também permite que gere novo conhecimento para a pós-graduação com o escopo de contribuir para o campo científico, uma vez que não há escritos acerca dessa realidade a ser estudada, permitindo assim a continuidade e aprofundamento mediante os estudos futuros, os quais poderão dar continuidade dessa temática em questão.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação da entrevista em grupo focal e a redação como instrumento de coleta de dados, bem como a entrevista narrativa, e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da entrevista, será um momento espontâneo em um lugar reservado, isto é, de preferência dos sujeitos da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela

mestranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa



Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato da pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Suênia de Lima Ferreira – Telefone: 83 98649-6191 / E-mail: suenia.dlferreira@hotmail.com ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Apêndice D: Termo de Assentimento do Menor

**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Escola no meio popular e vulnerabilidade social: perspectivas de adolescentes no bairro de Cruz das Armas/João Pessoa- PB*. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como você relaciona a educação escolar com suas perspectivas de futuro, em João Pessoa-PB.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 12 a 14 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita por meio da entrevista grupo focal. Para isso, será usado/a gravador de celular e o roteiro de entrevistas. O uso do celular como gravador é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer constrangido ao responder questões sensíveis ou se posicionar diante dos assuntos em discussão. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar por meio da pesquisadora Suênia de Lima Ferreira. Mas há coisas boas que podem acontecer como uma atenção maior do poder público contemplando com políticas públicas locais, ou alguma ação para amenizar os aspectos que ocorrem no contexto de vulnerabilidade social em que a escola está situada.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados alcançados por meio delas serão analisados e acrescentaram à produção acadêmica da pesquisadora. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a pesquisadora. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto. Eu _____ aceito participar da pesquisa *Escola no meio popular e vulnerabilidade social: perspectivas de adolescentes no bairro de Cruz das Armas/João Pessoa*, que tem o/s objetivo(s) a) Identificar como os alunos da escola compreendem a educação escolar; b) Investigar as práticas educativas desenvolvidas pela escola c) refletir a vulnerabilidade social do lócus em que a escola está situada. Entendi as

coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores a pesquisadora tiraram minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

João Pessoa - PB, ____ de ____ de ____.

Assinatura do responsável

Quênia de Lima Pereira

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Apêndice E: Quadro 11 – Operacionalização da Fase 4 da Análise Temática das entrevistas

Problema: Como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar e as suas perspectivas de futuro? Hipótese: A relação que os alunos da EMEIEF em Tempo Integral Almirante Barroso estabelecem entre a educação escolar e as suas perspectivas de futuro é norteadas por dois fatores: mobilidade social ascendente e conquista de qualidade de vida. Objetivo geral e específicos: Analisar como os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Em Tempo Integral Almirante Barroso, em João Pessoa-PB, relacionam a educação escolar com as suas perspectivas de futuro. - Identificar como os alunos da escola compreendem a educação escolar; - Investigar as práticas educativas desenvolvidas pela escola; - Refletir a vulnerabilidade social do lócus em que a Escola está situada.		
CÓDIGO	EXTRATO	CATEGORIA
ET1	A comunidade é carente. São pessoas que sobrevivem do Bolsa Família. Muitas mães desta escola trabalham sendo domésticas. Os pais trabalham na feira. Então nós temos uma comunidade que precisa de atenção de políticas públicas. Temos muitos alunos em que seus pais estão presos, outros se envolvem em drogas. Lamentavelmente esta é a nossa realidade. Eu trabalho no fundamental II. E essa questão familiar afeta tanto o fundamental I, quando a Educação Infantil. Questões da violência, perdemos muitos alunos na porta da escola por assassinato e envolvimento nas drogas. Nós temos a nossa comunidade Baleado (Cruz das Armas), o Cristo Redentor, Rangel que têm grupos organizados que rodeiam a escola, que mexem com as drogas.	CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA ALMIRANTE BARROSO
ET2	Bem, por ser uma escola de periferia, hoje em dia é tranquilo. Eu escuto relatos de professores que dizem que aqui já foi pior em relação a violência, combate às drogas. Mas hoje pelo tempo que estou aqui, eu acho tranquilo. Têm aqueles alunos que são mais rebeldes, que dão um pouquinho de trabalho. A gente sabe que esse comportamento tem a ver com a convivência em casa, a educação de casa. Nós somos professores e educadores, mas nós não temos o dever de realizar a educação de casa. A gente tenta educar aqui na escola e tenta passar a eles essa educação para que possam levar para casa e para o resto da vida. Muitos têm uma educação relapsa, mas nada que seja de outro mundo, nada que a gente não consiga resolver ou lidar. A minha relação com os alunos é muito tranquila, dou-me bem com todos. Muitas vezes quando eu chego na sala de aula os alunos gritam: EEE! [...] Aí eu digo: “vocês estão me tapeando, vocês gostam de mim só por causa da matéria [...] (rs rs rs)”, mas a gente sente aquele carinho dos alunos, quando os alunos gostam da gente. Apesar de que alguns dão um pouco de trabalho, mas mesmo assim nós gostamos deles, mesmo dando trabalho. Gosto de todos os alunos!	
ET3	Sim, a escola está inserida em um contexto de vulnerabilidade social. Isso é uma carga para gente, porque eles vêm com a demanda não só de conhecimento. A gente precisa entender isso. Nós não podemos focar no conteúdo. Às vezes eu preciso parar uma aula para resolver uma situação que se iniciou ali. Uma demanda que se você deixar passar, vira uma bola de neve. Enfim, eles precisam de atenção. Faz muita falta um psicólogo na escola. É uma demanda assim... A escola está inserida numa vulnerabilidade social socioeconômica. Enfim. Os adolescentes vêm com muitas questões, muitas demandas sociais, econômicas,	

	psicológicas, físicas até, então é difícil. Infelizmente o professor não pode se ater a conteúdo, por mais que ele esteja preparado para isso, mas ele tem que entender que ele vai lidar com essas questões que eu citei, de alguma forma.	
ET4	Olha, eu enxergo a escola como um centro educacional como outro qualquer, embora seja em um bairro periférico, visto por alguns, como um bairro perigoso, mas a gente nunca teve nada desse estilo. Infelizmente dependemos do poder público para algumas coisas E sobre o alunado, nós temos igual como qualquer outra escola: alunos muito bons, alunos muito ruins, de conhecimento prévio, como oferece alguns alunos com maior conhecimento, outros com a bagagem muito fraca, principalmente nesse período pós-pandemia. Mas no geral é muito satisfatório, nada de extraordinário sobre o que eles têm e nos apresentam.	
CÓDIGO	EXTRATO	CATEGORIA
ET1	Olha a escola têm muitos projetos, nós trabalhamos a violência, inclusive temos o projeto da Violência Contra a Mulher. Trabalhamos o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nós trabalhamos numa perspectiva humanizadora. Trabalhamos na perspectiva do alunado, contextualizado com a realidade deles. E a escola tenta fazer o trabalho educativo, buscando essas crianças e adolescentes a ver que eles podem ir mais além dessa realidade em que vivem. Nós temos alunos que estão nas universidades e institutos federais.	PROPOSTA EDUCACIONAL DESENVOLVIDA NA ESCOLA ALMIRANTE BARROSO
ET2	Aqui a gente tem os projetos que são feitos que vem da secretaria para gente desenvolver, e às vezes têm os projetos particulares da escola. A escola se empenha, tanto os professores, quanto os alunos, é importante para eles. Eles se empenham, a gente fica no pé deles. No início do ano teve o projeto da alimentação saudável, foi muito bom, foi sucesso! Os alunos se empenharam bem, apresentaram. Os projetos aqui quando são colocados para os alunos, eles fazem com maior êxito. E assim, sobre o trabalho na escola é tranquilo. E projeto diferenciado é a cordelteca escrito pelo professor de artes. É um projeto lindo! Também temos o projeto da Paixão de Cristo com os alunos da EJA.	
ET3	Eu acho que a escola ela faz o que ela pode dentro do possível. Nós professores nos unimos muito em torno dos projetos que são propostos, principalmente pela prefeitura. Têm alguns aqui da casa, que geralmente parte dos próprios professores, como por exemplo o projeto da cordelteca. Enfim, a gente tenta fazer o que é possível dentro das nossas possibilidades, mas eu acho que falta, por exemplo, a gente não tem papel para tirar xerox! A prefeitura exige que a gente trabalhe em cima das dificuldades que foram reforçadas pela pandemia, porém, não dá suporte, estrutura. Manda aquele projeto, como por exemplo: alimentação saudável, mas não manda recurso. Querem que a gente se virem, e a gente se vira. Temos que se virar! É mais ou menos isso. É difícil.	
ET4	Olha a gente trabalha sempre em conjunto. A falta de recurso é superada porque nós trabalhamos em conjunto. A gente coloca um pouquinho do bolso da gente para executar os projetos. Nós temos esses projetos que vem obrigatoriamente da prefeitura. A crítica sempre que eu faço é que eles colocam tantos projetos que nós, às vezes, enquanto educadores, enquanto formadores de opinião, não conseguimos elaborar projetos, porque só se elabora um projeto próprio da escola se tirar do bolso. Mas os projetos andam, nesse contexto, dessa forma.	
CÓDIGO	EXTRATO	CATEGORIA
ET1	A dificuldade é a desestruturação familiar, por mais que a gente sinta o apoio da família, a presença da família na escola. A escola tenta, faz reunião, convoca, mas em virtude do emprego dessas famílias, ou alguns pais acham que a escola tem que fazer papel de psicólogo, professor, de tudo, e se ausenta na formação do adolescente. E quando	

	a gente convoca para vir a escola, a gente percebe logo o jeito que eles tratam os seus filhos, uma forma violenta, agressiva, e ali nós já percebemos que o comportamento do adolescente na escola é reflexo do que passa na família. Então para gente é muito delicado lidar com o adolescente e com a família. Se a família viesse para a escola, com certeza seria muito mais fácil, e melhor para a formação do filho deles, mas até hoje, parece-me a escola não é um valor prioritário para as famílias. Os adolescentes vêm por vir, por causa das faltas, com receio de perder o bolsa família.	
ET2	As dificuldades [...] é questão de material escolar. Chegaram alguns materiais, mas não são o suficiente. Mas ano passado que eu cheguei aqui, não tinha material nenhum! Era um resto de bola, bolas secas, a gente enchia, depois murchava, uns cones quebrados, umas cordas cheias de nós. Mas eu ainda conseguia, tentava no máximo desenvolver atividades com eles. E esse ano, mesmo que tenha chegado alguns recursos, a situação continua precária [...] então eu não tenho variedades de recursos para dá aulas. Então, essa é a maior dificuldade.	DIFICULDADES ENFRENTADAS NO COTIDIANO ESCOLAR
ET3	A infraestrutura é um ponto que nós professores sentimos dificuldades. E em relação aos alunos, as dificuldades que nós percebemos é o fato deles estarem situados no contexto de vulnerabilidade social, então a aprendizagem é defasada. Veja, nós temos dois pilares a se trabalhar: a questão social, emocional e a aprendizagem. São coisas que estão ligadas. Então têm essas dificuldades que são coisas a serem enfrentadas no nosso dia a dia.	
ET4	As dificuldades são muitas! Principalmente a falta de psicólogo que já faz uns cinco anos que estamos sem. Estamos sem profissionais primordiais para o andamento da escola.	
CÓDIGO	EXTRATO	
ET1	As superações são através dos projetos. Nós temos a música, a arte. Através do diálogo, da convocação de alguns pais para a escola a gente vai superando. Nós temos adolescentes em situação de risco, em questões de violência por estar envolvido com família, e a gente vai buscando soluções com a assistente social, através dos projetos, com a conversa, e assim a gente vai resgatando os valores na vida desses adolescentes, porque a escola tenta e a gente consegue. E a gente tem conseguido muito.	AÇÕES OBJETIVANDO A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES
ET2	E a superação foi eu conseguir dá aula com êxito! Eu cheguei aqui morrendo de medo (rs rs rs). Apesar de gostar muito de crianças, eu tinha medo, principalmente dar aula para adolescentes, eu achava que dar aula para jovem do ensino médio ou crianças era mais fácil. Hoje penso o contrário, dar aula para adolescentes é melhor. Porque o jovem de ensino médio tem a mente mais formada, já com adolescente de ensino fundamental é possível a gente moldar a cabeça deles, incentivar, instruir, fazer com que mudem de opinião, para que eles melhorem a mentalidade. Então eu perceber que trabalhar com adolescente é melhor que trabalhar com criança, isso para mim é superação. Porque eu tinha aquele receio, sabe? ficava pensando: “será que eles vão me escutar?”; “Será que eu vou conseguir dar aula para essa idade?”	
ET3	E as superações, como posso dizer... Eles não desistem da gente, e a gente não desistem deles (rs rs rs). Insistindo... Estamos todos os dias aqui trabalhando na forma que a gente pode, sabe? Esses meninos são maravilhosos! Nada tira o quanto eu sei que eles têm de vontade de crescer, de sair, de onde eles estão. Então eu acho que no nosso dia a dia é o que faz nós superarmos.	

ET4	As superações são os trabalhos em conjuntos, a parceria com outros professores que são profissionais muito bons. E através dessa parceria, conseguimos alavancar os projetos, as aulas, seja nos projetos como gincanas e nos projetos em gerais.	
CÓDIGO	EXTRATO	CATEGORIA
ET1	Isso é muito relativo. Geralmente eles terminam o nono ano e vão para o ensino médio. Nessa trajetória, nós temos muitos alunos na federal, no IFPB. A gente percebe e ver a trajetória deles e de muitos. Eles estão no processo de busca e trabalho... Estão estudando. Então eu posso dizer que alcançamos os objetivos da escola. Temos alunos que estudaram aqui e trabalham aqui na escola.	TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES
ET2	Eles conseguem sim atingir o objetivo da escola, só basta eles quererem. Muitos não querem! Muitos não têm a mente aberta para o futuro. Eu digo isso porque eu cheguei aqui ano passado, fui fazer uma dinâmica para conhecer os alunos, para ver os objetivos que eles tinham para vida, e algumas respostas dos alunos me chocaram! Eu fiquei: “meu Deus do céu! Eu estou ouvindo isso mesmo? Como um aluno do nono ano pensa assim, e não quer pensar no futuro?” Eu conversando com eles, debatendo sobre a perspectiva de uma vida melhor, de um futuro eu escutei todo tipo de resposta, como por exemplo: “[...] eu vou querer arrumar um marido rico para eu não precisar trabalhar e nem estudar mais. Eu vou terminar o ensino médio porque tenho que terminar, porque minha mãe me força a estudar”; “[...] eu vou querer um véi da lancha”; “Olha, eu vou querer namorar um dono de boca porque ele vai ter dinheiro para me sustentar e eu não vou precisar fazer nada”. Aí eu disse: “[...] se tu for arrumar um dono de boca, quando tu quiseres se separar dele, ele vai te matar!” Então assim foi esse tipo de resposta que me chocou, porque a gente não quer um mau futuro desse para os adolescentes, porque a gente os tem como se fossem nossos filhos, apesar de estar pouco tempo aqui, eu tenho carinho por todos eles. E nós professores nos preocupamos com a educação e com o futuro deles. A gente fica bastante feliz quando a gente ver um aluno que evoluiu, (ainda não nessa fase, mas eu ainda chegar) que está numa universidade. E eu vejo aqui pelos colegas professores, quando vem algum aluno que passou para o IFPB, conseguiu terminar o curso técnico, fez alguma universidade. Então eu vejo quando esses alunos vêm visitar os professores e a sua felicidade e a realização dos colegas docentes por terem contribuído na educação desses jovens. Então eu vejo aqui na escola essa dificuldade quando a gente passa um texto, os alunos tem preguiça de estudar, de ler, eles não leem direito porque querem terminar logo, então eles não se dedicam. Temos as exceções. Temos alunos que querem alguma coisa, que pensam em um futuro. Eu escuto: “[...] eu quero ser veterinária quando eu crescer”; “Eu não quero fazer faculdade assim não, mas eu tenho muita vontade de ter o meu salão de beleza, eu tenho muita vontade de fazer cursos e cuidar do cabelo das pessoas e dar mechas, fazer a sobancelha”. Então já percebemos que estão pensando no futuro, que tem perspectivas de vida. E é isso que a gente tem que fazer com os alunos, abrir os olhos deles e encaminhá-los para o futuro, e não que eles fiquem assim com esse pensamento vago, sem saber o que fazer. Também sei que esse pensamento vem muito da família. Têm aqueles pais que não incentivam a estudar, que não estão nem aí.	
ET3	Ahh, eu entro em contato com vários alunos. Eles vêm visitar a gente, dizendo que está com saudades dos professores. Eu não sei se é daqui, ou se é minha prática, mas a gente tem essa prática de não se apegar a sala de aula e ser um professor propriamente conteudista. A gente tem uma relação diferenciada com eles, entende? E aí eu acho que é isso que faz a diferença. Tem gente formada. Tem gente na UFPB, tem gente estudante do mesmo jeito que você está fazendo aqui, diz: “[...] eu vir fazer uma pesquisa” Vem atrás da gente. Faz estágio. É lindo! É lindo	

	a relação deles com a escola. Muitos trabalham na própria comunidade, fazem curso técnico. A meu ver a maioria atinge os objetivos da escola.	
ET4	Eu enxergo, como qualquer em outra escola, que são poucas escolas que vão ter unanimidade em relação a isso, principalmente a escola pública. A gente sempre vai ter a precariedade. Algumas escolas vão se sair muito bem, por ter aquele retorno satisfatório, garantido, a gente sabe que vai para universidade, que vão para o Instituto Federal, que vão conseguir alguma coisa na vida, e outros vão conseguir cursos técnicos, e profissões desse estilo. E outros que parecem o estudo não é a praia deles, talvez por falta de interesse, às vezes por algum tipo de recurso que não possui, a base. A gente tenta sempre colocar todos de pé de igualdade, mas nem sempre é possível. Infelizmente a maioria não consegue atingir o que a gente almeja: um curso universitário, uma formação melhor. As coisas têm se avançado bastante, mas a minoria atinge o que a gente almeja.	
CÓDIGO	EXTRATO	CATEGORIA
ET1	Olha essa é uma pergunta que a gente sempre faz, mas depois da pandemia, os alunos se sentem desmotivados. A direção traz pessoas de fora para motivar os adolescentes, mas a meu ver eles não têm perspectivas. Estão muito adaptados à realidade deles, se salva alguns que querem, mas na maioria, eles não têm o estudo como o principal objetivo na vida deles. E depois da pandemia, essa questão piorou. Nós temos muitos alunos estressados, com síndrome do pânico, choram em sala de aula, depressivos. Então para eles, tanto faz os estudos. Eles vêm para brincar, ainda bem que vem, né, mas para brincar, para estar junto. É lamentável! Por mais que a gente motive... Olha a gente tem uma biblioteca ambulante na nossa cabeça. O conhecimento é a base. Você viaja através do conhecimento para onde você quiser, na questão da leitura, escrita. Ler é muito bom, mas esses alunos deixam a desejar, infelizmente.	
ET2	Na turma desse ano comparado ao ano passado do nono ano, que a gente incentiva para que façam a prova do IFPB, né, então a perspectiva desses alunos deste ano está muito melhor, porque hoje a gente consegue ver o que os alunos querem, uma boa parte já tem em mente o que quer ser, tem uma aluna: “[...] eu quero ser escritora, eu amo ler”. Não é à toa que eu trouxe alguns livros para ela, porque minha irmã gosta muito de ler, e então minha irmã separou uns livros que ela já leu, e ninguém vai jogar livro fora e eu disse que queria para dar a essa aluna, com o intuito de ajudá-la, incentivá-la na leitura. Também tem outros alunos que dizem assim: “[...] eu quero ser médica, não sei se vou conseguir, mas primeiro vou fazer enfermagem, se eu conseguir vou ser médica um dia”. Então, a gente já consegue ver numa boa parte dos alunos o que eles querem para o futuro deles. Os meninos, a maioria estão naquela fase: “quero ser jogador de futebol”. Temos um aluno que está na EJA, justamente por estar jogando em um time profissional. Era o sonho dele. Então, a tarde ele vai para os treinos e a noite ele estuda. E nós incentivamos para ele não deixar de estudar. A gente consegue ver melhor nos alunos deste ano uma perspectiva de futuro nos alunos do nono ano. Uma boa parte já está com a mentalidade aberta, certa do que querem para a vida dele.	PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE OS ESTUDANTES
ET3	Eita! É uma coisa que tem que ser trabalhada todo santo dia. Se a gente não instiga, puxa, aí alguma puxa eles para baixo. Se não, é difícil. Mas aí a gente entende que é o próprio contexto deles, o núcleo familiar. É uma família que está inserida, é precarização escolar, a baixa escolaridade. A gente entende que é isso, que nós temos que fazer esse papel de puxar esses adolescentes, dizendo: “Ei! Bora, o que vocês querem na vida de vocês?” A gente além de professor, somos psicólogos. E aí se a gente vem cansado, sem ânimo, como é que a gente vai animar nossos alunos? É difícil! Por isso que eu digo, uns tem que puxar os outros, porque se não, não rola. Tanto os professores puxando	

	uns aos outros, como com os alunos também, os professores puxando os alunos e os alunos puxando os professores. Então, eu digo que essa perspectiva de futuro é uma construção, é um processo trabalhado no dia a dia. Mas também não quer dizer que eles não tenham perspectivas, mas tem que puxar a orelha.	
ET4	A gente hoje vê esse avanço. Se a gente for pegar o parâmetro de apenas há dez anos, encontramos uma diferença gigantesca. Hoje os alunos conseguem ter uma perspectiva maior. Trinta por cento de uma turma consegue vislumbrar um futuro melhor. O trabalho da gente está mais organizado com as novas tecnologias. Hoje os alunos podem mandar mensagem de dúvida sobre uma questão pelo <i>whatsapp</i> . Você pode abrir uma chamada de vídeo no dia de aula que você não pode estar para tirar umas dúvidas sobre avaliações. Eu trabalho dessa forma em escola privada, e faço isso para que esses alunos tenham vivência sobre as questões, o tipo de questões que vão pegar em concurso e vestibulares. Isso aproxima, é uma forma de facilitar para eles.	