

**UNIP – UNIVERSIDADE PAULISTA**  
**Instituto de Ciência Humanas**  
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu  
Especialização em Psicologia e Educação

Victor Alexandre Ferreira de Almeida – 7168180082-3

**POSSIBILIDADES PARA A REINserÇÃO DE UM APRENDIZ NO  
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

**Campus Paraíso/São Paulo**  
**2019**

**UNIP – UNIVERSIDADE PAULISTA**  
**Instituto de Ciência Humanas**  
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu  
Especialização em Psicologia e Educação

Victor Alexandre Ferreira de Almeida – 7168180082-3

**POSSIBILIDADES PARA A REINserÇÃO DE UM APRENDIZ NO  
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada à Universidade Paulista – UNIP como um dos requisitos para a obtenção do título de especialista em Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Karina Amorim Checchia.

**Campus Paraíso/São Paulo**  
**2019**

Almeida, Victor Alexandre Ferreira de.

Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso / Victor Alexandre Ferreira de Almeida. – 2019.

76 f. : il. color., figuras, tabelas.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) apresentado à pós-graduação *lato sensu* da Universidade Paulista, São Paulo, 2019.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ana Karina Amorim Checchia.

1. Escolarização interrompida. 2. Fracasso escolar. 3. Reinserção escolar. I. Checchia, Ana Karina Amorim (orientadora). II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Rodrigo da Costa Aglinskas – CRB 8/8440

VICTOR ALEXANDRE FERREIRA DE ALMEIDA

POSSIBILIDADES PARA A REINSERÇÃO DE UM APRENDIZ NO  
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Monografia apresentada a Universidade Paulista como um dos requisitos para obtenção do título de especialista em Psicologia e Educação sob orientação da Professora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Karina Amorim Checchia.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Rodnei Pereira  
Universidade Paulista – UNIP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Cintrão França Ribeiro  
Universidade Paulista – UNIP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Karina Amorim Checchia (orientadora)  
Universidade Paulista – UNIP

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a todos e todas as grandes educadoras que acreditaram em mim e permitiram que eu construísse a minha trajetória apesar das dificuldades que encontrei, assim como fizeram crescer o meu interesse e a minha curiosidade pelo conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Minha família, pelo apoio pela oportunidade de continuar estudando, especialmente à minha irmã, que tem sido minha parceira entre as correrias, felicidades e frustrações do cotidiano e tem tornado possível o meu caminhar na vida profissional e acadêmica.

Meus amigos e amigas, que sempre me recebem com abraços tão calorosos e cheios de afeto, me apoiam e me inspiram para continuar buscando encontrar o melhor de mim.

Às professoras da minha graduação, que me ensinaram os caminhos de uma ciência tão potente e necessária hoje, especialmente à Professora Roseli, que teve a paciência e o cuidado ao me orientar e me mostrou os passos para continuar construindo e crescendo.

Às minhas professoras da presente especialização, por terem ampliado os meus horizontes e por ter me permitido deixar florescer ainda mais o meu desejo de lutar pela democratização de um ensino de qualidade para todos e todas.

À minha orientadora Ana Karina, que com muito afeto e conhecimento me ensinou e me inspirou para estudar, compreender e me afetar pelas realidades com as quais me deparo. Também, por ter me ensinado a identificar as questões mais importantes no meio do universo e seus arredores.

Ao Professor Rodnei que, em suas aulas, fortaleceu em mim o desejo pela educação, mas também por ter me ouvido e me apoiado em momentos difíceis, por todas as orientações para a construção desse trabalho e por todas as histórias que me trouxeram muito além da capacidade de refletir, a possibilidade de construir um olhar sensível e afetuoso sobre a realidade social.

À professora Mônica, por toda a precisão e conhecimento ter aprimorado ainda mais a minha habilidade para a construção de uma pesquisa comprometida com a realidade social, a história e os afetos dos sujeitos cuja trajetória pude conhecer.

*Onde queres revólver, sou coqueiro  
E onde queres dinheiro, sou paixão  
Onde queres descanso, sou desejo  
E onde sou só desejo, queres não  
E onde não queres nada, nada falta  
E onde voas bem alto, eu sou o chão  
E onde pisas o chão, minha alma salta  
E ganha liberdade na amplidão*

*(Caetano Veloso – O queres)*

ALMEIDA, V. A. F. de; CHECCHIA, A. K. A. (orientadora). ***Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso.*** Monografia. Curso de Pós-graduação Lato-sensu em Psicologia e Educação (Especialização). Universidade Paulista – UNIP. São Paulo, 2019.

Apesar dos grandes avanços alcançados no sentido da garantia do direito à educação para todos, os dados em educação mostram que a escola é uma instituição que produziu e produz ainda hoje a exclusão. Seja a exclusão **na** escola ou **da** escola, é dentro do próprio processo educacional que se constroem as trajetórias vazias de oportunidades de aprendizagem daqueles que deixaram de estudar antes de concluir a educação básica. Assim como a culpa pela exclusão vivida, os sujeitos que não tiveram o seu direito à educação garantido também recebem a responsabilidade pela tarefa de retornar aos estudos. Implicar os sujeitos desta forma permite a manutenção de um cenário em que ainda não se construíram medidas para alcançá-los e reinseri-los no processo educacional. O presente trabalho propõe que a elaboração dessas estratégias seja também foco da luta coletiva pela democratização da educação. O objetivo que orientou esse estudo, portanto, foi conhecer na história de um aprendiz que não concluiu a educação básica os processos que produziram a sua exclusão escolar, os efeitos desta exclusão para a sua vida, bem como as barreiras construídas dentro do próprio sistema educacional que impedem o seu retorno ao processo de escolarização. O contato com essa história foi possível através da realização de entrevistas semiestruturadas com o aprendiz que não pôde concluir a educação básica e ainda se encontra fora do sistema educacional, sua mãe, o atual coordenador pedagógico da escola onde ele estudou e uma de suas professoras. Os dados obtidos foram ponderados por meio da Análise de Prosa. Os resultados mostraram que a exclusão escolar do aprendiz participante foi construída através de um sistema de exclusão que historicamente tem atravessado os cotidianos escolares. Os perversos processos de produção da exclusão, além de violarem o direito à educação, tiveram impactos sociais e emocionais para a vida do aprendiz durante e após a escolarização, afetando também a possibilidade de voltar a estudar. Isso evidencia que abrir as portas das escolas para que os jovens e adultos possam concluir a educação básica, apesar da sua grande importância, não é suficiente para garantir a reinserção escolar. Esses sujeitos precisam ser encontrados para que possam ter o seu direito à educação garantido através de um conjunto arbitrário de estratégias para a reinserção escolar.

**Palavras-Chave:** Escolarização interrompida; Fracasso escolar; Reinserção escolar.



## Sumário

<b>1. Introdução</b> .....	10
<b>1.1. Apresentação</b> .....	10
<b>1.2. Cenário educacional brasileiro</b> .....	11
<b>1.3. Formas de exclusão escolar</b> .....	12
<b>1.4. A possibilidade de retomar o processo de escolarização</b> .....	15
<b>1.5. Problema de pesquisa</b> .....	17
<b>2. Método</b> .....	18
<b>2.1. Objetivos</b> .....	18
2.1.1. Objetivo geral.....	18
2.1.2. Objetivos específicos.....	18
<b>2.2. Justificativa</b> .....	18
<b>2.3. Hipóteses</b> .....	21
<b>2.4. Participantes / Local</b> .....	23
<b>2.5. Instrumentos</b> .....	23
<b>2.6. Aparatos de Pesquisa</b> .....	23
<b>2.7. Procedimentos para coleta</b> .....	24
<b>2.8. Procedimentos para análise</b> .....	27
<b>2.9. Ressalvas éticas</b> .....	27
<b>3. Resultados</b> .....	29
<b>Tema 1 – História de escolarização - a construção da exclusão</b> .....	30
<b>Tema 2 – Possibilidades para a reinserção</b> .....	42
<b>4. Discussão</b> .....	47
<b>5. Considerações finais</b> .....	54
<b>6. Referências</b> .....	57
<b>7. Anexos</b> .....	59
ANEXO 1 – Roteiro de Sondagem do Nível de Escrita. ....	59
ANEXO 6 – Parecer Consubstanciado do CEP .....	69
<b>8. Apêndices</b> .....	72
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com o aprendiz.....	72
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais.....	73
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com os membros da escola.	74
APÊNDICE D – Tabelas de análise.....	75

## 1. Introdução

### 1.1. Apresentação

A minha passagem pelo ensino superior no curso de Psicologia foi atravessada por um crescente interesse pelo campo da educação, o que culminou na busca pela especialização nessa área. No contato com as discussões produzidas no encontro da psicologia com a educação, fui atraído pela questão da exclusão escolar, tendo em vista os encontros que tive durante a vida com pessoas que sofreram a exclusão e não puderam concluir a educação básica.

O contato com os textos e discussões com foco principal na questão do que fazer para evitar a exclusão me mobilizaram a pensar nas consequências da exclusão escolar para a vida daqueles que a sofrem, e o quanto tem sido estudado/feito após a exclusão. Buscando ir além da compreensão dos processos produtores da exclusão escolar, e sua possível contribuição para evitar que ela ocorra, me propus a entrar em contato com a realidade de alguém que já sofreu a exclusão, para descobrir quais as possibilidades de ação da psicologia escolar frente a essa realidade. Isso porque parece pairar um sentimento de impotência e esgotamento no que diz respeito àqueles que já sofreram a exclusão, o que me gerou incômodo e ao mesmo tempo uma ânsia pela necessidade de fazer algo para mudar esse cenário.

Sem deixar de lado a importância de ações que se comprometam com o acesso e a permanência dos estudantes na escola, decidi levar em consideração o inegável cenário educacional brasileiro, onde ainda se encontra uma enorme quantidade de pessoas que no passado não concluíram a educação básica, somadas àquelas que ainda não concluem atualmente. Tendo em vista esse quadro, optei por reconhecer e apontar para a necessidade de estudar e pensar estratégias que possam favorecer a transformação da realidade dessa população de ex-aprendizes, os quais muitas vezes aparecem inalcançáveis e “perdidos”, na literatura e nas discussões, como se o trabalho se esgotasse após a exclusão e não houvesse mais o que fazer por eles.

O momento de elaboração da monografia para o curso de especialização coincidiu com a escuta de um relato sobre um rapaz que deixou de estudar no ensino fundamental, fato que foi atribuído a sua condição de “dislexia”, a qual parecia explicar a condição de “não sabe ler até hoje”.

Frente a esse relato, após tantas reflexões sobre a produção do fracasso escolar durante a graduação e ainda mais no curso de especialização, me propus a conhecer a história desse rapaz, numa tentativa de pensar alternativas para reverter a sua situação de exclusão do sistema educacional.

## 1.2. Cenário educacional brasileiro

A educação no Brasil tem cada vez mais alcançado avanços significativos impulsionados pelos esforços coletivos para o desenvolvimento de políticas públicas, as quais caminham junto ao conjunto de estudos que se voltam para universo escolar com o intuito de transformar essa realidade. Segundo Souza (2010), esses avanços foram possíveis após a abertura democrática no Brasil, quando muitos se reuniram para os debates políticos e educacionais. Tendo em vista a preocupação com a garantia de uma educação de qualidade para todos e todas, se construiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996 (SOUZA, 2010).

Junto à LDBEN (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) são grandes conquistas coletivas no que diz respeito a uma nova forma de olhar para a criança e para o adolescente, à garantia do direito à educação, o comprometimento com a garantia de condições para o acesso e permanência, assim como a avaliação e o estabelecimento de metas e estratégias para a construção de um ensino público de qualidade. Conforme aponta Souza (2010), o conjunto de mudanças na legislação trouxe conquistas fundamentais, como a ampliação da noção de escolarização mínima para o conceito de educação básica. Conforme previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), com as alterações que constam na Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013), é obrigatória a garantia da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

Para além das mudanças legais, o processo de redemocratização vivido pela população brasileira também deu abertura para a formulação de perspectivas críticas no interior dos campos do saber que atuavam na educação. Através dessas novas perspectivas, se enxergou a necessidade da revisão das práticas vigentes até então (SOUZA, 2010). Desta forma, foi possível a construção de novas estratégias para a atuação de psicólogos na educação básica, comprometidas com a urgência da luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas (CFP/CREPOP, 2013). Coerente com essa nova corrente, que permanece empenhada na tarefa de trazer alternativas para as práticas tradicionais hegemônicas, a psicologia trouxe e continua trazendo grandes contribuições para o campo da educação (PATTO, 2015; MACHADO & SOUZA orgs., 2001)

Apesar de todos os avanços legais e teóricos e os efeitos concretos que puderam se estabelecer no universo educacional, ainda é possível notar “[...] uma grande distância, principalmente na Educação, entre os objetivos e conquistas previstos na legislação e a realidade das escolas brasileiras.” (SOUZA, 2010). Ou seja, ainda há muito o que ser feito para a construção de uma realidade educacional que se aproxime do que é esperado nos pressupostos teóricos e legais que vem sendo construídos.

A psicologia, em sua perspectiva crítica, junto aos outros campos do saber tem se empenhado na busca de novos rumos na trajetória para alcançar esse horizonte (MACHADO & SOUZA orgs., 2001). A aproximação da realidade concreta dos sujeitos que vivem a educação tem configurado uma base para a estruturação de ações transformadoras. Quanto aos limites e potencialidades da psicologia quando se aproxima do cotidiano escolar, Marilene Proença afirma:

[...] todas elas [psicólogas] inseridas nas escolas sabem que só é possível entender o que nelas se passa referindo-as à realidade social que as inclui; todas elas estão cientes dos limites impostos pelas condições históricas atuais a qualquer projeto transformador da escola; no entanto, mesmo sabendo que a Psicologia não tem o poder onipotente de fazer das escolas um lugar de igualdade e liberdade numa sociedade congenitamente desigual, opressora e excludente, todas elas lidam com maturidade com o inevitável sentimento de impotência e permanecem num campo cheio de percalços. (MACHADO & SOUZA orgs., 1997, p. 10 e 11).

Sendo assim, para a construção de um trabalho que possa produzir movimento nas relações cristalizadas, faz-se indispensável reconhecer a realidade social que atravessa cada escola. Adotar essa perspectiva revela os contornos das intervenções que serão realizadas nos processos educacionais. Ao mesmo tempo potencializa cada profissional para uma prática coerente com a realidade e as necessidades de cada sujeito, o que lhe permitirá produzir movimento.

Considerando os desafios que ainda precisam ser enfrentados, um dos problemas que ainda atravessa o universo educacional é a exclusão escolar.

### 1.3. Formas de exclusão escolar

De acordo com Ferraro e Ross (2017), ainda faz sentido falar de exclusão escolar no Brasil, visto que, apesar da melhora nos pontos percentuais perceptível entre os diferentes períodos, os dados educacionais permanecem indicando situações de exclusão. Para pensar as situações de exclusão, se tomará como base a atual abrangência obrigatória da educação básica prevista pela LDBEN com a emenda constitucional apresentada em 2009 (BRASIL, 2009). Isso é, a extensão da obrigatoriedade do período de 8 anos para 14 anos (dos 4 aos 17 anos). Os dados oficiais sobre exclusão serão apresentados de acordo com essa emenda, visto que ela já estava em vigor no período do último censo realizado (OBSERVATÓRIO PNE, 2015).

A exclusão escolar acontece quando as crianças e adolescentes com essa faixa etária não têm o seu direito à educação garantido. Segundo Ferraro e Ross (2017), existem duas categorias que nos permitem descrever a realidade dos aprendizes vítimas da exclusão: a exclusão *da* escola e a exclusão *na* escola. A primeira categoria contempla aqueles que sequer chegaram a ingressar em uma escola, assim como aqueles que adentraram o sistema educacional, mas que, ainda em idade escolar, já haviam deixado de fazer parte dele. Já a segunda categoria engloba os aprendizes que ingressaram na escola

e mesmo estando em seu interior não possuem acesso à educação, ou seja, excluídos dentro do processo de escolarização.

O presente estudo tem como foco os aprendizes que puderam ingressar no sistema educacional, mas antes de concluir os estudos foram excluídos da escola, sendo assim impedidos de concluir a educação básica na idade prevista, tendo em vista que essa é a categoria que auxilia na descrição da realidade que se pretende estudar. Faz-se importante ressaltar o contraste regional que existe no território brasileiro, destacando que a região onde o estudo será realizado faz parte do grupo de estados onde historicamente os dados demonstraram mais próximos do esperado. Mesmo assim, ainda é possível encontrar uma grande população de jovens e adultos que não puderam finalizar os seus estudos. (FERRARI, 1985).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (OBSERVATÓRIO PNE, 2015), no ano de 2015, apenas 76% - cerca de 2,6 milhões - dos adolescentes de 16 anos haviam concluído o Ensino Fundamental, enquanto 24% - mais de 800 mil - não havia concluído. Isso é, a idade prevista para a finalização dos nove anos do primeiro grau seria de 14 anos, o que implica que aos 15 anos o aprendiz deveria ingressar na 1ª série do Ensino Médio e aos 16 deveria estar cursando a 2ª série. Mesmo incluindo uma margem de dois anos a mais aos 9 anos previstos para a finalização do Ensino Fundamental, e assim incluindo aqueles que levaram 11 anos para concluí-lo, resta uma grande quantidade de sujeitos que não tiveram o seu direito garantido no período adequado.

Ainda com base nos dados da mesma Pesquisa (IBGE/PNAD, 2015) no ano de 2015 42,3% das pessoas de com 25 anos ou mais de idade tinham menos de oito anos de estudo. Ou seja, quase metade da população acima dos 25 anos não havia finalizado o Ensino Fundamental. Entre esses, 11,1% não tinha instrução ou tinha menos de 1 ano de estudo, 9,5% tinham entre 1 e 3 anos de estudo e 21,7% com 4 a 7 anos de estudo.

Ambos os indicadores apontados acima parecem estar ligados à impossibilidade de conclusão do Ensino Fundamental. Muito antes da extensão da obrigatoriedade para a faixa dos 4 aos 17 anos, já havia se tornado obrigatória a escolarização equivalente a oito anos em 1971 pela Lei nº 5692/71 que tratava das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (UNESCO, 2012). Mesmo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental sendo datada de quase cinco décadas atrás, os dados mostram que ainda há muito o que ser feito para que esse direito seja garantido a todos.

A quantidade de jovens que não puderam concluir essa etapa, junto aos adultos na mesma condição além de chamar a atenção para o fato de que a exclusão ainda acontece durante o processo educacional, traz também um quadro educacional de desigualdade entre aqueles que puderam concluir o

Ensino Fundamental e aqueles que ainda não puderam fazê-lo. Segundo Marchelli (2016) “[...] Os jovens com defasagem educacional colocam-se sem dúvida numa situação de desigualdade social em relação aos demais.”.

Além disso, um fator que tem grande relevância para o presente estudo é a constatação da manutenção dos sujeitos que sofreram a exclusão na condição de excluídos. Isto é, ainda existe uma parcela da população adulta que não pôde terminar os estudos em um primeiro momento e permanecem nessa condição de não conclusão da educação básica. Somado a esses adultos estarão os jovens que estão ainda sofrendo a interrupção dos estudos antes do previsto.

Conforme indicado por Ferraro e Ross (2017) e outros autores da psicologia escolar e educacional em sua perspectiva crítica (MACHADO & SOUZA orgs., 2001; PATTO, 2015) a exclusão é produzida no cotidiano das escolas, através de processos que muitas vezes selam a trajetória de escolarização dos sujeitos. Considerando a exclusão como categoria descritiva, conforme assinalado por Ferraro e Ross (2017), outros conceitos serão utilizados como categorias explicativas para a realidade em que se produz exclusão, como por exemplo a noção de classes sociais.

Frente ao cenário atual de produção de exclusão e da manutenção dos sujeitos excluídos na condição de não conclusão, se faz necessária a construção de intervenções de dois lados: por um lado a realidade que ainda hoje impede muitos de concluir a educação básica, e por outro a condição da população que não pôde concluir essa etapa e também não pôde (ainda) voltar a estudar.

Antes da exclusão, sabe-se que existe um conjunto de experiências escolares que podem ser responsáveis pelo gradativo afastamento dos aprendizes, conforme as palavras de Marilene Proença (SOUZA, 2001):

[...] Para as crianças ingressantes, a escola vai se tornando pouco a pouco um lugar hostil e perigoso, povoado de repreensões e castigos. A escola passa a ser vista, no decorrer do ano letivo, não mais como um lugar onde se aprende a ler e a escrever e ainda faz-se amigos, mas sim ‘onde se tem que mostrar o que se sabe’ [...] (p. 145)

Já no momento que sucede a exclusão, Marchelli (2016) expõe que a maior parte das tentativas de explicar os motivos que levam um sujeito excluído do processo educacional a não voltar a estudar estão relacionadas à questão da “[...] incompatibilidade com o regime de trabalho e o desinteresse pelos estudos. [...]” (MARCHELLI, 2016). De um ponto de vista crítico, esse tipo de interpretação soa como algo paralisador e descontextualizado, que desconsidera o conjunto de fatores históricos, individuais e coletivos. Deixar de ignorar esses fatores e levar em conta cada aspecto da história de escolarização do aprendiz pode favorecer a construção de um ponto de partida bem estruturado, com potencial para a mobilização dos sujeitos no sentido da busca da garantia do seu direito à educação básica.

Entretanto, em conformidade com as ideias de Ferraro e Ross (2017), o enfrentamento dessa questão não deve se limitar a uma reversão simples do quadro. Isto é, não é só inserir o sujeito que foi excluído. É fundamental a construção de estratégias que possam mudar a lógica excludente que ainda existe nas escolas, tanto para deixar de excluir os novos aprendizes que virão, como para não excluir novamente o aprendiz que se pretende reinserir. Por outro lado, considerando as marcas deixadas pela experiência de um processo de escolarização excludente (KALMUS & PAPAREILLI, 2001), existe também a necessidade de cuidar desses aspectos junto aos aprendizes que sofreram a exclusão. Tais marcas podem inclusive constituir uma das barreiras que impede o retorno dos sujeitos ao sistema educacional.

#### 1.4. A possibilidade de retomar o processo de escolarização

Frente aos aprendizes que não tiveram o seu direito à educação básica garantida, se reconhece a legitimidade e a importância da Educação de Jovens e Adultos, instituída como a modalidade da educação básica voltada para atender aqueles que não frequentaram ou não concluíram essa etapa educacional, prevista na LDBEN (BRASIL, 1996). Entretanto, cabe questionar a suficiência dessa política para alcançar o objetivo de garantir a educação básica para todos. Certamente representa uma porta aberta para esses sujeitos.

Entretanto, sabe-se que uma experiência escolar excludente afeta a forma como o sujeito se relaciona e se relacionará com a educação e os conteúdos escolares durante a escolarização e após a exclusão desse processo. As autoras Jaqueline Kalmus e Renata Papareilli (2001) em um estudo etnográfico apresentam alguns dos efeitos possíveis do fracasso escolar e das reprovações para a vida das crianças. Na convivência com essas crianças, vítimas da multirrepetência, observaram a representação que cada uma tinha sobre a escola, o que ficou evidente nas relações, nas brincadeiras, nas conversas e mesmo nos desenhos:

[...] A escola de quem é reprovado é fechada, seja nas portas, seja porque é estática, impossível de ser modificada, colorida. A escola de quem é 'bem-sucedido' é aberta e nela cabe criatividade. Nesse momento fica patente que as repercussões da história escolar na vida de uma criança vão muito além de uma caderneta cheia de notas. (KALMUS & PAPAREILLI, 2001, p. 170).

O trecho remete ao fato de que não somente a exclusão é produzida dentro da escola, como também é definida a forma como o sujeito se relacionará com a educação. A aproximação da realidade dos aprendizes, a sua contextualização e a compreensão dos processos que produziram a sua exclusão, assim como os fatores que o mantêm fora da escola é, portanto, fundamental para a ruptura com os discursos tradicionais. Tal aproximação é defendida por Marilene Proença (SOUZA, 2001) quando apresenta o conjunto de contribuições que os estudos etnográficos trouxeram para o desafio da

elaboração de uma compreensão crítica do fracasso escolar no Brasil. A elaboração de estratégias para transformar o quadro de exclusão tratado nesse trabalho levará em conta a necessidade de ruptura com os discursos hegemônicos produzidos para explicar a própria exclusão e a posterior manutenção da condição de excluído. No mesmo trabalho, Marilene aponta:

Estes trabalhos, em função da profundidade e da riqueza de suas análises, trazem novas luzes na compreensão dos processos que constituem o dia-a-dia escolar e são valiosos instrumentos na elaboração de propostas críticas de atuação de psicólogos escolares em parceria com os educadores. (SOUZA, 2001, p. 139).

Mesmo não se tratando de um estudo etnográfico, não se deixará de lado a importância de, no processo de compreensão, buscar o máximo de aproximação possível, para evitar a construção de uma visão descontextualizada, sobre um suposto sujeito. Para Moysés e Collares (1997), para caber no sujeito uma compreensão que não representa a sua realidade concreta é necessária uma abstração. Isto é, criar um sujeito abstraído, cujas características se encaixem com o que se quer enxergar através de teorias que propõem rótulos preconcebidos. O reconhecimento do aprendiz em seu contexto e suas condições concretas será, portanto, fundamental para a elaboração de estratégias que se pretende.

Em 2012, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura publicou o estudo “Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil” (UNESCO, 2012). Nesse trabalho, foi feita uma caracterização daqueles que foram excluídos da escola, descrevendo a distribuição de sujeitos de acordo com a renda, a raça, o gênero e a região onde vivem. Apesar da referência aos dados obtidos em períodos anteriores, identificou-se um cenário semelhante, que ainda vem sendo superado. Conforme apresentado pelo estudo, os dados de 2009 apontavam para o seguinte quadro:

[...] Aproxima-se de 20 milhões o número de pessoas entre 20 e 39 anos que não lograram completar o ensino obrigatório, ou seja, por volta de um terço da população dessa idade. Com baixa escolaridade, elas tornam-se excluídas de outras oportunidades, especialmente de condições de emprego e renda mais favoráveis. [...] (UNESCO, 2012, p. 25)

Assim como:

Entre os que têm entre 15 e 19 anos, somam 5,9 milhões os que ainda não concluíram o ensino fundamental, e desses, 65,3% continuam na escola. Ou seja, quase 35% nessa faixa etária já a abandonaram sem completar as oito séries. Ao avanço da idade correspondem menores probabilidades de voltar a estudar. [...] (UNESCO, 2012, p. 25)

A possibilidade de reversão dessa situação parece envolver muito mais do que abrir a porta para que essas pessoas voltem a estudar. Há um conjunto de fatores que podem ser considerados barreiras que dificultam a retomada dos



estudos. Entre eles “[...] a necessidade de dedicação ao trabalho e dificuldades de conciliar os estudos com essa e outras atribuições da vida adulta. [...] (UNESCO, 2012). Mesmo assim, entre aqueles que ultrapassam essas e outras possíveis barreiras e ingressam na Educação de Jovens e Adultos, uma grande parte volta a abandonar a escola, tendo mais uma vez o seu direito à educação básica negado (UNESCO, 2012).

Garantir a educação básica para todos deve envolver, portanto, mais do que a proposta de trazer os sujeitos de volta para o sistema educacional, o que por si só já não é uma tarefa simples (UNESCO, 2012). De acordo com Ferraro e Ross (2017), “[...] para se resolver o problema da exclusão escolar, não basta colocar todo mundo dentro da escola; há que se transformar a própria escola - a lógica de exclusão que rege o seu funcionamento.”. O presente estudo vem somar, portanto, com os esforços no sentido de reconhecer o conjunto de estratégias que poderão favorecer a garantia do direito à educação básica para os sujeitos excluídos da escola, levando em conta os obstáculos que dificultam o alcance desse cenário e o conjunto de possibilidades e potencialidades que podem favorecer esse alcance. Isso, antes de tudo, significa reconhecer que os sujeitos excluídos do processo educacional não devem estar sozinhos e desamparados na tarefa de retomar e concluir os estudos. Através desse estudo de caso, buscou-se construir, portanto, estratégias que possam prover esse amparo.

#### 1.5. Problema de pesquisa

Para tanto, foi necessário conhecer quais fatores produziram a interrupção da trajetória escolar do aprendiz; quais fatores dificultam e quais favorecem a retomada dos estudos pelos aprendizes que não puderam concluir os estudos e que estratégias a psicologia escolar e educacional, em sua perspectiva crítica, pode construir para mobilizar e amparar esses aprendizes a retomar e concluir a educação básica.

## **2. Método**

### **2.1. Objetivos**

#### **2.1.1. Objetivo geral**

Conhecer na história de um aprendiz que não concluiu a educação básica os processos que produziram a sua exclusão escolar, os efeitos desta exclusão para a sua vida, bem como as barreiras construídas dentro do próprio sistema educacional que impedem o seu retorno ao processo de escolarização.

#### **2.1.2. Objetivos específicos**

Identificar na história de escolarização do aprendiz os processos que produziram a sua exclusão e impediram a conclusão da educação básica;

Conhecer os efeitos dos processos de exclusão vividos pelo aprendiz para o seu funcionamento pessoal e para a sua postura na relação com a escola e os conteúdos escolares;

Identificar os fatores que impedem o retorno do aprendiz ao processo de escolarização;

Iniciar um processo de reinserção escolar através da abertura para o questionamento dos rótulos e do reconhecimento das potencialidades;

Construir um plano de ação que poderá ser utilizado para a reinserção escolar de aprendizes que não concluíram a educação básica e estão fora da escola.

### **2.2. Justificativa**

**Científica:** O presente estudo poderá contribuir com uma ampliação da compreensão e das possibilidades elaboração de estratégias de intervenção frente ao fracasso escolar, tendo como preocupação os casos em que esse fenômeno produziu a interrupção do processo educacional.

Muitos estudos se dedicaram, com grande importância e legitimidade, à tarefa de explorar a realidade de diversas vítimas do fracasso (PATTO, 2015). E foi através da escuta às diversas versões que se tornou possível a construção de uma perspectiva crítica, aproximada da realidade concreta dos sujeitos. Entretanto, esses estudos parecem pouco alcançar aqueles que, tendo sido vítimas do fracasso, foram excluídos do sistema educacional. A grande parte dos estudos se debruça sobre a construção de alternativas teóricas e práticas para evitar o surgimento do fracasso escolar ou, principalmente, para a atuação quando ele já está em andamento - como no caso das propostas de atendimento às queixas escolares (SOUZA, 2007) e outras intervenções da psicologia escolar no âmbito das instituições escolares (MACHADO & SOUZA orgs., 2001).

A ampliação favorecida por esta pesquisa foi, portanto, no sentido da construção de alternativas para as futuras ações da psicologia escolar e

educacional junto aos aprendizes excluídos do processo de escolarização. Reconhece-se que, apesar dos esforços no âmbito científico - do movimento crítico - e no âmbito das Políticas Públicas - como a Política Nacional de Educação - ainda não foi possível acabar com o analfabetismo, com as repetências, e a conseqüente evasão dos aprendizes. Essa realidade se evidencia não somente através dos diversos estudos que se propuseram a estudá-la, mas também através dos dados educacionais. Um exemplo disso é o quadro educacional brasileiro apresentado, como expressão da impossibilidade de finalização da Educação Básica que ainda configura a realidade de muitos sujeitos no Brasil hoje.

Uma vez que ainda não foi possível superar esses desafios, este trabalho deu um passo no sentido de ir além da atual impotência da comunidade científica, que tem como foco principal os sujeitos que estão dentro da instituição escolar. Esse estudo pôde, portanto, ampliar o campo de ação da psicologia escolar e educacional, de forma a superar os limites que parecem nos impedir de alcançar a população de sujeitos que estão fora da escola e das instituições educacionais - aqueles que sofreram os processos de exclusão e se encontram ainda distantes de ter o seu direito à educação garantido. Esperou-se mostrar a importância de pensar intervenções que possam, além de transformar a lógica excludente das escolas e estancar o fluxo de pessoas que saem dela sem concluir a educação básica, também inverter esse fluxo, trazendo a população excluída de volta para uma escola cada vez menos produtora de exclusão.

**Acadêmica:** Essa contribuição poderá alcançar os diversos profissionais que atuam junto à educação, tanto para aqueles que atuam antes da exclusão acontecer, quanto para os que atuam frente aos alunos que buscam a retomada de seus estudos através de reinserção no sistema educacional. Aos que atuam antes da exclusão, fica registrada a urgência da busca por alternativas teórico-práticas produtoras de sucesso escolar, enfrentando os fatores produtores que ainda produzem exclusão. Aos que atuam na reinserção, se ressalta a importância e a legitimidade da sua atuação, assim como a importância de reconhecer o aprendiz em suas necessidades específicas, conhecendo a sua história de escolarização e os processos de exclusão que o afetaram levando à interrupção dos estudos. Para esses, o presente estudo consiste também em uma ampliação dos referenciais de estratégias para intervir sobre os efeitos de uma experiência escolar excludente, pensando caminhos para superar as barreiras entre os sujeitos e a educação, produzidas dentro da própria escola.

Essa é uma compreensão fundamental para a construção de estratégias que possam garantir o sucesso escolar dos aprendizes que retomarão os estudos. Para ambos os profissionais - educadores e profissionais da saúde-, o presente estudo aponta para a tarefa de superar a impotência frente aos aprendizes excluídos, para então se engajar na construção de estratégias coletivas de resgate e reinserção desses sujeitos, que não podem ser

esquecidos enquanto a evasão escolar ainda for uma realidade no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

**Social:** A tarefa de dar continuidade aos estudos é desafiadora quando a alfabetização não é possível. Se um membro de determinada cultura precisa ter acesso a linguagem para depois poder acessar os conhecimentos sistematizados (OLIVEIRA, 1992), o não desenvolvimento da leitura e da escrita podem ser um grande impasse para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Para esses sujeitos, resta apenas contar com aquilo que é ensinado através da fala, já que o acesso ao universo escrito não existe ou existe de forma aparente e ilusória.

Segundo Souza (2007), nos atendimentos às demandas escolares feitos pelo serviço de Orientação à Queixa Escolar, foi possível perceber que os alunos analfabetos podem aparecer camuflados, o que ficou evidente com:

[...] o crescimento da demanda de crianças/adolescentes ditos 'copistas' - os que são capazes de copiar com qualidade grandes longos textos da lousa, têm cadernos frequentemente impecáveis e são incapazes de entender o significado do que estão registrando, pois não sabem ler. Portanto, não estão escrevendo verdadeiramente, mas desenhando letras. (SOUZA, 2007, p. 138)

Esse impasse, que em outro momento da educação no Brasil foi produtor das histórias de multirrepetência e exclusão (PATTO, 2015; SOUZA & cols, 2007), no atual cenário é levado à diante, através da política de progressão continuada. Para Souza (2007), o avanço dos alunos analfabetos para os anos seguintes “[...] é uma das consequências da forma como essa política pública foi implantada, aliada ao não enfrentamento dos problemas cruciais do ensino que a precediam.” (p. 138).

O presente estudo de caso se aproximou da realidade de um desses aprendizes, que apesar de não ter tido acesso à leitura e a escrita, seguiu sendo aprovado automaticamente até ter se tornado insustentável a continuidade dos estudos. A importância de se aproximar da realidade dos aprendizes que sofreram processos de exclusão da escola e intervir no sentido de resgatá-los e trazê-los de volta para a escola não reside apenas no fato de que essa exclusão significa um não acesso ao saber e aos conhecimentos socialmente acumulados, como afirma Souza (2007, p. 140): “O analfabetismo é fator de exclusão de acesso a um oceano de informações, numa sociedade letrada como a nossa. [...]”. Muito além disso, não completar os estudos e ser levado a sair da escola - algo que está fortemente atrelado ao analfabetismo e os limites impostos por ele - constitui um grande fator de exclusão social.

Independente dos processos que foram produtores da impossibilidade de aprender a ler e escrever e/ou que impediram a finalização da educação básica - aos quais não se descarta a grande necessidade de que sejam amplamente conhecidos para a construção de caminhos produtores de sucesso - as

consequências desses fatores para a sociedade e para os sujeitos que os vivem são graves, tendo em vista o contexto em que vivem. De acordo com Souza (2007):

Numa sociedade em que a tecnologia desenvolve-se rapidamente, dispensando cada dia mais os trabalhos não qualificados, o nível mínimo de escolarização exigido vem subindo de patamar. Inserir-se no mercado de trabalho sem o certificado de conclusão do ensino fundamental é tarefa cada vez mais difícil. Ler muito pouco ou quase nada é, a partir do início da adolescência, um fator de risco social e de vulnerabilidade frente aos apelos da criminalidade. (p. 140)

Junto à exclusão do acesso às informações, do acesso à inclusão social (inserção no mercado de trabalho), e do risco de aumento da violência, Souza (2007) também dá destaque ao campo político e psicológico. Com relação ao primeiro, mostra que os sujeitos que ainda não sabem ler e escrever também não têm acesso aos “[...] instrumentos de informação, formação e ação que são a leitura e a escrita.” (p. 140). Já sobre o que acontece em nível psicológico, aponta que viver com esses limites - produzidos nas relações escolares - no contexto brasileiro atual é uma situação com grande “[...] potencial de produção de sofrimento psíquico a ser seriamente considerado pelos psicólogos.

Realizar esse estudo de caso, com a tarefa de compreender e elaborar estratégias e alternativas de intervenção sobre a realidade de exclusão e suas consequências, teve sua importância, portanto, na urgência da garantia do direito à educação e da inclusão social, da necessidade de tentar reverter as consequências já instauradas da exclusão (o sofrimento psicológico, o não acesso ao mercado de trabalho) e de prevenção contra possíveis consequências futuras (situação de vulnerabilidade, a necessidade de se submeter a condições desumanas de subempregos ou mesmo de ceder aos apelos da criminalidade). Essa pesquisa pôde, portanto, trazer consequências benéficas para o sujeito da pesquisa, sua família e sua comunidade, através da construção conjunta de estratégias para uma possível futura superação da condição de exclusão escolar e social. Além dos benefícios diretos para os participantes dessa pesquisa, poderá também mobilizar profissionais da saúde e da educação para a atuação com a população de sujeitos que se encontram em uma condição semelhante - fora das instituições escolares e educacionais e que não puderam finalizar os estudos. Outra possível contribuição seria esse estudo constituir-se como referência para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse grupo de sujeitos, algo que também os beneficiaria de forma secundária.

### **2.3. Hipóteses**

Os processos de exclusão vividos nas escolas deixam marcas psicológicas e sociais na vida dos sujeitos. Isto é, na própria experiência escolar se estrutura a forma como cada um se relacionará com a educação, a aprendizagem e os conteúdos escolares. Através desse processo se constitui uma parte dos fatores que impedem ou diminuem as chances de que alguém

que sofreu a exclusão volte à escola para aprender e concluir a educação básica. Esses fatores que surgem na experiência escolar se somam a outras condições concretas da vida desses sujeitos – como a necessidade de trabalhar, cuidar dos filhos, etc. – e constituem barreiras que muitas vezes não podem ser superadas, o que dificulta o retorno de muitos sujeitos para o processo de escolarização.

Entretanto, essa não é a visão hegemônica adotada para explicar a realidade desses sujeitos. Ao contrário disso, as explicações giram em torno da culpabilização e da responsabilização de cada um pela sua própria condição. A sociedade, as escolas, as famílias e muitas vezes os próprios sujeitos reproduzem explicações preconceituosas, que não condizem com a realidade concreta, distorcem a realidade e mesmo assim são tomadas como verdade, e até adquirem uma certa validade científica. A frequente responsabilização dos aprendizes pela própria exclusão da escola e depois pela sua condição de excluído de não conclusão da educação básica, constitui mais uma barreira que impedem a garantia desse direito. Discursos como “saiu da escola porque não conseguia aprender”, “saiu da escola porque tem um distúrbio/transtorno”, “não volta a estudar porque não quer”, “não volta a estudar porque é desinteressado” e/ou “não volta a estudar porque não consegue aprender” são exemplos de explicações reducionistas e culpabilizadoras que imobilizam os sujeitos e deixam de lado todas as suas potencialidades e habilidades. Esses discursos são herança de teorias preconceituosas, produzidas para ocultar os efeitos da desigualdade social sobre a vida dos sujeitos. A responsabilização individual e a lógica do cada um por si escondem, portanto, os verdadeiros problemas que precisam ser enfrentados de forma coletiva. Através desse mecanismo, a não conclusão da educação básica e a manutenção dos sujeitos que não puderam concluí-la fora da escola, deixa de ser de responsabilidade do poder público e passa a ser de responsabilidade individual.

Se aproximar da realidade de um sujeito vítima da exclusão e da culpabilização pela sua própria condição permitiu desconstruir os preconceitos e rótulos que o paralisam e construir uma compreensão que considerou as suas potencialidades e permitiu a construção de novos caminhos que têm como horizonte a aprendizagem, a autonomia, a dignidade, a garantia de direitos e a emancipação. É possível, portanto, construir estratégias para reestabelecer os laços do aprendiz com a educação, que envolvam aproximação, contextualização e superação dos rótulos. Ao mesmo tempo, no caminhar em que a responsabilidade deixar de ser individual, as estratégias que se pretendia elaborar consideraram a necessidade de trazer de volta a responsabilidade coletiva. Ou seja, para elaboração do conjunto de ações para trazer alguém de volta para a escola foi necessário ir além do âmbito individual, e transitar também no território coletivo da busca pela garantia dos direitos previstos na lei, e das intervenções junto às escolas.

Parece existir hoje pouca mobilização no sentido da transformação da realidade de todos os sujeitos que no quadro educacional brasileiro estão fora

da escola e não concluíram a educação básica. A preocupação e o esforço maior parecem se concentrar em encontrar as causas da exclusão e em como evitá-la. Esse trabalho vem somar com os esforços existentes, trazendo alternativas críticas de compreensão e elaboração de estratégias para a reinserção desses sujeitos. A elaboração desse tipo de estratégia aumentará o campo de ação daqueles que estão preocupados com a garantia de uma educação para todos.

Entende-se que são pequenas as chances de um sujeito que viveu experiências excludentes dentro da escola procurar retomar os seus estudos. Partindo desse pressuposto, ao invés atribuir a não finalização dos estudos a uma suposta “falta de iniciativa” do sujeito, o presente trabalho terá como base a compreensão de que esses aprendizes que foram excluídos não devem ser abandonados à própria sorte no que diz respeito a ter o seu direito à educação garantido. Muito pelo contrário, se não houver um esforço coletivo para que eles retomem o processo educacional, a probabilidade de que eles tenham o seu direito garantido será muito pequena. Sem esse esforço arbitrário, restará a esses aprendizes todos os tipos de pressão possíveis que os empurram para voltar ao ambiente onde viveram os diversos processos de exclusão ou um abandono na condição de exclusão escolar, deixando-os à deriva no mar de consequências da não conclusão da educação básica, sem previsão para retornar e ter acesso ao seu direito. Um retorno que precisaria ser muito bem cuidado, muitas vezes não acontece ou acontece de forma forçada e pouco prazerosa, provocando uma experiência escolar semelhante à que já fora vivida por eles antes, que poderia produzir novamente a exclusão. A retomada dos estudos desses estudantes precisa, portanto, de mediação e cuidado, para que se favoreça o sucesso que não pôde ser garantido antes.

Nesse processo de mediação, a psicologia pode contribuir através da reconstrução da história de escolarização, a desconstrução dos estigmas, rótulos e “diagnósticos” e a construção de um caminho para a reinserção do sujeito no sistema educacional, o que pode incluir, além do contato com a antiga escola, uma parceria com a escola que será responsável por acolhê-lo e garantir a sua permanência, continuidade dos estudos e o sucesso na finalização da educação básica.

#### **2.4. Participantes / Local**

Participaram desse estudo um aprendiz maior de idade que não concluiu a educação básica e sua mãe (na casa onde eles moram); o coordenador pedagógico da antiga escola e uma professora que teve contato com o estudante em sua escolarização e conhecia a sua história (no espaço da escola).

#### **2.5. Instrumentos**

Para a coleta de dados, foram utilizados roteiros de entrevista semiestruturados (Apêndices A, B e C).

#### **2.6. Aparatos de Pesquisa**

Para a coleta de dados foi utilizado um gravador de voz, caderno e caneta esferográfica.

## **2.7. Procedimentos para coleta**

Considerando que o presente estudo envolveu a participação de seres humanos, a inserção do pesquisador no campo de pesquisa ocorreu somente após a submissão da proposta ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e a emissão do devido parecer aprovando a realização da pesquisa. A partir da aprovação<sup>1</sup>, foi realizado o contato com os sujeitos da pesquisa para apresentação da proposta e o convite para participação. Aos que aceitaram participar, foi agendada a entrevista no melhor dia e horário para o entrevistado.

No encontro com cada participante, todos foram informados de que poderiam desistir de participar em qualquer momento (antes, durante ou depois), não havendo nenhum tipo de prejuízo para essa escolha. Com a confirmação da intenção de participação, foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a sua devida assinatura. O pesquisador também solicitou autorização para utilizar o gravador para o registro da entrevista. Para os casos em que se utilizou o gravador, os sujeitos foram informados que, caso quisessem, poderiam ter acesso ao conteúdo transcrito da entrevista, tendo a liberdade para acrescentar ou remover detalhes de acordo com o seu interesse. Os participantes também foram informados do sigilo que foi garantido para proteger a identidade de cada um e da instituição envolvida. Para isso, cada um foi mencionado através de um pseudônimo. Por último, todos foram informados da possibilidade de ter acesso ao trabalho final quando a pesquisa for encerrada e que, a qualquer momento os pesquisadores estarão disponíveis para tirar dúvidas. Para a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, foram encaminhadas duas intenções de pesquisa: uma para o aprendiz e seus pais e outra para os membros da escola. A primeira foi assinada pela Universidade Paulista – UNIP, e a outra foi assinada pelo gestor da escola onde o estudante participante estudava.

Após a realização das entrevistas na escola, foi feito o contato com a mãe do aprendiz que não pôde finalizar os seus estudos. Nesse contato, foi apresentada a proposta do estudo, e com o aceite do convite, foi agendado o encontro no qual ocorreu a entrevista. Por outro lado, o contato com o aprendiz foi uma tarefa mais difícil, visto que, conforme ficou claro após as entrevistas, ele não estava confortável para encarar mais uma vez um especialista para falar sobre as questões de aprendizagem. Mesmo assim, durante a entrevista de sua mãe, ele se sentiu confortável para participar e assim foi possível realizar também a entrevista com ele. Da mesma forma, a partir do interesse, foram agendadas as entrevistas de acordo com as possibilidades de cada um.

---

<sup>1</sup> O projeto foi apresentado ao CEP e teve início somente após a emissão do Parecer Consubstanciado aprovando a realização da pesquisa, conforme CAAE 01452018.6.0000.5512.



Considerando as contribuições e a riqueza apontada para convivência com os participantes presente nos estudos etnográficos (SOUZA, 2001), houve preferência pela realização das entrevistas no contexto de cada participante. Sendo assim, foi verificada a possibilidade de que os encontros fossem realizados onde esse sujeito e sua família vivem, no espaço mais adequado para cada um, onde se sentissem confortáveis e onde se pudesse garantir o sigilo.

Apesar de reconhecer a importância de que um estudo não fosse somente uma coleta de dados no campo de estudo, mas também pudesse ser produtor de mudanças, foi também necessário levar em consideração as limitações do presente trabalho. As condições concretas, como o intervalo de tempo em que a pesquisa devia ser realizada, dificultaram a realização de um processo interventivo adequado que pudesse garantir o melhor amparo possível ao aprendiz escolhido. Tendo isso em vista, se optou por dar prioridade à compreensão aprofundada da realidade desse aprendiz, o que certamente favoreceu a elaboração de estratégias coerentes e fundamentadas para o futuro processo de mediação da reinserção escolar desse e de outros aprendizes. Mesmo na ausência de uma intervenção, considera-se que o momento de entrevista pôde ser, por si só, mobilizador de reflexões e uma oportunidade para que cada participante pudesse repensar e ressignificar questões importantes. Fora, portanto, através das entrevistas que se pretendia o contato com a realidade para a qual foram pensadas as estratégias.

O momento de entrevista com o aprendiz foi uma oportunidade para reconhecer as suas potencialidades e dificuldades relacionadas aos conteúdos escolares que ainda não puderam ser superadas, os sentidos que ele atribui à escolarização e os possíveis fatores que o afastam da possibilidade de voltar a estudar. O reconhecimento desses aspectos foi importante para o planejamento do conjunto de ações que serão necessárias para o processo de reinserção na educação que se espera. Sendo assim, as perguntas tiveram foco no resgate da sua história de escolarização e na sua contextualização, visando conhecer os processos que o levaram a sair da escola (experiências que ele teve em relação aos conteúdos escolares), as consequências da exclusão para o seu cotidiano, os aspectos que podem ser impeditivos para o retorno à escolarização e as possibilidades que existem para a retomada dos estudos (condições objetivas atuais onde poderá se concretizar a reinserção escolar).

Através desse resgate, se buscou identificar quais os caminhos possíveis para a retomada dos estudos, tentando enxergar as barreiras que precisarão ser atravessadas, mas principalmente o conjunto de potencialidades e habilidades com as quais ele pode contar para essa tarefa.

Para um breve contato com as suas potencialidades, foi utilizado o roteiro de sondagem do nível de leitura e escrita. Esse instrumento, construído com base na teoria da psicogênese da língua escrita, permitirá uma aproximação das hipóteses que o aprendiz construiu com relação à leitura e a escrita, com o intuito

de descobrir como será possível agir para que ele possa avançar em seu processo de alfabetização interrompido. Aproveitando o momento de aproximação da temática da educação, essa sondagem pode ter sido um passo na direção da ruptura com os rótulos estabelecidos sobre as capacidades do aprendiz, e pôde ser base para a elaboração das futuras intervenções que tenham o objetivo de concretizar o retorno ao processo de escolarização.

A partir da entrevista com a mãe, se esperou uma ampliação da compreensão da trajetória escolar de seu filho. Foi explorada a visão dela como aquela que acompanhou de fora da escola o processo de exclusão. A mãe trouxe detalhes importantes para a compreensão do lugar da família no decorrer da vivência desse processo pelo aprendiz, fornecendo assim uma ampliação da visão sobre a sua história de escolarização. Ao mesmo tempo, contribuiu para a elaboração das estratégias para a retomada dos estudos, uma vez que ela certamente terá um papel importante no decorrer dessa nova trajetória.

Após colher a versão do aluno e da mãe, foi feito o contato com o gestor da escola onde o aprendiz estudou, solicitando a autorização para a realização das entrevistas com um dos professores e o coordenador pedagógico através do TCLE. Com a obtenção da autorização, foi feita uma visita à escola para convidar o coordenador pedagógico e um dos professores para participar. Com o aceite de participação, foram marcadas as entrevistas no dia e horário em que havia disponibilidade.

Essas entrevistas tiveram como foco conhecer os desafios cotidianos que surgem nessa instituição e que tipos de estratégias são utilizadas para superá-los. No processo de elaboração de estratégias para o retorno ao processo educacional, a entrevista com os membros da escola onde o aprendiz estudou também ampliou o conhecimento sobre a sua história de escolarização. Esse contato com a escola forneceu informações importantes sobre o tipo de relação que o aprendiz tinha com a educação, as dificuldades que surgiram nessa trajetória e as estratégias que puderam ser utilizadas para enfrentá-las. Essa aproximação com a realidade escolar que o aprendiz vivenciou também permitiu uma ampliação da compreensão dos fatores que produziram a sua exclusão, o que favoreceu a estruturação de recursos e artifícios que poderão ser utilizados nas futuras intervenções para a ruptura com os rótulos e marcas produzidas na experiência escolar, entendidos como parte do conjunto de barreiras que podem ser responsáveis pela manutenção do aprendiz fora da escola.

Entretanto, fez-se necessário ressaltar que tanto o reconhecimento dos fatores quanto a sua análise partiu de um ponto de vista crítico, que buscou romper com uma postura hegemônica culpabilizadora. Ou seja, a tentativa de conhecer os fatores que produziram a interrupção dos estudos não teve como objetivo nomear o culpado por esse fato. Muito pelo contrário, se pressupôs que a exclusão é consequência de uma multifatorialidade que afeta o sistema educacional. Sendo assim, para além de reconhecer que a exclusão é produzida

nas relações e situações concretas do cotidiano escolar, o processo de análise teve como pressuposto a noção de que a realidade escolar é atravessada por um conjunto de fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que vem sendo amplamente estudados pela psicologia escolar e educacional em sua tarefa desafiadora de construir uma compreensão crítica a partir da realidade que se pretende transformar.

## **2.8. Procedimentos para análise**

O material obtido nesta pesquisa foi analisado com base na proposta de André (1983, p. 66-71), referente à “análise de prosa”, que consiste em uma “forma de investigação do significado dos dados qualitativos” e possibilita a obtenção de uma “visão profunda e multidimensional dos fenômenos”. A análise de prosa envolveu o levantamento de questões a respeito do conteúdo do material investigado, de modo a incluir mensagens explícitas ou implícitas presentes neste material. Neste processo, atentou-se para as mensagens e significações de seu conteúdo e para o contexto dos dados, bem como para o quadro teórico em que se situava o fenômeno estudado. Diante de tal análise, ao longo da pesquisa, “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”; estes temas foram frequentemente revistos e reformulados, com base nos princípios teóricos e pressupostos da investigação realizada (André, op. cit., p. 67).

## **2.9. Ressalvas éticas**

Os procedimentos éticos dessa pesquisa estão de acordo com as diretrizes dispostas pelo Ministério da Saúde, na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012), que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas nacionais envolvendo seres humanos. Dessa forma, a pesquisa buscou garantir a todos os sujeitos os direitos de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

**Autonomia:** todo o sujeito tem o direito de decidir se quer ou não participar de uma pesquisa, por isso o pesquisador antes da realização da mesma solicitou o consentimento por escrito de cada sujeito que participou. O consentimento foi obtido por meio da leitura, esclarecimento em linguagem acessível e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

**Beneficência:** a realização dessa pesquisa buscou reduzir qualquer tipo de dano ou situação de risco à integridade física e psicológica dos sujeitos participantes. A proposta foi possibilitar benefícios aos sujeitos bem como garantir que seus interesses sejam atendidos.

**Maleficência:** o pesquisador buscou garantir um ambiente favorável à realização da pesquisa a fim de garantir que nenhum aspecto pudesse causar problemas decorrentes da pesquisa aos participantes. Da mesma forma, buscou garantir que se surgisse qualquer desconforto pelo envolvimento com a pesquisa, esta seria interrompida e imediatamente seria colocado à disposição

dos participantes um apoio por meio de um dos ambulatórios da Universidade Paulista – UNIP.

Justiça: a todos os participantes foram oferecidas as mesmas condições e cuidados éticos bem como acesso aos resultados do estudo.

Portanto, o pesquisador se preocupou em comunicar aos participantes do que se trata a pesquisa, explicando os motivos pelos quais a mesma estava sendo realizada e justificando a escolha dos sujeitos por estarem diretamente ligados ao tema da pesquisa, informando assim que, os depoimentos e os materiais contribuíram para o trabalho como um todo.

Da mesma forma, o pesquisador buscou deixar claro o fato de que as informações são sigilosas com garantia de anonimato e de sigilo, informando igualmente que a participação era voluntária e que os mesmos poderiam, a qualquer momento, deixar a pesquisa se não fosse mais de seu interesse a participação, sem qualquer prejuízo.

Por fim, os participantes foram informados de que todos os pesquisadores desse estudo estão vinculados à Universidade Paulista – UNIP, e foi apresentada a credencial institucional, carta de apresentação em papel timbrado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, com o detalhamento do estudo, que foi lida, explicada e com a adesão do participante ao estudo, foram assinadas autorizando a sua participação.

### 3. Resultados

No encontro com os sujeitos que participaram da presente pesquisa, a realização das entrevistas semiestruturadas permitiu um contato com a realidade que se pretendia conhecer. Serão apresentados nesse item os principais aspectos que surgiram a partir desse contato, de acordo com a devida relevância apontada pelos objetivos e questionamentos deste estudo. Com base na análise de prosa, surgiram 4 temas centrais, dentro dos quais aparecem os resultados divididos em subtemas que respondem aos objetivos específicos estabelecidos, bem como constituem base para a formulação do plano de ação para a reinserção.

Considerando que havia uma preocupação em construir uma noção dos diversos fatores que podem ter afetado o processo de escolarização do sujeito, para que se evitasse a individualização dos problemas, os achados da pesquisa incluem a fala de quatro sujeitos envolvidos com o caso estudado. Para a garantia do sigilo, os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos, conforme descrito abaixo:

**Entrevista 1** – Roberto, atual Coordenador Pedagógico da escola onde o Bruno estudou.

**Entrevista 2** – Miriam, professora do Ensino Fundamental I da escola onde o Bruno estudou.

**Entrevista 3** – Ana, mãe de Bruno.

**Entrevista 4** – Bruno, o aprendiz que sofreu a exclusão escolar.

As entrevistas com o Coordenador e com a Professora foram realizadas separadamente na sala de música da escola onde Bruno estudou. Antes da chegada de Roberto na escola, na sala dos professores<sup>2</sup>, alguns deles relataram conhecer a história de Bruno. Roberto assumiu recentemente o cargo de Coordenador Pedagógico, após atuar cerca de cinco anos como professor na escola em questão. Por esse motivo, não tinha conhecimento sobre a história de Bruno, o que o levou a solicitar seu prontuário para a secretária. Após uma breve leitura dos diversos documentos sobre Bruno, se deu início à primeira entrevista. Logo em seguida, conforme havia verificado nos documentos e segundo as informações fornecidas pela secretária da escola, Roberto identificou que Miriam havia sido professora de Bruno, e a indicou para a realização da segunda entrevista.

---

<sup>2</sup> A visita à escola foi realizada no mês de dezembro, após o encerramento das atividades escolares. Os (as) professores (as) estavam reunidos (as) na escola para fechamento e planejamento.

A entrevista com Bruno e sua mãe foi realizada na residência da família. Ambas as entrevistas foram realizadas na presença de Ana e seu filho Bruno. A primeira entrevista foi feita com Ana a pedido de Bruno<sup>3</sup>.

### **Tema 1 – História de escolarização - a construção da exclusão**

Reconhecer na história de escolarização de Bruno os múltiplos fatores que podem ter favorecido a exclusão **na** escola e **da** escola foi fundamental para que se pudesse construir uma visão contextualizada e ampliada do sujeito. A compreensão histórica pôde permitir a construção de um plano de ação coerente com a proposta de reinserção. Entrar em contato com essa história foi poder reconhecer as necessidades, as marcas deixadas pela experiência escolar e as potencialidades de Bruno e de sua família.

No contato com as versões da história de escolarização de Bruno, ficou claro que, ao contrário do que se imaginava, a exclusão **da** escola não ocorreu no Ensino Fundamental, mas sim no Ensino Médio. No decorrer da realização das entrevistas, se evidenciou a prevalência e o peso da exclusão **na** escola, visto que ele permaneceu frequentando a escola até concluir o Ensino Fundamental, chegando a cursar o 1º ano do Ensino Médio. Somente nesta etapa houve a exclusão **da** escola, ou seja, a evasão propriamente dita.

Na história de escolarização contada pelos participantes, surgiram **narrativas** importantes, que tornaram cada vez mais claros os processos de exclusão aos quais Bruno foi submetido. Entre as falas, cada participante apresentou também um conjunto de **representações** sobre os processos, ou seja, a forma como compreendiam cada uma das experiências.

O contato com esses relatos permitiu perceber que as narrativas versavam sobre um conjunto de ações que se faziam presente nas relações do cotidiano, as quais parecem indissociáveis do conjunto de representações que as fundamentavam e justificavam. Serão descritas, portanto, as principais narrativas e as representações que pareciam acompanhá-las.

No entanto, antes dessa descrição, com o intuito de evitar uma postura de culpabilização, é fundamental ressaltar que não houve a intenção de naturalizar as ações e representações que serão apresentadas, mas sim de contextualizar e compreender historicamente cada uma delas, reconhecendo o seu caráter de mutabilidade e a sua potencialidade de transformação, principalmente no que diz respeito à escola e seus membros, que também precisam ser reconhecidos em seu contexto.

É preciso reconhecer que o conjunto de ações e representações que será apresentado foi historicamente construído, e carrega consigo a expressão última das heranças de um sistema educacional que é refém dos mecanismos de

---

<sup>3</sup> Em um segundo momento, Bruno revelou que preferiu desta forma pois queria observar como aconteceria, para que pudesse se “[...] espelhar da forma certa.”.

manutenção da desigualdade social, instaurados e enraizados em nosso país através dos processos de colonização. Ou seja, ambos os sujeitos de pesquisa e pesquisador são reféns da mesma lógica que busca a manutenção das relações de dominação, em um contexto onde o poder permanece nas mãos de poucos. Entretanto, muito além de reféns, somos sujeitos desta história e temos conosco todo o conjunto de potencialidades para construir coletivamente a transformação.

### **Sistema de exclusão**

No decorrer das narrativas, foi possível perceber que ao redor das dificuldades encontradas no processo de alfabetização se estruturou um rígido sistema que aprisiona os sujeitos em uma lógica excludente. Esse sistema parece abarcar um conjunto de estratégias, organizadas em um crescente mecanismo iniciado pela seleção dos (as) estudantes que supostamente não conseguem aprender, seguido da aplicação de rótulos historicamente construídos e utilizados na educação. Após reunir todo o conjunto de hipóteses capazes de atender ao objetivo de atribuir a culpa aos sujeitos, todo o processo educacional gira em torno de uma sequência contínua de confirmação e reafirmação cotidiana dos estereótipos estabelecidos.

Segundo Roberto, assim que os (as) aprendizes entram no Ensino Fundamental, são realizadas sondagens para verificar o que eles (as) conhecem:

[...] Na EMEI eles têm o conhecimento das letras, já sabem as vogais, alguns sabem até o alfabeto. Outros não sabem nada. Então a gente vai, faz a sondagem deles inicial, para saber o que conhecem de letra e número, e começa a trabalhar. [...] (Entrevista 1, Roberto, 2018).

Compondo os mecanismos de formação de expectativas sobre os (as) estudantes, ocorre uma triagem socioeconômica, também no início das trajetórias escolares:

Então assim, a gente percebe que é uma comunidade assim muito carente né. Então assim, eles... São poucos assim que você percebe... Porque a gente faz essa triagem no começo do ano né, a gente faz essa conversa, né. Então a gente tenta descobrir qual é a profissão, qual é a escolaridade. Então a gente tenta descobrir mais ou menos para ver qual é o ambiente que você está entrando né. Então a gente vê uma mistura muito grande de pessoas muito escolarizadas, que eu tenho visto atualmente. Porque olha, o ano passado, tinha aqui filho de advogado, aqui no 3º ano... A mãe era advogada e o filho estudava aqui. A outra pedagoga... O filho estudava aqui. Junto com aquela outra que era a faxineira da escola, junto aquela outra que era diarista, que não tinha terminado os estudos... (Entrevista 2, Miriam, 2018).

Para além do uso como ferramenta de triagem, a sondagem também é utilizada periodicamente no cotidiano escolar:

A gente temos sondagens periódicas, de dois em dois meses a gente faz, e no processo todo. A gente segue o planejamento, e aí tem as

sondagens. A coordenação também cobra das professoras as sondagens, para ver o processo. (Entrevista 1, Roberto, 2018).

A mesma ferramenta é também uma das estratégias iniciais utilizadas quando o (a) aprendiz encontra dificuldades no processo de alfabetização:

Chega na coordenação, a gente faz a sondagem... Como eu sou professor alfabetizador, a gente faz o teste lá de leitura. Chama sondagem diagnóstica do caso de alfabetização. E a criança não consegue. A gente não consegue alcançar, você saber o porquê. Percebe-se a dificuldade memorizar ou entender, decodificar o sistema. Tem aluno que não conhece, não consegue lembrar, ou ele lembra na hora e depois não lembra mais a letra. (Entrevista 1, Roberto, 2018).

Então ele pega a sondagem né, entrega-se uma atividade para a criança fazer. Ela tem que escrever, ou ela tem que fazer um cálculo. É como se fosse uma provinha. E nessa provinha dá para ver se ela está letrada, se ela não está. E aí com isso, a gente passa para essas moças que são psicólogas né, e da área da saúde, e elas vem aqui, e aí elas fazem essa triagem, para ver qual é o caso. (Entrevista 2, Miriam, 2018).

Isto é, qualquer um que não se adeque aos processos de ensino-aprendizagem oferecidos pela escola e apresente dificuldades, é submetido ao lugar de incapaz de aprender. Essa suposta incapacidade fica evidente principalmente durante a alfabetização.

Na escola onde Bruno estudou, parece haver um grande esforço para identificar os (as) estudantes que aprendem e os (as) que não aprendem. Frente aos (às) que não puderam aprender se inicia um encadeamento de investigações. Esse processo parte de um levantamento de hipóteses fundamentadas na ideia central de que os problemas que supostamente impedem a aprendizagem se concentram nos (as) aprendizes, nas famílias e na comunidade.

Após reunir todo o agrupamento de preconceitos e teorias individualizantes limitadas à aparência dos fenômenos, são feitos encaminhamentos com a expectativa de confirmar as suposições através da palavra dos especialistas:

E aí ele foi encaminhado para lá. E o psiquiatra deu o laudo para ele. Ele começou a frequentar lá, e aí saiu o laudo dele. Que ele... Quem sabe falar direitinho do laudo dele é a professora por último que deu aula para ele. Que ele não ia aprender mesmo! Porque ele tinha lá um distúrbio, que ele não ia aprender! (Entrevista 2, Miriam, 2018).

Com a suposta confirmação de que os problemas estão de fato concentrados no (a) estudante e em sua família, resta para a escola desistir de ensinar e e para o estudante desistir de aprender. Nesse sentido, é possível considerar que há um *congelamento das potencialidades*, não somente dos (as) aprendizes, mas também dos membros da escola.



Encurralada dentro de um sistema educacional que favorece a manutenção da lógica da exclusão, a escola esgota as suas estratégias na tentativa de garantir a educação, e acaba por reproduzir ainda mais as noções e práticas que vão no sentido contrário do acesso às oportunidades de aprendizagem.

Entre as diversas tentativas de encontrar a causa para a não aprendizagem nos (as) estudantes, os membros da escola propuseram hipóteses relacionadas ao contexto e às condições sociais da família e da comunidade, hipóteses de patologias que impedem a aprendizagem, ou mesmo questões emocionais. Quanto às condições dos sujeitos, Roberto explica o que é considerado na escola como “problema social”:

A gente considera abandono. A família só deixa na escola, mas não acompanha. Ou mora... Como aqui no bairro, a escola é cercada de prédios de baixa renda. E às vezes mora numa casa... 12 pessoas em um apartamento com um quarto só, dois quartos, um banheiro. E às vezes a criança é malcuidada, ela não tem alimentação, ela não tem o cuidado com a higiene. Ou a família não chega à escola para a gente trabalhar juntos essa dificuldade da criança. Então tem criança que vem só para comer na escola. Ela não se adequa, se adapta. Outros têm problemas de pais que estão encarcerados, estão morando com parentes. Então o parente não cuida da criança, às vezes maltrata. Não maltrata no sentido de bater, mas de não dar assistência. A criança precisa de uma coisa e não tem. Então esse é um problema social que a gente tem enfrentado aqui na escola, que dificulta a aprendizagem. (Entrevista 1, Roberto, 2018).

Com relação aos “problemas emocionais” ou “problemas familiares”, Miriam afirma sobre o caso de outro estudante:

Ele copiava, ele copia tudo o que você dá para ele copiar. Ele copia. Só que sem saber né. E quando você chamava ele em um canto, ele ficava envergonhado. Então assim, ele nunca conseguiu. E a gente percebia que tinha algo a mais né. Só que a tia correu atrás, fez um convênio para ele, passou ele na psicóloga, mas tinha algo mais. Só que esse algo mais, como é que você ia chegar e falar né? Como é que você ia... Né? Não tem como. É o dia a dia da família dele né. Então ele já não tinha mãe, morava com a tia, pai morava em outro lugar. Então tinha toda uma série de... Uma vida né, que esse menino levava. (Entrevista 2, Miriam, 2018).

A palavra dos especialistas, correspondendo à mesma lógica, contribui apenas para a manutenção da exclusão e para o congelamento das potencialidades. Os laudos e diagnósticos parecem encerrar o processo de investigação e rotulação, o que também paraliza as possibilidades de aprendizagem. Diante das supostas patologias indicadas, os membros da escola se sentem imobilizados, quando se veem despreparados (não aprenderam ensinar esse tipo de estudante), desamparados (não têm apoio da escola e da família) e sem as condições objetivas (salas superlotadas) para fornecer a

atenção e os cuidados que os (as) estudantes rotulados e desconhecidos<sup>4</sup> precisam. Sobre a ineficácia desta que era uma das principais estratégias da escola, Ana questiona:

Aí eu sempre levei ele. Todo lugar que mandava. “Ai, tem que levar ele em tal lugar.”, eu levava. Eu parava o serviço, aí já levava ele pro meu serviço pra depois levar. Meus patrões sempre falavam “Não, pode levar, Ana”. Dava autorização pra mim sair com ele, pra mim levar. Mas nada! Eu não conseguia um lugar em que falassem assim “Não, ele tem tal problema. A gente vai ajudar ele nessa...”. Nada! Nada. Porque a gente não vê resultado em nada. A gente até hoje, se perguntar “Por que ele chegou até essa idade, e ele não consegue?”. Mas a gente não sabe também. A gente não sabe explicar. Nem eles souberam explicar, e nem eles também ajudaram a gente. Também nunca vieram avante, nunca também chegaram... [...] Aí a única coisa que falava era “Ah, ele é bipolar”. [...] Mas ele, eles sabem... Desde pequeno. Toda vez que mandava ir pra um lugar, a gente ia. Mandava o encaminhamento a gente ia. Mas, até hoje eu não tive resposta de nada, de nenhum lugar. Nenhum. Nem do Mackenzie, que eu achei que... Eu falei “Não, agora acho que vai dar um resultado, eles vão me falar o que que o Bruno tem, por que que ele não conseguiu chegar no objetivo de aprender a ler e a escrever. (Entrevista 3, Ana, 2019).

No caso de Bruno, para além dos encaminhamentos, outras estratégias foram utilizadas, mas todas compostas pela mesma relação onde os lugares já estavam estabelecidos, as potencialidades já haviam sido esquecidas e a escola e o sistema educacional já haviam sido isentados da responsabilidade pelas dificuldades encontradas no processo de escolarização.

Diante da desistência de ambos os lados, toda a experiência escolar – tanto os momentos rotineiros do cotidiano, quanto os momentos de hipotético enfrentamento das dificuldades através de estratégias individualizantes – se tornou um desenrolar de momentos esvaziados de oportunidades de aprendizagem para o educador e para os (as) educandos (as). Bruno descreve a sua frustração com relação à falta de sentido em permanecer frequentando a escola e realizando tarefas descabidas:

Você só aprende copiar. Eu sei escrever muito bem. Se você der pra mim essa folha e falar “Bruno, copia aqui”, eu vou copiar do jeito que tá, certinho. Mas é só isso daí, copiar mesmo. Ela só passava na lousa “Ó, faz isso. Pega o livro, copia isso daí, tal folha, tal folha e tal folha.”. Aí era só nessa daí ó. Copiando, copiando, copiando, copiando. E eles iam passando. [...] O ressentimento com a escola que eu tenho é esse. Que eu entrava na sala de aula, a professora colocava na lousa, eu copiava... Isso. Eu falava “Carai, eu vou ficar copiando, copiando, copiando?”. Eu ficava pique testando a minha letra. [...] Então aí foi ficando na rotina isso daí. Ficava copiando, copiando. (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Ana e Bruno questionam o sistema em que ele foi mantido sem aprender. A manutenção dos (as) estudantes dentro da escola na condição de exclusão foi algo reconhecido como decorrente da implantação infrutífera da política de

---

<sup>4</sup> Cada encaminhamento afastou e impediu ainda mais o reconhecimento, apesar de aparentar produzir um amplo conhecimento sobre o sujeito.

progressão continuada. No sistema de exclusão estabelecido, essa política se expressa na forma de aprovação automática, e tem como resultado uma espécie de camuflagem para o quadro educacional de exclusão **na** escola.

Aqui tem muitos casos. A gente pega assim alunos de 4º ano, que ainda não sabem ler, né, que são alunos que você percebe que passaram a escolarização toda, né, do 1º até o 4º, sem aprender a ler. Tem criança que vai aprender no 5º ano, tem criança que vai aprender no 6º ano. [...] Mas tem muitos casos aqui. De chegar no 9º ano e você percebe que não conseguiu aprender a ler. (Entrevista 2, Miriam, 2018).

Ou seja, segundo a fala dos participantes, os (as) estudantes que antes eram reprovados inúmeras vezes, até que a sua diferença de idade o (a) levasse a deixar de estudar, passou a ser algo do passado. Atualmente, os (as) aprendizes que antes eram excluídos **da** escola, são mantidos excluídos **na** escola, em nome de uma suposta garantia do direito à educação:

[...] E aí os professores vão avançando nos estudos, porque eles têm direito a estudar. Não vamos conseguir manter um aluno com 15 anos no terceiro ano. Então aí ele vai avançar, ele vai sair da escola... Ele pode sair do fundamental, nono ano, sem saber ler, mas ele teve o direito de estudar. Ele conheceu... Ele vai ter pelo menos um repertório do conhecimento dos estudos né. Do assunto. Mesmo ele não tendo alfabetização, mas ele entende português, ele fala português, ele entende as coisas. Ele não consegue ler. Mas ele vai ter o conhecimento do assunto por ouvir. O que é criticado pela sociedade. O aluno... Por que vai aprender a ler? Não tem como manter ele na escola com 15 anos no terceiro ano, primeiro ano com as criancinhas. Ele tem que continuar. (Entrevista 1, Roberto, 2018).

Por outro lado, Ana expressa a indignação com a escolarização vazia de Bruno, cuja maior preocupação parecia ser a necessidade de que ele continuasse frequentando:

Hoje não repete. Hoje eles pegam e empurram as crianças! Sabe? O governo não aceita uma criança estar fora da escola. Mas o que que adianta uma criança estar dentro da escola e não saber ler e escrever. Chega no 1º colegial, só pra ter um papel na mão? Mesma coisa de você ter comprado! Pra mim é a mesma coisa de você chegar e comprar uma carta... A mesma coisa! É a mesma coisa. Não vem falar pra mim assim "Não, fez até o 1º ano não..." Mentira! Porque pra eles tanto faz como tanto fez. O importante é estar lá dentro da escola! Não tá faltando. Pra eles é o importante. Isso. Pro governo. Mas eles não querem saber se a criança tá estudando, se a criança tá aprendendo, se tá tendo um desenvolvimento na escola... Eles não querem saber disso. Eles não vê isso. Eles só querem saber que a criança tem que estar na escola. Porque se a mãe não colocar na escola, a mãe é até punida, perde até o filho pro conselho tutelar. Né, mas eles não vê isso. Eles não vê o quanto que uma criança chega aos 20 anos! Sem saber ler! (Entrevista 3, Ana, 2019).

### **Efeitos da exclusão para a escolarização**

A permanência de Bruno na escola diante da soma de condições que lhes foram impostas, parece ter produzido um **conjunto de reações**. Sua experiência escolar foi marcada pela falta de oportunidades de aprendizagem e presença de

diversos momentos de humilhação, violência psicológica, abandono e rotulação. Descrevendo as situações de agressão verbal, Ana expressa:

Chegou um dia, quando ele tava acho que na 5ª... 5ª ou 6ª série né? Que um professor chamou ele de burro. Chegou a agredir ele, que ele tentou até o suicídio. De tão nervoso que ele ficava. Porque ele falava “Você é um burro, quem vai acreditar em você?”. [...] Porque eles agrediam com palavras ele. Eles agrediam com palavras. E quem vai acreditar? Que nem o professor falou pra ele “Quem vai acreditar em você? Você é um burro. Seu pai vai acreditar em você? Nunca! Nunca.”. Como um professor pode falar isso pra um aluno? Tirar ele pelo colarinho de dentro da classe, não foi filho? Tirou ele pelo colarinho. Encostou ele na parede lá da sala de aula lá fora assim, ó. Tirou ele pelo colarinho de dentro da classe. E ele pode fazer uma coisa dessa? Não. Ele vai criar só revolta no aluno. Um menino de 15 anos... O que que ele tá criando? Uma revolta. Que a gente vê dentro das classe aí. Porque que esses alunos de hoje agride os professores. (Entrevista 3, Ana, 2019).

Uma das estratégias utilizadas pela escola para lidar com os comportamentos de Bruno foi obrigar a sua mãe a acompanhá-lo durante o período de aula, dentro da sala e nos intervalos.

E aí, para você ter uma ideia, que o caso era tão crítico, que a mãe foi convidada a assistir aula junto com ele. [...] ela vinha sempre. Ela vinha, ela ficava, mas não adiantava nada, né. Ela vinha, ela ficava na sala de aula, aí ela ia para o recreio... Mas aí as crianças falavam assim “Tia, ó, o Bruno tá me xingando”. Aí ela “Ah...”, aí olhava assim... Entendeu? Então assim, ele não... Não é que ele melhorasse na presença dela. Era a mesma coisa que nada. Entendeu? Olha, a gente tentou né, a professora tentou para a mãe ver, né, o que estava acontecendo. Só que ele não escondeu nada. Ele não escondeu nada da mãe. Porque ela... Né? E aí a mãe via, e falava... Não tinha intervenção. A mãe não tinha forças para falar nada. E a mãe ficava ali né, parada, apática, sem se envolver na situação. (Entrevista 2, Miriam, 2018).

Essa estratégia não foi eficaz para resolver os supostos “problemas de Bruno”, e acabou por se configurar como uma oportunidade de que a mãe observasse o cotidiano escolar de seu filho, o que a permitiu entender os seus motivos para se comportar da forma como se comportava. Sobre as experiências excludentes vividas por Bruno em seu cotidiano escolar, Ana afirma:

[...] Porque a professora sabia que ele não sabia ler nem escrever. Aí a professora colocava uma letra lá na... Falava uma letra, vamos supor... “Vai, Bruno, escrever um ditado lá na lousa.”. Ela sabia que ele não sabia. O que que ia acontecer? Era só humilhação. O que que os amigos dele iam ficar? Zombando dele. Concorde? Que que ele ia fazer? Ele ia fazer alguma coisa para chamar atenção para não fazer aquilo. Porque a gente sabe que acontece isso. É o que ele fazia. Então acabava ficando nessa situação. [...]

Para Bruno e sua mãe, fica evidente que os seus comportamentos interpretados pela escola como “falta de educação” ou “falta de limites” da família, não passavam de uma tentativa desesperada de escapar das situações onde era colocado no lugar de incapaz e de se defender dos ataques e ofensas que se faziam presentes nas relações dentro da escola. Ou seja, restou para ele

utilizar todos os recursos disponíveis para se esquivar dos momentos em que ficaria perceptível a desigualdade entre ele e os (as) demais estudantes. Assim que percebia que essa situação aconteceria, Bruno agia de forma que ocasionasse a sua expulsão da sala de aula, ou fazia qualquer outra coisa que o permitisse evitar viver o lugar da incapacidade em que foi colocado. Sobre a compreensão que tinha dos comportamentos de Bruno, Ana explica:

Seja amigo do aluno! Não trata ele como bicho dentro da sala de aula, porque ele vai fazer a mesma coisa com a professora, ele vai tratar como um bicho. Porque eu nunca fui reclamar. Por mais que ele fazia coisa errada, mas eu nunca apoiei as coisas dele. Ele sabe disso. Eu nunca fui brigar com professora e falar “Não, a professora tá errada.”. Porque eu sabia que num ponto também ele tava errado. Mas eu sabia que ele estava tentando se defender. Ele estava tentando se defender dos ataques. Porque eu sabia, eu me colocava no lugar dele. A professora mandava fazer um ditado, mandava eu na lousa. Ele vai lá na lousa “Ah, vai lá seu burro, hahaha”. Todo mundo dando risada na sala de aula? O que que você vai fazer? Se você não sabia. Que nem eu falo pra você “Vai lá e escreve o ditado ali na lousa.”. Você não sabe. O que que os alunos vão fazer, e você sabe disso? Eles vão dar risada de você. Você vai ficar agressivo, e você vai descontar nos outros alunos. É o que acontecia com ele. (Entrevista 3, Ana, 2019).

Bruno também conta sobre as experiências frustrantes que o levavam a agir de forma inadequada na escola. Para ele, mesmo que custasse uma severa punição de seu pai quando chegasse em casa, era algo que ele precisava fazer, tamanha era a agonia de enfrentar as situações em que a sua hipotética incapacidade era evidenciada, e os caminhos que lhes eram propostos para a aprendizagem não tinham sentido:

Quando eu via que era aula assim eu já corria. Sempre fazendo alguma coisa, nunca... Pra passar vergonha assim na sala sabe? Quando tinha alguma coisa pra fazer já eu não ficava na sala, já saía, já aprontava, já queria fazer alguma coisa sabendo que a professora ia me colocar pra fora. Sempre fazendo assim. Aí o tempo foi passando, eu tava vendo que escola, querendo ou não, não ia acabar me ajudando em nada. Porque eu só ia pra escola mesmo só pra dar dor de cabeça pros meus pais, porque eu não ficava dentro da sala. Não conseguia ficar dentro da sala. Não conseguia focar na aula. [...] Conforme eu ia pra escola, não tinha... Eu não conseguia estudar. Então, querendo ou não, a escola não tinha nada pra mim fazer. Era um lugar que eu ficava pique perdido assim. Então eu tinha que zoar, tinha que fazer alguma coisa, tinha que... Tipo, me sentir feliz. (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Os momentos mais tranquilos eram aqueles em que ele se isolava e permanecia quieto sem atrapalhar o andamento da aula. Uma grande demonstração de que a escola havia desistido de ensiná-lo, e seguia aprovando-o automaticamente, tentando contornar as consequências de manter um estudante na condição de exclusão na escola:

Quando eu ficava de boa eu ficava na sala, assistia... Colocava o fone, ficava de fone, o professor não falava nada. Quanto mais a gente deixava a aula suave ela não falava nada. Ela queria dar a aula dela e ir embora. A professora chegava e falava “Mano, deixa só eu dar a minha aula e ir embora. Vocês querem fazer o que vocês quiserem,

quer escutar uma música, quer ficar... Pode ficar, de boa. Não quer estudar... Sai da sala, vai fazer alguma coisa.” (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Apesar da desistência de ambos os lados, Bruno às vezes ainda tentava reacender os desejos pela aprendizagem, mas permanecia se deparando com o vazio da ausência de oportunidades de aprendizagem:

É que eles pique deixou levar né, mano. Tipo, foda-se. Passou de ano ou não passou... Né, pique interesse... Eu acho que faltou um pouco de interesse deles em mim. Porque eles desacreditou, acho que largou de mão. [...] Era que nem lá na aula, tinha hora que eu queria aprender, mas... O professor estava pouco se fodendo, então eu falava “Quer saber? Não quero saber de porra nenhuma também não, tio.”. (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Para completar a perversidade do sistema, ao final da longa e cansativa trajetória de exclusão vivida, Bruno recebeu um pedaço de papel que atestava a conclusão do Ensino Fundamental. Esse foi um fato confuso para os participantes, frente à tamanha contradição de considerar que ele tenha tido garantido o direito à educação, quando na verdade ele não teve acesso aos proveitos escolares.

### **Efeitos da exclusão após a escolarização**

Talvez com a esperança que guardava e ainda guarda com ele, Bruno se aventurou a frequentar também o Ensino Médio, chegando a cursar o 1º ano. Entretanto, não se atreveu a continuar para o 2º ano, na medida em que percebeu que mais uma vez sua escolarização não iria além do estar presente na escola.

Nesse momento da Educação Básica, encontrou outra vez uma realidade em que os professores também não estavam ali para lhe ensinar, mas sim para ensinar aqueles que fazem parte desse “mundo” do qual foi excluído. Miriam contou sobre os diferentes mundos dos (as) estudantes que supostamente querem, podem e conseguem aprender e aqueles que não querem, porque supostamente escolhem o trabalho, ou mesmo o tráfico, o uso de drogas e os atos infracionais. Para ela, a escola não está preparada para receber aqueles (as) que supostamente escolhem o trabalho:

Então de repente segurar esse aluno... Né, não era aquilo que ele queria. Ele queria trabalhar. Ele é do mundo do trabalho. E muitas vezes a gente não entende isso né? Que a escola está despreparada para receber esses alunos, né. De repente encaminhar, fazer um curso. “Ó, vamos fazer um curso de manicure, vamos fazer um curso de alguma coisa...”. Porque de repente tem aluno que quer isso. Né? Esse negócio de ficar sentado, na sala de aula, aprendendo história, geografia... Não quer! Não quer... (Entrevista 2, Miriam, 2018).

Segundo Miriam, a escola também perde os alunos que supostamente escolhem as drogas e os atos infracionais:

Olha, eu perdi muitos alunos aqui... E assim, que a gente percebe que, tanto morrendo né... Tanto sendo assassinado... Por causa do tráfico né? Então a gente assim... É... Eles veem assim uma facilidade muito grande, né. Já está desmotivado na escola, né. Já está vendo que, né, não tem nada que agrade, não tem nada que... [...] E a mãe fez de tudo para segurar ele aqui na escola, vinha com ele, mas não tinha jeito... Ele cabulava e tudo. Por que? Porque ele queria trabalhar no tráfico. [...] E aí a gente acaba perdendo. A gente perde os alunos. Ou pelo tráfico, ou pela droga né, que eles acabam usando droga, né, porque aqui é muito fácil. E aí a gente acaba perdendo por causa disso. Não tem esse estímulo todo né. Mesmo você, né, dando tudo isso, a escola oferecendo um monte de opções, eles não... A gente acaba perdendo né, porque é muito forte aquilo. Eles acham que vão melhorar né, porque eles querem as coisas né e que o tráfico pode dar. Então a gente perde muito aluno para isso. E morte né, assassinato, porque estava indo roubar moto, ou fazer isso, fazer aquilo... (Entrevista 2, Miriam, 2018).

Em contraponto à essa visão, questionando a suposição de que se tratava de uma escolha, Ana aponta para como as portas fechadas na educação trouxeram dificuldades e abriram espaço para que Bruno se dirigisse para as portas que estavam abertas. Em seu contexto, entrar em uma das portas abertas o levaram a cumprir uma medida socioeducativa, quando, pela primeira vez, encontrou oportunidades de aprendizagem. Em decorrência do curto período frequentando a Fundação Casa, a aprendizagem ocorrida não deu conta de suprir todas as lacunas deixadas por sua escolarização. Sobre essa experiência, Ana diz:

Mas onde ele tomou um choque muito grande, foi quando ele foi preso na... Quando ele era menor, que ele acabou fazendo um erro aí roubando uma moto, e ele foi preso na FEBEM. Aí a professora de lá mesmo, ela se interessou por ele, né. De lá, lá da FEBEM. Ela falou "Bruno, você vai sair daqui lendo e escrevendo. Eu tenho certeza." [...] E ele tava estudando, porque os trabalho dele era perfeito, o que ele fazia lá. Elas davam muita atenção pra ele. Muita! As professoras lá da FEBEM. Davam muita atenção mesmo. [...] Coisa que no K. nunca teve! Mas aí ele só ficou um mês lá. Em um mês! Olha a diferença. Em um mês ele conseguiu ter um apoio muito grande [...]. (Entrevista 3, Ana, 2019).

Bruno também conta sobre como foi encontrar um educador numa relação em que o interesse se fez presente dos dois lados:

Lá era um professor, mas ele era velhão. Então ele gostava mesmo de ensinar, entendeu? Ele ensinava mesmo, fazia um bagulho suave. [...] É, porque na FEBEM era assim quando eu fazia coisa. Ninguém sabia. A maioria dos moleques que estavam na sala comigo de reforço não sabia. Tinha uns 12, 13. (Entrevista 3, Bruno, 2019).

Por outro lado, outras possibilidades também surgiram, e apesar das limitações decorrentes da condição de analfabetismo, Bruno pôde ter acesso a oportunidades de emprego, onde encontrou mais uma vez pessoas que acreditaram nele:

Se hoje o meu filho - eu agradeço a Deus - criado numa periferia dessa, com o problema que ele tem, eu vejo o meu filho trabalhando... Não tá numa biqueira vendendo droga nem nada... Pra mim é um orgulho

demais! [...] Porque na situação dele, como ele vai arrumar um serviço? Eu ficava “Meu Deus, como o meu filho vai arrumar um serviço? Como ele vai fazer uma ficha?”. Mas até isso, Deus nunca desamparou o meu filho. Nunca. Os dois serviços que ele arrumou, graças a Deus, ele continuou trabalhando assim... Os patrão adorava ele. [...] E eles acabam se entregando pra esse mundo, porque fala assim “Ah, eu não sou nada! Ah, eu não sei ler nem escrever mesmo... O que eu vou fazer no mundo? Roubar?”. Não, não é assim. Foi o que eu ensinei pra ele, eu falei “Não, o mundo não é assim. Tem muita gente honesta.”. (Entrevista 3, Ana, 2019).

Ainda que tenha tido a chance de ter acesso ao trabalho, Bruno ainda encontra muitas barreiras em seu cotidiano por conta da condição de analfabetismo. A própria estratégia utilizada para que pudesse ser contratado já demonstra um dos principais impasses: a heteronomia. Entre as tarefas que envolvem a leitura e a escrita, Bruno precisou depender de sua namorada para preencher as fichas na entrevista de emprego. Segundo Ana, a falta de autonomia e os riscos de andar pela cidade na condição de analfabetismo são motivos de muita angústia:

Precisa fazer uma ficha, graças à Deus que tem a Vanessa. A Vanessa vai lá com ele e faz uma ficha. Mas isso era pra ele fazer, não era pra ela fazer, entendeu? [...] Deus sabe, que era pro meu filho aprender pelo menos o básico. Pra ele pegar uma condução. Eu de noite, enquanto ele não chega em casa eu não fico descansada. Tenho medo dele pegar o ônibus errado. Porque ele sai muito tarde, pega o último ônibus. E se ele pega o ônibus errado que nem eu já peguei? [...] Ninguém sabe a minha preocupação, né. É muito difícil pra gente que é mãe, é muito! E eu sei também que ele sofre também bastante com isso. [...] Você pensa que é fácil os amigos dele mandar uma mensagem pra ele e ele “Vanessa, vê aqui.”. Sabe? Manda uma mensagem... Isso é muito difícil, muito difícil. Pra todos os jovens que tá passando por isso, é muito difícil. (Entrevista 3, Ana, 2019).

Também sobre os limites vividos no trabalho, Bruno expressa uma das questões que o fazem querer aprender:

Trabalhar de segunda à sexta... É várias coisas na vida que você para e pensa. Eu, querendo ou não, só trabalho de domingo a domingo porque eu não sei, mano. Eu não sei, eu não consigo preencher uma ficha. Tem uns tramos que é de segunda à sexta, mas é o *à la carte*, então o *à la carte* é o que? É pedido, ver no computador... Eu não consigo. Vários trampo já me chamou pra trampo, mas era tudo assim, tudo computador. Então eu não consigo ler o que tá no computador. Eu sei fazer o que tá lá, mas eu não lê, por coisa que eu não... (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Apesar de se sentir envergonhado por sua condição de analfabetismo e do grande esforço para que ninguém a descubra, Bruno pôde conquistar muito mais do que esperavam que ele pudesse alcançar:

Os outro falava “Cê não vai passar dos 16, não vai passar dos 18. Você não vai... Que eu ia ser bandido. (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Ana complementa:



Dos 15, 16 anos... É. Porque como a gente mora em periferia tudo, a maioria é tudo... Trabalha com esse mundo do crime, então "Que... Isso aí não chega nem aos 15, nem aos 16." (Entrevista 4, Ana, 2019).

Ainda que tenha vivido tantas experiências desafiadoras na educação, Bruno concorda com a escola no que diz respeito a não ter conseguido aprender. Entretanto, conhece com clareza os motivos para não ter tido acesso aos proveitos escolares, e em momento algum demonstra acreditar nas hipóteses da escola de que ele carregava os problemas que impediam a aprendizagem. Pelo contrário, mostrou ter consciência das suas potencialidades e traz consigo a certeza de que consegue aprender. Em contraponto às falas dos membros da escola, apresenta alguns motivos que, para ele, impediram a sua aprendizagem:

E eu falava "Professora, não consigo. Não consigo.". Aí ela falava "Mas Bruno, você cantou uma música todinha...". E eu falava "É, mas ler, não entra na minha mente.". Não entrava da forma que... Eu não sei se era da forma que eles ensinava... Tipo, mano, que não conseguia. [...] Eu sei fazer conta de mais, sei fazer conta de menos assim... Gostava de umas aulas assim, da aula de desenho, de educação física... Mas pra estudar, e falar "Mano, faz isso.", eu não pá. Travava. Foi que nem eu falei, eu não sei se foi a forma de ensinar. Porque também até no serviço mano, tem umas coisas que eu travo. Aí a pessoa faz de uma forma. Com o gerente, tem gerente que fala "Bruno, faz desse jeito.". Aí eu falo "Desse jeito eu não consigo.". Aí o outro "Faz desse", aí eu "Desse jeito aí eu consigo fazer.". Pode ser a mesma coisa. Mas de um jeito é mais fácil pra um e mais difícil pro outro né? Eu acho que a minha dificuldade é essa daí mano. [...] Eu acho não, eu tenho certeza! Da forma de ensinar, mano. Porque, mano, eu sei fazer qualquer coisa que você falar pra mim "Faz isso Bruno. Consegue fazer isso?". Eu tento e consigo. Se eu tentar, eu consigo. Eu sei que seu tentar, minha força de vontade eu tenho, eu consigo. Aí é mais mesmo a forma de ensinar, mano. Pra mim eu acho que... Na minha mente é isso daí. É a forma de ensinar. De me mostrar. "Ó Bruno, você vai aprender assim ó. Desse jeito assim. Você consegue ver? Pra você é mais fácil assim?". [...] A minha dificuldade é só a leitura mano. Só a leitura. Falar que eu não vou aprender... Não, lógico que eu consigo. Cê é louco? É a forma de ensino mesmo, de me mostrar, a forma certa, a forma mais fácil, a forma mais difícil. (Entrevista 4, Bruno, 2019).

### **Barreiras que dificultam o retorno à escola**

Ao mesmo tempo que se mostra confiante da sua capacidade para aprender, Bruno desconfia da possibilidade de que o outro possa ensiná-lo. Essa parece ter sido uma das importantes marcas deixadas pela sua escolarização, devido ao acúmulo de especialistas que não puderam garantir a sua aprendizagem na medida em que permaneciam distorcendo os motivos para o não acesso aos proveitos escolares. Quanto a isso, ele relembra que, frente ao convite para participar da pesquisa, se encontrou desconfiado da possibilidade de mais uma vez estar diante de um profissional que tentasse procurar nele os problemas e reforçasse ainda mais a suposta culpa pela própria condição de exclusão: "[...] Até quando a minha mãe falou de você, eu falei 'Ah não, mãe. Vai fazer que nem as outras pessoas fez, conversou comigo, não teve resultado nenhum até hoje...'. [...]" (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Muito além da desconfiança para com os especialistas, diante da possibilidade de voltar a estudar, Bruno também carrega consigo o receio de encontrar a mesma instituição, o mesmo sistema, os mesmos processos, os mesmos professores que o mantiveram na condição de excluído por uma década. Isto é, a suspeita de que estaria sujeito a mesma condição de desigualdade em que todos já sabem o que ela ainda não aprendeu:

Concorda comigo, que nem ele agora... Ele vai voltar pra escola. Aí vão falar “Até que série você fez?”, vamos supor. Até a 8ª né? Até o 1º. Ele vai colocar ele numa classe de 1º. Concorda? Aí o professor vai ensinar pra ele a letra A? Não. Ele parou no 1º porque o professor, ele tá dando aula pra quem estudou [está estudando] o 1º colegial. O professor jamais vai imaginar que uma pessoa chegou no colegial sem saber ler a letra A. Não existe isso. Não pode. Isso não pode acontecer. (Entrevista 3, Ana, 2019).

Bruno complementa: “Mas foi que nem minha mãe falou, eu vou chegar numa sala que vai estar todo mundo avançado e eu fora.” (Entrevista 4, Bruno, 2019).

A **história** vivida por Bruno dentro da instituição escolar mostra que sua exclusão, a condição de analfabetismo e o não acesso ao conhecimento e à aprendizagem foram construídos dentro da própria escola, pelos efeitos de um sistema educacional atravessado pela lógica da manutenção das desigualdades.

Esse processo produziu **efeitos** para o cotidiano de Bruno e sua família durante e após a escolarização, deixando marcas de uma tentativa de estampar neles a imagem dos preconceitos que justificariam todo o processo de exclusão vivido por meio dos problemas pessoais e familiares supostamente limitadores da capacidade de aprender.

Os processos vividos dentro da escola forjaram não somente a exclusão, mas também as **barreiras** que dificultam a retomada dos estudos, na medida em que os fatores que impedem o retorno giram em torno do receio de que a escola para a qual ele retornaria poderia sujeitá-lo aos mesmos processos excludentes que foram responsáveis pela concepção de tudo o que a instituição escolar representa para ele.

## **Tema 2 – Possibilidades para a reinserção**

### **Um processo iniciado**

A história de escolarização de Bruno permite então questionar a atribuição da culpa pela exclusão – tanto a exclusão **na** escola, quanto a exclusão **da** escola – a ele e a sua família, possibilitando reconhecer a multiplicidade de fatores de um sistema engessado que ainda se faz presente nas escolas produzindo da exclusão. Trata-se de um sistema antigo, que se manteve no decorrer da história da instituição escolar com mudanças quase imperceptíveis e atualmente camuflado.

A permanência dos processos de exclusão confirma a necessidade urgente da continuidade e intensificação de ações transformadoras dentro da escola, que possam inverter a lógica da exclusão na escola e para que se possa garantir não somente a permanência, mas também as oportunidades de aprendizagem.

Por outro lado, para suprir a lacuna que parece existir em decorrência da exclusão, a história de Bruno também aponta para a necessidade urgente de que se busque alcançar aqueles que sofreram a exclusão e estão ainda mais distantes das possibilidades de aprendizagem.

Diferente do que se soube antes da realização da pesquisa, Bruno não foi excluído **da** escola antes de concluir o Ensino Fundamental. O contato com as narrativas revelou um longo processo de exclusão **na** escola. Apesar dessa diferença, não se exclui – para ele ou para qualquer outro (a) estudante que tenha vivido a exclusão – a necessidade de construção de um processo interventivo que possa reinseri-lo no processo de escolarização, para que garanta de fato o direito à educação.

O momento de realização da pesquisa constituiu um primeiro passo para tal processo, de forma que é possível considerar que a primeira parte de um possível conjunto de estratégias para a reinserção já foi realizado. Isto é, o contato com Bruno e sua mãe permitiu um resgate de sua história de escolarização, assim como garantiu um espaço de reflexão e consideração sobre as potencialidades e possibilidades para a aprendizagem.

O distanciamento das hipóteses culpabilizadoras e a abertura para o seu questionamento foram mobilizadores de uma postura de confiança e mesmo de gratidão ao pesquisador por parte de ambos, que carregam as marcas dos inúmeros encaminhamentos, exames e tratamentos que não o reconheceram e não puderam favorecer a sua alfabetização, tampouco mudar os rumos excludentes. Por outro lado, eles também mostraram as marcas deixadas por cada pessoa que, diante de Bruno, escutaram-no, reconheceram-no e acreditaram em suas potencialidades.

O reconhecimento do sujeito, o contato com a sua história e a possibilidade de contextualizá-lo e entender cada um dos fenômenos sobre os quais se busca compreensão são posturas fundamentais quando se pensa na construção de uma intervenção direcionada a alguém que já sofreu processos de rotulação, culpabilização e exclusão. Para Bruno e sua mãe, essa é uma postura essencial, frente a qual se mostraram agradecidos por ter encontrado e esperançosos com a possibilidade de encontrar em outros momentos:

Ah, uma pessoa que quisesse me ver... Andando pra frente, entendeu? Não que me desmotivasse. “Você consegue, você faz...”. Acreditasse em mim, botasse uma confiança e me motivasse. Me motivasse mesmo. [...] Tipo, me motivasse, me colocasse pra frente. Mesmo que estivesse com o pensamento lá embaixo, ele “Não, não é assim...”. Cê

tem que conversar, mano. [...] um professor amigo né, mano. Amigo, que entendesse a pessoa. Entendesse no que eu tinha dificuldade, no que eu sou fraco, nessa parte. E dar força no que eu sou fraco. [...] E você mesmo vê a pessoa se interessando pra ajudar você, você vai sentir uma motivação. Você vai falar “Nossa, olha o cara tá querendo me ajudar, tio. O cara tá querendo me ver melhor, tá querendo me mostrar da forma certa.” (Entrevista 4, Bruno, 2019).

Considerando a possibilidade de reinserção, Bruno e sua mãe reconheceram a importância da intervenção de alguém que forneça apoio e orientação, abrindo o caminho para que ele encontre as oportunidades para finalmente realizar o seu sonho de aprender a ler e a escrever.

Meu sonho é aprender, tio. [...] Então o que eu quero, a minha força de vontade que eu quero conquistar o que eu quero ter, eu vou lá e eu consigo. Então por isso que eu acho que eu consigo aprender, eu consigo fazer o que eu quero. [...] Porque eu não descredo da minha capacidade. Eu consigo. É só uma coisa que... Sei lá, me ensinaram da forma errada, me mostraram da forma errada. Dessa forma que me mostraram eu não consigo. Acho que é só isso mesmo. (Entrevista 4, Bruno, 2019).

É, mas eu fiquei focada. Eu falei “Não, filho. A gente precisa... Tem que ter alguém. Tem que ter o incentivo de alguém, tem que ter um passo. A gente tem que ter um passo.” A gente não sabe por onde, entendeu? Tem que ter. A gente tem que ter alguém que... É a mesma coisa que abrir um caminho. “Olha, você tem que andar que andar por aqui, é assim, é assim...” Sabe? A gente precisa de alguém pra tipo reeducar. [...] Mas eu tenho certeza que tem alguém lá no fundo, eu não sei quem meu Deus, mas um professor que falasse assim “Não, o Bruno tem que começar por aqui ó. É por essa tese, é por aqui. Entendeu? Porque aí ele vai conseguir a destrinchar aqui onde ele tá com dificuldade.” (Entrevista 4, Ana, 2019).

Sair da condição de analfabetismo o permitirá superar toda a heteronomia e outros limites e barreiras que enfrenta em decorrência da condição de analfabetismo, e assim poder alcançar tudo aquilo que ainda não pôde conquistar – obter a habilitação para dirigir, ter acesso à outras vagas de emprego, poder viajar com o seu carro, entre outras coisas:

Porque eu era muito de bagunça. Então, escola pra mim, mano... Eu ia pra escola por ir mano. Mas hoje em dia eu não vejo da forma que eu via antes. Vai pra escola pra estudar, pra você aprender, é pro seu melhor da sua vida. Isso aí você não vai adquirir só por um dia. É pra sempre. Querendo ou não eu queria o que? Eu quero tirar a minha habilitação. Então eu preciso do meu estudo. Tenho vontade de ir pra praia com o meu carro, então eu tenho que ler a placa, eu tenho que ver... Eu penso em tudo isso daí. Eu tenho que vir embora... Eu sei por causa que é os nome dos ônibus. Tipo, todo dia é o mesmo nome dos ônibus. Então já tá gravado na minha mente o nome do ônibus. Entendeu? Então isso tudo é... (Entrevista 4, Bruno, 2019).

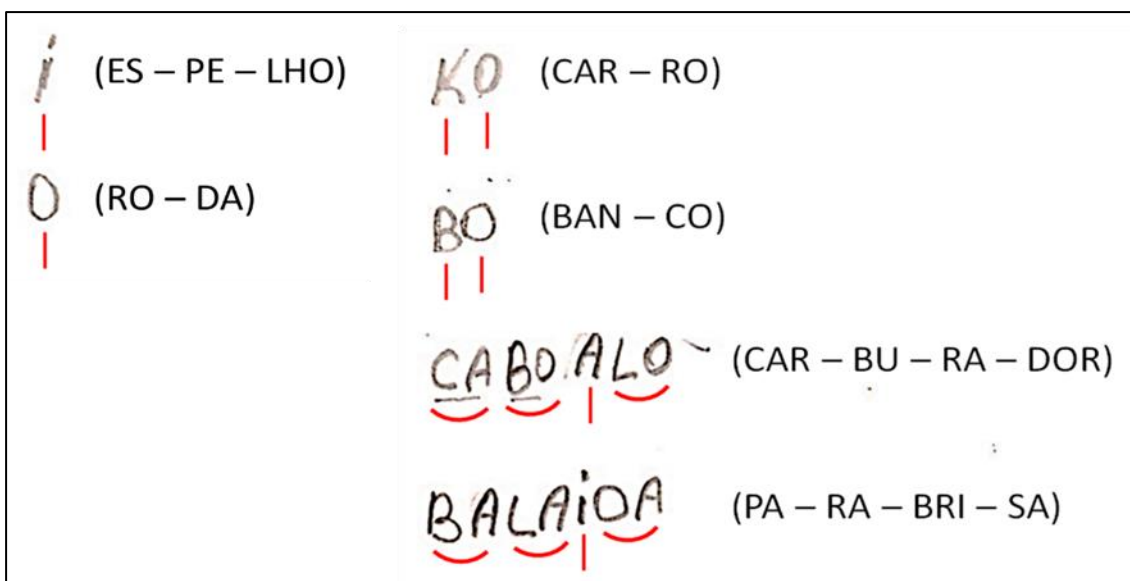
## **Intervenções pedagógicas**

Além do resgate da história, da postura de escuta e reconhecimento, seria importante incluir, nas estratégias de reinserção, intervenções pedagógicas no sentido do desenvolvimento da leitura e da escrita. Para Bruno, aprender a ler

seria uma conquista chave para que ele possa se sentir confortável e seguro no desafio de mais uma vez enfrentar a instituição que o manteve na condição de exclusão.

O uso do roteiro de sondagem possibilitou a percepção de que Bruno construiu um conjunto de hipóteses sobre a leitura e a escrita, o que contraria os discursos da escola sobre a sua incapacidade de aprender e a ideia de que ele não aprendeu nada. Ao contrário da forma como é utilizado pela escola, o roteiro de sondagem não consiste em um instrumento de rotulação e identificação daqueles que aprenderam e não aprenderam. Ou seja, não é um mero instrumento de avaliação, mas também uma ferramenta potencializadora de oportunidades de aprendizagem.

A utilização desse roteiro, comprometida com a aprendizagem, pôde auxiliar na identificação de como Bruno pensa a leitura e a escrita, e quais hipóteses ele pôde construir sobre o uso do sistema alfabético para a realização dessas tarefas. Indo muito além do que apenas rotular e identificar em qual “etapa” da alfabetização ele se encontra, esse instrumento permitiu reconhecer que tipos de estratégias e ações poderão possibilitar a construção de novas hipóteses e avançar no processo de alfabetização, ampliando cada vez mais os horizontes, de forma que ele possa conhecer e se apropriar desse sistema.



**Figura 1** - Escritas de Bruno diante das palavras propostas no roteiro de sondagem.

A Figura 1 acima demonstra a atividade realizada por Bruno a partir da proposta do roteiro de sondagem. Além das palavras solicitadas, Bruno também escreveu o seu nome corretamente, o qual foi ocultado para que se mantivesse o sigilo. A análise de sua produção demonstrou que ele se pôde construir a hipótese silábica com valor sonoro, quando o sujeito escreve uma ou duas letras para representar cada sílaba da palavra e as letras apresentadas para cada sílaba possuem relação com o som/fonema.

Ao mesmo tempo, Bruno também adquiriu a ideia da necessidade de composição das sílabas, com a articulação de consoantes e vogais, para formar as palavras, o que indica que ele se encontra em uma transição para a hipótese silábica alfabética.

A partir dessa desta compreensão, é possível identificar quais atividades podem favorecer que Bruno construa novas hipóteses sobre a representação dos sons utilizando o sistema alfabético. Atividades como forca, cruzadinha e textos com lacunas – adaptadas para adultos – são propostas possíveis para que ele possa perceber detalhes importantes, como a segmentação das palavras em sílabas e letras e a noção de que as letras representam os sons da fala.

### **Possibilidades de escolas**

Tendo em vista as experiências vividas nas instituições escolares, é necessário um cuidado para que Bruno seja reinserido em uma instituição que possa se comprometer com a garantia do direito à educação e das oportunidades de aprendizagem, e não somente com a garantia de uma permanência esvaziada que culminaria na emissão de um diploma ao final do processo. Tendo em vista a idade de Bruno, a sua reinserção deverá ocorrer em uma escola que ofereça a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Para que possa se assegurar da responsabilidade desta possível escola, é importante conhecê-la pessoalmente. É necessário o contato com os (as) educadores (as) que compõem a equipe escolar, assim como com o (a) coordenador (a) pedagógico (a) e diretor (a). Ou seja, para reconhecer as noções que baseiam as práticas da escola frente à tarefa de reinserção e inclusão de estudantes que outrora foram excluídos, poderão ocorrer conversas informais, entrevistas, observação do funcionamento da EJA.

Tal ação se faz fundamental para que o processo de reinserção não se limite à um simples retorno do estudante para dentro da instituição escolar. Retomando as contribuições de Ferraro e Ross (2017), antes da reinserção, é necessário que ocorra transformações no interior das escolas para que se possa produzir mudanças quanto a lógica excludente que muitas vezes rege o seu funcionamento.

Outro aspecto a ser considerado, é o fato de que Bruno recebeu o diploma do Ensino Fundamental, mas não teve acesso às oportunidades de aprendizagem. Em contato com a escola, será importante reconhecer o quanto as lacunas deixadas pelo Ensino Fundamental poderão ser supridas.

### **Condições concretas do cotidiano**

Após encontrar uma escola adequada, será fundamental considerar as condições concretas do cotidiano de Bruno, de forma que se viabilize a retomada dos estudos. Deverá ser levado em conta a disponibilidade de horário, as possibilidades de locomoção até a escola e outras questões que se fizerem

relevantes. Para tanto, será importante também estudar a possibilidade de reestruturação da rotina de Bruno, de forma que seja possível conciliar os estudos e o trabalho. Por outro lado, e tão importante quanto pensar a reestruturação de sua rotina, é fundamental que se passe a considerar a possibilidade de flexibilização dos percursos, tempos e espaços escolares para que se amplie ainda mais as oportunidades de acesso à escolarização para quem já sofreu a exclusão um dia.

### **Protagonismo e fortalecimento**

É importante também retomar com Bruno a sua história de escolarização resgatada, para convidá-lo e fortalecê-lo no lugar de sujeito de direitos, deixando evidente que a realização desse processo de pesquisa não se tratou de um favor ou ajuda. Ao contrário disso, constituiu um momento inicial de reparação histórica de um direito que lhe foi negado e violado.

Para tanto, junto às atividades pedagógicas, trazer também propostas disparadoras de reflexão crítica, para que ele possa se empossar da sua história, e da consciência dos lugares que lhes foram atribuídos, permitindo que ele passe a construir o seu próprio lugar. Ou seja, deixar de se esconder e fugir das situações de exclusão, e se empoderar para enfrentar os momentos em que se deparar com a lógica excludente. Isso também poderá envolver a busca pela coletividade, onde poderá encontrar força e pertencimento na sua trajetória no sentido da redução das desigualdades. A superação da lógica individualizante e da culpabilização por sua própria condição seria caminho, portanto, para o entendimento de que a luta pela educação é coletiva e não individual.

## **4. Discussão**

O contato com a **história de escolarização** de Bruno através das diferentes vozes e narrativas trouxe a riqueza dos questionamentos, das contradições e dos conflitos que permearam a concretude dos processos de exclusão vividos. De um lado se posicionaram os sujeitos desacreditados das possibilidades de aprendizagem para um grupo específico de pessoas: os membros da equipe de uma escola encurralada pelas consequências de um sistema educacional sujeito aos mecanismos de manutenção das desigualdades. Do outro lado, um estudante e uma mãe indignados e conscientes dos processos de exclusão, bem como da tentativa de responsabilizá-los pelos problemas e da ineficácia das estratégias utilizadas.

O choque entre as duas versões revela que um estudante tão capaz quanto os demais foi alvo de um conjunto de preconceitos e práticas que selaram a sua trajetória escolar, condenando-o a um fracasso esperado desde o início da escolarização. Bruno parece ter sido um dos (as) estudantes que viveu em todos os seus desdobramentos o **sistema de exclusão** dos supostamente incapazes. A maior contradição que se fez presente foi o fato de que ele e sua mãe seguiram todos os direcionamentos da escola, os quais supostamente deveriam favorecer

a aprendizagem. Entretanto, permitiram que ele atravessasse uma década dentro de uma instituição sem alcançar nem mesmo o objetivo de ser alfabetizado. Ou seja, sua experiência escolar mostra que nenhuma das práticas da escola pôde garantir o legítimo acesso à aprendizagem e ao mundo do conhecimento.

A pesquisa de Maria Helena Souza Patto realizada em 1984 foi revisitada por Denise Trento Rebello de Souza e Daniele Kohmoto Amaral entre 2007 e 2010, em um trabalho publicado na nova edição do livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (PATTO, 2015). Nesse trabalho, as autoras buscaram entrar em contato com o rumo da vida dos sujeitos da pesquisa de Patto e suas histórias de reprovação. O trabalho realizado por Souza e Amaral (2015) se assemelha à presente pesquisa na medida em que se preocupa em alcançar os sujeitos que já sofreram a exclusão, mas diverge quando se propõe a apenas conhecer e entender os rumos da vida desses sujeitos. Mesmo assim, cerca de 35 anos depois da pesquisa de Patto, é curioso reconhecer que o mesmo sistema de exclusão se faz presente ainda hoje, com poucas diferenças.

As práticas fundamentadas em preconceitos e algumas estratégias de segregação se mantiveram as mesmas, com pequenas mudanças nos nomes e na forma como são abordadas. Algumas práticas parecem ter sido extintas, pois se baseavam em paradigmas insustentáveis – apesar disso, ainda permanece na escola um sentimento de saudosismo da época em que tais estratégias podiam ser utilizadas sem impedimento algum. As memórias marcantes de Ângela, um dos casos revisitados por Souza e Amaral (2015), contam um pouco sobre as práticas que parecem ter sido extintas:

[...] Eu lembro da professora Grace, que ela... Por exemplo, acho que eu ficava bagunçando, não sei. Saía muito da cadeira e ficava lá. Aí ela pegava e amarrava. Amarrava com cordinha, sabe, “Você vai ter que fazer a lição!”.

Por outro lado, os demais fatores possuem semelhanças que chamam atenção, como a ideia da escola de que Ângela tinha um problema quando criança. Isto é, da mesma forma se observou uma expectativa dos professores sobre o desempenho dos estudantes, as quais também eram confirmadas no cotidiano escolar produzindo a classificação entre “melhores” e “piores”, o que rapidamente se desdobrava em “competentes” e “incompetentes” (SOUZA & AMARAL, 2015). Trata-se de um sistema que já estava presente no passado e coincide em muitos aspectos com o que foi identificado por esta pesquisa, o qual ainda tem como fundamento concepções preconceituosas herdadas no decorrer da história do sistema educacional brasileiro:

Por mais que expresse a vontade de superar limites, foi vítima do processo de violência, nem sempre sutil, que marcou suas experiências escolares durante os três anos em que foi reprovada na escola do Jardim e, mesmo posteriormente, alvo de práticas, por vezes inadequadas, e de preconceitos de professores que estigmatizam os



alunos provenientes de famílias pobres, além de situações difíceis no contexto familiar. (SOUZA & AMARAL, 2015, p. 416).

Na escola estudada, desde o ingresso dos (as) estudantes ocorre um semelhante processo de formação de expectativas, no qual uns são identificados como capazes de aprender e outros têm sua capacidade subestimada pelos (as) educadores, com o uso de hipóteses e rótulos que ignoram e distorcem a realidade para justificar uma suposta incapacidade. Uma das dúvidas de Ângela produz sentido para o estudo do caso de Bruno: “Associada ao sucesso nos estudos, a inteligência comparece em sua fala ora como pré-requisito, ora como produto de uma trajetória escolar bem-sucedida.” (SOUZA & AMARAL, 2015). Isto é, será que a inteligência (ou, como no caso de Bruno, as habilidades de leitura e escrita) é requisito ou é produto da escolarização? As marcas do processo educacional deixadas em Bruno e em sua mãe os levam a pensar que a alfabetização deve anteceder o retorno à escola, uma vez que, para eles, não parece ser algo que deve ensinado dentro dessa instituição, que mais testava e cobrava essa habilidade do que propriamente a ensinava.

Apesar dos engessamentos herdados, as **potencialidades** também permaneceram, como força motriz para a aprendizagem. Assim como Ângela, Bruno tem o sonho de aprender. Entretanto, são sonhos diferentes: Ângela pôde aprender a ler e a escrever, e o seu sonho era expandir ainda mais o seu conhecimento. Bruno, por outro lado, não teve acesso às oportunidades de alfabetização, e sonha em conquistar essa habilidade, sabendo que poderá ampliar ainda mais as suas aprendizagens após essa conquista. Também parecem ter se mantido os agentes potencializadores: pessoas que marcaram a vida de Ângela e Bruno com a expectativa de que eles aprendessem, reconhecendo a potencialidade que ambos carregavam consigo. Contudo, diferente de Bruno que não encontrou esses agentes dentro da escola:

[...] ela só passou para a segunda série quando uma professora recém-chegada à escola assumiu a classe dos multirrepetentes em que ela se encontrava. Essa professora buscou reconhecer os alunos sem se valer dos rótulos que lhes eram atribuídos, o que proporcionou a Ângela um encontro importante em sua vida escolar que contribuiu para a mudança do rumo que seu percurso escolar vinha tomando até então. [...]. (SOUZA & AMARAL, 2015, p. 416).

As narrativas sobre os **processos de alfabetização** se fizeram centrais durante a realização do presente trabalho. Ficou evidente na fala de todos os participantes que um dos grandes impasses para os aprendizes da escola era ausência da oportunidade de aprender a ler e a escrever. Isso foi algo que teve impacto não somente para a escolarização, mas também após a interrupção dos estudos. Para além do caso de Bruno, que hoje aos 21 anos ainda não encontrou espaço para desenvolver e aprimorar a sua leitura e escrita, foram descritos casos de outros (as) estudantes que atravessaram todo o Ensino Fundamental na condição de não alfabetizados. Essa foi a principal queixa apontada pelos membros da escola relacionada às dificuldades de escolarização, a qual

aparecia às vezes acompanhada dos problemas de comportamento e outras questões de casos isolados.

Para o caso de Bruno, a dificuldade encontrada na alfabetização parece ter sido a faísca inicial para a combustão de um processo de exclusão. Ao mesmo tempo, parece ser uma das peças chave para pensar as **possibilidades para a sua reinserção**. Conforme a importante obra de Patto (2015) e a série de estudos em uma perspectiva crítica que se sucederam no campo da Psicologia Escolar e Educacional, esse sistema de exclusão não é novidade, assim como os motivos para sujeitar os estudantes a ele. Beatriz de Paula Souza (2007), em seu estudo sobre o trabalho com as dificuldades na aquisição da língua escrita, explora essa que é uma das principais queixas para o encaminhamento de crianças pela escola, o que coincide com os achados desta pesquisa.

Isto é, há uma concentração de potencialidade nos processos de alfabetização tanto para o sucesso escolar, quanto para a estruturação de uma longa e perversa trajetória educacional marcada pela exclusão. Não é a toa que tenha surgido como temática central e permaneça sendo uma das grandes preocupações para os educadores e para os sistemas educacionais. O domínio do sistema alfabético para a leitura e escrita atravessam as atividades educativas propostas dentro das escolas. Certamente, não há de se descartar a importância do uso de outras linguagens no contexto educacional, como os trabalhos com o corpo, o brincar, a música, a pintura e outras formas de expressão. Mesmo assim, o domínio do sistema alfabético é fundamental para o acesso ao conhecimento socialmente acumulado, assim como para a participação na produção deste.

Segundo Souza (2007), “[...] nossa escola não tem sido eficiente em sua tarefa básica de ensinar a ler, escrever e contar. [...]”. Na história de Bruno, as expectativas da escola sobre a sua capacidade de aprender interferiram no seu processo de alfabetização, e as práticas parecem ter se desenrolado dentro de uma bolha fantasiosa na qual ele era considerado incapaz. Dentro da mesma bolha, ocorria a suposta confirmação dada pelo discurso dos especialistas, também reféns de uma compreensão limitada e descontextualizada dos fenômenos. Diante dessa expectativa, cada indício de dificuldade foi aos poucos compondo a imagem do estudante que carrega problemas que impedem a aprendizagem. Enquanto isso, toda a potencialidade se manteve guardada, como uma semente que espera até hoje por alguém que possa regá-la, nutrí-la e cultivá-la, até que possa florescer e continuar crescendo e se desenvolvendo.

Conforme a atividade proposta para Bruno, ele iniciou o seu processo de alfabetização, o qual não pôde ter continuidade diante dos processos de exclusão e do crescente volume de atividades que não puderam auxiliá-lo aos poucos a avançar na construção das hipóteses sobre o sistema alfabético. As narrativas demonstram que a escola abriu mão do papel de ensiná-lo a ler e a escrever. Isso se faz evidente nas representações de Bruno sobre os

professores, os quais parecem ter desistido de ensiná-lo, pois não estavam ali para dar conta do que ele já deveria ter aprendido. Bruno demonstrou que se sentiu pouco reconhecido, e considera como professor ideal aquele que pudesse parar para ouvi-lo, para entender as suas dificuldades e fortalecê-lo naquilo que encontrasse fraquezas: “[...] um professor amigo né, mano. Amigo, que entendesse a pessoa. Entendesse no que eu tinha dificuldade, no que eu sou fraco, nessa parte. E dar força no que eu sou fraco. [...]” (Entrevista 4, Bruno, 2019). Ao invés disso, ele encontrou aulas vazias, frente as quais ele precisava fazer algo que o permitisse escapar.

Em suas representações sobre as aulas, ele trouxe a descrição de momentos onde aprendeu muito bem a copiar o que estava escrito na lousa e nos livros para o caderno. Souza (2007) também fala sobre esse fenômeno, que parece ser uma das consequências da condição de exclusão *na* escola:

[...] o crescimento da demanda de crianças/adolescentes ditos “copistas” – os que são capazes de copiar com qualidade longos textos da lousa, têm cadernos frequentemente impecáveis e são incapazes de entender o significado do que estão registrando, pois não sabem ler. Portanto, não estão escrevendo verdadeiramente, mas desenhando letras. [...] (SOUZA, 2007, p. 138).

Faz-se necessário resgatar as falas de Souza (2007) sobre a importância da alfabetização, e os riscos do analfabetismo. Para ela, a ausência do domínio do sistema alfabético para a leitura e a escrita é um “[...] importante fator de exclusão social, com todos os riscos implicados, como o aumento da violência, por exemplo. [...]” (SOUZA, 2007). As ameaças desta condição se fizeram presentes na vida de Bruno, que teve a oportunidade de driblar a iminente condição de exclusão social e ter acesso ao mundo do trabalho.

Diante dessa realidade, o presente trabalho dialoga com as propostas de Souza (2007), quando propõe a criação de intervenções frente a produção de estudantes supostamente não alfabetizáveis:

[...] a gravidade do fato de uma criança ou adolescente estar enfrentando dificuldades dessa natureza nos dias de hoje faz com que esta situação tenha um potencial de produção de sofrimento psíquico a ser seriamente considerado pelos psicólogos. Inventar possibilidades de intervenção nesta situação deve ser, a meu ver, parte necessária das preocupações dos profissionais de saúde mental, de maneira individual e coletiva.” (SOUZA, 2007, p. 140).

Ao mesmo tempo, também buscou atentar-se para os perigos de limitar-se a uma simples constatação dos problemas ocultados nos processos de exclusão:

Não basta, porém que nós, psicólogos, limitemo-nos a dizer aos pais, à escola e à própria criança que ela não tem nenhum problema psicológico e sim pedagógico, que cabe à escola cuidar. Embora esta seja uma resposta à queixa de dificuldade de alfabetização melhor do que sua psicologização, podemos e devemos ir além disto. É preciso contribuir com todos os envolvidos na produção e manutenção da queixa, para se superar essa situação. (SOUZA, 2007, p. 140).

A autora se refere uma atuação do psicólogo frente ao encaminhamento dos (as) estudantes que encontram dificuldades no processo de alfabetização feito pelas escolas, para que se descubra nele (a) e em sua família os problemas que estão supostamente impedindo a aprendizagem. Esse foi um dos acontecimentos que marcaram a trajetória de Bruno na escola. A postura dos profissionais para os quais Bruno foi encaminhado parece ter sido a de descartar qualquer possibilidade de que a dificuldade no processo de alfabetização estivesse sendo produzida pelo próprio sistema educacional. Ou seja, não puderam sequer identificar que as dificuldades estavam sendo construídas pelo próprio sistema educacional, para que, conforme sugerido por Souza (2007), pudessem ultrapassar o mero reconhecer e inventar possibilidades de intervenção junto às escolas. Essa atuação frente aos encaminhamentos da escola parece ter ocasionado inclusive o receio de Bruno para participar da pesquisa, tendo em vista a representação que ele construiu sobre os profissionais que foram não puderam cumprir com a tarefa de ajudá-lo a alcançar o objetivo da alfabetização.

O presente estudo se propôs, portanto, a ir muito além de identificar os processos que de fato impediram a alfabetização e poder contribuir com o sucesso escolar. Isso porque o sujeito da pesquisa não foi encontrado na situação de encaminhamento com queixa escolar durante a experiência do processo de exclusão, conforme estudado por Souza (2007), mas sim depois de vivê-lo. Isto é, a preocupação maior foi iniciar um processo de reversão e reparação das consequências de uma trajetória de exclusão. Apontar para a necessidade de iniciar esse processo contribui para reafirmar a importância de um esforço para transformar as realidades escolares que ainda produzem a exclusão. Ao mesmo tempo, também colabora para elucidar a urgência de não se limitar a esse esforço, visto que, enquanto ainda houver exclusão, abandonar quem foi excluído à própria sorte é tão perverso quanto submetê-lo ao processo de exclusão.

A Psicologia Escolar e Educacional, em sua perspectiva crítica, permitiu, portanto, a construção de um novo olhar sobre Bruno. A possibilidade de romper com os estereótipos, preconceitos e expectativas fundamentadas nas aparências, despertaram em Bruno a coragem para contar sobre a sua história e refletir sobre a sua experiência e a sua relação com a aprendizagem. O espaço das entrevistas abriu caminho para o questionamento dos rótulos e para o reconhecimento das potencialidades, bem como para recordar e reacordar o sonho de aprender. Também pôde ser um momento de deslocamento nos lugares e representações, quando o pesquisador como um profissional da educação não se posicionou no lugar do investigador de problemas e da psicologização ou medicalização da vida, e Bruno pôde sair do lugar da incapacidade de aprender e do portador dos problemas que impediriam a aprendizagem, tomando para si a experiência de um estudante portador da voz para questionar e das potencialidades para aprender.

A contribuição desse campo da psicologia é certamente poder ouvir, reconhecer, entender e agir no sentido abrir caminho para as potencialidades e se colocar ao lado dos sujeitos na tarefa de ir além dos limites impostos e as suas consequências. É, a partir da materialidade histórica dos fenômenos, poder ultrapassar a aparência e construir ações comprometidas com a democratização de um ensino de qualidade e implicadas com redução das desigualdades e da exclusão social da população pobre, negra e periférica, que historicamente tem sido alvo do roubo e da negação das oportunidades de aprendizagem e do seu direito à educação, violado junto a tantos outros direitos. Especificamente para o caso estudado, é ter a possibilidade de que as responsabilidades individualizadas venham a ser coletivizadas através da construção e ampliação de esforços para a reinserção escolar de um sujeito que sofreu a exclusão.

## 5. Considerações finais

A **história** vivida por Bruno dentro da instituição escolar mostra que sua exclusão, a condição de analfabetismo e o não acesso ao conhecimento e à aprendizagem foram construídos dentro da própria escola, uma das instituições que sofre os efeitos de um sistema educacional atravessado pela lógica da manutenção das desigualdades.

Essa trajetória escolar produziu **efeitos** para o cotidiano de Bruno e sua família durante a escolarização e após a escolarização, na medida em que viveram uma década reféns dos preconceitos e rótulos que justificariam todo o processo de exclusão vivido através dos problemas pessoais e familiares supostamente limitadores da capacidade de aprender.

Os processos vividos dentro da escola forjaram não somente a exclusão, mas também as **barreiras** que dificultam a retomada dos estudos, na medida em que os fatores que impedem o retorno giram em torno do receio de que a escola para a qual ele retornaria pudesse sujeitá-lo aos mesmos processos excludentes que foram responsáveis pela construção de suas representações sobre essa instituição.

Quando fixada a noção de que Bruno não aprenderia, só restava para ele se defender das situações de agressão e humilhação, e fugir dos momentos em que ele não poderia cumprir mais uma vez com as expectativas, visto que as tarefas exigiam habilidades que ele ainda não havia desenvolvido, que faziam parte da rotina das aulas preparadas para quem já sabia. A contextualização e compreensão das dificuldades de escolarização, da postura de rejeição às tarefas e dos comportamentos tidos como inadequados para os momentos de estudo (principais queixas da escola) permitiu ir além das hipóteses baseadas na aparência dos fenômenos. Ao mesmo tempo, a história contada por Bruno e Ana trouxeram por si só questionamentos e detalhes importantes para a desconstrução dos rótulos impostos.

Para a escola, Bruno era um estudante que eles não puderam descobrir como ensinar, e que ao longo do tempo se tornou um problema para o andamento das atividades com os demais estudantes. A equipe escolar parecia encurralada com os recursos e estratégias disponíveis para lidar com a situação, que não puderam ser eficazes frente à tarefa de solucionar as dificuldades no processo de alfabetização (encaminhamentos, laudos, diagnósticos, sala de recuperação, etc.) e os comportamentos (chamar os pais, trazer a mãe para assistir aula, encaminhar para o Conselho Tutelar, entre outras). Essa ineficácia parece estar ligada ao fato de que qualquer uma das estratégias utilizadas e qualquer postura diante dele na relação que se estabelecia no cotidiano escolar estava fundamentada na noção de que estava nele, na família e na comunidade as causas para as dificuldades e para os comportamentos inadequados.

Para Bruno, a escola foi – e ainda é – um lugar onde se evidenciava a desigualdade entre ele e os seus colegas, mas também onde ele não pôde ter sucesso na tarefa de aprendizagem. Foi uma instituição onde encontrou desamparo e abdicação daqueles de quem ele esperava reconhecimento, compreensão e amparo nas trajetórias em busca da aprendizagem. Apesar da certeza da capacidade de aprender, a escola vivida por ele o fez chegar à dúvida do quanto essa instituição seria capaz de ensiná-lo, o que foi motivo para a sua evasão após cursar o 1º ano do Ensino Médio, assim como tem sido razão para não ver sentido na possibilidade de voltar a estudar.

Os membros da equipe da escola frequentada por Bruno pareciam presos no lugar daqueles que tinham a tarefa de se esforçar para descobrir quais são os problemas – dos estudantes, das famílias e da comunidade – que impedem a aprendizagem. Ao mesmo tempo, os estudantes pareciam presos no lugar daqueles que eram alvos das investigações, da rotulação e do conseqüente abandono. O resultado dessa relação parece ser o descarte das potencialidades de ambos os lados: quando a investigação traz como devolutiva um laudo/diagnóstico, os *professores-investigadores* já não têm mais o que fazer, pois não sabem como ensinar os *estudantes-diagnosticados*, o que deixa de lado as possibilidades para educar e as chances de reconhecer os *estudantes-aprendizes* em suas necessidades e potencialidades e entender como poderiam aumentar as oportunidades de aprendizagem para eles. Por outro lado, os estudantes-diagnosticados, vivem uma relação onde as suas potencialidades para a aprendizagem são esquecidas em nome de um laudo ou diagnóstico. Eles (as) vivem no cotidiano todo o conjunto de práticas que ratificam esse lugar e buscam confirmar que os (as) estudantes carregam todos os problemas que impedem a aprendizagem, o que nega aos poucos o seu direito à educação.

Enxergar as dificuldades encontradas na escolarização como um **fenômeno limitador**, e oriundo de problemas pessoais dos estudantes, limita, portanto, a atuação da escola à uma prática de investigação que cessa quando se encontra a suposta resposta esperada, a qual encerra as possibilidades de ensino-aprendizagem. É necessário que as dificuldades passem a ser vistas como **fenômenos potencializadores**, possíveis e intrínsecos aos processos de aprendizagem, carregados de potencialidades para ampliar os horizontes e os caminhos educacionais. Os obstáculos encontrados durante a escolarização trazem consigo um conjunto de elementos que, quando reconhecidos, podem expandir a compreensão e a prática educadores, bem como aumentar as oportunidades de aprendizagem dos (as) aprendizes.

A aproximação, o reconhecimento e a contextualização dos (as) estudantes poderá aumentar as possibilidades de transformação das realidades de exclusão escolar, bem como da realidade daqueles que não puderam concluir a educação básica. É necessário que a quantidade de pessoas na condição de analfabetismo, tendo concluído ou não o Ensino Fundamental, não seja apenas

motivo de crítica ao sistema educacional, mas seja principalmente motivo de indignação e mobilização de todos os profissionais da educação para a reversão desse quadro.

A condição de estar fora da escola não pode ser um fator limitador para a construção de intervenções, como se não houvesse mais nada a ser feito, ou como se esses sujeitos não tivessem mais chance alguma. Se o próprio sistema educacional foi responsável pela exclusão e é também responsável pela manutenção dos sujeitos que não concluíram a educação básica fora das escolas, é necessário que se responsabilize também pelo retorno desses sujeitos ao processo de escolarização, de forma que o direito à educação seja legitimamente garantido.

Conclui-se que abrir as portas das escolas para os jovens e adultos voltarem a estudar tem grande importância, mas não é suficiente para garantir a reinserção escolar e reverter o quadro de exclusão e analfabetismo que ainda faz parte da realidade brasileira. Conforme os resultados deste estudo, aqueles que precisam voltar a estudar são os mesmos que viveram os perversos processos de exclusão e tiveram inúmeras portas fechadas, até que deixaram a escola antes de concluir ou mesmo os que concluíram com um pedaço de papel vazio de sentido e significado. Esses sujeitos precisam ser encontrados para que possam ter o seu direito à educação garantido através de um conjunto arbitrário de estratégias para a reinserção.

O presente trabalho convida a todos os profissionais da educação a se mobilizar e se responsabilizar não somente pela construção de uma escola que não exclua, mas também para a estruturação de uma escola que possa produzir a reinserção dos sujeitos excluídos, até que o sistema educacional deixe de produzir a exclusão.



## 6. Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: *Cadernos de pesquisa*, n. 45, p. 66- 71.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 14 out. 2018

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF, nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF, abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. IBGE/PNAD. (2015). *Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo*. Disponível em: <<https://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo.html>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CFP/CREPOP. (2013). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. Brasília, CFP.

FERRARI, A. R. (1985). Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 123-135.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. (2017). Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 71, p. 1-26.

KALMUS, J; PAPAREILLI, R. (2001). Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 157-184.

- MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). (2001). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MARCHELLI, P. S. (2016). Educação, Trabalho e Vulnerabilidade Social: Reflexões sobre os jovens excluídos do Ensino Médio no Brasil. *Tempos e espaços em educação*. Sergipe, n. 19, p. 129-146.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 1, p. 63-89.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. *Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental (2013)*. Brasília, 2015. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-16-anos-que-concluíram-o-ensino-fundamental>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- OLIVEIRA, M. K. (1992). *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- PATTO, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
- SOUZA, B. P. (2007). Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 137-163.
- SOUZA, B. P. (2007). Funcionamentos escolares e produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 241-278.
- SOUZA, M. P. R. (2001). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 139-156.
- SOUZA, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, n. 83, p. 129-149.
- UNESCO. (2012). Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

## 7. Anexos

### ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**aprendiz**)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP  
Campus Indianópolis  
Rua Dr. Bacelar, 1212 – 4º andar – Vila Clementino  
CEP: 04026-002 – Fone: (11) 5586-4090  
e-mail: [cep@unip.br](mailto:cep@unip.br)  
Horário de funcionamento: das 08:00 às 19:00

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso** que se refere a um projeto de **Especialização** do(s) participante(s) **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** do(a) **Especialização**, o qual pertence ao Curso de **Psicologia e Educação** da **Universidade Paulista – UNIP**.

O objetivo deste estudo é identificar e construir alternativas que possam mobilizar e amparar os aprendizes excluídos da escola na tarefa de retomar o processo de escolarização. Os resultados contribuirão para o questionamento da ausência de amparo aos aprendizes que estão fora da escola e ainda não concluíram a educação básica, e ao mesmo tempo favorecerão a elaboração de um conjunto de ações e estratégias que poderão te fortalecer para retomar os estudos e concluir a educação básica, o que permitirá que você tenha uma maior autonomia no seu cotidiano, podendo também proporcionar uma quantidade maior de oportunidades; assim como poderão ser base para outros profissionais da educação que se deparem com o desafio de reinserir na educação outros aprendizes em situação parecida com a sua.

Sua forma de participação consiste em conceder uma entrevista que será realizada com base em um roteiro de perguntas, a qual será gravada com a sua autorização para que possa ser transcrita em outro momento e terá a duração de 1 (uma) hora.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada e não haverá gastos, decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo. Caso você sinta algum tipo de desconforto, a entrevista será interrompida e eu te encaminharei ao Serviço de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP.

São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: e uma reflexão sobre a própria escolarização, a oportunidade de repensar o que aconteceu na sua experiência escolar e a sua relação com a escola e a

aprendizagem, assim como uma aproximação da ideia de voltar a estudar, voltar a aprender, e ter o seu direito à educação garantido.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador principal.

**Victor Alexandre Ferreira de Almeida, E-mail: afa.victor2@gmail.com**

Eu \_\_\_\_\_ (nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que o Sr. **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

Eu, \_\_\_\_\_

(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE)

obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

\_\_\_\_\_  
(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

## ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**gestor da escola**)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP  
Campus Indianópolis  
Rua Dr. Bacelar, 1212 – 4º andar – Vila Clementino  
CEP: 04026-002 – Fone: (11) 5586-4090  
e-mail: [cep@unip.br](mailto:cep@unip.br)  
Horário de funcionamento: das 08:00 às 19:00

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso** que se refere a um projeto de **Especialização** do(s) participante(s) **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** do(a) **Especialização**, o qual pertence ao Curso de **Psicologia e Educação** da **Universidade Paulista – UNIP**.

O objetivo deste estudo é identificar e construir alternativas que possam mobilizar e amparar os aprendizes excluídos da escola na tarefa de retomar o processo de escolarização. Os resultados contribuirão para o questionamento da ausência de amparo aos aprendizes que estão fora da escola e ainda não concluíram a educação básica, e ao mesmo tempo favorecerão a elaboração de um conjunto de ações e estratégias que poderão fortalecê-los para retomar os estudos e concluir a educação básica, o que os permitirá ter uma maior autonomia no cotidiano, e possivelmente o acesso a uma maior quantidade de oportunidades; assim como poderão ser base para outros profissionais da educação que se deparem com o desafio de reinserir na educação aprendizes em situação semelhante.

Sua forma de participação consiste em autorizar a realização de entrevistas com um professor e com o coordenador pedagógico da escola, as quais serão realizadas através de um roteiro de perguntas e serão gravadas caso os participantes autorizem para posterior transcrição. Cada entrevista terá a duração de cerca de 1 (uma) hora.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada e não haverá gastos, decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo. Caso algum participante sinta algum tipo de desconforto, a entrevista será interrompida e o sujeito será encaminhado ao Serviço de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP.

São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: uma oportunidade para refletir sobre as estratégias utilizadas para o enfrentamento das dificuldades de escolarização que surgem nas trajetórias escolares dos alunos, e a chance de que os membros entrevistados possam pensar novas ações e estratégias, aumentando ainda mais a qualidade do trabalho pedagógico, o que

poderá trazer frutos para você, para os alunos e para a comunidade escolar como um todo.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador principal.  
**Victor Alexandre Ferreira de Almeida, E-mail: afa.victor2@gmail.com**

Eu \_\_\_\_\_ (nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que o Sr. **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: São Paulo, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

Eu, \_\_\_\_\_

(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE)

obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

\_\_\_\_\_  
(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

## ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**membros da escola**)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP  
Campus Indianópolis  
Rua Dr. Bacelar, 1212 – 4º andar – Vila Clementino  
CEP: 04026-002 – Fone: (11) 5586-4090  
e-mail: [cep@unip.br](mailto:cep@unip.br)  
Horário de funcionamento: das 08:00 às 19:00

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso** que se refere a um projeto de **Especialização** do(s) participante(s) **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** do(a) **Especialização**, o qual pertence ao Curso de **Psicologia e Educação** da **Universidade Paulista – UNIP**.

O objetivo deste estudo é identificar e construir alternativas que possam mobilizar e amparar os aprendizes excluídos da escola na tarefa de retomar o processo de escolarização. Os resultados contribuirão para o questionamento da ausência de amparo aos aprendizes que estão fora da escola e ainda não concluíram a educação básica, e ao mesmo tempo favorecerão a elaboração de um conjunto de ações e estratégias que poderão fortalecê-los para retomar os estudos e concluir a educação básica, o que os permitirá ter uma maior autonomia no cotidiano, e possivelmente o acesso a uma maior quantidade de oportunidades; assim como poderão ser base para outros profissionais da educação que se deparem com o desafio de reinserir na educação aprendizes em situação semelhante.

Sua forma de participação consiste em conceder uma entrevista, a qual será realizada através de um roteiro de perguntas e será gravada, com a sua autorização, para posterior transcrição. A entrevista terá a duração de cerca de 1 (uma) hora.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada e não haverá gastos, decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo. Caso você sinta algum tipo de desconforto, a entrevista será interrompida e eu te encaminharei ao Serviço de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP.

São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: uma oportunidade para refletir sobre os desafios do enfrentamento das dificuldades de escolarização que surgem nas trajetórias escolares dos alunos, a chance de pensar novas ações e estratégias, aumentando ainda mais a qualidade do trabalho pedagógico, o que poderá trazer frutos para você, para os alunos e para a comunidade escolar como um todo.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador principal.

**Victor Alexandre Ferreira de Almeida, E-mail: afa.victor2@gmail.com**

Eu \_\_\_\_\_ (nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que o Sr. **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

Eu, \_\_\_\_\_

(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE)

obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

\_\_\_\_\_  
(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)



## ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP  
Campus Indianópolis  
Rua Dr. Bacelar, 1212 – 4º andar – Vila Clementino  
CEP: 04026-002 – Fone: (11) 5586-4090  
e-mail: [cep@unip.br](mailto:cep@unip.br)  
Horário de funcionamento: das 08:00 às 19:00

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Possibilidades para a reinserção de um aprendiz no processo de escolarização: um estudo de caso** que se refere a um projeto de **Especialização** do(s) participante(s) **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** do(a) **Especialização**, o qual pertence ao Curso de **Psicologia e Educação** da **Universidade Paulista – UNIP**.

O objetivo deste estudo é identificar e construir alternativas que possam mobilizar e amparar os aprendizes excluídos da escola na tarefa de retomar o processo de escolarização. Os resultados contribuirão para o questionamento da ausência de amparo aos aprendizes que estão fora da escola e ainda não concluíram a educação básica, e ao mesmo tempo favorecerão a elaboração de um conjunto de ações e estratégias que poderão fortalecê-los para retomar os estudos e concluir a educação básica, o que os permitirá ter uma maior autonomia no cotidiano, e possivelmente o acesso a uma maior quantidade de oportunidades; assim como poderão ser base para outros profissionais da educação que se deparem com o desafio de reinserir na educação aprendizes em situação semelhante.

Sua forma de participação consiste em conceder uma entrevista, a qual será realizada através de um roteiro de perguntas e será gravada, com a sua autorização, para posterior transcrição. A entrevista terá a duração de cerca de 1 (uma) hora.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada e não haverá gastos, decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: mínimo. Caso você sinta algum tipo de desconforto, a entrevista será interrompida e eu te encaminharei ao Serviço de Psicologia da Universidade Paulista - UNIP.

São esperados os seguintes benefícios imediatos da sua participação nesta pesquisa: uma oportunidade para refletir sobre o que aconteceu no processo educacional do seu filho, e pensar sobre a possibilidade de que ele volte a estudar, possa aprender e tenha o seu direito à educação garantido, o que permitirá a construção gradativa de uma maior autonomia em relação à família.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com o pesquisador principal.  
**Victor Alexandre Ferreira de Almeida, E-mail: afa.victor2@gmail.com**

Eu \_\_\_\_\_ (nome do participante e número de documento de identidade) confirmo que o Sr. **Victor Alexandre Ferreira de Almeida** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

Eu, \_\_\_\_\_

(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE)

obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

\_\_\_\_\_  
(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)



## SONDAGEM DE NÍVEL DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

É importante ressaltar que, embora nem sempre este procedimento seja feito com finalidade interventiva, é sempre uma intervenção e produz efeitos. Assim, é preciso cuidado para evitar prejuízos aos envolvidos e para que esta seja uma experiência benéfica a todos. A proposta deve ser bem compreendida pela criança que vai fazer esta atividade e também por outras pessoas que estejam envolvidas na situação da sondagem (como pais ou encarregados ou professores, conforme o caso). É preciso estar atento a se haverá necessidade -ou não- de procedimentos posteriores à sondagem, como retornos e orientações.

Esta sondagem deve ser feita com uma criança que está ainda em processo de aquisição da escrita (e não plenamente alfabetizada). Mas também pode ser feita com adolescentes ou adultos, desde que não estejam plenamente alfabetizados.

Como fazer a sondagem:

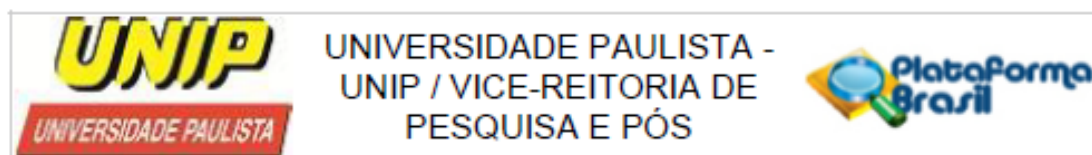
- iniciar por palavras de escrita conhecida pela criança, como por exemplo o nome dela. Deixá-la o mais segura e confiante possível;
- garantir que ela esteja PENSANDO para escrever;
- sempre pedir que a criança diga o que está escrito onde, na sua escrita. Uma maneira que ajuda a conseguir isso é pedir que indique com o dedo o que escreveu onde, o que é cada letra que fez. Registrar
- se houver indícios de que a criança está no período iconográfico, você pode, por exemplo, escrever para ela, sempre com letras de forma maiúsculas, BOI e FORMIGA ou PANELA e PANELINHA e pedir para ela dizer onde está escrito “boi” e onde está “formiga”, ou “panela” e “panelinha”.
- hipótese silábica ou silábico-alfabética: iniciar por palavra tetrassílaba, sem sílabas de mesma vogal ou consoante contíguas. Ex.: cabeluda, diretora, panelinha... e aos poucos ir diminuindo o número de sílabas;
- pedir a escrita de uma pequena frase ao final.



Para apresentar esta atividade:

- fazer uma pequena **apresentação** da criança: sexo, idade, ano escolar, tipo de escola (pública, privada, quantos alunos aproximadamente tem a turma);
- ter em mãos as **escritas** da criança feitas com você.
- Procure registrar (depois que acabar o procedimento, para não atrapalhar) e trazer o **diálogo** que vocês tiveram durante estas produções: o que você disse a ela que iam fazer e o que pediu que fizesse? O que a criança disse que estava a escrever e como explicou o modo como escreveu?
- Faça uma **análise** do que a criança escreveu, especificando:
  - a) em que momento evolutivo da construção da escrita este examinando se encontra? Iconográfico (pré-silábico) ou linguístico? Se linguístico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético?
  - b) quais hipóteses tem sobre o número mínimo de caracteres e sua variação? E sobre o som das letras, conhece o convencional ou não?
  - c) outras questões ou hipóteses, dúvidas que você queira relatar.

## ANEXO 6 – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POSSIBILIDADES PARA O RESGATE DE UM APRENDIZ VÍTIMA DO PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

**Pesquisador:** Victor Alexandre Ferreira de Almeida

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 01452018.6.0000.5512

**Instituição Proponente:** ASSOCIACAO UNIFICADA PAULISTA DE ENSINO RENOVADO OBJETIVO-

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.014.827

#### Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta todas as partes necessárias para compreensão sobre o estudo que será realizado.

#### Objetivo da Pesquisa:

Elaborar e propor estratégias que poderão ser utilizadas em uma futura mobilização dos aprendizes excluídos da escola no sentido da retomada do processo de escolarização interrompido. Participarão desse estudo um aprendiz maior de idade que não concluiu a educação básica e seus pais (na casa onde eles moram); um professor e o coordenador pedagógico da antiga escola, com preferência para os que tiveram contato com ele e conhecem a sua história (no espaço da escola). Para a coleta de dados, serão utilizados roteiros de perguntas para entrevista semiestruturada.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios estão apresentados e de acordo com as normas do CEP.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante por realizar a sondagem sobre as causas dos problemas de escolarização em egressos. Os resultados poderão contribuir com procedimentos em psicologia que minimizem o fracasso escolar.

**Endereço:** Rua Dr. Barcelar, 1212  
**Bairro:** Vila Clementino **CEP:** 04.026-002  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)5586-4090 **Fax:** (11)5586-4073 **E-mail:** cep@unip.br

Continuação do Parecer: 3.014.827

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos foram apresentados e estão de acordo com as normas deste CEP.

**Recomendações:**

Nos TCLEs enviados ao CEP estão contemplados os riscos e procedimentos que serão utilizados caso aconteçam. No entanto, nos TCLEs que estão em anexo ao projeto, não constam essas informações. Recomenda-se que os anexos do Projeto de Pesquisa sejam modificados de acordo com os TCLEs enviados a este CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao término do estudo é obrigatório enviar a este CEP o Relatório Final da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1208208.pdf	18/10/2018 19:35:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_projeto_completo_o_resgate_de_um_aprendiz_excluido_1.pdf	18/10/2018 19:04:42	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	18/10/2018 17:15:41	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_fm_termo_de_consentimento_TCLE_gestor_escola.pdf	18/10/2018 13:24:27	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
Outros	2_fm_intencao_de_pesquisa_membros_escola.pdf	18/10/2018 12:56:58	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_fm_termo_de_consentimento_TCLE_pais.pdf	17/10/2018 21:26:49	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_fm_termo_de_consentimento_TCLE_membro_escola.pdf	17/10/2018 21:26:06	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	7_fm_termo_de_consentimento_TCLE_aprendiz.pdf	17/10/2018 21:25:41	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito

Endereço: Rua Dr. Barcelar,1212  
 Bairro: Vila Clementino CEP: 04.026-002  
 UF: SP Município: SAO PAULO  
 Telefone: (11)5586-4090 Fax: (11)5586-4073 E-mail: cep@unip.br

Continuação do Parecer: 3.014.827

Justificativa de Ausência	7_frm_termo_de_consentimento_TCLE_aprendiz.pdf	17/10/2018 21:25:41	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
Orçamento	6_frm_orcamento_de_projeto_de_pesquisa.pdf	17/10/2018 21:25:19	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5_frm_termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	17/10/2018 21:24:37	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
Outros	3_capa_projeto.pdf	17/10/2018 21:14:32	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
Outros	2_frm_intencao_de_pesquisa_pais_aprendiz.pdf	17/10/2018 21:11:30	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito
Declaração de Pesquisadores	1_frm_carta_de_apresentacao_do_projeto_de_pesquisa.pdf	17/10/2018 21:10:56	Victor Alexandre Ferreira de Almeida	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 12 de Novembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**MENDEL ABRAMOWICZ**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dr. Barcelar,1212  
Bairro: Vila Clementino CEP: 04.026-002  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)5586-4090 Fax: (11)5586-4073 E-mail: cep@unip.br

## **8. Apêndices**

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada com o aprendiz

### **História de escolarização**

- Poderia me contar um pouco sobre a sua experiência escolar?
- Por quanto tempo frequentou a escola?
- Como era a sua rotina diária durante a época que estudava? (dentro e fora da escola)
- Quais eram os momentos mais legais dentro da escola?
- Que atividades você mais gostava?
- Quais eram as tarefas mais difíceis?
- Que dificuldades teve durante a escolarização?
- O que a escola fez para te ajudar a enfrentar essas dificuldades?
- O que poderiam ter feito para que você continuasse estudando?

### **Contexto atual**

- Poderia me contar um pouco da sua rotina atualmente?
- Que barreiras você encontra hoje por conta da não finalização dos estudos?
- Conhece outras pessoas que não terminaram os estudos? Voltaram a estudar?

### **Reinserção**

- Como é para você a possibilidade de voltar a estudar?
- O que você acredita que te ajudaria a retomar os estudos? (o que poderia tornar mais fácil o retorno à escola)
- O que te impede de voltar a estudar?
- Quais desafios você acha que enfrentaria ao voltar a estudar?
- Desde que você saiu da escola, que novas habilidades você adquiriu você poderia utilizar na escola se voltasse a estudar?
- O que você considera importante ter em uma escola que recebe as pessoas que querem voltar a estudar?
- O que você acha que poderia existir nas escolas para garantir que todos os seus alunos terminassem os estudos?

### **Encerramento**

- Gostaria de acrescentar algo que considera relevante para essa pesquisa?



## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais

### **História de escolarização**

- Poderia me contar um pouco sobre como foi a experiência escolar de C.?
- O que ele costumava dizer sobre a escola?
- Houve mudanças marcantes na postura dele com relação à escola?
- Costumava ser convocado (a) para conversas e reuniões? Quais questões eram discutidas?
- O que foi desafiador para você durante esse processo?
- Que desafios surgiram para ele durante a escolarização?
- Que estratégias foram utilizadas para enfrentar as dificuldades?
- Que questões você acredita que o impediram de terminar os estudos?
- O que as escolas poderiam fazer para impedir que as crianças deixassem de estudar?

### **Contexto atual e reinserção**

- Que dificuldades ele encontra no cotidiano por não ter concluído a escolarização?
- Qual a importância de concluir os estudos para viver hoje?
- O que você pensa sobre a possibilidade de que ele volte a estudar?
- O que você acredita que o impede de voltar a estudar?
- Que ações você acha que tornariam mais fácil para ele o retorno à escola?
- Quais seriam os desafios para ele nessa retomada dos estudos?
- Ele voltar a estudar te afetaria de alguma forma?
- Que habilidades ele possui hoje que tornariam mais fácil esse retorno à escola?
- O que você considera importante ter em uma escola que recebe as pessoas que querem voltar a estudar?
- O que você acha que poderia existir nas escolas para garantir que todos os seus alunos terminassem os estudos?
- Como a família pode contribuir para que um de seus membros possa voltar a estudar?

### **Encerramento**

- Gostaria de acrescentar algo que considera relevante para essa pesquisa?

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com os membros da escola

### **Contextualização do profissional/escola**

- Dados (Nome, idade, formação)
- Poderia me contar um pouco sobre a sua história na educação?
- Existe um horário para a formação de professores na escola?
- Quais os maiores desafios para um profissional da educação hoje?
- Existe nesta escola muitos casos de dificuldades de escolarização?
- Quais são os casos mais difíceis de lidar? Que estratégias são utilizadas?
- O que leva um aluno a sair da escola?
- É comum os alunos interromperem o processo de escolarização? Em que momento isso costuma acontecer?

### **História de escolarização**

- Você conhecia o C.? Poderia me contar um pouco sobre a trajetória dele aqui na escola?
- Como ele costumava se comportar no dia a dia escolar?
- Como era a relação dele com a escola e com a aprendizagem?
- Quais foram os desafios no processo educacional dele?
- Que estratégias e recursos foram utilizadas para o enfrentamento das dificuldades? (Intervenções **dentro** e/ou **fora** da escola)
- O que você acredita que levou K. a sair da escola?

### **Possibilidade de reinserção**

- Alguns estudantes que saem da escola dificilmente voltam a estudar. Por quais motivos você acha que isso acontece?
- Você acha que é possível que os estudantes que saíram da escola voltem a estudar? O que você acredita que facilitaria esse retorno?
- Que ações poderiam mobilizá-lo para voltar a estudar?
- Como a escola poderia contribuir para a reinserção escolar de alunos que deixaram a escola e ainda estão fora dela?

### **Encerramento**

- Gostaria de acrescentar algo que considera relevante para essa pesquisa?

## APÊNDICE D – Tabelas de análise

### • Aprendiz

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Questões da entrevista	Categorias de análise
Conhecer na história de um aprendiz que não concluiu a educação básica os processos que produziram a sua exclusão escolar, os efeitos desta exclusão para a sua vida, bem como as barreiras construídas dentro do próprio sistema educacional que impedem o seu retorno ao processo de escolarização.	Identificar na história de escolarização do aprendiz os processos que produziram a sua exclusão e impediram a conclusão da educação básica;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poderia me contar um pouco sobre a sua experiência escolar?</li> <li>• Por quanto tempo frequentou a escola?</li> <li>• Como era a sua rotina diária durante a época que estudava? (dentro e fora da escola)</li> <li>• Quais eram os momentos mais legais dentro da escola?</li> <li>• Que atividades você mais gostava?</li> <li>• Quais eram as tarefas mais difíceis?</li> <li>• Que dificuldades teve durante a escolarização?</li> <li>• O que a escola fez para te ajudar a enfrentar essas dificuldades?</li> <li>• O que poderiam ter feito para que você continuasse estudando?</li> </ul>	Fatores que podem ter favorecido a exclusão escolar
	Conhecer os efeitos dos processos de exclusão vividos pelo aprendiz para o seu funcionamento pessoal e para a sua postura na relação com a escola e os conteúdos escolares;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poderia me contar um pouco da sua rotina atualmente?</li> <li>• Que barreiras você encontra hoje por conta da não finalização dos estudos?</li> <li>• Conhece outras pessoas que não terminaram os estudos? Voltaram a estudar?</li> </ul>	Barreiras e impactos da exclusão sobre a vida do sujeito
	Identificar os fatores que impedem o retorno do aprendiz ao processo de escolarização;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é para você a possibilidade de voltar a estudar?</li> <li>• O que te impede de voltar a estudar?</li> <li>• Quais desafios você acha que enfrentaria ao voltar a estudar?</li> </ul>	Fatores que podem ser responsáveis pela manutenção do sujeito fora da escola (na condição de exclusão e não conclusão da educação básica).
	Construir um plano de ação que poderá ser utilizado em um futuro processo interventivo para a reinserção escolar de aprendizes que não concluíram a educação básica e estão fora da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde que você saiu da escola, que novas habilidades você adquiriu você poderia utilizar na escola se voltasse a estudar?</li> <li>• O que você acredita que te ajudaria a retomar os estudos? (o que poderia tornar mais fácil o retorno à escola)</li> <li>• O que você considera importante ter em uma escola que recebe as pessoas que querem voltar a estudar?</li> <li>• O que você acha que poderia existir nas escolas para garantir que todos os seus alunos terminassem os estudos?</li> </ul>	Potencialidades, desejos e anseios pela aprendizagem.

### • Mãe

Objetivo Geral	Objetivos específicos	Questões da entrevista	Categorias de análise
Conhecer na história de um aprendiz que não concluiu a educação básica os processos que produziram a sua exclusão escolar, os efeitos desta exclusão para a sua vida, bem como as barreiras construídas dentro do próprio sistema educacional que impedem o seu retorno ao processo de escolarização.	Identificar na história de escolarização do aprendiz os processos que produziram a sua exclusão e impediram a conclusão da educação básica;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poderia me contar um pouco sobre como foi a experiência escolar de C.?</li> <li>• O que ele costumava dizer sobre a escola?</li> <li>• Houve mudanças marcantes na postura dele com relação à escola?</li> <li>• Costumava ser convocado (a) para conversas e reuniões? Quais questões eram discutidas?</li> <li>• O que foi desafiador para você durante esse processo?</li> <li>• Que desafios surgiram para ele durante a escolarização?</li> <li>• Que estratégias foram utilizadas para enfrentar as dificuldades?</li> <li>• Que questões você acredita que o impediram de terminar os estudos?</li> <li>• O que as escolas poderiam fazer para impedir que as crianças deixassem de estudar?</li> </ul>	Fatores que podem ter favorecido a exclusão escolar
	Conhecer os efeitos dos processos de exclusão vividos pelo aprendiz para o seu funcionamento pessoal e para a sua postura na relação com a escola e os conteúdos escolares;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que dificuldades ele encontra no cotidiano por não ter concluído a escolarização?</li> <li>• Qual a importância de concluir os estudos para viver hoje?</li> <li>• O que você pensa sobre a possibilidade de que ele volte a estudar?</li> </ul>	Barreiras e impactos da exclusão sobre a vida do sujeito
	Identificar os fatores que impedem o retorno do aprendiz ao processo de escolarização;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você acredita que o impede de voltar a estudar?</li> <li>• Quais seriam os desafios para ele nessa retomada dos estudos?</li> <li>• Ele voltar a estudar te afetaria de alguma forma?</li> </ul>	Fatores que podem ser responsáveis pela manutenção do sujeito fora da escola (na condição de exclusão e não conclusão da educação básica).
	Construir um plano de ação que poderá ser utilizado em um futuro processo interventivo para a reinserção escolar de aprendizes que não concluíram a educação básica e estão fora da escola.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que ações você acha que tornariam mais fácil para ele o retorno à escola?</li> <li>• Que habilidades ele possui hoje que tornariam mais fácil esse retorno à escola?</li> <li>• O que você considera importante ter em uma escola que recebe as pessoas que querem voltar a estudar?</li> <li>• Como a família pode contribuir para que um de seus membros possa voltar a estudar?</li> </ul>	Potencialidades, desejos e anseios pela aprendizagem.

• **Coordenador pedagógico e professora**

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões da entrevista	Categorias de análise
<p>Conhecer na história de um aprendiz que não concluiu a educação básica os processos que produziram a sua exclusão escolar, os efeitos desta exclusão para a sua vida, bem como as barreiras construídas dentro do próprio sistema educacional que impedem o seu retorno ao processo de escolarização.</p>	<p>Identificar na história de escolarização do aprendiz os processos que produziram a sua exclusão e impediram a conclusão da educação básica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Quais os maiores desafios para um profissional da educação hoje?</li> <li>•Existe nesta escola muitos casos de dificuldades de escolarização?</li> <li>•Quais são os casos mais difíceis de lidar? Que estratégias são utilizadas?</li> <li>•O que leva um aluno a sair da escola?</li> <li>•É comum os alunos interromperem o processo de escolarização? Em que momento isso costuma acontecer?</li> <li>•Você conhecia o C.? Poderia me contar um pouco sobre a trajetória dele aqui na escola?</li> <li>•Como ele costumava se comportar no dia a dia escolar?</li> <li>•Como era a relação dele com a escola e com a aprendizagem?</li> <li>•Quais foram os desafios no processo educacional dele?</li> <li>•Que estratégias e recursos foram utilizadas para o enfrentamento das dificuldades? (Intervenções dentro e/ou fora da escola)</li> <li>•O que você acredita que levou K. a sair da escola?</li> </ul>	<p>Fatores que podem ter favorecido a exclusão escolar</p>
	<p>Identificar os fatores que impedem o retorno do aprendiz ao processo de escolarização;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alguns estudantes que saem da escola dificilmente voltam a estudar. Por quais motivos você acha que isso acontece?</li> <li>•Você acha que é possível que os estudantes que saíram da escola voltem a estudar? O que você acredita que facilitaria esse retorno?</li> </ul>	<p>Fatores que podem ser responsáveis pela manutenção do sujeito fora da escola (na condição de exclusão e não conclusão da educação básica).</p>
	<p>Construir um plano de ação que poderá ser utilizado em um futuro processo interventivo para a reinserção escolar de aprendizes que não concluíram a educação básica e estão fora da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Que ações poderiam mobilizá-lo para voltar a estudar?</li> <li>•Como a escola poderia contribuir para a reinserção escolar de alunos que deixaram a escola e ainda estão fora dela?</li> </ul>	<p>Potencialidades, desejos e anseios pela aprendizagem.</p>