



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA DA SILVA SOARES

**JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II NOTURNO PÚBLICO: OS
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS ESTUDOS**

Maceió
2014

VERA LÚCIA DA SILVA SOARES

**JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II NOTURNO PÚBLICO: OS
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS ESTUDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire Reis

Maceió
2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

S676j Soares, Vera Lúcia da Silva.

Jovens e adultos no ensino fundamental II noturno público: os sentidos atribuídos aos estudos / Vera Lúcia da Silva Soares. – Maceió, 2014.
151 f. : il.

Orientadora: Rosemeire Reis.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 117 - 121.

Apêndices: f. 122-147.

Anexos: f. 148-151.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino noturno. 3. Educação – Finalidades e objetivos. 4. Escola pública - Maceió. I. Título.

CDU: 37.013

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Jovens e Adultos no Ensino Fundamental Noturno Público: Os sentidos atribuídos aos estudos.”

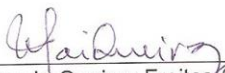
VERA LÚCIA DA SILVA SOARES

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de setembro de 2014.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosimeire Reis da Silva (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva (UFS)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Angelica Silvana Pereira (UFSC)
(Examinadora Externa)

Dedico este estudo aos alunos do 9º Ano de 2013 da Escola JC, personagens principais para que esta dissertação ganhasse corpo.

Com vocês pude perceber a grandeza de uma colaboração, de uma troca, de uma experiência.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a fazer. No entanto, inicio meu agradecimento com minha filosofia de vida: TUDO POSSO NAQUELE QUE ME FORTALECE (Fil. 4, 13). Sem Deus, nada sou; com Ele, tudo posso. E por ser essa Fortaleza, Segurança, Proteção, Deus colocou em meu caminho anjos para cuidar de mim antes e durante o processo de Mestrado.

Em meus primeiros passos, encontrei Mariglene que, com sua simplicidade e delicadeza, emprestou seus livros para que eu pudesse me preparar para o processo seletivo. Mais adiante, Lídia, Zoroastro, Adriana Quixabeira e Eduardo, que, com suas preciosas dicas e apoio, conduziram-me à produção do meu primeiro projeto.

Na SEMED, encontrei vários anjos! Adriana Rocely, muito solícita, organizou tudo, articulando as pessoas para as entrevistas. Erica Mali, Vanda Cardoso e Eliane Ramos buscaram em suas memórias os trajetos percorridos no Ensino Fundamental na Rede Municipal. Encontrei em Eudymar os braços calorosos ofertados nos momentos difíceis e em Silvia a colaboração ao emprestar seu material.

No trabalho, os anjos foram as minhas diretoras Maria Georgina e Ana Maria, que compreenderam os momentos de ausência em minhas atividades profissionais, contribuindo para que estas não prejudicassem meu lado profissional. Sandra Sales, Socorro Leite e Lidiamar, outros anjos que também contribuíram com as minhas ausências no trabalho.

Ainda no trabalho, pude contar com incentivos, preces e apoio de muitos parceiros. No entanto, dois não deixaram de me proteger em nenhum momento: Lêda Lins e Elizângela Vilela, que emprestaram materiais, torceram, articularam pessoas para me ajudar e sofreram comigo as angústias do Mestrado. Destaco ainda a presença constante de João Alberto, seus estímulos e torcida.

Na vida pessoal, contei com minha amiga-irmã Sandra Lemos, que, mesmo à distância, não deixou de estar presente. Seus preciosos incentivos me fizeram muito bem. Dentre outros amigos e amigas, que não deixaram de marcar presença neste momento tão importante.

Na vida cristã, contei com os anjos do meu círculo de casais Elmanuel e Rosangela, Cardênio e Cilene, Adriano e Beth, Cabral e Ieda, Milton e Clara, que, por meio de suas orações, contribuíram comigo, dando apoio e incentivo a cada passo dado rumo à conquista do meu sonho.

Na academia, a colaboração veio de um colegiado que soube dizer sim várias vezes a minha pessoa, principalmente na pessoa do professor Dr. Walter Matias de Lima. Dentre outros, destaco as professoras Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes e Dra. Marinaide de Lima Queiroz Freitas, que foram motivadoras e capazes de compreender minhas dificuldades.

Ainda no percurso acadêmico, encontrei um anjo de olhos verdes, que, com sabedoria, humildade e simplicidade, que só pertence aos verdadeiros mestres, me conduziu ao amadurecimento intelectual: minha querida orientadora Profa. Dra. Rosemeire Reis.

Agradeço também aos anjos que compuseram a banca de qualificação e defesa, dando suas preciosas contribuições a este estudo: Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira, Profa. Dra. Marinaide de Lima Queiroz Freitas e Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva.

Aos anjos do nosso grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação, nossos agradecimentos pelos momentos de discussão e aprendizado.

Dentre os amigos que fizemos no percurso do Mestrado, destaco dois anjos: Carla, sempre muito solidária emprestando materiais e fornecendo dicas preciosas, e Marily, que, mesmo atribulada por seus afazeres, deu um precioso apoio num momento difícil.

Na vida familiar, meus anjos foram meus pais Iracy Lopes e José Lourenço, meus irmãos Valdemir Lourenço, Wandekson Lopes, Veronilda Silva, Valdicélio Silva e Walquiria Lopes (*In memoriam*), meus incentivadores, e meu sobrinho Lucas, que estava sempre na torcida, sempre questionando como era o processo de estudo.

No meu lar, minhas filhas Amanda Caroline e Ana Clara, que tiveram que lidar com minhas ausências, e meu querido Angelo Maximo, meu amado, companheiro, amigo e incentivador dos meus projetos pessoais.

Na pesquisa, encontrei os anjos que cederam seus preciosos depoimentos para que este estudo pudesse ser concretizado: a turma do 9º ano de 2013 da Escola JC.

A vocês, minha gratidão!

Muito obrigada!

Porém, mesmo que às vezes digamos que a escola noturna parece morta e sem sentido, creio que só a última afirmação está correta. Há vida dentro dela, vida jovem, desejante de caminhos, de oportunidades de crescimento. E vida é força que se expande, que não poder ser contida, é como um rio, que, mal canalizado, represado, arrebenta as comportas e jorra em alguma direção.

(ABDALLA, 2004, p.84)

RESUMO

O presente estudo buscou refletir sobre os sentidos que os estudantes do 9º ano de uma escola noturna pública de Maceió atribuíam aos estudos e suas perspectivas em relação ao futuro. Especificamente, a pesquisa de campo ocorreu em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, localizada em um bairro considerado nobre. A investigação se voltou para os jovens e adultos que frequentavam o Ensino Fundamental II no período noturno da escola em questão. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, cuja realização é fruto de inquietações surgidas nas aulas de Mestrado e de leituras de temas relacionados aos sentidos dados aos estudos pelos estudantes atualmente. Por intermédio do estudo de caso, primamos pela coleta de dados, fazendo uso da aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada. Conduzida por teóricos da área educacional, como Charlot (2005), Reis (2012a) e Sacristã (1996), que contribuíram na compreensão da função social da escola noturna, do significado de sentidos e da relação com o saber escolar, a análise dos dados se deu a partir de duas categorias, a saber, os sentidos expressos pelos estudantes no cotidiano escolar e no percurso escolar. Em sua conclusão, a investigação aponta que a maior evidência atribuída aos sentidos dados aos estudos pelos alunos está na relação entre processo de escolarização e mobilidade social. Observou-se ainda que as perspectivas em relação aos estudos são grandes e que, mesmo diante de dilemas como continuar ou não os estudos, os jovens e adultos acreditam que só poderão ter expectativas de futuro e mudanças na vida pessoal a partir da continuidade no processo de escolarização.

Palavras-chave: Jovens e Adultos. Ensino Noturno. Sentidos dos estudos.

ABSTRACT

This current study aimed to reflect about the senses that students in 9th grade of a public night school Maceio City attributed to studies and their perspectives for the future. Specifically, the field research took place in a Municipal Public Education Network school, located in a neighborhood considered as upscale. The investigation turned to the young and adults who attended the Secondary School at the nocturnal period in this referred school. It is about a qualitative nature study, which achievement is the result of disquiets arisen in masters' classes and readings about issues related to the senses given to studies by students today. Through the case study, we excel for data gathering, using the application of a questionnaire and semi-structured interviews. Led by educational area's theorists, as Charlot (2005), Reis (2012a) and Sacristã (1996), who contributed to the comprehension of the social function of nocturnal school, the sense of the meaning and relationship with the school knowledge, the data analysis was achieved from two categories of analysis, which are: the senses expressed by students in school life and schooling. In its conclusion, the study points out that the major evidence attributed to the senses given to studies by the students is in the relationship between process of schooling and social mobility. It was further observed that the perspectives regarding studies are great, and that, even facing dilemmas as to continue or not the studies, young and adults believe they can only have expectations to the future and changes in their personal lives from continuity in the process of schooling.

Keywords: Young and Adult. Nocturnal school. Senses of the studies.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Faixa etária dos alunos do 9º ano	27
GRÁFICO 2 - Escolaridade dos pais dos (as) estudantes do 9º ano	80
GRÁFICO 3 - Quadro de repetência.....	85
GRÁFICO 4 - Instrumentos de avaliação	97
GRÁFICO 5 - Assuntos de interesses dos estudantes.....	101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Organização do Ensino Fundamental	43
TABELA 2 - Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEA....	47
TABELA 3 - Dificuldades para aprender no Ensino Fundamental	87
TABELA 4 - Três maiores qualidades de um (a) estudante	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

COEJA - Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEJA - Departamento de Jovens e Adultos

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FEMAC - Fundação Educacional de Maceió

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO DA PESQUISA	21
1.1 A escola dos (as) estudantes	21
1.2 Aspectos do perfil de estudantes do Ensino Fundamental II noturno contemporâneo.....	25
1.3 Os estudantes e as estudantes	26
1.4 Aspectos gerais da turma	34
1.5 A pesquisa com os (as) estudantes.....	36
2 JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II NOTURNO PÚBLICO	40
2.1 Bases legais vigentes para o ensino noturno.....	41
2.2 Ensino Fundamental II noturno no Município de Maceió: atendimentos e desafios.....	52
2.2.1 Em busca de novos sentidos para o ensino noturno maceioense.....	53
2.2.2 Uma proposta, muitas inquietações	54
2.2.3 Delineamento da proposta de reorientação curricular	57
3 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NOTURNA E SENTIDOS DOS ESTUDOS	61
3.1 Função social da escola noturna	61

3.2	Os sentidos dos estudos	67
3.3	Os sentidos da escola e da atividade escolar.....	71
3.4	A educação que temos e que queremos.....	76
4	OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS ESTUDOS PELOS (AS)	
	ESTUDANTES DO 9º ANO	78
4.1	Sentidos expressos no cotidiano familiar sob a ótica dos (das) estudantes ...	79
4.2	Sentidos construídos pelos (as) estudantes no percurso escolar	83
4.2.1	Negação da escola e do estatuto de aluno.....	84
4.2.2	Dificuldades encontradas pelos (as) estudantes para aprender na escola	86
4.2.3	Sentimentos frente ao ato de estudar demonstrados pelos (as) estudantes.....	94
4.2.4	Relação entre estudantes e professores.....	95
4.2.5	Socialização	98
4.2.6	Aprender para a vida.....	99
4.2.7	Futuro escolarizado.....	102
4.2.8	Planos de futuro dos estudantes do 9º Ano.....	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	122
	ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a escola noturna da atualidade nos remete a um contexto social cujo tempo é marcado pelo uso das máquinas, do fazer acelerado, das mídias e do consumismo desenfreado, que muitas vezes não acompanham o tempo da escola e de seus estudantes. Como consequência da necessidade de inserção neste novo contexto, os estudantes têm buscado novas formas de aprender, indo de encontro muitas vezes às formas abordadas pelas escolas. Trata-se de um processo que acontece diariamente, sem que a escola possa interferir nestas aprendizagens, visto que aprender é inerente ao ser humano, independente do espaço onde esteja inserido. Não podemos deixar de reconhecer, pois, que estamos diante de um desafio social e pedagógico.

A mudança social, a transição do predomínio de uma “cultura considerada estável” para outra, leva a uma diversidade nas visões de mundo, relações, modelos, causando forte impacto nas pessoas em todos os campos. De acordo com Bauman (2001, p.72), o mundo, “[...] se torna uma coleção infinita de possibilidades: um contêiner cheio até a boca com uma quantidade incontável de oportunidades a serem exploradas [...]”. É a “cultura do eu”, isto é, de uma visão unilateral da pessoa, ocasionando uma mudança de postura nos sujeitos, gerando, conseqüentemente, crise dos sentidos e significados na escola da sociedade capitalista.

O desafio pedagógico remete aos sentidos dados pelos estudantes da atualidade aos estudos. A reflexão sobre esse desafio recai na contribuição que a escola tem a oferecer aos que ainda carregam as marcas da exclusão escolar, suscitadas desde a época do Brasil Colônia, quando o ensino noturno se propunha a promover uma educação voltada à preparação de mão de obra para os trabalhos do reino, cujos ensinamentos eram desvinculados da concepção escolar, direcionando-se, de certa forma, ao “ensino profissionalizante”, sem considerar a função para qual fora proposta, a saber, alfabetizar aqueles que não tiveram condições de cursar a escola no tempo considerado “regular”.

Assim, há que se reintroduzir a reflexão acerca do social na elaboração das propostas pedagógicas e na educação da população adulta para despertar o senso crítico e político, na medida em que no atual contexto, marcado por mudanças de paradigmas, de valores éticos, sociais e religiosos, que permeiam o mundo dos estudantes, percebe-se que a escola ainda “[...] propõe aos jovens sistemas de sentido que não têm nenhuma relação com o que vivem [...]” (CHARLOT, 2005, p.137). Segundo Mendonça (2011, p.351), “o fato de existir um significado posto social e historicamente não implica o estabelecimento direto e imediato de

sentido para os sujeitos sociais, pois o significado não está presente, a priori, no conteúdo do sentido dos sujeitos”. Cabe reconhecer, então, que os sujeitos, no geral, vivem em busca de sentidos para tudo que realizam, seja na esfera pessoal ou social.

Refletir sobre o novo jeito de ser estudante e sua interação na sociedade contemporânea pode ser uma possibilidade de compreender aspectos da relação desses estudantes com a escola, cuja comunicação parece se basear na comunicação em rede. Eles vivem, respiram a ambiência midiática, conhecem e dominam novas linguagens, mudam a relação que mantêm com a família, apresentam novas maneiras de questionar as mudanças sociopolíticas e econômicas, buscam uma nova abordagem para a escola, deixando em foco o modelo atual de educação, baseado nos sistemas de ensino que “[...] constituem para os *estudantes* (grifo nosso) discursos vazios, que eles repetirão no dia da prova e esquecerão em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstruir” (CHARLOT, 2005, p.137).

O olhar desta pesquisa recai sobre os sentidos que os jovens e adultos dão aos estudos atualmente. Para a investigação, partimos da perspectiva de que para a sociedade contemporânea é necessário “não ensinar informações, mas saberes, ensinar para que *os estudantes* (grifo nosso) compreendam melhor o sentido de mundo” (CHARLOT, 2000, p.140). Corroborando com esse pensamento, Bonilla (2005, p.18) destaca que “informação e conhecimento relacionam-se, um supõe o outro, mas um não se reduz ao outro [...]”. Em outras palavras, a informação só se transformará em conhecimento a partir da interpretação, do sentido, do valor dado a ela.

Diante dessa realidade, lançamos os seguintes questionamentos: qual o sentido encontrado pelos estudantes para ir à escola se, ao longo de suas vidas, eles acumulam formas e significados de entendimento sobre a realidade sem precisar dela? Qual interpretação os estudantes têm dado aos estudos e à escola?

Charlot (2009) chama a atenção para uma questão muito importante, fazendo-nos refletir sobre a representação da instituição escolar para seus estudantes, quando afirma que ela “[...] só é apreendida na sua lógica institucional, a lógica dos rituais e das obrigações que é preciso suportar se se quer aceder à salvação que a instituição promete (o trabalho, o futuro, a vida)” (CHARLOT, 2009, p.80). Dayrell (1996) também tece algumas inquietações acerca do sentido dado a escola e aos estudos quando questiona o modelo de escola vivenciado pelos estudantes atualmente. “[...] não poderia ser um espaço de ampliação de experiências? Considerando-se principalmente a realidade dos alunos dos cursos noturnos, a escola não poderia estar ampliando o acesso, que lhes é negado, a experiências culturais significativas?” (DAYRELL, 1996, p.145).

Tanto Dayrell (1996) quanto Charlot (2009) trazem à tona o sentido da representatividade da instituição escolar e de sua importância para o desenvolvimento do estudante enquanto ser histórico-social; sentido este que incide sobre duas realidades contrastantes: a de quem ensina e a de quem aprende; de quem planeja e de quem “cumpre”; de quem financia e é financiado; de quem “produz” política e quem é o público alvo delas. Isto é, sobre o que a escola tem a ensinar e o sentido dado a este ensino pelo estudante e sua passividade e não mobilização em relação ao aprender na escola, mediante a evolução do mundo contemporâneo.

Charlot (2000) ressalta que ninguém se educa por si mesmo, sem a mediação do outro, e que toda educação supõe desejo. O sujeito mobiliza-se em uma atividade quando tem o desejo despertado por si mesmo, quando a atividade a ser realizada faz sentido para ele, tem significação. Ainda segundo o autor, nascer é penetrar na condição humana, fazer parte de uma história, entrar num conjunto de relações que impõe a realização de atividades. Para tanto, é preciso haver mobilização¹ para realizá-las, desejar investir em algo considerado significativo e/ou de valor. Nessa perspectiva, os sentidos dos estudos só ganharão força diante da mobilização que implique na compreensão dos processos que os sujeitos devem seguir para aprender.

Cabe a nós considerar a escola como espaço sociocultural, que deve convencer “as novas gerações de estudantes de que o saber escolar é importante para a vida pessoal e social, a despeito das atuais exigências associadas ao mundo do trabalho” (GOMES, 1997, p.61), e que seu caráter socializador firma entre sujeitos relações de troca de saberes, experiências de vida e produção de culturas. Para a educação contemporânea, a valorização do saber faz transparecer a imagem de mundo e como esta imagem se processa em nosso meio, negando a educação tradicional. Nesse sentido, é carregada de otimismo, pois considera que contribui para a expressão dos diversos pontos de vistas dos estudantes, e, por conseguinte, na construção de seus saberes.

Desse modo, para entender as especificidades dos alunos do Ensino Fundamental II noturno em relação à escola e aos estudos, seguimos o pressuposto de que a escola é um espaço sociocultural onde os estudantes trazem sua heterogeneidade econômica, social e cultural, e de que esses se constroem em diferentes espaços onde convivem e da relação que mantêm com o saber. Isto é, partimos do entendimento de que o estudante é produzido por

¹ Bernard Charlot (2000) afirma que mobilizar é uma ação realizada de dentro para fora, diferente de motivar, que consiste em ser motivado por algo ou alguém. Mobilizar é fazer uso de si próprio, investindo em si mesmo.

meio das relações sociais e também é produtor destas relações. Portanto, aprende-se em diferentes espaços, não somente na escola.

Intitulada **Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II noturno público: os sentidos atribuídos aos estudos**, esta pesquisa tem como tema o universo dessas relações dos estudantes com os estudos, sua importância e os sentidos atribuídos ao processo de escolarização.

O estudo ganhou corpo a partir da nossa experiência profissional e da leitura de outros estudos² sobre jovens e adultos em diferentes temáticas, suscitadas em nossas aulas do Mestrado.

No aspecto profissional, o marco central foi a experiência adquirida na Rede Pública Municipal³, que nos fez repensar os conceitos acerca do ensino e da aprendizagem e de como os sujeitos se relacionavam com o saber. Passamos por uma mudança que consideramos desafiadora, porque a resignificação profissional é uma medida “dolorosa”, embora muitas vezes necessária, pois uma das maiores dificuldades de um profissional é compreender que precisa mudar para enfrentar os novos desafios e isso nem sempre gera uma aceitação.

No aspecto acadêmico, a apresentação ao tema se deu por intermédio das aulas sobre juventudes, complementadas pelos estudos de Reis (2012a, 2012b), Mendonça (2011) e Charlot (2000, 2005, 2009), que contribuíram na compreensão do significado de sentidos e da relação com o saber. Gallo (1999), Barrère e Sembel (2006) propiciaram a compreensão da função social da escola. Já Dayrell (2009), Sacristán, (2005) e Reis (2012a, 2012b) possibilitaram o entendimento da constituição dos sentidos do ser estudante na sociedade contemporânea e de como se relacionam com os planos vislumbrados para o “futuro”.

Nosso critério de escolha da turma foi baseado na curiosidade em saber que condução os estudantes pensavam em dar às suas vidas após o término do Ensino Fundamental II. Por esse motivo, a turma escolhida para a realização da pesquisa foi a do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal de Maceió, cuja faixa etária variava de 16 a 48 anos aproximadamente.

A delimitação do objeto de pesquisa se deu a partir dos questionamentos abaixo:

² Os estudos analisados foram os de Borghi (2008), Reis (2012), Charlot (2005), Paiva (2005), Silva (2011), Paiva (2005), Ramos (2010), Twiaschor (2008), Olivera (2008).

³ De 1992 a 2001, trabalhamos exclusivamente em escolas da rede privada no segmento de Educação Infantil, onde os sujeitos situados neste segmento de escolarização possuíam faixa etária que variavam de 2 a 7 anos de idade. A partir de 2001, nosso trabalho iniciou na Rede Pública Municipal de ensino, onde atuamos como professora titular em uma turma de 4º Ano e Coordenadora Pedagógica de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental noturno.

- Quem eram os jovens e adultos matriculados no Ensino Fundamental II Noturno atualmente?
- Que relação estes estudantes mantinham com a escola?
- Quais os sentidos atribuídos ao aprender na escola?
- Qual a relação que os jovens e adultos do Ensino Fundamental II mantinham com os estudos?
- Quais as perspectivas que estes jovens e adultos possuíam em relação ao futuro?

O objetivo geral do estudo foi compreender os sentidos que os jovens e adultos atribuíam à escola de Ensino Fundamental II, aos estudos e aos planos de futuro, em especial dos jovens e adultos inseridos na turma de 9º Ano de uma escola da Rede Pública Municipal de Maceió.

Através do estudo de caso, primamos pela interpretação, captada nas falas dos sujeitos, para compreender a relação que eles mantinham com os estudos. De caráter qualitativo, a investigação teve como ferramenta para abordar o levantamento de dados o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, que tiveram como função principal a interpretação das experiências pessoais a partir da interação entre pesquisadoras e estudantes. O campo empírico da pesquisa foi uma escola situada no município de Maceió.

Constituído de quatro capítulos, o estudo traz em sua **introdução** a justificativa, a apresentação do problema levantado pelo estudo, a metodologia aplicada, a apresentação do critério de escolha da turma e os objetivos da investigação.

Denominado **Percurso da pesquisa**, o primeiro capítulo discorre sobre os caminhos traçados pelo estudo, fazendo referências ao contexto onde a pesquisa foi realizada, à interpretação e à construção do perfil dos sujeitos estudados, sob o olhar do (da) próprio (a) estudante, que se autodenominaram, e das pesquisadoras, a partir da interpretação que fizemos de suas falas, gestos e posturas. Completando este capítulo, são relacionados e descritos os instrumentos utilizados para coleta dos dados que nos permitiram a construção deste estudo.

Intitulamos o segundo capítulo de **Jovens e adultos no Ensino Fundamental II noturno público**, onde trouxemos considerações sobre a legislação que embasa o Ensino Fundamental e o ensino noturno em âmbito nacional e nível internacional. Neste capítulo, consta também o delineamento da proposta que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) está estruturando para ser implantada no Ensino Fundamental II noturno de Maceió a partir de 2014, objetivando reorientar o currículo a partir do estudo da Rede Temática.

O terceiro capítulo, denominado **Função social da escola noturna e sentidos dos estudos**, aborda os pressupostos teóricos para entender a função social da escola noturna, o perfil dos estudantes do ensino noturno na sociedade contemporânea e os conceitos trabalhados, objetivando a compreensão de sentidos e significados atribuídos à escola, ao estatuto de aluno, a relação com o saber, atividade na escola e planos de futuro, sob a luz de teóricos como Reis (2012a, 2012b), Charlot (2000, 2005, 2009a, 2009b), Mendonça (2011), Gallo (1999), Barrère; Sembel (2006) e Dayrell (2001).

O quarto capítulo, nomeado **Os sentidos atribuídos aos estudos pelos (as) estudantes do 9º Ano**, direciona-se às interpretações e análises dos dados coletados na escola, que contribuirão para compor as **considerações finais**, junto com nossas conclusões sobre o objeto de estudo.

1 PERCURSO DA PESQUISA

A proposta deste capítulo é registrar o percurso realizado para a concretização da pesquisa. Dessa forma, traz informações referentes ao contexto do estudo, aspectos relevantes sobre os sujeitos pesquisados, bem como os instrumentos utilizados para realização da pesquisa. Vale destacar ainda que procuramos responder aos questionamentos suscitados neste estudo. Nesse sentido, o capítulo traz à tona respostas **sobre quem são estes jovens e adultos** matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental noturno público de uma escola de Maceió a partir da construção de aspectos do perfil individual sob dois olhares, a saber, do próprio estudante e o nosso, individualmente e coletivamente no contexto de turma.

Contribuímos ainda apresentando aspectos do perfil dos estudantes do Ensino Fundamental noturno contemporâneo e algumas considerações sobre a escola onde esses estão matriculados.

1.1 A escola dos (as) estudantes

A realização desse estudo se deu em uma escola⁴ de Ensino Fundamental situada no bairro do Farol, em Maceió, bastante procurada pelos estudantes circunvizinhos, pois é bem centralizada, sendo favorecida pelo atendimento diversificado de transporte público. Pertencente à rede pública municipal de Maceió, a escola atendeu cerca de 430 estudantes em 2013, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Os estudantes que frequentam a escola em questão são oriundos de bairros periféricos de Maceió, principalmente os que a frequentam no horário noturno, pois nessa localização a escola é a única que possui o Ensino Fundamental II noturno pela Rede Municipal. No horário matutino, a instituição atende crianças de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, e no vespertino, turmas dos 4º e 5º anos. Essa organização se deve à estrutura física da escola, que comporta apenas nove turmas por horário. Além dos espaços usados como salas de aula, há uma sala à disposição do programa Mais Educação⁵. No ensino noturno, são ofertadas apenas as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

⁴ Para realização da caracterização do *locus* da pesquisa foi tomado como base o PPP da instituição.

⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a realidade social e econômica dos estudantes atendidos na escola é bem “restrita”, haja vista que o índice de desemprego dos responsáveis pelos alunos do Ensino Fundamental I é considerado alto, sendo, em sua maioria, empregados autônomos ou domésticos. Realidade esta que é compartilhada também pelos alunos do ensino noturno, evidenciada nas falas dos sujeitos e durante as entrevistas realizadas para esse estudo. Situação que favorece a utilização dos benefícios e recursos sociais do governo federal, como o programa Bolsa Família⁶, bastante comentado nos espaços da escola quando se trata da frequência escolar, contribuindo de certa forma para aumentar a permanência dos alunos na escola.

As ações educativas, currículo e avaliação do aluno têm como fundamentação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Contudo, a prática pedagógica da instituição prima também pela flexibilidade na escolha dos conteúdos, contemplando o contexto sociocultural do aluno.

Conforme o PPP da escola investigada, a definição de seu currículo se submete aos princípios legais da educação “[...] juntamente com seu sistema de avaliação, a partir do seu regimento e sua proposta pedagógica no momento de tomada de consciência de prática vivenciada, tendo em vista as ações planejadas para a execução de seu currículo.” (2013, p.13).

A instituição privilegia o processo avaliativo baseado na avaliação diagnóstica. Assim, em seu PPP observa que “a avaliação só faz sentido quando serve para auxiliar o estudante a superar as dificuldades” (2013, p.13). Nesse processo, é papel do professor analisar as dificuldades e avanços dos alunos e reavaliar seu planejamento com objetivo de favorecer o bom desempenho do aluno. As avaliações acontecem durante o bimestre, através de trabalhos individuais ou coletivos, e no término de cada unidade, quando ao aluno é dada a oportunidade de aumentar as notas dos trabalhos anteriores através da recuperação.

Segundo a interpretação dada ao projeto pedagógico da escola, as ações sociais desenvolvidas em seu espaço são baseadas em informações concretas, ou seja, a partir da coleta das necessidades da escola são realizadas atividades que garantam ao aluno o desenvolvimento, não apenas em âmbito pedagógico, mas também em âmbito social, levando

⁶ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, atendendo cerca de 13 milhões de famílias em todo o Brasil. O programa integra o Fome Zero, programa do Governo Federal que visa o direito de alimentação da população

informação à comunidade educativa por meio de palestras⁷. As ações que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes na escola são especificadas no PPP, entre as quais o encaminhamento a especialidades médicas como oftalmologistas, psicólogos e psicopedagogos, as ações pedagógicas da escola e informações sobre a formação dos profissionais, planejamento, conselho de classe, oficinas (lúdica e terapêutica), reuniões pedagógicas e com a família, realização de projetos, gincanas, feira de conhecimentos, palestras para os estudantes de acordo com a necessidade do momento etc.

O trabalho pedagógico da instituição é realizado através de planejamentos quinzenais, voltando-se para o período diurno e o departamento pedagógico, e do mesmo modo mensalmente para o ensino noturno. Nesses encontros, são realizados os planejamentos das ações que subsidiarão o desenvolvimento do fazer pedagógico na escola, como planejamento dos conteúdos, projetos, atividades como gincanas, festivais, excursões. Desse modo, a escola tenta realizar um trabalho significativo em prol da aprendizagem de seus estudantes.

A formação profissional dos docentes acontece na instituição por meio de planejamentos e da semana pedagógica, e na formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino via Secretaria Municipal de Educação. Além da formação em termos profissionais, os docentes são informados de outros assuntos, que dizem respeito à dinâmica do ensino na rede, como eventos, exposições, congressos e seminários. Como elos entre a Secretaria de Educação e o docente, estão o diretor da instituição, responsável por receber os documentos informativos sobre os eventos na secretaria, e os coordenadores pedagógicos dos dois turnos.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe de laboratório de informática e sala de leitura para os alunos. No entanto, a sala de informática só funcionou no horário noturno nos anos de 2011 e 2012. Em 2013, foi fechada porque a professora responsável por assessorar os estudantes e professores em atividades no laboratório precisou ser “devolvida” por ordem da SEMED, que convocou todos os profissionais que estavam “fora” de sala de aula, ocupando espaços em sala de informática e leitura, a voltarem aos seus destinos de origem, isto é, a atividade de professor.

Na visão dos estudantes, a escola que frequentam é boa, mas poderia ser melhorada com uma educação mais igualitária. Se os governantes não se dão conta de que precisam

⁷ As palestras são realizadas tanto pela escola, solicitando-se a presença de um profissional a SEMED para discutir a temática de interesse para o momento, por profissionais da saúde que procuram a escola ou pelo convite feito a outros profissionais. Os temas mais discutidos abordam: violência contra a criança, leis trabalhistas, leis eleitorais, dengue, sexualidade, drogas.

investir na melhoria da educação, o que se pode esperar delas no futuro? Indaga um dos discentes. Além das melhorias estruturais, concordando com Imbernón (2000), afirmamos que a escola precisa introduzir outras linguagens no processo educativo, além da leitura e da escrita, pois o conhecimento hoje é mais abrangente e circula por meio de outros códigos.

Para os estudantes, os momentos na sala de informática são importantes, conforme suas falas durante as entrevistas. Em contraponto com o PPP da escola, que prima suas ações em informações concretas, trazemos a problemática das aulas de informática como uma situação que limita a relação entre a escola e o mundo informatizado. Nesse sentido, questionamos: deve a informática ficar fora do contexto educacional quando percebemos que os estudantes sentem esse desejo de inserção numa escola informatizada? A seguir, o que os estudantes pensam a respeito desse assunto:

Poderia fazer assim aulas de computador para o pessoal da noite. Não é porque estão estudando a noite que não precisem. Hoje em dia é muito importante a comunicação, é muito importante essa tecnologia. O computador, hoje é fundamental na vida de todo mundo e ainda não tenho aula de “computador”. Mas o resto está tudo bem. A organização aqui é ótima! Tá faltando sim a aula de computação (FRANCISCO - 45 anos).

Eu colocaria muitos computadores para todo mundo ter aula assim, a gente perde tempo escrevendo e eu gosto de ouvir o professor. Mas o resto eu não mudaria, deixaria tudo do jeito que está (ROGÉRIO - 21 anos).

A escola não percebe que o conhecimento não é mais estático. Para Bonilla (2005, p.71), a escola, “além de alterar suas estruturas físicas e inserir as tecnologias no seu contexto, necessita aprofundar a visão que tem sobre as tecnologias, sobre seu papel enquanto agente educativo [...]”. A maioria das mudanças sugeridas pelos estudantes para a melhoria da escola diz respeito à estrutura física, como banheiro “decente” para todos; refeitório, para que os alunos não comam mais em pé, e pintura da escola. Em paralelo a essas necessidades, eles associam a falta de estrutura à ajuda financeira do Governo Federal, como pensa a estudante Kátia, para quem essa instância federal nada sabe sobre financiamento e gestão da educação básica, entendendo ainda que tal situação também é da ordem da administração municipal:

Eu acho que o MEC deveria ajudar mais. Tem bons professores, tem boas aulas, tem boas dinâmicas, então para ter tudo isso tem que ter uma boa escola. Não adianta ter tudo isso e a escola não está boa o suficiente pra ter mais alunos. Se ficasse melhor poderia ter mais alunos né? Mas não tem. (KÁTIA - 17 anos)

Os estudantes destacaram ainda que as atividades mais dinâmicas poderiam fazer parte do dia-a-dia da escola, relatando ainda que gostariam de realizar atividades diferenciadas,

evidenciando que nem sempre é possível porque não depende deles esta mobilização e sim da iniciativa da escola, como afirma a estudante Kátia (21 anos): *bom, o ano passado teve várias atividades. Teve festa, gincana, e esse ano ficou meio que parado não teve muita coisa.*

A expressão *ficou meio que parado* vai de encontro ao discurso do PPP, segundo o qual a escola realiza atividades que possibilitam a interação social entre os estudantes. Estes clamam por uma escola em movimento, que acompanhe a evolução do conhecimento, que dinamize os saberes e possibilite a aprendizagem para além da prova, que contribua para uma educação significativa, que inclua o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Aspectos do perfil de estudantes do Ensino Fundamental II noturno contemporâneo

Para Caporalini (1991), o aluno do ensino noturno público ainda é bastante desconhecido, e geralmente proveniente das camadas sociais mais baixas, tendo sua trajetória marcada pelas tensões provenientes do meio ao qual pertence. Nomeado outrora como principal fator para caracterizar os alunos do ensino noturno, o critério **estudante trabalhador** está sendo substituído pelo critério **idade**, que também tem sido uma opção para mudança de horário, estabelecendo uma nova forma de classificação dos aspectos do perfil dos que frequentam o ensino noturno.

Com relação à **idade**, as **mudanças forçadas** e as **mudanças espontâneas**, dizem respeito aos estudantes que são “expulsos” do horário diurno por não apresentarem mais idade adequada para cursar os estudos neste horário ou por interesses próprios em mudar de horário, para “ser mais livre”, por exemplo, uma vez que o ensino noturno não conta muito com a participação da família. Nesse sentido, a liberdade causada por esta ausência está favorecendo a busca cada vez mais constante por esta opção de horário, característica dos estudantes mais jovens, em especial.

Outra característica que pode ser notada no estudante que frequenta o ensino noturno está no rótulo “reprovado”, que percorre a sua vida escolar. Agregados a este, está aquele que deixa de estudar por alguma adversidade, como o interesse da própria escola em transferi-lo de horário, levando-o a se tornar estudante do ensino noturno mesmo sem ter uma ocupação diária, contribuindo, assim, para o aumento da ociosidade juvenil. Para caracterizar esses estudantes, é necessário, portanto, reconhecer essa diferenciação no processo de escolarização. Abdalla diz que:

Acredito que não se pode ver no aluno da escola noturna somente o *estudante* (grifo nosso) que trabalha, sem levar em consideração suas características, suas vivências, seus interesses, seus sonhos e os papéis assumidos dentro e fora da escola [...] (ABDALLA 2004, p.58-59).

A heterogeneidade suscitada pela autora aponta para duas situações: uma diferenciação na expectativa quanto aos estudos e um desafio para a escola, que é conhecer as singularidades dos estudantes e construir uma educação que assuma a pluralidade existente no ensino noturno. Parece-nos, porém, que para a escola é mais interessante perceber seus estudantes de forma homogênea, com vistas a “facilitar” o trabalho, pois trabalhar com a diversidade compreende um aprofundamento complexo sobre as características distintas dos seus estudantes.

Por isso, para não partir do mesmo equívoco e observar os estudantes de forma homogênea, sentimos a necessidade de apresentar os estudantes de forma individualmente, observando suas características e aspectos que pudessem contribuir nas análises desse estudo e deixar em evidência os (as) estudantes pesquisados (as).

1.3 Os estudantes e as estudantes

Os (as) estudantes do 9º ano foram conhecidos (as) por meio de um questionário, que buscou identificar aspectos constitutivos de suas condições socioeconômicas, perfil, escolarização (aprovação, reprovação, desistências, evasões) e suas perspectivas de futuro. Esta fase exploratória foi de grande importância. Conforme Lüdke e André (1986, p.22), a “seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”.

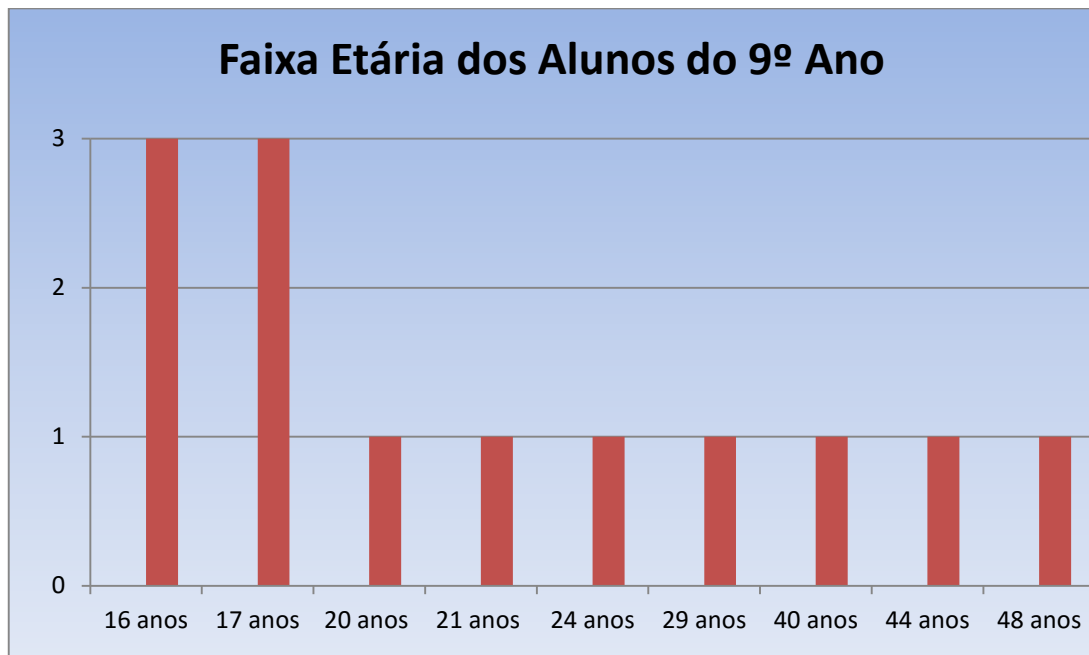
De início, a turma escolhida para o estudo era constituída por 18 estudantes. Mas, no decorrer da coleta de dados nos deparamos com situações envolvendo transferências, abandono, assim como a decisão de um estudante em não participar da pesquisa, fazendo com que o número ficasse reduzido a um total de treze estudantes. Dessa forma, a amostra foi composta por um grupo de sete alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino; a faixa etária variou de 16 a 48 anos.

Nosso critério de escolha foi baseado na necessidade de ouvir sujeitos que estavam finalizando um ciclo de estudos. Buscamos saber se estes apresentariam desejos de dar continuidade ao processo de escolarização, isto é, se o Ensino Médio e a universidade faziam

parte dos seus planos de futuro e o que pensavam sobre os estudos. Os estudantes tiveram suas identidades preservadas através de nomes fictícios.

Definida a turma e realizando o questionário, fizemos o convite aos (as) estudantes, procurando trazer para o contexto da pesquisa estudantes jovens e adultos. Os que concordaram em participar da investigação possuíam a seguinte faixa etária:

GRÁFICO 1 - Faixa etária dos alunos do 9º ano



Fonte: Pesquisa empírica – questionários

Conforme o gráfico, o grupo entrevistado compreende a faixa etária determinada para matrículas no ensino noturno, que é acima de quinze anos. Alguns começaram a trabalhar muito cedo e, por esse motivo, não tiveram condições de continuar os estudos no ensino diurno, dando continuidade aos estudos de forma tardia.

Com relação ao modo como os estudantes se definiram, alguns tentaram se expressar conforme a imagem que outras pessoas faziam deles e da imagem que eles criaram a partir do que gostavam de fazer, descrevendo-se de forma positiva.

É sabido que existem razões conscientes e inconscientes para agirmos no mundo. Diante disso, não é fácil conhecer o outro e a nós mesmos. Por isso, captamos durante as entrevistas características que falam por si só sobre quem são os estudantes desse estudo, seja através de opiniões, desejos, anseios e incertezas, dos sonhos e das necessidades que cada entrevistado carrega dentro de si.

KÁTIA - 17 anos

Gosto de viajar e ficar com minhas irmãs no interior e quando estou aqui trabalho e venho pra escola. Não saio muito, porque prefiro assim (KÁTIA - 17 anos).

A estudante mora em Maceió com uma tia há alguns anos, mas costuma viajar aos finais de semana para encontrar a família, que mora no interior. Afirmou que gosta muito das oito irmãs, que sente muita falta da companhia delas quando não viaja. Disse ainda que não gosta muito de estudar, porém sonha com um futuro melhor, mesmo não acreditando que possa realizar seu grande desejo profissional: ser bombeira. Destacou que poderá ser vendedora, caso não consiga realizar seu sonho.

O objetivo de Kátia é conquistar o sonho de ser bombeira para agradar à mãe, já falecida. Assim, relatou em vários momentos que não pode desistir de estudar porque se conseguir terminar os estudos estará realizando o desejo da mãe, de quem falou com saudosismo e emoção, por ser a pessoa que depositou credibilidade em sua capacidade. Ela acredita, então, que “deve” a conquista de uma vida melhor à mãe.

Kátia acha a sociedade muito “rígida” e cheia de regras, e diz que deveria ser diferente. “Cometer erros” é motivo de “zombaria”, principalmente se estes forem *Erros ortográficos. Jeito de falar errado. Eu sempre falo errado e as pessoas sempre riem de mim. (Risos). Porque eu falo errado então isso é chato. Geralmente não ensinam a você, ficam rindo. Eu acho isso chato. Eu gosto quando alguém me corrige*, destaca a estudante. No entanto, acredita que as pessoas que estudam são “corajosas”. Kátia diz que é “preguiçosa” para estudar, mas tira boas notas e os colegas dizem que ela é uma estudante muito inteligente.

LUCIANA - 40 anos

Gosto de ficar em casa, cuidar da casa, sair para resolver as coisas na rua, fazer pagamentos. Às vezes vou pro interior e às vezes fico em casa estudando. Sou casada, tenho três filhos. Moro com meu marido e meus três filhos. Sou caseira, quando quero estar em casa. Não trabalho. Gosto de ficar em casa dormindo, estudando quando não estou com preguiça. Cuidando das coisas quando me dá coragem e vou pra rua resolver minhas coisas. E gosto de viajar nos fins de semana (LUCIANA - 40 anos).

Luciana começou a estudar para ajudar os filhos nas lições de casa, pois não havia ninguém para orientá-los nas atividades que vinham da escola. Chegou a pagar uma pessoa para realizar essas atividades por não saber ler e escrever. Foi quando decidiu estudar na mesma escola dos filhos, cursando a primeira fase da EJA. Logo quando aprendeu a ler e

escrever e conseguir realizar as atividades com as crianças, dispensou a pessoa que dava o reforço a elas, passando ela mesma a exercer esse papel. Além da economia financeira, Luciana ganhou autoestima. Assim, na medida em que passou a se considerar importante, conquistou o poder que o saber confere às pessoas.

Hoje, é dona de casa, cuida dos filhos e do marido. Mas, mesmo gostando de ficar em casa, trabalhar está nos planos de futuro da estudante. Afirmou que vai continuar estudando e pretende fazer cursos profissionalizantes, pois tem como meta conseguir um emprego para comprar uma casa para juntar os dois filhos, que moram separados. Atualmente, um vive com ela e o marido e o outro com a avó no interior.

A estudante associa os estudos às mudanças de postura frente aos acontecimentos rotineiros de sua vida, como saber falar, pegar ônibus, prestar atenção às conversas entre as pessoas sobre os mais variados discursos, relacionando-se sem dificuldades. Segundo Luciana, com os estudos está *tudo diferente na vida dela*. O orgulho e o prazer que ela transmite ao falar de sua evolução são evidenciados com o sentimento de vencedora, de quem acredita em si e na capacidade de transformação que os estudos podem oferecer.

MANOEL - 48 anos

Eu saio muito, gosto de noitada e também de estudar. Trabalho muito, venho pra escola porque acho importante. Mas também quero me divertir. Por isso, saio com meu amigo da escola (MANOEL - 48 anos).

Esse estudante trabalha como empregado doméstico em uma casa próxima à escola e diz que adora o que faz e que não tem problema algum em declarar sua profissão. Ao falar de sua trajetória como estudante, seu relato é carregado de emoção, principalmente quando declara que aprender a ler e escrever foi muito importante para ele, um homem que veio da roça e não teve as mesmas oportunidades das pessoas da cidade. No entanto, Manoel relata que membros de sua família, mesmo diante das dificuldades enfrentadas por quem mora no espaço rural, conseguiram adentrar a escola e se formar, e que muitos parentes são profissionais que atuam na saúde, como enfermeiras e médicos, e na construção civil, como engenheiras e arquitetas, motivo de grande orgulho para ele e incentivo para que dê continuidade aos seus estudos.

Manoel acredita que as pessoas devem valorizar os estudos. [...] *sem estudo, o ser humano não é nada. Sem estudo você não é nada. As pessoas só dão valor a quem tem estudo. Um advogado, um professor, um médico que sabe das coisas*, destaca. Isso demonstra o sentimento dele pelo estudo, isto é, de que apenas os sujeitos escolarizados conseguem

valorização social. Assim, os estudos são considerados a melhor coisa do mundo para Manoel, que é enfático ao se expressar sobre o assunto: *todo mundo deveria saber ler e escrever. Seria maravilhoso!* O estudante acredita que viver sem estudar é *viver na escuridão*.

Dessa forma, apresentou certa indignação quando falou sobre a atitude dos estudantes que gostam de “bagunçar” em sala de aula. Manoel acredita que o estudante deve se “comportar”, prestar atenção ao que o professor está ensinando para aprender. Assim, a concentração em sala durante a explicação do professor é prioridade para ele como estudante, destacando que procura ter sempre essa postura dentro de sala de aula.

SANDRA - 21 anos

Um pouco sobre mim? Bom, eu não gosto de ver ninguém triste. Sou muito palhaça, como dizem. Só que em outras palavras, sou divertida. Eu acho né? Pelo menos é o que dizem. Pelo menos até agora não ouvi ninguém dizer, ah ela tem isso ou aquilo. Tenho os meus defeitos, todo mundo tem. Mas a única coisa que não gosto é de pessoas falsas ao meu lado. Sentir cheiro de falsidade perto? Aff! Quando a pessoa está conversando comigo e é aquela coisa como se tivesse escondendo algo. Sei lá, não passa uma coisa positiva (SANDRA - 21 anos).

Bastante centrada na conquista dos seus sonhos, Sandra acredita que só estudando conseguirá realizá-los. Porém, suscita algumas inquietações quando retrata as dificuldades em se manter no processo de escolarização, haja vista que precisa trabalhar para continuar em Maceió, uma vez que sua família mora no interior. Ela mora com a irmã, sendo responsável por parte das despesas da casa onde moram. Esta situação complica muito sua vida de estudante, pois quando fica sem emprego precisa voltar ao interior, tornando sua vida cheia de idas e vindas, como se vivesse em uma corda bamba, tentando manter o equilíbrio entre a sobrevivência e a realização de seus sonhos.

Sandra como diarista atualmente, e apresenta muita força de vontade para continuar na escola. Chega sempre muito cansada, mas o sonho de ser engenheira é grande, o que a faz enfrentar as dificuldades com garra e crédito no seu potencial intelectual. Sonha com um futuro promissor e gostaria que não existisse desigualdade na escola pública, comparando-a com a escola privada. Para ela, todas as pessoas deveriam ter condições de lutar por seus sonhos, sem ter prejuízos nessas disputas pelo aperfeiçoamento e conquista de emprego. Ela faz duras críticas à ineficiência da escola pública quando ressalta que a falta de escolarização “adequada”, com vistas à inserção no mercado de trabalho, impede uma “disputa” em sinal de igualdade entre as redes públicas e privadas, qualificando a escola privada como escola ideal.

O desejo de escola igualitária é evidenciado também quando Sandra se refere a outras questões, como estrutura física e condições de estudos. Desse modo, ela observa que *seria maravilhoso. Computadores na sala, salas de vídeo, quadro branco, cadeiras bem organizadas, bonitas, armários para todos os alunos colocarem seus livros para não estarem trazendo os livros de casa.*

Em seguida, a estudante volta a criticar o estudo público quando afirma que a desigualdade na aprendizagem atrapalha a conquista dos sonhos, na medida em que apenas serão contemplados com um futuro melhor aqueles que tiveram condições de se desenvolver com mais eficiência no processo de escolarização. O modelo ideal de escola apresentado por Sandra é o empregado nos Estados Unidos, visto por ela como uma educação “eficiente” e favorável ao desenvolvimento do saber em potencial.

ELIZÂNGELA - 17 anos

Gosto de ficar em casa, cuidar da casa, arrumar minha casa. Mas também adoro sair. Ir pro shopping, cinema, shows com meus amigos. Eu sou uma pessoa livre, gosto de curtir a vida. Também gosto muito de ir pro salão me arrumar. Eu sou bonita e preciso me cuidar (ELIZANGELA – 17 anos).

Casada recentemente, Elizângela vive entre os afazeres domésticos e seu trabalho no salão de beleza. Muito vaidosa, não foi difícil imaginar a escolha pelo trabalho no salão de beleza. Entretanto, acredita que os estudos permitem um futuro melhor, embora possua dúvidas em relação à profissão que vai escolher. A estudante considera os estudos a porta para o futuro. Para ela, trata-se da “*coisa mais importante*”, visto que sem os estudos não consegue visualizar perspectivas em relação ao futuro.

Mesmo considerando determinadas aulas “chatas”, Elizângela acredita na importância delas quando afirma que:

Se você parar e pensar, aquela aula chata vai lhe servir tanto futuramente. Você vai dizer: Poxa! Porque eu perdi aquela aula? Aquela aula deveria ter me ensinado, talvez até a coisa mais importante do assunto todo.

Expressiva e falante, Elizângela considera a mãe a pessoa mais importante de sua vida. Ela demonstra grande orgulho da dedicação de sua mãe com sua avó, na medida em que sua mãe teve que escolher entre esse cuidado e os estudos. Por esse motivo, ela pretende continuar estudando, tanto pelo incentivo dado por sua mãe, quanto por sua necessidade em conquistar uma vida melhor, amenizando uma situação que não foi causada por ela, mas pelas diferenças socioeconômicas de nossa sociedade. Seu maior desejo é comprar uma casa para a mãe, o que

denotaria uma espécie de “premiação” ou recompensa por todo o esforço e renúncia feitos por sua mãe.

FRANCISCO - 45 anos

Hoje sou músico, mas músico de ouvido. Conheço as notas assim, o tom das notas, mas pelo ouvido. Por isso, me dediquei a tocar violão, cavaquinho, eu sei que a música é muito boa (FRANCISCO - 45 anos).

Pai de um menino de 16 anos e separado da esposa há alguns anos, Francisco vive em uma casa perto de seu pai, único parente próximo, de quem fala com carinho. Trabalha como porteiro de um prédio e se considera um músico autodidata. Para ele, o trabalho que exerce *não é um trabalho que exige muito esforço, é um trabalho mais assim, que tem que saber ler e escrever. E isso facilitou pelo pouco que eu sei.*

Francisco se vê como um aluno *muito bom*. Relatou que sempre foi muito comportado, que gosta de prestar atenção quando o professor está falando. Porém, demorou a concluir os estudos ao se voltar para a música. Mas, o *prejuízo financeiro* o fez retornar à escola para continuar os estudos e melhorar seu salário. Agora, acredita que irá entrar na universidade para ter uma vida melhor, um futuro melhor.

O estudante se mostrou muito interessado nos conteúdos de História. Afirma que esta é a disciplina que faz mais sentido em aprender, e que é a matéria que mais gosta desde pequeno. Nesse sentido, relata: *Eu gosto de história. História pra mim é tudo... Todo mundo tem uma história pra contar. A história... acho que me acompanha, porque quando o professor começa a conversar eu gosto de saber o começo, as datas, essas coisas.* Francisco acredita na mudança estrutural da escola, principalmente no aspecto tecnológico; afirma que os livros vão acabar, mas as histórias não, porque elas fazem parte da vida e da evolução do mundo. Por outro lado, afirma que a escola não pode ficar longe da tecnologia, pois tem que acompanhar a evolução da sociedade.

MILTON - 16 anos

Eu fico muito em casa. Não gosto de sair e não tenho muitos amigos. Fico assistindo tv, no computador. Prefiro assim (Milton - 16 anos).

Milton é um estudante aparentemente tímido. Caseiro, diz que não sente vontade de sair com os amigos, passando mais tempo em casa, e que só o faz quando precisa ir à escola porque gosta de estudar. Mesmo se contradizendo em alguns momentos da entrevista entre o gostar e o não gostar de estudar, ele declara que concorda com a opinião do pai sobre os

estudos, de que é importante para ter um futuro melhor e não ficar como o pai, que não conseguiu concluir nem o Ensino Fundamental. Assim, Milton afirma: *eu acho que é o certo também, que eu não quero ter uma vida sem as coisas que quero. Eu quero trabalhar pra ter uma vida melhor e ser feliz no futuro.*

Mas, o estudante ainda não pensa muito nesse futuro, pois não pensou sobre a profissão que gostaria de exercer. No momento, a única coisa que gosta de fazer é aprender, observando que se pudesse aprender sem frequentar a escola seria melhor para ele. Milton considera as aulas “curtas” no período da noite. Assim, gostaria que o tempo destinado às aulas fosse mais longo, mas logo se justifica, dizendo que não seria possível porque as pessoas moram longe e o aumento da carga horária prejudicaria os estudantes que precisam retornar às suas casas fazendo uso de transporte coletivo, que tem horário para encerramento de veiculação na cidade.

Para o aluno, as disciplinas que aproveitará na vida são História e Inglês. Ele acha a Matemática complicada, *difícil de guardar na mente, não é difícil de aprender, mas de lembrar depois.* Ainda segundo Milton, *falta alguém para cobrar mais dele;* gostaria que isso acontecesse em sua casa, pois não existe uma cobrança por parte da família para que se envolva mais com os estudos.

Milton acredita *que o estudo prepara o estudante para o mercado de trabalho* e diz *que hoje o estudo não tem muito objetivo.* Mesmo assim, pretende fazer faculdade relacionada à Informática. Também gostaria de cursar História, mas sem intenção de ser professor, só pelo prazer em aprender.

Em nossa opinião, o relato de Milton revela que ele percebe a lógica que a escola deveria ter para seus estudantes, a saber, o prazer em aprender.

ROGÉRIO - 21 anos

Quando não estou trabalhando eu vou a igreja e também fico em casa com a minha vó. Não quero mais perder tempo e não saio muito. Estou mais caseiro (ROGÉRIO - 21 anos).

Durante a entrevista, Rogério relatou as situações difíceis que vivenciou quando fazia parte do mundo das drogas, porém acredita que Jesus mudou a sua vida. Hoje, convertido à religião evangélica, trabalha como jardineiro e zelador em um prédio. O estudante revela sentir um grande amor pelas plantas, afirmando que alguns aprendizados sobre jardinagem e cultivo das plantas foram adquiridos nos momentos difíceis de sua vida, quando foi usuário de drogas.

Para Rogério, o uso das drogas deixou seu pensamento lento, por esse motivo não conseguia estudar, aprender. Com isso, foi deixando de frequentar a escola. Hoje, porém, mesmo com esta “dificuldade declarada”, não falta às aulas para não perder a explicação do conteúdo, pois acredita que as dificuldades serão maiores se ele não participar das aulas ouvindo a explicação dos professores. Sem a explicação, observa que não conseguirá aprender os conteúdos. Assim, mesmo cansado, frequenta a escola.

Continuar estudando é importante porque *as pessoas que não tem estudo não conseguem mudar de emprego e eu quero mudar para ganhar melhor. Um salário mínimo é pouco e a gente fica com muitas despesas para pouco dinheiro*, relato Rogério. O aluno vive com a avó, assumindo todas as responsabilidades financeiras de sua casa. Destaca que mesmo que não consiga dar continuidade aos estudos, não voltará a fazer as *coisas de antes*, referindo-se ao uso de drogas, relato que faz sem constrangimento, como se quisesse dar um recado a outros jovens. O estudante finaliza a entrevista deixando transparecer que acredita num mundo melhor e que é possível conquistar seus ideais percorrendo os caminhos adequados.

Durante a coleta de informações junto aos estudantes, conhecemos um pouco de seus valores sociais, de suas angústias e esperanças, seus projetos de vida, suas necessidades e limitações. Enxergamos a pessoa escondida no estudante, que visualiza um futuro e tem aspirações; que espera mudar sua condição de vida por meio dos estudos; e ainda acredita que a educação pode abrir caminhos para a mobilidade social.

1.4 Aspectos gerais da turma

A turma do 9º ano apresenta uma formação mista (jovens e adultos). No entanto, possui laços de respeito, carinho e amizade, de modo que a diferença de idade não atrapalha o relacionamento entre os estudantes. Alguns são mais sérios (tanto jovens, quanto adultos), outros mais extrovertidos. Mesmo assim, não se percebeu em suas falas inimizades ou situações conflituosas. Por outro lado, toda seriedade tende a ter um olhar crítico em foco. Assim, alguns estudantes afirmaram que, mesmo não havendo dificuldades entre eles, preferem se relacionar com os “mais sérios”, pois estes *não querem bagunçar, só estudar e com os outros é mais difícil* (ROGÉRIO - 21 anos).

Eles costumam ir ao shopping, cinema, bares, danceterias, show e igreja, tendo como finalidade a “diversão”, prejudicada, segundo alguns relatos, por fatores como cansaço, violência e falta de dinheiro. Dessa forma, a televisão e o computador (utilizado em casa e/ou

lan house) ganham destaque no quesito “lazer”, tornando-se as principais ferramentas de apoio para a diversão.

A renda familiar dos estudantes gira em torno de um a três salários mínimos, complementada pelo programa Bolsa Família, que de certa forma estimula os estudantes a permanecerem na escola, pois caso faltem às aulas poderão ter o benefício cortado pelo Governo Federal.

Construir um futuro em cima de uma desigualdade social nos parece um grande desafio para os estudantes. Pensar sobre o real e o ideal para superar as desigualdades existentes não é uma tarefa fácil, que possa ser pensada de qualquer forma. É necessário compreender a relação entre escola, sociedade e seus sujeitos.

Assim, concordamos com Caporalini, quando afirma que:

Superar essa ideologia mistificadora (existência de uma igualdade de oportunidade para todos os que estudam no sentido de assegurar uma ocupação melhor ou regular) significa fazer esses *estudantes* (grifo nosso) compreenderem que a educação ajuda, mas não é capaz de modificar a classe social a que pertencem (CAPORALINI, 1991, p.90).

Muitos poderão conseguir essa modificação, no entanto para os estudantes que já estão trabalhando, exercendo funções como empregadas (os) domésticas (os), entregadores de mercadinhos, manicure, diarista e babá, o fato de estarem com seus “empregos garantidos” poderá gerar certa acomodação, fazendo-os viver apenas da expectativa de uma vida melhor, conforme percebemos em alguns relatos. Assim, alguns estudantes, apesar dos sonhos, percebem que estas desigualdades sociais os afetam profundamente e limitam as condições para a superação das mesmas.

Todos os alunos declararam que se envolvem nas atividades realizadas em sala, e que quando precisam fazer trabalhos ou provas existe “certa fidelidade” entre eles, que se ajudam realizando “troca” de atividades e “colas” de respostas das provas e trabalhos. Pode-se perceber que os mais jovens são os “líderes da turma”. Falam mais, “bagunçam mais” e se movimentam mais, atrapalhando as aulas e os momentos livres.

A maneira inquieta dos estudantes mais jovens incomoda os adultos, que se concentram mais nos estudos, fato comentado nas entrevistas. As relações que se estabelecem ficam, então, meio estremecidas por estes “momentos de bagunça”, levando os adultos a ficarem mais na defensiva, a fim de não se criar situações conflituosas na sala. Assim, os estudantes adultos, mesmo incomodados com a situação em sala de aula, procuram se relacionar bem com todos e dão mais atenção aos estudos do que às “gracinhas” dos

estudantes mais jovens, parecendo-nos uma maneira de fugir das espontaneidades dos colegas mais jovens.

1.5 A pesquisa com os (as) estudantes

Para realizar a pesquisa, buscamos orientação teórica junto aos estudos de Lakatos e Marconi (2010), Lüdke e André (1986). Com relação à metodologia, fizemos uso de questionários e de entrevistas semiestruturada, direcionados por um roteiro previamente elaborado para “obter respostas válidas e informações pertinentes” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p.182). Desse modo, primamos pela revelação das experiências dos sujeitos, sem interferir em suas falas, levando em consideração que “a originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar” (COSTA, 2002, p.52). O processo de escuta foi, pois, imprescindível para a investigação.

A primeira etapa da pesquisa foi a realização da **apresentação** à turma escolhida da pesquisadora, do estudo, do convite para participação na pesquisa e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E), para garantir a seriedade do estudo e preservar a imagem dos sujeitos colaboradores. Nesta etapa, foi explicada detalhadamente a natureza do estudo que seria realizado, enfocando que a participação dos (as) estudantes como colaboradores (as) seria fundamental para o estudo, pois considerar os pontos de vistas deles (as) seria revelar ao mundo acadêmico oportunidades para aperfeiçoar os aspectos educacionais.

A segunda etapa se configurou pela **aplicação dos questionários**, destinada a todos que faziam parte da turma do 9º ano. Formada por 18 alunos de início, foi reduzida a 14 depois. Todos foram convidados a responder ao questionário. Apenas um aluno se recusou, visto que considerou muita responsabilidade participar da pesquisa.

Os objetivos pretendidos com a aplicação dos questionários foram:

- Descrever aspectos do perfil da turma pesquisada;
- Analisar as condições socioeconômicas dos alunos;
- Identificar o nível de escolaridade dos pais e a relação dessa escolaridade com a escolaridade dos alunos pesquisados;
- Analisar os aspectos relacionados à frequência, os motivos das faltas à escola, prioridades com os estudos, aprendizagem, qualidades do estudante, aula dadas pelos

professores, dificuldades para aprender, relação professor-aluno, instrumentos de avaliação, momentos disponibilizados para os estudos;

- Identificar as perspectivas dos estudantes em relação ao futuro.

Os itens abordados nas questões em destaque tiveram como base os estudos de Reis (2012a), sendo distribuídos em quatro blocos e em categorias relacionadas aos objetivos que pretendíamos alcançar, de modo a permitir avaliar o perfil da turma de forma geral. Foram eles:

BLOCO 1 - Dados gerais: idade, sexo, etnia, estado civil, trabalho, renda familiar, religião, família, escolaridade dos pais, objetos que possuíam em casa, modos de diversão e lazer.

BLOCO 2 - Experiências em casa e na escola: frequência à escola e os motivos das faltas, realização de atividades, relação com os amigos, estatuto de aluno.

BLOCO 3 - Relação com os estudos/aprendizagem: importância dos estudos, repetência, utilidade dos estudos, prioridades dos estudos, aprendizagem na escola, qualidades do estudante, espaço da escola, principais problemas com os colegas na escola, aula interessante, importância de uma aula interessante, contribuição da escola para a aprendizagem individual, principais dificuldades para aprender no Ensino Fundamental, relação pessoal com a leitura, principais dificuldades para realizar leitura, relação professor-aluno, processo de avaliação na escola, importância dos instrumentos de avaliação utilizados na escola, visão do professor, satisfação com a escola, momentos disponibilizados para estudo fora da escola, influência dos professores na aprendizagem pessoal.

BLOCO 4 - Relação com o futuro: perspectivas pessoais em relação ao futuro, planos de futuro, importância dada ao emprego e estudo, assuntos de interesse pessoal, influência dos interesses pessoais para os estudos, perspectivas para a escola do futuro.

Após a realização dos questionários, o grupo ficou ciente de que para o próximo passo do estudo alguns critérios definiriam os colaboradores e duas questões seriam levadas em consideração - o quesito idade e quantidade de estudantes. Os critérios estabelecidos foram: ouvir no máximo oito pessoas, entre jovens e adultos. A quantidade assim estipulada teve como objetivo a preocupação em interpretar bem as entrevistas, com vistas a apreender as

singularidades dos sujeitos envolvidos. Não tivemos como objetivo fazer um estudo comparativo, apenas ouvir diferentes pensamentos e opiniões de sujeitos em diferentes idades.

Por fim, o grupo formado para a investigação após o convite foi de três adultos e cinco jovens. Na turma, só havia quatro adultos. Aproveitamos o desejo de quem se prontificou em participar de forma espontânea, para não causar constrangimento ou maiores problemas para este estudo.

Conhecemos um pouco mais sobre os (as) estudantes a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas na própria escola que frequentavam, no horário normal de aula, mediante colaboração dos professores, que os dispensavam das aulas, e, na maioria das vezes, durante as aulas vagas, gerando certa expectativa nos (as) estudantes, pois se sentiram “importantes” ao serem convidados para as entrevistas.

Nesse sentido, o aluno Francisco relata:

Eu queria dizer que essa entrevista é muito legal e nunca fui entrevistado e pra mim é uma beleza. Espero ser entrevistado novamente. Eu gostei, gostei mesmo. Agradeço a você Vera e eu desejo boa sorte em tudo que você faz. Você é uma pessoa muito legal e eu gostei dessa experiência (FRANCISCO - 45 anos).

Segundo Lüdke e André (1986, p.45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa”. Assim, mesmo diante do relato que tece elogio à entrevista, destacamos que pudemos perceber aspectos relacionados à autoestima do estudante. Reafirmamos que não foi o fato do elogio, mas a natureza da simplicidade e o orgulho expressado pelo estudante ao ser entrevistado, pois num simples elogio se percebe o motivo que o incitou a exprimi-lo: a importância do “ser pessoa que tem vez e voz”.

Para avaliar e reavaliar com vistas a analisar todas as possibilidades de encontrar outras hipóteses escondidas nos dados fornecidos nas entrevistas semiestruturadas, é necessário, afirma Bertaux “[...] identificar seus contornos, nomeá-los (procurar a sua denominação adequada), encontrar as diversas formas sob as quais esses materiais lhe apareceram para se assegurar de que não são simples produtos de sua imaginação” [...] (2010, p.39).

Confessamos que não esperávamos esta reação, que nos fez perceber quão desejosos de serem ouvidos estavam os estudantes, agindo de modo bastante espontâneo quando se sentiram dispensados das formalidades entre professor e aluno, mostrando o significado que as pessoas dão a sua vida quando são focos de atenção especial. A postura de Francisco nos

fez perceber o clima de confiança estabelecido, favorecendo a extração das significações pertinentes ao objeto de pesquisa.

Fazendo uso do ouvir, da análise das expressões e mudanças no tom da voz dos estudantes, foi possível transcrever e retranscrever as gravações e chegar à finalização do estudo. Assim, compartilhamos a visão de Bertaux (2010), para quem tanto a gravação quanto a retranscrição são indispensáveis na análise das entrevistas.

A preocupação com o processo da pesquisa foi grande. Assim, a necessidade de captar os sentidos atribuídos aos estudos pelos estudantes entrevistados nos levou a observar que precisávamos encontrar meios de perceber não apenas as questões explícitas, também as implícitas nas entrelinhas de suas falas, dando-nos a direção para compreendermos os sentidos que procurávamos a partir da ótica dos estudantes.

Desse modo, este capítulo descreveu os caminhos percorridos para realizar o estudo, apresentando aspectos relevantes sobre a escola onde foi realizada a investigação, os estudantes e as opiniões destes sobre si mesmos, além do nosso olhar sobre eles e a metodologia aplicada para a realização da coleta de dados.

No próximo capítulo, denominado **Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II noturno público**, traçamos aspectos da base legal nacional que rege o Ensino Fundamental, do Ensino de Jovens e Adultos e algumas considerações sobre o ensino noturno em Maceió, como organização atual e perspectivas dos gestores para a implantação da nova proposta para essa modalidade de ensino, que, de acordo com a atual gestão municipal, precisa encontrar novos sentidos para o ensino noturno no município, primando pela qualidade do ensinar e aprender.

2 JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II NOTURNO PÚBLICO

A escola noturna contemporânea carrega os traços de sua construção e evolução, marcada por ações governamentais, lutas sociais, leis, decretos e pareceres. Se formos analisar nas entrelinhas da história, talvez possamos considerar que sua expansão foi baseada apenas nas propostas governamentais. Mas, sabemos que a luta do povo que reivindica escola para todos foi um forte impulso para a conquista da escola noturna.

Ao resgatar a história do ensino noturno no Brasil, notamos que o Ensino Fundamental, ou “antigo ginásio”, só ganhou expansão a partir de 1945. Contudo, no Brasil Império, aponta Carvalho (2001), existiam referências ao ensino para jovens e adultos, como o decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878, sancionada pelo Ministro dos Negócios, Leôncio de Carvalho, durante a legislação imperial (1822-1889), garantindo o direito à educação de jovens e adultos.

De lá para cá, continuam as dificuldades para os estudantes se manterem na escola. No entanto, não podemos deixar de afirmar que a educação brasileira passou e continua passando por diversas transformações, embora persista o caráter excludente e seletivo no sistema educacional brasileiro.

Durante o estudo, fomos nos dando conta dos estigmas que o ensino noturno em nosso país carrega, imprimindo em nossos estudantes a marca da “exclusão”, de “coitadinhos”, de sujeitos que “apresentam dificuldades para aprender” e, por isso, merecem um currículo e carga horária diferenciada e menor que o do Ensino Fundamental diurno, agravando ainda mais o sentido da exclusão que perpassam o ambiente escolar e a nossa sociedade. É o que afirma Carvalho (1998, p.80), para quem “o curso noturno tem sido um diurno piorado. O professor não se aprofunda nas diferenças entre o diurno e o noturno; não há relação entre o diurno, o noturno e a condição de trabalhador do aluno e professor”.

Por outro lado, o ensino noturno continua sendo uma das opções para a continuação do processo de escolarização e conclusão dos estudos para muitos brasileiros. O desafio, porém, é criar um espaço que contribua para a ampliação do conhecimento, que não se limite a “assegurar” a permanência dos estudantes na escola noturna. A escola deve, pois, estimular jovens e adultos a retomarem seus estudos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam seu crescimento e qualificação para a vida, considerando que o estudante que insiste em frequentar o ensino noturno é o cidadão que, em sua maioria, está contribuindo para o desenvolvimento do país, conforme Carvalho (1998).

Nesse capítulo, focalizamos a legislação nacional, bem como algumas considerações sobre outros documentos em nível mundial, o ensino no município de Maceió, atendimentos e os desafios propostos pela SEMED, como a reorientação curricular em Rede Temática a ser implantada em 2014 no ensino noturno de Maceió.

2.1 Bases legais vigentes para o ensino noturno

Esta parte do capítulo foi uma das mais difíceis de ser construída, pois não encontramos produção sobre o Ensino Fundamental II Noturno que estivesse desvinculado da modalidade da EJA ou Ensino Fundamental diurno. O ensino noturno ainda traz características do ensino diurno e as referências teóricas são apresentadas exclusivamente para esta modalidade de ensino, deixando o Ensino Fundamental II Noturno a mercê dessas produções, que pensam num público alvo de estudantes de 6 a 14 anos de idade apenas. Chamamos à atenção, então, para a necessidade de produção voltada para esta etapa do ensino básico, tão procurada pelos estudantes.

De fato, o Ensino Fundamental Noturno tem uma história mais recente, pois, de acordo com os fatos históricos, a EJA, modalidade do Ensino Fundamental, foi quem prevaleceu historicamente em nosso país, em virtude dos programas governamentais de erradicação do analfabetismo entre os jovens e adultos que ficaram fora da escola na faixa etária considerada “ideal”. Assim, não pudemos deixar de citar documentos da EJA que favorecem o Ensino Fundamental II, esperando contribuir acerca do entendimento desta etapa da educação básica.

Desse modo, tomamos como base os documentos que regem o Ensino Fundamental e o ensino noturno, a saber, a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, assim como referências internacionais, como a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), e um documento de apoio, encontrado no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Constituição Federal - (CF/1988)

Atualmente, o Ensino Fundamental é a modalidade que possui maior duração no processo de escolarização no Brasil. De matrícula obrigatória para todas as crianças a partir dos seis anos de idade, firma um compromisso entre família, Estado e sociedade. Nesse sentido, é dever da família matricular e manter as crianças na escola, cabendo ao Estado

garantir o acesso ao processo de escolarização básica e à sociedade cobrar os direitos dessa educação. Como prevê a CF/88, em seu art. 208, § 1º, *o acesso ao ensino é direito público subjetivo, e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente.*

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996⁸), o acesso ao ensino como direito é mais uma vez assegurado, havendo ênfase nas garantias dos estudantes, tratados como cidadãos.

Art.2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRANDÃO, 2007, p.19).

Considerado um dos mais importantes da LDB, o art. 2º, expressa o “objetivo nobre” da educação: preparar estudantes para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, o Ensino Fundamental foi organizado com o objetivo de tornar possível a todos os estudantes um tempo mais longo de convívio na escola, assegurando “a formação básica do cidadão” (BRANDÃO, 2007, p.87). Com essa proposta, o MEC pretende garantir a oferta pela Rede Pública da escolarização básica das crianças e jovens na faixa etária dos seis aos 14 anos.

Apesar de a modalidade de ensino dos estudantes pesquisados receber a denominação de Ensino Fundamental séries finais, estes estudantes, de acordo com o **critério idade**, estão mais inseridos na modalidade da EJA, cuja idade para se efetuar matrícula se dá a partir dos 18 anos, conforme legislação nacional. No entanto, analisando a legislação atual sobre a modalidade do Ensino Fundamental, percebemos que a idade considerada na legislação é coerente para os alunos do ensino diurno, que, de “certa forma”, tenta obedecer esta forma linear, não sendo possível seguir o mesmo modelo para os estudantes matriculados no ensino noturno nas séries finais.

Segundo o art.23⁹ da LDB, a possibilidade de organização dos nove anos do Ensino Fundamental pode ser compreendida da seguinte forma:

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), de 1996, estabelece que a Educação escolar tem que ser composta pela Educação Básica e Educação Superior. A educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

⁹ Neste artigo, está definido que *A educação básica poderá organizar-se em séries, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e outros*

TABELA 1 - Organização do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental			
Anos Iniciais			
Série	Faixa etária prevista		Duração
1º Ano	6 anos	Ciclo de Alfabetização	5 anos
2º Ano	7 anos		
3º Ano	8 anos		
4º Ano	9 anos		
5º Ano	10 anos		
Anos Finais			
Série	Faixa etária prevista		Duração
6º Ano	11 anos		4 anos
7º Ano	12 anos		
8º Ano	13 anos		
9º Ano	14 anos		

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da LDB

A partir dessa organização, o Ensino Fundamental pode ser compreendido como etapas¹⁰ distintas, mas complementares. A primeira corresponde aos cinco primeiros anos, sendo denominada de séries iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo as turmas do 1º ao 5º ano, cuja aquisição de conhecimentos está relacionada ao conhecimento do mundo pessoal, familiar e social. A segunda etapa, ou séries finais do Ensino Fundamental, completa o ciclo de escolarização referente à modalidade de ensino, indo do 6º ao 9º Ano. Essa fase corresponde à da juventude, fase de transformação e mudanças de comportamento, e onde os conhecimentos das séries iniciais devem ser aprofundados a partir de disciplinas que não são obrigatórias na etapa das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas a partir das séries finais, constituindo-se como base para que os estudantes possam cursar o Ensino Médio.

Quanto ao currículo, destacamos abaixo as orientações da LDB de 1996, que define, nos quatro incisos do art. 32, os objetivos que precisam ser alcançados pelos estudantes:

critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem de ensino recomendar.

¹⁰ No capítulo II, seção III, que trata do Ensino Fundamental na LDB, não existe especificamente nenhum termo que afirme a separação das etapas dessa modalidade de ensino considerando a idade dos estudantes. Nos art. 18, § 2º, e art.23 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica (DCNGEB), vamos encontrar referência a *etapas ou fases* para distinguir os níveis dessa modalidade de ensino.

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Embora não prescrevam um currículo específico, essas orientações, por outro lado, incidem sobre aspectos relevantes da Educação Básica, contribuindo para a formação do currículo para o Ensino Fundamental. Nas Diretrizes Curriculares, vamos encontrar, no art. 9º, as diretrizes que norteiam o trabalho docente, privilegiando o conhecimento a partir das relações sociais, das vivências e saberes dos alunos, articulando-o aos conhecimentos já adquiridos ao longo dos anos de estudos, o que contribuirá para a constituição de sua identidade como aluno.

Ao percorrermos a LDB em busca de orientações sobre o ensino noturno, encontramos apenas dois artigos que “garantem” o acesso ao processo de escolarização. Isso aponta para o que diz Carvalho (2001) sobre a escola noturna ser vista institucionalmente apenas com o objetivo de preparar os estudantes para a inserção no mercado de trabalho.

Do ponto de vista conceitual, a LDB garante a viabilidade, acesso e permanência do aluno trabalhador na Educação de jovens e adultos. Em seu art. 37¹¹, referenda que *a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria* (BRANDÃO, 2007, p.98). Porém, são levantadas situações que problematizam a permanência desses jovens e adultos na escola. O autor ainda observa que as propostas pedagógicas de educação destinadas a esses alunos devem contemplar [...] *características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho* [...] (Ibidem, p. 99).

Sposito (1997) define essa fase como “tardia ampliação de direitos”, pois se a LDB considera que a fase para conclusão da escolarização básica é de 14 anos, os jovens e adultos

¹¹ Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

que se inserem no mercado de trabalho antes do término desse processo passam a contribuir para o aumento das estatísticas sobre a falta de oportunidades de formação para eles. No ensino noturno, o jovem ou adulto inserido no Ensino Fundamental já vivencia o processo de inclusão no mercado de trabalho.

Brandão (2007) faz um breve comentário acerca do art. 37 da LDB, afirmando que:

Entendemos que uma legislação educacional que visa indicar todas as diretrizes da Educação de um país deve conter sim alguns aspectos mais idealistas, e não apenas refletir a realidade educacional desse país. Assim, nesse caso específico, as características *dos estudantes (grifo nosso)*, seus interesses, condições de vida e de trabalho devem ser consideradas na oferta de educação de ensino fundamental e médio para jovens e adultos, não podendo tornar-se empecilhos para jovens e adultos que não tiveram acesso a esses níveis de ensino na idade regular (BRANDÃO, 2007, p.99).

No que diz respeito à escolarização mais aligeirada, o art. 38¹² da LDB trata dos exames que habilitam o estudante a um certificado de conclusão de escolarização básica. Assim, os sistemas de ensino, de uma maneira geral, têm servido ao mercado de trabalho, certificando o jovem ou adulto para a inserção no mundo capitalista. Dessa forma, [...] *a lógica empresarial passa a direcionar a educação [...]*, afirma Candau (1999, p.34).

Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs

Nos artigos 10 e 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), encontram-se a base do currículo estabelecido para o Ensino Fundamental de nove anos em Rede Nacional, definido em dois blocos: base nacional comum e parte diversificada. Mesmo deixando uma abertura para as escolas organizarem um currículo de acordo com a realidade local, contemplando a base diversificada do currículo, os artigos atentam para o predomínio de uma articulação entre elas, priorizando a garantia da formação do estudante enquanto cidadão.

No documento, não há referências quanto às especificidades do ensino noturno, apenas ao que deve ser aprendido por todos os estudantes, como o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática. A língua materna é apontada como a principal língua a ser ministrada, fazendo-

¹² Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

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

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

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

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educadores por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

se ressalva apenas às comunidades indígenas, para que possam utilizar sua língua materna nos processos de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

Parecer CNE/CEB nº 11/2000

A proposta apresentada neste parecer tem como finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação de todo o território brasileiro, cujo atendimento se estenda aos estudantes da modalidade da EJA. Consideramos importante trazer o documento ao presente estudo visto que tece considerações sobre o ensino noturno, mesmo que na modalidade da EJA, “garantindo” o direito à universalização do ensino e propiciando aos estudantes do Ensino Fundamental II a continuidade dos estudos.

O texto do documento é denso e cheio de “boas intenções”, na medida em que observa que analisa minuciosamente a ampliação da educação de jovens e adultos, tentando não deixar as lacunas que marcaram o percurso político-ideológico da história da educação brasileira. O Parecer apresenta três funções que regem a educação de jovens e adultos, a saber, **reparadora, equalizadora, qualificadora ou permanente.**

A **função reparadora** *significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano* (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.7). Nesta função, o destaque se dá ao acesso à escola, um direito constitucional, portanto sendo considerado um bem real e categoricamente importante, para que os sujeitos se constituam como cidadãos.

Já a **função equalizadora** da EJA, *assegura a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados* (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.9). Esta função prima pelo retorno dos estudantes à escola sem considerar os motivos que os fizeram “abandonar” os estudos. Desse modo, considera que estes devem gozar dos direitos que lhes são designados pela CF/88, que garante a educação como um direito de todos. Apresenta, por outro lado, uma função de *reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação* (Idem).

Sendo considerado o próprio sentido da EJA, a **função permanente ou qualificadora** *é o apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade* (PARECER CNE/CEB nº

11/2000, p.11). Esta função se volta para a qualificação dos alunos de forma individualizada e/ou acobertada pelos programas de políticas públicas, assegurando condições para que exerçam o direito de continuar aprendendo.

Referências Internacionais

Como referências internacionais, destacamos as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), que, a partir da primeira metade do século passado, aparecem no cenário da educação objetivando produzir documentos que trouxessem à tona a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até o momento, foram realizadas seis conferências, tendo sempre como objeto de discussão o desenvolvimento e a melhoria da aprendizagem. As quatro primeiras conferências enfatizam a educação como um todo, como mostra o quadro abaixo:

TABELA 2 - Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEA

Local da Realização	Ano de realização	Debate em foco
Elsinore (Dinamarca)	1949	- As especificidades da Educação de Adultos; - Proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; - Que a educação de adultos deveria ser desenvolvida através do espírito de tolerância devendo aproximar os povos e não apenas os governos.
Montreal (Canadá)	1960	- Foi enfatizada a necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem aos em desenvolvimento melhorar sua aprendizagem.
Tóquio (Japão)	1972	- Houve constatação de que seria necessário usar o conceito mais amplo de educação. Com isso surgiram as categorias de ensino escolar e extraescolar. Essas categorias deveriam garantir a educação integral dos indivíduos de todas as idades; - O relatório final concluiu que a Educação de

		Adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.
Paris (França)	1985	- O ponto mais importante desta conferência foi o reconhecimento do direito de aprender como maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, imaginar e criar, questionar e analisar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos Relatórios da UNESCO

Abaixo, destacamos as duas últimas conferências, realizadas em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, e na cidade brasileira de Belém, em 2009. Os dois eventos trazem em seu contexto um diferencial em relação aos demais, na medida em que a referência ao ensino de jovens e adultos é apresentada de modo singular, consequência de um intenso movimento de preparação do mundial.

V CONFINTEA - Hamburgo 1997

Considerada diferente das outras conferências, a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, teve também o apoio da sociedade civil. Com um número estimado de 1500 representantes de 170 países (DI PIERRO, 2005, p.17), o compromisso assumido nesta conferência foi a da reafirmação de que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no direito dos cidadãos de todo o planeta, levariam [...] à *aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas* [...] (Idem). Outro marco importante da conferência foi a criação do **Decênio da Educação**, em homenagem ao educador Paulo Freire.

Na declaração de Hamburgo, em sua página 31, constam os temas que foram objetos de estudo durante a conferência, a saber:

- Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI;
- A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos;
- Garantir o direito universal à alfabetização e a educação básica;
- A educação de adultos como meio de se promover o fortalecimento das mulheres;
- A educação de adultos e as transformações no mundo do trabalho;
- A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
- A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- Os aspectos econômicos da educação de adultos;
- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

A partir da V CONFINTEA passa a ser compreendido o conceito de formação de adultos e seu processo de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Di Pierro (2005), a Declaração de Hamburgo teve forte influência na elaboração do Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ainda de acordo com a autora, a concepção predominante entre os educadores e gestores brasileiros continua a ser a visão compensatória de uma escolarização não realizada em outros períodos da vida. Para ela:

Conferir prioridade à escolarização é uma postura razoável em um país com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde (DI PIERRO, 2005, p. 20).

Em meio ao crescimento da educação de adultos, no entanto, cresceu a falta de acesso a ela, fato evidenciado na Declaração de Hamburgo. Daí surge o compromisso de garantia desse acesso por meio de adoção de legislação, de abertura de espaço nas escolas, universidades e outros estabelecimentos de ensino superior, da melhoria das condições do trabalho dos docentes de adultos, da melhoria e adequação da instrução primária na perspectiva permanente, promoção de escola para todos com direito iguais para homens e mulheres, promoção e acessibilidade à educação de adultos, relacionando-a ao trabalho, e enfoque no desenvolvimento sustentável.

Ao almejar uma educação para todos, de forma universal, a construção de um documento desse nível imprime responsabilidade aos governantes dos países. Contudo, colocá-la em prática requer uma política pública comprometida com a educação do país. No Brasil, porém, *a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa [...] (DI PIERRO, 2005, p.24)*. Mais uma vez a prioridade era redirecionada ao Ensino Fundamental para crianças e adolescentes. Sobre isso, Di Pierro afirma o seguinte:

Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes - Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos - asseguram o direito público subjetivo à educação, independentemente de idade, e concedem a necessária flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. O problema não está nas leis, mas na política educacional (DI PIERRO, 2005, p.24).

A garantia ao acesso à educação de adultos está consolidada na declaração de Hamburgo, no tema IX, que trata dos aspectos econômicos da educação de adultos, destacando que o compromisso assumido pelos participantes da conferência fora o de melhorar o financiamento da educação de adultos, contribuindo para seu desenvolvimento, sem restrições orçamentárias.

VI CONFINTEA - Belém 2009

A conferência realizada no Brasil, em 2009, conhecida também como **Marco de Belém**, teve como objetivo reavaliar os principais pontos da V CONFINTEA, realizada dois anos antes, e ressaltar a importância e necessidade de criação de instrumentos de advocacia para a Educação de Adultos. Constituiu também peça fundamental para o processo de mobilização e preparação nacional e internacional, iniciado em 2007, por meio de Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos dentro do Brasil.

A avaliação realizada na VI CONFINTEA concluiu que o que tinha sido proposto e assumido pelos membros participantes na V CONFINTEA sobre a aprendizagem e educação de adulto não se concretizou, enfatizando que o papel e o lugar da aprendizagem da educação de adultos continuam a ser subestimados, permanecendo fragmentado.

Outro aspecto revelado foi a falta de estabelecimento de um planejamento financeiro adequado e de longo prazo, capaz de assegurar o desenvolvimento da educação e a aprendizagem de adultos. Embora tenha sido apontada a crescente variedade de programas de capacitação profissional, mesmo assim não foi possível abordar as esferas da aprendizagem

integradas a todos os seus aspectos, deixando em sua maioria os povos indígenas fora desse contexto.

A VI CONFITEA frisa a importância da aprendizagem ao longo da vida para resolver questões globais e desafios educacionais, destacando que:

[...] aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento [...] (BRASÍLIA, 2010, p.6).

Apesar de enfatizar a aprendizagem ao longo da vida e ter avançado em muitos aspectos, garantindo a educação de jovens e adultos, a VI CONFITEA reconhece que existem muitos desafios a serem superados para que o exercício do direito à Educação de Jovens e Adultos seja efetivado, pois ainda existe um condicionamento aos aspectos:

- **Políticos:** que financie a Educação de Jovens e Adultos com foco na legislação;
- **Governança:** que facilite a implementação da política de aprendizagem e educação de jovens e adultos eficaz a partir do envolvimento de autoridades públicas;
- **Financiamento:** que invista significativamente para garantir a oferta de aprendizagem e educação de adultos de qualidade;
- **Participação, inclusão e equidade:** que promova o acesso equitativo e participativo na aprendizagem de jovens e adultos, promovendo a cultura e a eliminação das barreiras que impedem o desenvolvimento da educação.

Buscando reforçar o aprimoramento das ações e metas estabelecidas para a evolução da aprendizagem de jovens e adultos, os participantes da VI CONFITEA assumiram o compromisso de trabalhar com seus parceiros para projetar e implementar mecanismos de monitoramento e acompanhamento das ações por meio de coleta, análise dos dados e produção de relatórios do progresso nacional e balanço em nível internacional. Atualmente, a Coordenadoria da EJA (COEJA) está vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC¹³, integrada ao conjunto de políticas públicas que vigoram atualmente para o Ensino

¹³ O MEC tem editado, coeditado e distribuído livros pedagógicos e didáticos apropriados para essa modalidade, direcionados aos alunos e aos professores, inclusive sob a forma de propostas curriculares. É um modo de traduzir a função supletiva da União no sentido de proporcionar aos projetos pedagógicos das instituições e dos estabelecimentos da EJA mais recursos didáticos. Outras iniciativas se dirigem para projetos relativos ao apoio a docentes que queiram desenvolver ações de formação continuada. Amparado pelos ditames infraconstitucionais

Fundamental, tendo como objetivos estabelecer e fortalecer parcerias e convênios com os Estados e Municípios brasileiros.

Documentos de apoio

No portal do MEC, encontramos o documento intitulado **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões**, cujo objetivo é refletir, propor políticas e delinear ações para o atendimento de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar matriculados no Ensino Médio.

2.2 Ensino Fundamental II noturno no Município de Maceió: atendimentos e desafios

Conforme Rocha (2011), Maceió só veio a ganhar uma Secretaria de Educação 1993. Até então, o ensino no Município era administrado por uma superintendência conhecida como Fundação Educacional de Maceió (FEMAC). Ainda segundo a autora, a educação de jovens e adultos era realizada por meio da Divisão de Ensino Supletivo.

Desde então, a educação ganhou uma nova roupagem, pois a assunção de uma equipe administrativa na época incluiu a educação como prioridade, favorecendo a EJA, inserindo-a no contexto de Ensino Fundamental, já referendado na CF/88. Mas, o currículo para estes estudantes era baseado no mesmo referencial teórico-metodológico para os estudantes do período diurno, direcionado para crianças e adolescentes.

Em 2013, o ensino noturno na Rede Municipal de Ensino estava sendo ministrada em 20 escolas, distribuído entre os 50 bairros de Maceió e dividido em duas modalidades: EJA primeiro e segundo segmento e Ensino Fundamental séries finais. Em algumas, podem ser encontradas as duas modalidades, em outras, o ensino noturno acontece de forma isolada, ou seja, apenas EJA primeiro e/ou segundo segmento e apenas Ensino Fundamental. Além da oferta dessas duas modalidades, a rede conta também com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)¹⁴.

e constitucionais, a União, ao deixar de atuar diretamente nessa área, reserva aos Estados e Municípios a ação direta de atuação (BRASIL, 2000, p.52).

¹⁴ De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 2/2005, aprovado em 16 de março de 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) é realizado com objetivo de realizar uma educação, qualificação e ação comunitária, para jovens entre 18 e 24 anos, que devem se enquadrar nos dois critérios abaixo: I - ter concluído a quarta série (hoje 5º ano do ensino fundamental séries iniciais) e não ter concluído a oitava série (9º ano atualmente, última série do ensino fundamental II) e II - não ter vínculo empregatício.

O Parecer CNE/CEB Nº 18/2008, dispõe sobre a apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do PROJOVEM URBANO novo modelo de apresentação do PROJOVEM, viabilizando a programação da qualificação para o trabalho.

Os estudantes atendidos na Rede de Ensino possuem idade bastante diversificada. Nas modalidades ofertadas, podem ser encontrados estudantes jovens, adultos e idosos que não tiveram como concluir os estudos na idade prevista. Em sua maioria, as classes de estudantes são formadas por alunos trabalhadores, jovens com histórico de evasão e repetência, cujas idades não permitem mais frequentar o Ensino Fundamental diurno, e sujeitos que desejam continuar o processo de escolarização interrompido em algum momento da vida, por situações diversas.

A proposta curricular atual na Rede Municipal de Maceió para o Ensino Fundamental de 6º ao 9º é pautada nas Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Volume 2 (5ª a 8ª série), de 2005, que foram elaboradas a partir da combinação entre as propostas curriculares de cada área do conhecimento e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando objetivos e critérios de avaliação por série. Este documento segue uma lógica disciplinar e uma organização do conhecimento por componentes curriculares, indicando o que deve ser estudado na escola.

2.2.1 Em busca de novos sentidos para o ensino noturno maceioense

A prática pedagógica e a relação dos estudantes com os estudos têm sido os principais objetos de discussão entre os técnicos da SEMED e os coordenadores pedagógicos que atuam na modalidade de EJA e Ensino Fundamental II Noturno. Os encontros começaram a acontecer em 2012, através de estudos que subsidiariam a proposta que está sendo focada atualmente, a saber, a **reorientação curricular para o ensino noturno** e a **organização do currículo em Rede Temática**. A proposta é fundamentada nos estudos de Paulo Freire e Silva A. (2011), que apresenta a estrutura pensada para o trabalho em rede temática no Município de Maceió.

Enquanto atuantes da Rede de Ensino Municipal de Maceió, participamos dos cursos de formação continuada ofertada pela SEMED, onde pudemos observar que entre as ações implantadas para a efetivação da proposta está a unificação dos departamentos Ensino Noturno e o Departamento de Jovens e Adultos (DEJA), cujo objetivo é fortalecer a proposta já estruturada para a EJA 1º segmento. De acordo com Rocha (2011):

[...] na Rede Municipal de Educação de Maceió, a defasagem da carga horária do Ensino Fundamental Noturno está relacionada à dificuldade do cumprimento da carga horária anual, de 805h em 230 dias letivos. Para as escolas, essa situação acarreta ampliação do calendário letivo, envolvendo dessa forma o mês de janeiro, culturalmente considerado férias, ou ajustes de aulas aos sábados, constituindo-se uma problemática para alunos/as e professores/as (ROCHA, 2011, p.42).

Considerada uma problemática, a carga horária foi o elemento chave que contribuiu para se pensar a proposta, haja vista que, a partir da reorientação curricular aconteceria uma redução no total de horas a serem trabalhadas na modalidade presencial. Esse “excesso de dias letivos”, que não cabem no ano civil, afeta tanto os alunos, que muitas vezes necessitam de transferências para outras escolas, como professores que vem de uma jornada tripla e tiram férias dos turnos diurnos e continuam trabalhando no período noturno.

Essa redução de carga horária pensada pelos técnicos dos departamentos de Ensino Fundamental e DEJA está acobertada por lei. Nesse sentido, o artigo 32, § 4º, da LDB, determina que o *ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais*. No caso da reorientação curricular em Rede Temática, o caráter não é de emergência, mas de uma intencionalidade em reorientar/repensar o currículo para o Ensino Fundamental Noturno e Educação de Jovens e Adultos.

2.2.2 Uma proposta, muitas inquietações

Para a efetivação dessa proposta, cuja construção vem se concretizando desde 2010, foi constituída uma comissão responsável para a reorganização do ensino noturno. A partir de então, a comissão¹⁵ teve como desafio entender as especificidades da Educação Básica e do Ensino Fundamental correspondente aos anos finais, para rever a organização do currículo para o ensino noturno. A fim de realizar estudos e discussões que possibilitassem analisar essas especificidades¹⁶, os encontros foram semanais. Dessa forma, o levantamento abrangeu:

- O conhecimento do perfil dos sujeitos;
- As aproximações e distanciamento entre Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) do ponto de vista legal;
- O percurso histórico do Ensino Fundamental anos finais e da EJAI na Rede Municipal de Ensino;
- As concepções teóricas que poderiam fundamentar a organização curricular;
- A consolidação da proposta do currículo em Rede Temática para o ensino noturno;

¹⁵ De posse de suas atribuições, o Secretário Municipal de Educação de Maceió, Thomaz Beltrão, tendo com base legal a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, instituiu a comissão responsável por esta mudança por meio da Portaria de Nº 41, de 11 de agosto de 2011.

¹⁶ Estas especificidades fazem parte do documento intitulado Comissão de Reorientação Curricular para o Ensino Noturno Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos na Rede Municipal de Maceió, cuja elaboração está em processo, precisando ser preenchidas algumas lacunas para estruturar e finalizar o documento.

- A compreensão teórica e empírica das metodologias e recursos didáticos que seriam utilizados no ensino noturno, adequando a realidade cultural e subjetiva dos jovens, adultos e idosos.

Os estudos realizados internamente aconteceram entre agosto de 2011 e dezembro de 2012. Nesse primeiro momento de investigação, a atuação da equipe foi interna. Os aspectos abordados nos seminários abrangeram não só a fundamentação da historicidade da EJA e os estudos sobre e a rede temática, mas também o impacto financeiro que a proposta poderia causar na rede a partir de sua efetivação.

Os responsáveis por assessorar esses seminários foram:

- Aporte legal sobre a EJA e Ensino Fundamental anos finais - Profa. Mestre Maria Gorete Amorim;
- Sujeitos da EJA: trajetória da discussão do grupo do ensino noturno na SEMED - Profa. Doutora Marinaide Freitas;
- Impacto Financeiro na opção para a modalidade EJA no turno noturno - Prof. Especialista Milton Canuto;
- Socialização da pesquisa sobre a Rede Temática - Profa. Mestre Adriana Rocely Viana da Rocha.

A proposta de reorientação curricular para o ensino noturno já foi implantada na EJA, mas de forma ainda muito sutil, em forma de experimentação em quatro escolas da rede até ser concretizada de fato. No que diz respeito ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, até 2013 nenhuma escola tinha sido organizada em Rede Temática. Porém, de acordo com as formações que frequentamos, a mudança estava prevista para o ano de 2014. A afirmação parte do contexto que a Rede vive atualmente, de mudanças que objetivam contribuir para o melhor desempenho da educação na Rede Municipal.

As escolas de ensino noturno na Rede Municipal continuam trabalhando com temáticas e/ou o currículo pensado anteriormente para o ensino noturno. Contudo, como já está sendo viabilizada a perspectiva dessa implantação também para o Ensino Fundamental II noturno, têm acontecido encontros na Rede com coordenadores pedagógicos e diretores, objetivando a apresentação da proposta de transição. Além da equipe pedagógica, os professores de Língua Portuguesa e Matemática foram inseridos no processo de formação e discussão das especificidades do ensino noturno.

Mesmo diante de uma mudança que pode contribuir para melhorar o desempenho do ensino noturno, existem fatores que contribuem para que ela não se fortaleça. Realizar tamanho desafio não depende unicamente do departamento, existe todo um contexto que poderá favorecer ou não essa mudança. Como, por exemplo, o que foi discutido nos encontros de formação:

- Opção das escolas em não aderir à proposta de reorientação curricular;
- Dificuldade em realizar o trabalho devido à carga horária dos professores, pois na proposta em Rede Temática deverá existir uma diminuição na carga horária de sala para planejamento das atividades e estudos;
- Necessidade de políticas públicas sólidas: acontecem muitas entradas e saídas dos gestores e conseqüentemente cada um apresenta sua proposta de trabalho sem dar continuidade à proposta vigente no momento.

Atualmente, uma das preocupações do departamento é a consolidação dessa proposta por meio de documento que possa assegurar sua continuidade, mesmo diante de mudanças nas gestões públicas da secretaria, pois sempre acontece a rotatividade dos gestores, sendo essa problemática bastante preocupante. No estudo de Rocha (2011), é apresentada a preocupação sobre o processo de implantação da reorientação curricular em Rede Temática, pois a efetivação do processo se delinea sobre dificuldades que não dependem apenas das ações dos sujeitos envolvidos nos estudos e na aceitação das escolas. Existem outras necessidades que perpassam essas ações. Conforme a autora:

Uma política educacional voltada para as camadas populares, na rede pública municipal de educação de Maceió. Para tanto, será indispensável a ampliação de recursos financeiros, manutenção de um quadro de professores efetivos, compromisso com a formação continuada dos profissionais, estabelecimento de diálogo entre os departamentos da SEMED, visando construir, coletivamente, uma perspectiva de trabalho pautado numa educação libertadora (ROCHA, 2011, p.116-117).

A preocupação é bastante pertinente, na medida em que as mudanças de gestores pelas quais a Secretaria Municipal vem passando remetem à insegurança evidenciada pela autora. Os problemas existem, sendo pontuados por todos que fazem a educação na Rede Municipal de Ensino. Por esse motivo, a proposta está sendo apontada como um caminho a ser seguido na tentativa de redirecionar/reorientar o currículo do ensino noturno, na perspectiva de se criar um currículo crítico, onde os sujeitos envolvidos, professores e alunos, possam desenvolver saberes que sejam direcionados a partir da dialogicidade e da escuta das experiências,

contribuindo para a construção de uma escola mais acolhedora, que faça sentido para os estudantes nela inseridos.

2.2.3 Delineamento da proposta de reorientação curricular

De acordo com a proposta pensada para o processo de reorientação do currículo para o ensino noturno, haverá uma transição do currículo homogeneizado para a perspectiva do currículo crítico. Antonio Silva¹⁷, um dos teóricos que fundamentam a reorientação curricular na Rede Municipal, explica como se delineia a proposta:

[...] Trata-se de uma proposta de formação permanente que visa desencadear junto à comunidade um posicionamento crítico - prático em relação às necessidades e às contradições por ela vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia (SILVA, A., 2007, p.13).

Silva, A., (2007, p.17) destaca também que o conhecimento defendido na Rede Temática [...] *orienta o desvelamento dos conflitos como contradições sociais que transitam nas micro e macro relações da organização sociocultural e econômica da realidade [...]*. Partindo da perspectiva de Paulo Freire, o estudioso pauta sua proposta de Rede Temática a partir do pensamento de Freire sobre a Educação Popular, observando que [...] *o momento participativo de planejar e organizar as atividades práticas de formação comunitária, pois é aí que os interesses e as intencionalidades políticas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas [...]* (Ibidem. p.13). A proposta de reorientação curricular a ser inserida no ensino noturno, utiliza, diz o autor:

A realidade local contextualizada pelo processo de redução temática, a concepção crítica do conhecimento cientificamente sistematizado e a dialogicidade para o desenvolvimento do processo de problematização do real, construção-apreensão do conhecimento pertinente e intervenção transformadora (SILVA, 2007, p.16).

Nessa linha de pensamento, o conhecimento é estruturado a partir da dialogicidade, da escuta das dificuldades, das carências e das situações vivenciadas pela comunidade, objetivando a inserção social dos sujeitos em sua plenitude. O planejamento¹⁸ das ações aborda, dessa forma, uma cultura mais real, que comunga com os problemas socioeconômicos que afetam diretamente a comunidade educativa.

¹⁷ Doutor em Educação (PUC/SP), Antonio Silva assessora municípios em movimentos de reorientação curricular e entidades de apoio aos Movimentos Sociais, na área de Educação Popular.

¹⁸ A proposta metodológica da Rede Temática encontra-se anexa, bem como o delineamento da construção de suas etapas, sistematização e planejamento.

Assim, a proposta de Rede Temática pretende resgatar objetos de estudos a partir de um olhar que se volta para a prática educativa humanizada, que tem como finalidade uma atuação em movimento. Conforme Silva, A., *o conhecimento construído deve ser uma consequência da análise da realidade e não a recepção passiva de teorias genéricas 'aprioristicamente' selecionadas por especialistas* (SILVA, A., 2007, p.16). A proposta em Rede Temática passa por um processo de organização que aborda etapas que acontecem inicialmente na comunidade por meio de investigação da realidade, em busca do objeto significativo, até chegar à prática pedagógica.

O autor ainda ressalta que o processo de construção da Rede Temática não é um simples registro da realidade, mas uma releitura dessa realidade, abrangendo uma série de questões que o currículo atual não contempla. É um processo de discussões sobre os fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço-tempo local. Nesse sentido, os objetivos da proposta de reorientação da prática educativa popular, apresentada em forma de Rede Temática, têm a intencionalidade de:

[...] construir coletivamente ações humanizadoras, a partir da proposta freireana, via temas geradores, é o de transformar um espaço / tempo social em uma comunidade pedagógica, unidade educacional popular crítica que reflete sua diversidade sociocultural. É conceber a prática educativa popular como uma totalidade praxiológica, uma prática social e histórica, interface antropológica entre distintas teias de significados, detentora de uma cultura que possui especificidades, substanciadas em uma epistemologia social constituída de momentos - de continuidades e de superações -, intencional e comprometida com determinadas visões de homem e de mundo, e com diferentes interesses sociais, econômicos, étnicos e de gênero, tradicionalmente comprometidos com a hegemonia e com a ideologia de classes e de grupos detentores do poder e, por conseguinte, passível de mudanças a partir da análise de seus conflitos e contradições e da ação de seus sujeitos históricos (SILVA, A., 2007, p.23).

A implantação da Rede Temática no Município é delineada como a “salvação do ensino noturno maceioense”, pois transformar o ensino noturno em um ensino comprometido com a visão de homem e mundos a partir de ações humanizadoras é no mínimo um “sonho” para a educação capenga de Maceió, principalmente porque, mesmo diante de propostas com este propósito, essas mudanças ainda dependem de aceitação dos profissionais da educação e de decisões políticas para sua efetivação, como concluiu Rocha em seu estudo.

O estudo mostrou que as tentativas de avanços ficaram no plano político-pedagógico, principalmente em função do comprometimento dos atores das escolas e de técnicos do DEJA/SEMED que, mesmo sabendo que ainda há um longo caminho a percorrer, não se cansam de buscar o salto qualitativo almejado (ROCHA, 2011, p.116).

Seguindo esse pressuposto, de Rede Temática, a construção de um currículo na perspectiva popular crítica *busca romper com a lógica da escola tradicional, pautada na aquisição do conteúdo, se sobrepondo à realidade concreta, por meio dos processos de memorização das atividades pedagógicas propostas e aulas expositivas* (ROCHA, 2011, p.91), visando à formação dos sujeitos *a partir de uma lógica não excludente dos sujeitos históricos* (idem), desvelando o papel que a escola precisa seguir, de uma pedagogia democrática, que conduza o sujeito ao saber, descentralizando a escola desse papel hegemônico que ela possui.

Diante deste breve olhar sobre o ensino para jovens e adultos, percebemos que ainda há muito que fazer. O Ensino Fundamental Noturno apresenta um cotidiano de escola que [...] *transforma a diferença em desigualdade geradora de dificuldade de aprendizagem e considera o trabalho manual com empecilho para a prática teórica [...]* (CARVALHO, 2001, p.8). É um segmento de ensino que necessita reflexão sobre seu conceito de educação, posto que, diante das atuais necessidades da sociedade, é imprescindível ir além do desejo de criar escolas e fazer matrículas; faz-se necessário uma ressignificação no ensino para jovens e adultos do Ensino Fundamental.

Ao trazermos para esse estudo a proposta de reorientação curricular para o Ensino Fundamental noturno de Maceió, mostramos que já existe um pequeno “feixe de luz” se estabelecendo para clarear a escuridão pela qual esse ensino vem passando. Assim, quando a SEMED dialoga sobre os sentidos que a Rede Temática poderá estabelecer entre os estudantes e o aprender, começa a surgir o entendimento de que o ensino noturno não está ofertando um ensino de qualidade, que compreenda os sujeitos em suas especificidades, preparando-os para a formação cidadã, como roga o art.2º da LDB.

Como nossos estudantes parecem já ter percebido isso, em discussão a ser tratada mais adiante, fica claro que a reflexão sobre a proposta curricular em pauta está associada também aos sentidos atribuídos pelos estudantes aos estudos. Contudo, quebrar essa fragilidade que a SEMED possui para alavancar a proposta, em razão das descontinuidades das propostas para o ensino noturno, não é tão fácil. Compreende a valorização dos profissionais da educação, momentos de formação continuada na carga horária dos professores, a ressignificação coletiva entre gestores públicos e educadores para que concebam que a escola não promove uma construção do indivíduo, mas tende a promover sua desconstrução. Por isso, pensar sobre os sentidos dados aos estudos pelos estudantes atualmente pressupõe uma mudança coletiva para que os estudantes do Ensino Fundamental Noturno não percebam a escola apenas como um rito de passagem.

O capítulo que termina traz considerações sobre a legislação para o Ensino Fundamental e o ensino noturno, seus aspectos relevantes em Maceió e suas características atuais. No capítulo que se segue, denominado **Função social da escola noturna e sentidos dos estudos**, será apresentado o referencial teórico que embasou o presente estudo, na tentativa de compreendermos os desafios postos para a escola noturna e os sentidos e significações da escola e dos estudantes para a sociedade atual.

3 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NOTURNA E SENTIDOS DOS ESTUDOS

A educação se caracteriza por estar sendo constantemente pensada. E refletir sobre ela não é mérito apenas dos que fazem a educação. Como agentes sociais, estudamos, questionamos, damos por certo o que temos na educação atualmente, mas, ao mesmo tempo, não chegamos a lugar algum. A escola na sociedade em pleno século XXI provoca críticas de toda ordem. A noturna, então, ganha críticas tanto social quanto pedagógica. Corroborando com essa perspectiva, Gallo (2009) lembra que *a educação ainda continua com a compartimentalização do conhecimento*, o que, para muitos, constitui-se como o papel principal da escola. Por outro lado, outros ressaltam sua inadequação às novas demandas sociais.

Das reformas que vem acontecendo no ensino noturno, o currículo é o que menos tem sofrido alterações. A escola continua com seu papel hegemônico, reprodutora do conhecimento, como uma forma de controle sobre o que deve ser ensinado aos alunos. Mudanças referentes ao mercado de trabalho, em especial, produzem a necessidade de novos olhares, que representam visões de formação que estão em disputa. Propomos olhar para dentro da escola noturna com vistas a romper com essa dinâmica dissociada das ações relacionadas à sua função social.

A proposta deste capítulo é discorrer sobre os conceitos trabalhados no presente estudo, como a função social da escola noturna e os sentidos atribuídos aos estudos.

3.1 Função social da escola noturna

Na qualidade de forte dominadora do saber formal, a escola na atual se constituiu regida de valores ideológicos dominantes. Dessa forma, Mendonça (2011, p.346) afirma que *o projeto burguês de educação é fortemente marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores*. Portanto, o capitalismo “dita” as regras na sociedade e a escola moderna surge, conforme a autora, “obedecendo” as contradições do próprio capitalismo, decorrentes da Revolução Industrial, herdando desta a exploração da classe trabalhadora e a divisão social do trabalho, comprometendo, assim, a função social da escola.

Nessa perspectiva, cabe-nos perceber a relação entre escola e tempo para compreendermos que ela não pode viver com olhar voltado ao passado; também não pode

esquecê-lo, uma vez que o passado é o tempo real. A ordem do momento é lidar com as mudanças sociais e incorporá-las também ao contexto escolar.

É provável que *a escola talvez nunca tenha estado suficientemente bem configurada para que os alunos permanecessem à vontade nela, salvo exceções (o caso da educação infantil, por exemplo) [...] (SACRISTÁN, 2005, p.198)*. Para o autor, [...] *ela supôs uma cisão entre o mundo vivido fora e o que proporcionava dentro dela, entre o que ali se aprendia e o que diria externamente, entre a realidade do mundo e a artificialidade de seu interior [...] (Idem)*. As mudanças e perspectivas de melhoria na educação dependem, em sua maioria, de políticas públicas voltadas para a função social da escola. Mas, o que dizem “tais políticas” sobre a função da escola noturna?

Para entender a função social do ensino noturno, buscamos subsídios no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, documento que a nosso ver deixa mais claro essa função, mesmo em se tratando da modalidade da EJA, uma vez que nos faltam subsídios teóricos para embasar o Ensino Fundamental II Noturno. Nele está posto que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.5)

Assim, a função da escola noturna ganha conotação de “reparadora” dos direitos de igualdade e acesso à educação. A escola é garantida pela Constituição Federal, considerado fator suficiente para o acesso de estudantes. No entanto, o que se tem visto é uma realidade que não condiz com essa garantia de direito à educação. Os processos discriminatórios sofridos pelos estudantes também são citados no parecer, que destaca que uma das funções democráticas da escola é assentada no princípio da igualdade e do direito. *É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.9)*.

Para Sacristán (2000), o reconhecimento dos princípios de igualdade e direito significa ter que dispor de instituições em quantidade suficiente para os estudantes, porque se o Estado não assume essa responsabilidade estes princípios não podem ser vivenciados pelos indivíduos. Nesse sentido, pode acontecer o que temos visto atualmente: a sociedade vai evoluindo em meio às discrepâncias sociais, gerando desigualdades e injustiças e envolvendo em todo esse emaranhado a escola, indivíduos e o processo de ampla mobilidade social,

diminuindo as possibilidades de aquisição das novas competências para compor o modelo econômico vigente.

Concordando com Sacristán (1999), destacamos que:

Todas estas condições da pós-modernidade encaixam-se mal no modelo clássico de políticas educativas pensadas para um “todo”, em linha vertical descendente e desenvolvidas por um aparelho escolar regido por regras idênticas. Nas condições que acabamos de mencionar, parece mais coerente um modelo menos linear, mais descentralizado, flexível, capaz de se adaptar às individualidades, em que os agentes sociais, - e não as burocracias - tomem em suas mãos seu próprio destino (SACRISTÁN, 1999, p.215).

Desse modo, pensamos que a escola fundamental noturna deve contribuir para proporcionar aos indivíduos condições de enfrentamento diante desse novo contexto. Cabe à escola, portanto, (re)pensar um currículo que considere um modelo didático flexível e plural, que torne possível atender a diversidade cultural dos seus sujeitos, no sentido de não reproduzir a exclusão em seu interior.

Por outro lado, como a ação da educação não é individual, ela apresenta grandes possibilidades de aumentar a mobilidade competitiva, contribuindo com os processos de discriminação social. Dessa forma, a **função reparadora** objetiva também fazer o estudante permanecer na escola até a conclusão dos estudos, “favorecendo” a oportunidade para que estes jovens e adultos privados da escola em algum momento da vida exerçam o exercício da cidadania, o direito de igualdade e permanência na escola, desencadeando outra função, denominada no Parecer de **Equalizadora**, que ganha sentido de “ponto de partida”, com vistas a oportunizar aos estudantes de modo geral - trabalhadores ou de outros segmentos sociais - a garantia dos estudos, fazendo valer a:

[...] reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia [...] (BRASIL, 2000, p.9).

Em nosso ponto de vista, *dessa forma é reforçada a sua condição de produtora de sentido, ao facilitar que cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento e ação por meio de um processo coletivo de descentralização e reflexão sobre a própria existência [...] (SUBIRATS, 2000, p.189).* Assim, os estudantes do ensino noturno têm como “promessa” a perspectiva de qualificação a vida e de inserção no mercado de trabalho, sendo que *esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora* (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.11), cuja definição para esta função é de que ela *é mais que uma função, é o próprio sentido da EJA*, que levará os estudantes ao desenvolvimento pessoal e intelectual.

Compreendemos que o sentido de educação permanente retrata a reestruturação da educação, envolvendo as necessidades de vida dos estudantes e os saberes dos quais necessitam de maneira ampla, contribuindo, por conseguinte, para o desenvolvimento das suas potencialidades como indivíduos. Para Charlot (2005), é preciso que se compreendam as formas pelas quais o sujeito percebe o mundo dentro desse processo de apropriação dos diversos saberes que os cercam.

Barrère e Sembel (2006, p.72) enfatizam que [...] *o currículo formal, sempre é socialmente arbitrário, ou seja, imposto por um grupo social particular ao restante da sociedade*. Apesar dos grandes avanços tecnológicos, científicos e industriais, é possível constatar a fragilidade no fazer educativo e na função da escola. É nítido que ela está totalmente vinculada à função reguladora e pode ser que nunca se desvincule dessa função, de reprodutora de conhecimentos e modelos padronizados de comportamentos.

Charlot (2005) afirma que a educação é um triplo processo de humanização, socialização e singularização, exercendo um papel muito complexo de socializar os estudantes em um contexto que abrange uma desigualdade social muito grande. O entorno sociocultural do estudante é que vai contribuir ou não para sua mobilização para o estudo. Contudo, a escola, como está posta atualmente, não trabalha as singularidades de seus estudantes, porque ela foi pensada e estruturada para atender a todos por igual, contribuindo, muitas vezes, para o processo excludente e seletivo.

Mas, o individuo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; Ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo [...] (CHARLOT, 2005, p.40). Resumindo, o sujeito é um ser social, singular, único. Ocorre que muitas vezes, a escola tenta anular essa individualidade por meio de mecanismo que conduzem os estudantes a uma aparente democratização, dissimulando, conseqüentemente, sua posição social.

No entanto, mesmo não querendo transparecer, a escola carrega em sua estrutura a **função socializadora**, que Barrère e Sembel (2006) ressaltam a partir da visão de Durkheim. Para os autores, o processo educacional não é uma ação individual, mas um conjunto de estruturas, de gerações distintas, onde a geração adulta transmite atitudes, conhecimentos e valores, ajustando o jovem entre suas origens sociais, o conhecimento e a sociedade. A socialização nesse âmbito abrange papel de transferência de poder da família para a escola, que visa à integração dos estudantes à sociedade, com base em um modelo reprodutor de

conhecimentos, garantindo a reprodução social e cultural como sobrevivência da própria sociedade. Assim, Subirats aponta que:

Houve um tempo em que a sociedade estava definida por papéis sociais e econômicos que mudavam lentamente. A tarefa de socialização consistia em preparar as novas gerações para substituir as antigas, para ocupar alguns postos e realizar algumas tarefas que eram consideradas invariáveis e eternas [...] (SUBIRATS, 2000, p.196).

De outra forma, os modelos de transmissão do conhecimento não variavam, obedecendo a uma lógica linear e herdada. De acordo com Subirats (2000), em determinadas regiões do mundo o processo de ensino ainda acontece dessa forma, mas no ocidente a situação já é outra, pois a partir da introdução de novos conhecimentos produtivos se fez necessária a ampliação do conhecimento que não atendia mais àqueles aprendidos por imitação, de pai para filhos, como no caso dos trabalhos relacionados à produção agrícola. Hoje, observa-se a ruptura desse saber; o novo impulso é a busca e conquista da certificação dos estudos válidos no mercado de trabalho. *É assim que o sistema educativo assumiu como função principal, a de expedidor de títulos, criador de hierarquias e selecionador de força de trabalho [...]* (SUBIRATS, 2000, p.197).

Diante do que foi analisado no documento, consideramos que a proposta do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de que a função atual da escola deve ser baseada no princípio de igualdade e direito de todos, tenta modificar as condições de desigualdades sociais surgidas a partir das mudanças que afetaram principalmente os estudantes do ensino noturno, legitimando a função de reparação dos anos de estudos perdidos, bem como prioriza condições para que consigam acompanhar a velocidade das mudanças científicas e tecnológicas e o mundo da intensa informação.

Acreditamos que o Parecer não trata de uma proposta para “salvar” o ensino noturno, que padece nas escolas públicas brasileiras. No entanto, pelo menos “tentar entender” o papel social do ensino do período noturno no desenvolvimento dos processos educativos e na socialização das culturas entre os indivíduos, de modo a não limitado apenas no papel, mas dentro de instituições escolares.

A escola tem como função socializar o saber sistematizado. Porém, em nível social temos assistido à descrença crescente sobre esta função, pois tem prevalecido no sistema educativo a seleção para o mercado de trabalho. Dessa forma, [...] *são produzidas uma série de distorções nas funções de transmissão de conhecimentos. O valor dos conhecimentos passa para segundo plano, enquanto em si mesmos em primeiro lugar aparece seu valor simbólico, seu valor de troca no mercado [...]* (SUBIRATS, 2000, p.198).

A função social da escola noturna é garantir a possibilidade do sujeito tornar-se “livre”, consciente de seus direitos. Mesmo que ainda produza o sistema de classes, de exclusão, que pelo menos tente proporcionar o direito aos indivíduos de se enxergarem como seres sociais; que não apenas contribua para que sejam cumpridas funções sociais de forma alienada, mas fazendo valer o exercício da cidadania, superando as características da educação surgidas no início da sociedade industrial [...] *que se baseava em princípios como a vontade de libertar e ilustrar os meninos e meninas, socializando-os nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante [...]* (FLECHA; TORJADA, 2000, p.27).

Imbernón (2000, p.83) acredita que *o ensino, como sistema institucional, tem sua própria história e deixa marca em uma "tradição" e em uma 'cultura de fazer as coisas' que é difícil de mudar mesmo que suas consequências possam ser, obviamente, negativas [...]*. Entretanto, é preciso compreender que sem mudança não há evolução na sociedade, fazendo-se necessário refletir sobre os velhos discursos em detrimento de uma escola que seja capaz de mudar não só as pessoas, mas os contextos sociais e educativos onde elas se inserem.

A insatisfação em relação à escola acontece principalmente porque não temos mais certeza sobre a função escolar, na medida em que hoje ela possui uma pluralização de funções. O desejo de uma escola eficaz, se assim podemos considerar, só será modificado [...] *se conhecermos melhor por que as coisas são como são, talvez tenhamos de moderar nossa esperança de que a cultura escolar sobre a educação seja atualizada rapidamente para que se possa melhorar [...]* (SACRISTÃN, 2005, p.193). O sentido que damos à educação é a atitude que tomamos diante dos problemas, das insuficiências para os nossos desejos e preferências, sua função, adequando ou não, conforme o espaço e o tempo de cada estudante.

Entender a realidade social contemporânea talvez seja a condição de entender a função social da escola. *Isso significa que não vou apenas analisar as situações escolares; vou tentar entender como essas situações aconteceram [...]* (CHARLOT, 2005, p.20). Na visão de Sacristã (2005), esse entendimento perpassa pelo diagnóstico dos desafios e insuficiências da educação, que não dependem do nosso ponto de vista apenas, mas de políticas públicas de médio e longo prazo. A escola “supôs uma cisão” entre os mundos internos à escola e externo a ela, é o embate entre a realidade do mundo e a artificialidade que permeia o contexto escolar, pontua o autor.

A função antes delegada apenas à escola, de transmissora do conhecimento, hoje é submetida às transformações do meio. Assim, o acesso [...] *à grande disponibilidade de livros, documentação escrita e gráfica, registro filmado, possibilidade de comunicação,*

acesso a informações e bases de dados variados [...] (SACRISTÃN, 2005, p.208) implica uma reestruturação no currículo homogeneizante, levando em consideração a perspectiva do estudante, podendo ser dado outro significado, sem caracterizá-la tão naturalmente, como acontece. Concordamos com Sacristã, quando se refere à naturalidade do rito de passagem pela escola; e realmente é estranho pensar não ir à escola para atingir os objetivos de mobilidade social.

Na sociedade capitalista, essa aparente naturalização do aprender na escola foi construída a partir de seu papel disciplinador. Há, nesse sentido, uma rotinização justificada pela necessidade do desenvolvimento das regras de convivência, habilidades, conhecimentos e preparação para o futuro, de acordo com as necessidades da sociedade capitalista em cada época.

Podemos afirmar que a “obviedade do objetivo da escola” é o que nos faz introjetar essa naturalização e estar na escola faz parte da vida de “gente que pensa no futuro”. Essa ideia de que “seremos alguém a partir do aprender na escola” talvez seja a função social da escola mais colocada em evidência pelos estudantes e até pelos que fazem a educação. Contudo, as contradições são evidentes. Nesse aspecto, a escola sozinha não é capaz de propiciar um futuro melhor para todos.

Posicionamo-nos a favor de uma escola que encare a educação como ato social, que possibilite uma sintonia entre o que é ensinado em seu espaço e o cotidiano de seus estudantes. A educação de qualidade social somente será possível se for percebido que é necessário compreender o contexto social e educativo como parceiros, de modo que ambos possam trilhar os caminhos de uma educação de qualidade, avançando para não deixar que o currículo formal mascare a realidade conflituosa vivida pelos sujeitos.

3.2 Os sentidos dos estudos

A educação escolar marca um tempo importante na vida do sujeito. A partir dela, estágios de vida são marcados, transições são feitas e o tempo linear dos sujeitos é definido conforme as etapas vivenciadas na escola. Logo, o tempo escolar marca o antes e o depois na vida dos sujeitos, levando-se em consideração cada ciclo de escolarização.

A inicialização no processo de escolarização é marcada pelo “abandono” do primeiro núcleo de formação disciplinadora, a família, cuja formação é impregnada de ordens, regras e costumes pela ideia de amor ao filho. Quando adentra o espaço escolar, o estudante não perde seu *status* de filho, adquirindo mais um, o “ser aluno” para vivenciar a experiência do

processo de escolarização. *Assim, partimos do pressuposto de que a ideia de infância, a de menor ou a de aluno são criações nossas radicadas em realidades culturais discursivo-práticas a partir das quais dotamos de significados essas categorias* (SACRISTÁN, 2005, p.104).

Sacristán pontua ainda que o ser aluno é uma forma de lidar com a vida dos adultos, de modo a entender e vivenciar as regras estabelecidas nas instituições escolares. Se analisarmos profundamente essa afirmação, vamos perceber que existe uma ruptura na legitimação do poder, antes apenas familiar, pois a partir do ingresso na instituição de ensino, o poder é legitimado também à escola, deixando o estudante entre dois mundos, cheios de ordens e regras a serem cumpridas.

A origem da palavra “aluno” insinua que o sujeito precisa ser “alimentado pelo saber”, uma vez que a alimentação é que dá sustentação ao corpo, dando vida à alma e mantendo [...] *O status de sujeito como “beneficiário”, ao mesmo tempo obrigado por “alimentadores” e “alimentos”, que são os que definem a bondade do modelo de ensino como benfeitor* (SACRISTÁN, 2005, p.136). Assim, a dificuldade de se difundir nas escolas ideias modernas, que vê a cultura como processo transformador do indivíduo, está na fragilidade da afirmação e do sentido atribuído à cultura para todos.

De fato, nem todos os indivíduos têm acesso à cultura letrada. Os discursos ainda são muitos, as políticas públicas ainda deixam lacunas no cumprimento das leis que regem a educação pública. “Melhorar” o indivíduo e a sociedade graças à cultura talvez possa parecer uma pretensão, visto que a sociedade e seus sujeitos vivenciam a crise nos tempos culturais, convivendo com questionamentos em relação aos preceitos da modernidade de impor uma cultura em detrimentos de outras. Dentre outros aspectos, a construção do aluno nesse novo contexto social pressupõe o reconhecimento de “entrecruzamento de diferentes culturas” no espaço escolar, diz Pérez Gómez (2001).

Charlot (2005, p.16) afirma que “[...] o homem está em busca de significados, de sentidos [...]”. Portanto, é imprescindível que a escola não fique apenas contemplando o estudante de cima para baixo. Desse modo, é necessário manter uma relação entre a tríade escola/estatuto de aluno/saber, favorecendo a compreensão dos sentidos que devem ser dados aos estudos. Nesse sentido, para compreender a lógica da relação com o saber, antes se deve analisar a lógica da relação sujeito/escola/sociedade. Charlot (2005) destaca que a relação com o saber e com a escola é uma relação social.

No entanto, o que significa essa relação? Primeiro, é preciso conhecer quem é esse sujeito, que chamamos de estudante. Para Charlot:

Todo ser humano é indissociavelmente social e singular e não há nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a parte do singular. Eu sou 100% social (senão, não seria um ser humano) e 100% singular (porque não há dois seres humanos semelhantes) e o total ainda é 100% e não 200% (CHARLOT, 2005. p.51).

Sobre essa lógica, a conclusão do autor é de que é preciso entender que nos tornamos seres sociais sem perder nossa singularidade, na medida em que uma parte complementa a outra, estando ambas, pois, intrinsecamente ligadas. Desse modo, para entender a relação com o saber se faz necessário não esquecer quem é o sujeito, a posição que ele ocupa na sociedade, suas vivências, sua história de vida antes do processo de escolarização. Esta compreensão permitirá o entendimento dos sentidos que estes sujeitos atribuem aos estudos.

Em seus estudos, Charlot evidencia as diferentes posturas apresentadas pelos sujeitos a partir do seu contexto social em relação ao saber. Assim, ele afirma que:

É evidente que tais processos são processos sociais, mas é também evidente que esses processos sociais não podem se realizar a não ser pela história de um sujeito. A relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva (CHARLOT, 2005, p.54).

Trata-se, então, de analisar a história de vida e apreender informações que contribuam para o sujeito aprender, ou seja, as condições para que se aproprie do saber, construa competências cognitivas, tenha desejo de estudar, sem perder de vista seus anseios e necessidades, respeitando a dimensão social do sujeito.

Para que a situação de aprendizagem tenha sentido para o aluno, Charlot (2005, p.54) apresenta duas condições importantes:

- **Primeira condição:** “[...] É preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente”.
- **Segunda condição:** “[...] É que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz [...]”.

Há que se compreender, portanto, o desejo de aprender dos alunos e o motivo que os levam a gostar da escola, mas não de aprender. Os estudantes podem gostar da escola por ser um espaço em que se relacionam com os colegas, estabelecem diálogos entre si e por considerar, juntamente com sua família, o valor simbólico dos estudos, de que estando nela de alguma forma serão incluídos na sociedade, serão “alguém na vida”, compreendendo a lógica de nossa sociedade. Entretanto, essa mesma escola construiu historicamente modos específicos de se relacionar com os conhecimentos, de sistematizá-los como “modos de

pensamento” (CHARLOT, 2009a; REIS, 2012a). Esses modos específicos são os considerados mais válidos do que outros.

Para que o estudante consiga se mobilizar é preciso relacionar sua forma de compreender o mundo, de aprender com esses modos específicos, de decifrá-los, de entender essas sistematizações. Mas, como o estudante poderá acionar o desejo de aprender na escola se não se sentir autorizado a se relacionar com tais lógicas? Muitas vezes, esses distanciamentos levam às resistências ou bloqueios que os levam a uma situação de fracasso como estudantes.

Nesse sentido, para adquirir o saber, entrar numa mobilização intelectual, o sujeito precisa se engajar numa atividade intelectual. *O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar é pôr-se em movimento*, destaca Charlot (2000, p.54), para quem mobilizar-se é também produzir sentido para realizar algo. O estudioso afirma também que [...] *o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros [...]* (Ibidem, p.56).

Para Charlot (2000), a relação com o saber pode ser incorporada através de duas dimensões:

- **Dimensão identitária:** [...] *toda relação com o saber é também relação consigo próprio [...]*” (Charlot, 2000, p.72). Desse modo, a relação com o saber está na história do sujeito e nas representações que ele tem dele mesmo, das coisas que gosta e de sua história. O sujeito pode se sentir reconhecido em relação ao aprender em determinado espaço social e não necessariamente com o aprender na escola. No entanto, como a escola na sociedade classifica os capazes ou menos capazes a partir da aprendizagem escolar, o sujeito pode se sentir menos inteligente por não conseguir entender essas lógicas específicas da escola.
- **Dimensão epistêmica:** define a relação que o indivíduo mantém com o aprender e com o saber. Esta relação acontece de acordo com as significações dadas pelos sujeitos ao aprender na escola. Quanto mais os sujeitos são reconhecidos como capazes, mais investem na atividade de aprender e mais compreendem as lógicas específicas da escola.

Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplos, os livros), abrigado em locais (a escola...), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes...) (CHARLOT, 2000, p.68).

Charlot considera que estas dimensões estão articuladas uma a outra, e que esta articulação e combinação irão variar de estudante para estudante, dependendo da maneira como eles se envolvem no processo de ensino e aprendizagem e do sentido que cada um dá ao aprender na escola, haja vista que os modos de interpretação e significação da escola acontecem de forma individualizada.

3.3 Os sentidos da escola e da atividade escolar

A constatação recorrente da falta de especificidade do ensino nos leva a questionamentos como estes: que sentido tem ir à escola? Qual a motivação encontrada pelas crianças, jovens e adultos para aprender o que é ensinado no espaço escolar? É sabido que a maioria desses estudantes entende a lógica da escola para o futuro, mas não para o presente, como também não conseguem compreender o sentido de sua presença nesse espaço. Muitos até gostam da escola, mas não gostam de estudar. Para Charlot (2009a, p.77), [...] *esta mobilização para a escola não garante de todo uma mobilização na escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na actividade escolar e na apropriação de saberes.*

Segundo Delory-Momberger (2008, p.123), *a questão do sentido remete à maneira como os alunos significam sua frequência à escola, as tarefas que são levados a fazer, os saberes que ali constroem. É essa relação de sentido que é especificada na noção de relação com o saber.* Para que o aluno se engaje numa relação com o saber, o próprio saber deve fazer sentido. Estudar durante anos significa que diversas competências cognitivas serão adquiridas, no entanto ainda falta a mediação entre o que se estuda e a relação com o cotidiano. *A maior parte das vezes, a mediação através do saber não foi constituída; ela não foi construída nem na família, nem pela escola [...], acrescenta CHARLOT (2009a, p.78).*

Se o sujeito não fizer mediação entre o presente e o futuro, a relação com o saber ficará fragilizada, sem sentido. É preciso que o ensino faça sentido para aqueles que frequentam a escola, que as significações da escola não sejam compreendidas apenas pelos aspectos da cultura escolar, das escolhas de conhecimentos sistematizados, a partir de determinadas concepções, num universo de disputa sobre o que ensinar e como, em determinada área do conhecimento, com lógicas historicamente construídas (REIS, 2012a, p.24). Faz-se necessário o “ir além” dos espaços escolares, rompendo com as defesas construídas na escola para outros saberes não adentrarem seus espaços, posto que a diversidade que a educação pode atender não deve se estabelecer em termos abstratos, mas vinculados à realidade social.

A falta de mediação entre o que é ensinado, aprendido e a realidade social dos estudantes contribui para que muitos compreendam a lógica da escola de maneira reduzida a alguns interesses, entre os quais encontrar os amigos, estudar para ter diploma ou conseguir um emprego. *Assim, é o sentido, o vínculo entre o indivíduo e o mundo objetivo, materializados nos significados [...] (MENDONÇA, 2011, p.349),* que estes vínculos estabelecem relação entre a prática social e as práticas dos indivíduos a partir de suas necessidades específicas. Ilustrando essa questão Charlot diz o seguinte:

Aproximadamente de 75% a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual ainda mais realista se pensado na lógica de que, para se ter um bom emprego, se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra (CHARLOT, 2005, p.67).

Contudo, prossegue Charlot (2009a, p.80), [...] *o que falta à instituição escolar é um presente. Em princípio, o presente da instituição é o saber que ela transmite e o desejo por esse saber por parte dos alunos [...].* Como entender esse paradoxo? Mendonça sinaliza essa preocupação quando afirma:

A ausência de mediações tem feito da escola espaço para crise de sentidos e significados, onde o estranhamento domina os sujeitos históricos, tornando-os seres distantes, com relações que não favorecem a motivação para o trabalho, para a atividade na escola (MENDONÇA, 2011, p.350).

É na articulação das singularidades que os sentidos dos estudos vão se delineando e os alunos vão sucumbindo às situações escolares e, mesmo sem perceber a lógica da escola, vão adentrando esse espaço e se mobilizando para aprender. Mendonça (2011) ressalta que, analisando a escola atual, percebe que ela não realiza sua função, no entanto em seu espaço. [...] *há produção de sentidos, porém com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos [...]* (MENDONÇA, 2011, p.352).

Mendonça (2011, p.351; *apud* Leontiev, 1978), destaca que [...] *é necessário estabelecer relação, realizar atividade entre o significado e o sentido, entre o mundo real e os sujeitos reais [...].* Em muitas instâncias, as escolas tendem a desmobilizar as ações de seus estudantes por meio de sua ação reprodutora de conhecimento, contribuindo para o esvaziamento dos sentidos atribuídos aos estudos. Como afirma a autora, é na escola que os estudantes socializam os conhecimentos a partir de atividades pedagógicas específicas para este fim.

Corroborando com esse pensamento, Reis (2012a) argumenta não ser possível:

Privar aos sujeitos o acesso a este modo específico de sistematizar os conhecimentos produzidos pela escola, como objeto de pensamento, pois se apreendido de modo significativo, pode contribuir para que os sujeitos ampliem a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos. Além disso, este “modo de aprender privilegiado pela escola” representa “mecanismos de poder”, “de etiquetagem” que pode permitir ou negar o acesso aos espaços institucionais valorizados em nossa sociedade (à continuidade nos estudos, às oportunidades de emprego, ao reconhecimento social, etc.) (REIS, 2012a, p.31).

Tudo isso requer que a educação escolar seja concebida por novas estruturas, que facilitem uma nova forma de ver e fazer a educação, favorecendo aos estudantes novos modos de aprender. Dessa forma, se for considerado a relação dos estudantes com o mundo e de que estes tendem a satisfação de necessidades específicas, eles se mobilizarão em função de seus desejos.

De acordo com Charlot (2009b), a forma de identificar a atividade dos alunos na escola é de maneira diferenciada para os alunos franceses e brasileiros. Desse modo, ele suscita três diferenças ao relacionar a atividade do professor e aluno na escola:

- **Primeira diferença:** está na denominação da atividade do aluno na escola.

Em francês, diz-se que os alunos *trabalham* na escola. Em português, pelo menos no Brasil, não se diz que trabalham, mas que *estudam* na escola. Da mesma forma, em português, diz-se que o professor *ensina* e que o aluno *aprende* (CHARLOT, 2009b, p.89).

- **Segunda diferença:** é relacionada à atividade do professor. *Em francês, pode-se dizer que o professor ensina ou que ele aprende; ou seja, o professor aprende (ensina) coisas a alunos que têm que aprender essas coisas (Idem).*
- **Terceira diferença:** está relacionada à forma como é denominada a relação entre professor e aluno na escola. *Em português, o aluno acompanha o professor, ou a aula. Em francês, o aluno segue o professor ou aula (Idem).*

A questão central para Charlot (2009b) está na atividade do estudante, na escola e na especificidade dela, não na forma pela qual ela foi nomeada. Torna-se importante entender esses conceitos para relacioná-los aos estudos. O estudioso, sob a ótica de alguns autores, apresenta argumentos para que se possa compreender o sentido de trabalho e atividade do aluno. Assim, afirma que a ruptura com os discursos da Sociologia da reprodução e vitimização traz à tona uma questão muito importante quando se trata de aprendizagem: a resistência dos alunos em relação às regras e normas escolares e a questão da atividade. Charlot (2009b) explica que mesmo em situação de dominação o sujeito se utiliza de

estratégias que o mobilizam a uma atividade favorável aos seus objetivos. Destaca ainda o caráter dessa abordagem dizendo que:

O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para entender o que está acontecendo na escola (CHARLOT, 2009b, p.92).

Em outras palavras, a educação escolar carrega o peso de sua própria história e a normatização da escola reflete na qualidade do ensino e na mobilização ou não do estudante para exercer a atividade de aluno. A atividade somente fará sentido quando apresentar uma eficácia em sua realização e este sentido dependerá da significação que o sujeito relaciona a ela, aparecendo assim à diferenciação entre “ação” e “motivo”.

Asbahr (2011; *apud* Leontiev, 1978), explica:

O sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que incita a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação orienta-se como resultado imediato (fim da ação). O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Portanto, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu correspondente (ASBAHR, 2011, p.8).

Para compreender essa afirmação, faz-se necessário entender os “motivos pessoais” e os “motivos geradores” que permitem aos sujeitos se mobilizarem em uma atividade. No caso, a intenção de se tornar docente, por exemplo, pode ser denominada como “motivo pessoal”. No entanto, para alcançar este objetivo, é preciso haver mobilização em uma atividade intelectual, estudar, para adquirir formação acadêmica relativa ao cargo, “motivo gerador” da intenção. Citando Leontiev (1984), Reis (2012a, p.23) observa que [...] *as atividades não são apenas as ações realizadas [...]*, posto que devem ser carregadas de sentidos para obter significação. No exemplo citado, há uma relação entre os motivos e os fins da atividade.

Em Charlot (2009a, p.56), percebemos que [...] *significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém, ou com alguém. Tem ‘significação’ o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros [...]*. Ou seja, a construção de sentidos sobre a escola só será possível a partir da compreensão de que a importância dada a ela pelos estudantes representa valor em suas vidas.

Há uma ligação entre sentidos e significação, e estes são produzidos pelos estudantes quando existe o desejo em se mobilizar em uma atividade. Para Charlot (2000), essa mobilização se dá a partir do engajamento em uma atividade onde existam boas razões para realizá-la. Segundo o autor, as ações internas que nos impulsionam a realizar uma atividade podem ser comparadas a móveis que se movimentam de acordo com uma razão específica -

ou impulsionados pelo vento ou pelo toque de alguém -, ou seja, é preciso um investimento de ação para que estes móveis se ponham em movimento. O móbil, no sentido dos estudos, remete ao desejo, a um sentido, a um valor. Assim, Mendonça (2011) observa que:

[...] a organização da atividade tem de contemplar, desde o início, sua finalidade, que deve motivar os diretamente nela envolvidos. O motivo é o elemento-chave nesse processo, já que é ele que leva os indivíduos a agirem, e sem ação não há produção de sentidos (MENDONÇA, 2011, p. 349).

A ausência de sentidos estabelecida pela escola, não está favorecendo a mobilização para a atividade escolar, uma vez que o sentido é o vínculo entre o sujeito e a atividade. *O homem atua transformando o mundo a partir de sua atividade, mas não internaliza os objetos, nem os seus gestos, mas a sua significação* (BOCK, 2010, p.39).

Importante destacar que os sentidos são construídos e desconstruídos sem que existam explicações aparentes, pois os desejos evoluem e se transformam de acordo com o confronto entre sujeitos e mundo.

É evidente que dentro da escola existe uma crise de sentidos que se justifica pela perda da tradição, da homogeneização, do pensamento único que regia a escola. Na sociedade atual, o que caracteriza este pensamento é a interação social, que leva os estudantes a serem questionadores, pois a grande pluralidade de opções que caracteriza as novas formas de aprender tem afetado o comportamento dos estudantes na escola.

O “enfraquecimento” da escola, a crise dos sentidos atribuídos aos estudos, não pertence apenas à escola, faz parte das implicações geradas por sua própria institucionalização. Segundo Sacristã (2005), a finalidade da escola quase sempre foi exercer controle sobre os estudantes. Talvez, daí tenha começado a existir essa crise nos sentidos e significações da escola para os estudantes.

A ligação entre desejo e significação é produzida na relação que mantemos com o desejo de nos mobilizarmos em uma atividade. Como frisado anteriormente, Charlot (2005) pontua que este envolvimento se dá a partir das boas razões para fazê-lo, isto é, o motivo é o principal elemento-chave nesse processo. Assim, a ausência de sentidos para os estudos, em foco atualmente, não tem favorecido a mobilização para a atividade escolar. Uma vez que o sentido é o vínculo entre o sujeito e a atividade, e o que é significativo é o que é internalizado, para que as atividades realizadas na escola possam ser internalizadas é preciso romper com o paradigma de educação escolar existente, trazendo para o novo contexto uma educação escolar mais significativa.

3.4 A educação que temos e que queremos

Sacristán (2000, p.38) afirma que *conhecer o futuro, no sentido de prevê-lo e de querer que seja um e não outro só é possível a partir dos significados que as imagens do passado e do presente oferecem-nos [...]*. Para o autor, refletir sobre o futuro sem se referir ao passado e ao presente é não compreender que só será possível construir o futuro a partir das imagens que o passado representa, na medida em que desejos não nascem do nada; estão enraizados no passado e no presente.

Nesse sentido, os estudantes estão vivenciando um modelo de educação que visa o futuro, mas não propõe o olhar para as imagens do passado. Seria interessante voltar o olhar para o passado para buscar entender os motivos que levam à perda dos sentidos dos estudos. A educação era considerada a chave do sucesso profissional, o impulso para o crescimento pessoal; consistia em algo desejável, que proporcionava aos seus estudantes uma condução para a vida.

Trata-se de compreender que [...] *só temos o que os outros conquistaram [...]* (SACRISTÁN 2000, p.49). Por isso, não podemos desmerecer a educação que privilegiava o saber homogeneizante, apenas contestando esse modelo educativo, porque é preciso compreendê-lo para transformá-lo. A cultura escolar sempre foi pensada de cima para baixo e *não temos como voltar atrás. Não temos como recuperar o espaço perdido, mas podemos tornar significativo o papel cultural das escolas no mundo de hoje [...]* (SACRISTÁN, 2005, p.210), para que possa fazer sentido entre o presente e o futuro, entre o desejo de estar na escola e significá-la.

A organização da escola como a conhecemos atualmente foi pensada para um modelo social da época, centrada nos processos de industrialização e no modelo constituído a partir de princípios liberais burgueses e mecanismos ideológicos de poder. Para compreender a sociedade contemporânea, Flecha e Torjada (2000) trazem à tona um aspecto muito importante, o de que a escola deve se basear no uso de habilidades comunicativas, visto que estamos vivenciando a educação na sociedade da informação.

Para que isso possa acontecer, Sacristán enfatiza o seguinte:

A escola teria de triunfar sendo aceita por sua capacidade de incutir sedução pela cultura que oferece e pelo modo de vida que é proposto propiciar as aprendizagens de segunda e terceira ordem. Dessa forma, deveria educar ensinando; não conteúdos mortos, por mais valiosos que os consideremos, mas todos aqueles que sejamos capazes de apresentar aos estudantes para viver e entender o mundo, para saber qual é seu papel, as possibilidades que se abrem a eles e a diversidade de caminhos possíveis pelos quais podemos continuar aprendendo. (SACRISTÁN, 2005, p.210).

Este deveria ser o significado da escola, a saber, conduzir os estudantes na compreensão da “educação para a vida”, haja vista que no processo de escolarização, de acordo com Reis (2012c, p.650), *o diálogo entre saberes escolares e não escolares não ocorrem naturalmente. Há a necessidade de viabilizar encontros que permitam que os estudantes [grifo nosso] entrem em um processo de apropriação e reconfiguração de seus saberes anteriores [...]*.

Partilhamos ainda da opinião de Sacristán (2005, p.207), segundo o qual [...] *não se pode viver o presente somente como a ante-sala do futuro para o qual é preciso se preparar renunciando às satisfações do momento, mas se deve de alguma essência prazerosa, o que deixará o sedimento para como seremos depois [...]*. Ao mesmo tempo, a escola tem como desafio deixar de ser um espaço preponderante de fabricação de memórias repetitivas e repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, incorporando as novas linguagens e tecnologias em suas práticas educativas para corresponder às demandas de uma sociedade em mudanças.

Depois de realizar o diálogo entre os autores que discutem as questões que envolvem a função social da escola noturna e os sentidos e significados que os estudantes atribuem a ela, a finalidade do capítulo a seguir, denominado **Os sentidos atribuídos aos estudos pelos (as) estudantes do 9º ano**, é apresentar a coleta dos dados e suas análises, respondendo à questão central do estudo, a saber, **quais os sentidos atribuídos pelos Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II Noturno aos saberes aprendidos na escola?**

4 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS ESTUDOS PELOS (AS) ESTUDANTES DO 9º ANO

Apresentamos neste capítulo os aspectos apreendidos na pesquisa de campo por meio dos questionários e entrevistas aplicados aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II noturno da escola sob investigação. Conforme registrado no primeiro capítulo, foram realizados treze questionários e oito entrevistas e utilizados pseudônimos, inspirados em nomes de pessoas do nosso convívio, para preservar a identidade dos estudantes. As categorias utilizadas nos permitiram avançar no entendimento de como os jovens e adultos expressavam os sentidos dados aos estudos.

Tudo o que foi ouvido e analisado deu corpo a este estudo. Essa análise partiu, então, das considerações que fizemos sobre os sentidos compreendidos na pesquisa de campo. Os sentidos foram definidos em duas categorias, suscitadas a partir dos seguintes dados coletados: sentidos expressos no cotidiano familiar e sentidos construídos a partir do processo de escolarização.

Sentidos expressos no cotidiano familiar sob a ótica dos (as) estudantes

Tem como foco a história familiar dos estudantes, cabendo a interrogação sobre o significado dado pela família ao processo de escolarização destes estudantes, bem como o que pensam sobre a continuidade dos estudos de seus filhos e filhas (sob a ótica dos estudantes) e as formas de incentivo para a continuidade dos estudos.

Sentidos construídos pelos (as) estudantes no percurso escolar

Coube interrogar como estes sentidos são apresentados no espaço escolar, uma vez que o estudante caracteriza o estudo como um ponto de partida para a conquista de um futuro melhor, atribuindo, então, à escola a condição de mudança de vida. Esta categoria apresenta como esses estudantes constroem e reconstroem estes significados como seres históricos e culturais; como as escolas os constituem enquanto alunos; a importância que eles dão ao saber aprendido na escola e o lugar que ela ocupa dentro da necessidade de transformação pessoal e social; e a visão que eles têm sobre o futuro a partir de sua escolarização.

4.1 Sentidos expressos no cotidiano familiar sob a ótica dos (das) estudantes

Sabemos que a família constitui o primeiro núcleo de aprendizado. A relação de saber estabelecida no seio familiar obedece a uma condição que estabelece a convivência entre sujeitos. O aprendizado de regras, normas, valores comuns a todos que fazem parte da família, fazem valer assim a ligação entre dois eixos importantes: o afetivo e o cognitivo. Cada um aprende de acordo com os ensinamentos transmitidos pela família. A escola, ao se fazer importante para o aprimoramento dos conhecimentos dos sujeitos, não se desvincula do desejo da família. Ao contrário, na maioria das vezes ganha espaço privilegiado nas famílias.

A escuta, o olhar, a análise das entrevistas e os questionários nos fez perceber que a relação entre os estudantes e suas famílias pode ser considerada dentro dos “padrões normais” de família, onde um cuida do outro, preocupa-se e briga, estabelecendo o vínculo de afetividade familiar.

Nesse sentido, uma estudante relatou que uma das coisas que gosta de fazer *é ficar com as irmãs*. Outros falaram, com orgulho, sobre as conquistas da família, enfatizando o processo de escolarização, como disse o estudante Manoel:

Minhas sobrinhas e minhas irmãs saíram todas do interior e vieram pra cidade. Hoje, eu tenho sobrinha que é veterinária. Tenho outra que trabalha no SUS como enfermeira. Muitos conseguiram mudar de vida! E muitos vieram pra Maceió e conseguiram melhorar a vida, graças a Deus! Tem veterinária, tem arquiteta. Tem engenheira. Tem minhas primas que passaram em concursos. Graças a Deus! (MANOEL - 48 anos).

Neste relato, percebe-se a importância dada pelo estudante aos parentes que estuda, mesmo sendo do “interior”, fato que pode evidenciar certa “inferioridade” em relação aos estudantes que residem na capital, motivo de orgulho para o estudante, demonstrando que se a família “incentiva”, o estudante pode chegar ao sucesso em seu processo de escolarização. Segundo Charlot (2000, p.25), *é verdade que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com a origem social [...] mas, a origem social não produz o fracasso escolar*. Concordando com o autor, pois acreditamos que são diversas as situações que levam ao fracasso escolar e estas são construídas, percebidas e internalizadas no decorrer da vida do estudante e do próprio processo de escolarização.

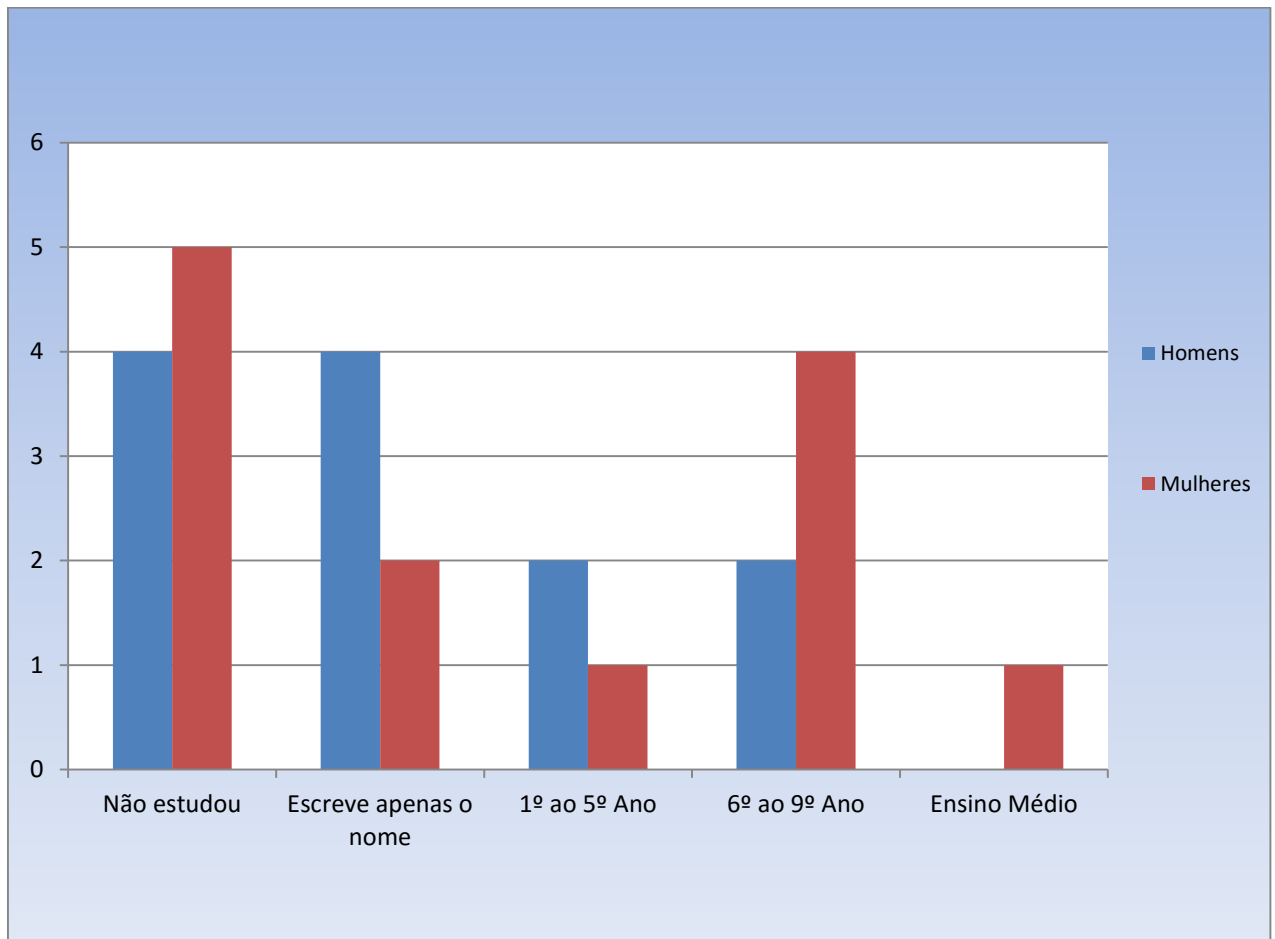
Nas informações coletadas nos questionários sobre o processo de escolarização dos pais, percebemos que esses não fogem às estatísticas. As dificuldades enfrentadas para se manterem no processo de escolarização estão relacionadas à interrupção dos estudos para

trabalhar e sustentar a família. Convém destacar que este é um fato muito comum nas classes sociais mais populares.

Por outro lado, verificamos que as mulheres alcançaram etapas de estudos mais elevadas que os homens, apesar da semelhança no processo de escolarização de ambos. As mulheres (mães dos estudantes), segundo os depoimentos, são as maiores incentivadoras para a continuidade do processo de escolarização de seus filhos, que, segundo os estudantes, concretiza-se a partir da necessidade de um “futuro melhor”.

Embora algumas mães não tivessem estudado ou não conseguiram finalizar a escolarização básica, o estudo revela que as mulheres ultrapassaram os homens na formação acadêmica. O gráfico abaixo apresenta esta informação mais detalhadamente.

GRÁFICO 2 - Escolaridade dos pais dos (as) estudantes do 9º ano



Fonte: Pesquisa empírica - questionários

Percebemos nos estudantes a necessidade de transformar a situação apontada pelo gráfico. Uma vez que os pais não conseguiram chegar a etapas de escolarização mais elevadas, deixou neles o desejo de conseguir concluir os estudos, mesmo com

intencionalidades voltadas para agradar aos pais, por perceberem a valorização dada pela família aos estudos. Assim, segundo a interpretação dada pelos estudantes acerca da opinião dos pais em relação aos estudos, o significado principal dado a ele é “mudança de vida”. Nesse sentido, parar de estudar é não contribuir com o esforço da família, principalmente das mães, como afirma a estudante abaixo:

Eu acho que se eu parasse e estudar, eu ia decepcioná-la. Se ela estivesse aqui e eu parasse ela ia ficar muito decepcionada. Porque ela sempre tentou me dar àquilo que ela nunca teve. Ela nunca estudou isso ela nunca teve. Então tenho que ter vontade de estudar e concluir os estudos que ela nunca teve. Acho que ela iria ficar muito feliz (KATIA -17 anos).

A escolarização dos pais é um aspecto muito relevante entre os estudantes. Existe até “certa compaixão” quando falam da interrupção do processo de escolarização dos pais. Para justificar esta situação, usam seu próprio processo escolar, como forma de “retirar uma culpa” que lhes fora imposta pela condição social da família. Não como uma escolha, mas como “uma recompensa invisível” aos pais, por terem “abandonado” os estudos em virtude de suas condições socioeconômicas. Relatos como o da aluna abaixo retratam nas entrelinhas essa situação.

Minha mãe influencia muito. Eu acho que ela é o meu maior motivo. O que mais me motiva a estudar é a minha mãe. Porque eu quero. Como a minha mãe é diarista, eu quero mostrar a ela, eu sei que ela não estudou por falta de oportunidade, por que tinha que se virar. Mesmo tendo sido criada por pai e por mãe. Minha avó ficou doente, apesar de minha avó ter tido sete ou oito filhos, só ela cuida da minha avó. Ela vive com minha mãe. Nenhuma tá nem aí pra ela, só aparece no dia que ela tem que receber o benefício que eu acho que é pra pegar alguma coisa que dê pra pegar e minha mãe é a única que ficou do lado dela. Eu admiro muito esse lado da minha mãe. E eu quero mostrar pra ela que vai ser diferente, que se eu puder futuramente com fé em Deus eu vou comprar uma casinha pra ela, que ela ainda não tem uma casa própria. Vou, eu quero crescer. Eu penso alto. Eu penso pra frente, não quero pensar pra trás. Acho que a minha mãe não estudou, porque ela não teve tempo de estudar, porque ela teve que optar “ou eu vou pros meus estudos, ou vou me manter. Porque meus irmãos só vão sugar e pra sugar eu não quero. Eu tenho que me manter. E se minha mãe precisar, eu tenho pra dar”. Eu acho que no caso dela foi assim. Mas no meu caso não, ela me motiva. “Vai, eu estou aqui. Se você precisar, eu vou com você. A gente tá nessa. Não desista”. E acho que por isso que boto na minha cabeça que preciso estudar e vou em frente. (ELIZANGELA - 17 anos)

Essa é uma fala bastante recorrente entre os estudantes entrevistados, que associam o fato de estarem na escola a essa busca pela satisfação dos desejos familiares, principalmente os maternos, pois consideram as mães as principais incentivadoras de seus processos de escolarização. Por que as mulheres ganham essa referência? Confessamos que não

adentramos nesse aspecto, que só agora nos chamou atenção. Mas, acreditamos que no caso dos estudantes em questão isso pode estar relacionado ao nível de escolarização alcançado pelas mães desses estudantes, maior que o dos homens. Nesse sentido, pode-se considerar esse o motivo pelo qual elas são as maiores incentivadoras dos (as) filhos (as), para que estes finalizassem os estudos.

É evidente que o sentido que a família dá à escola, mesmo sem contribuir diretamente, pelas dificuldades de não ter estudado suficientemente, é impulsionadora no processo de escolarização, pois [...] *se partirmos do princípio de que a vida escolar deles depende, de certa maneira, de sua singular de socialização no seu grupo doméstico de origem [...]* (ABDALLA, 2004, p.43) será inegável a cobrança implícita pelo sucesso escolar.

O apelo dos pais é, pois, pela garantia de uma “vida melhor”, por uma vida que eles não puderam oferecer aos seus filhos, transferindo para eles a expectativa, a responsabilidade de investir no futuro, sendo preciso tirar proveito da escola e do que ela pode oferecer. O estudante Manoel ratifica esta afirmativa ao falar da importância da escola: *as pessoas só dão valor a quem tem estudo. Um advogado, um professor, um médico, que sabe das coisas.*

O que está implícito na fala de Manoel? Para responder à questão, vamos considerar o que Charlot (2000) diz sobre a situação de fracasso no processo de escolarização, a de que esta não se relaciona com a origem social. Se o estudioso afirma que ela pode ter outra origem, porque a família incute entre seus membros a baixa estima produzida na fala do estudante? Porque este é um discurso frequentemente utilizado pelas famílias? Por que o discurso sobre a valorização do saber escolarizado é produzido em casa e firmado na escola?

Concordamos com Abdalla (2004) quando afirma que existem muitos educadores que acreditam que a família pouco escolarizada acaba desestimulando seus filhos em relação aos estudos. Porém, de acordo com os relatos dos estudantes, não é isso o que acontece. Por outro lado, também podemos dizer que a família parece também já está levando em consideração o descrédito pela escola, acreditando apenas no produto deste processo: o certificado, o diploma. O que se percebeu nos relatos dos alunos é que *a maior parte das vezes, a mediação através do saber não foi construída; ela não foi construída nem na família, nem pela escola [...]* (CHARLOT, 2009a, p.78).

Esta questão retrata o problema da transmissão do conhecimento pela escola e o sentido dado a ele pela família, [...] *já que os alunos das classes populares têm na escola muitas vezes o único canal de acesso ao saber valorizado pela sociedade [...]* (CAPORALINI, 1991, p.35).

Por que a família leva em consideração este descrédito? Em nosso ponto de vista, a questão está relacionada ao aprender. Os pais não entraram na lógica de aprender na escola e não conseguem entendê-la, associando o estudo apenas ao fato de ir à escola e, de “forma mágica”, obter resultados, não vinculando esforço intelectual para entender a relação com o saber/saberes veiculado na instituição escolar, que construiu historicamente modos específicos, codificados de explicar o mundo, “o mundo como modo de pensamento”.

Portanto, formou-se a ideia de que a família não se importa tanto assim com o aprender como produto do processo de escolarização e sim como resultado para aquisição do diploma. Diante das informações coletadas, é perceptível que o projeto de escolarização posto pelas famílias pobres e pouco escolarizadas é de sonho por um futuro melhor, que essas famílias não conseguiram, “cobrando” de seus filhos e filhas a permanência nos estudos.

Durante as entrevistas, notamos o desejo de se fazer da escola um espaço acolhedor, receptivo, demonstrando que a escola ainda precisa quebrar o distanciamento entre ela e o estudante. O desejo da aluna, ao dizer o que mudaria na escola, revela essa necessidade: *eu sonho com um jardim lá na frente na entrada. Quando eu chego assim, eu olho aquela frente todinha e só vejo um jardim ali. Bem bonito* (LUCIANA - 21 anos). Nesse caso, o jardim pode significar muitas coisas. Mas, analisando o que ele representa quando o olhamos e o admiramos, entendemos o desejo da aluna de sentir o acolhimento que a escola deveria propiciar aos estudantes; a beleza da escola reflete, pois, a necessidade de enxergá-la sob outro prisma.

Os estudantes não conseguem estabelecer uma relação de pertencimento com a escola, porque esta muitas vezes produz uma série estereótipos, gerando processos excludentes no seu próprio espaço. Gera ainda as dificuldades de os sujeitos serem reconhecidos pelas exigências das lógicas da escola e fundamenta o aprender na padronização do conhecimento, privilegiando exclusivamente a lógica dos sistemas.

Assim, trazer aspectos constitutivos da casa, um lugar de acolhimento, de encantamento, para a escola, significa considerar que os (as) estudantes precisam entender o que significa o conhecimento e como se pode aprender no espaço escolar, ou seja, os sentidos de estarem inseridos na escola.

4.2 Sentidos construídos pelos (as) estudantes no percurso escolar

Nesta categoria, a escola ganha um espaço privilegiado, na medida em que o consideramos significativo para buscarmos, a partir das experiências dos estudantes, as

respostas para o problema suscitado neste estudo, quer seja, a busca pelos sentidos que os jovens e adultos atribuem aos conhecimentos aprendidos na escola, pois, de acordo com Sacristán (2005, p.136), [...] *as escolas são uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo, um modo de desenvolver a atividade dos alunos (de aprender, de levar uma vida social, etc.) [...]*.

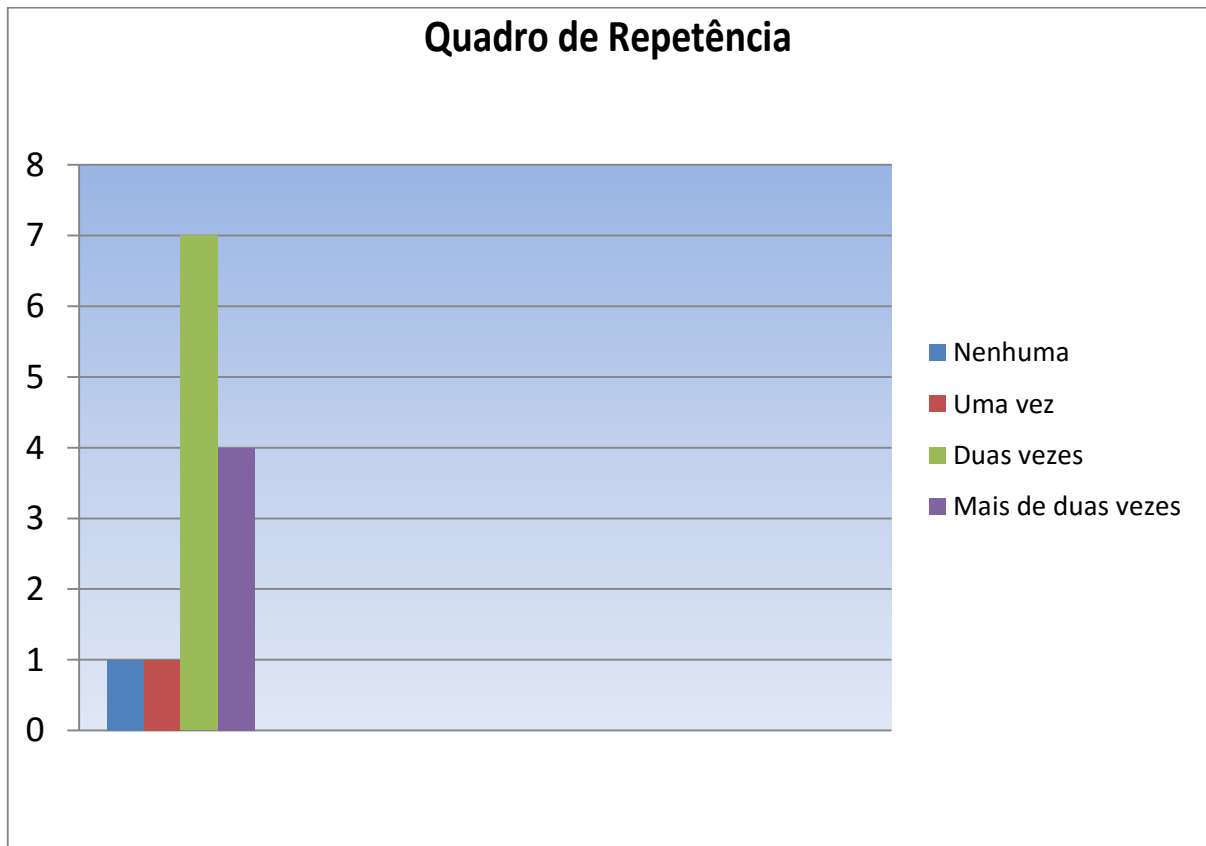
Um olhar aprofundado suscitou alguns aspectos que não estão apenas relacionados ao conhecimento sistematizado ou saberes escolares, mas também às necessidades de sobrevivência; aos planos de futuro; ao desejo de mudança de vida, de socialização, de garantias para uma vida melhor, em especial no que tange ao aspecto financeiro; dificuldades para aprender na escola; sentimentos frente ao ato de estudar; relação entre o que professor ensina e o que eles aprendem; aprender para a vida; estudar para conseguir emprego melhor e futuro escolarizado.

A partir da pesquisa de campo, analisamos os sentidos construídos pelos estudantes a partir do processo de escolarização, conforme os tópicos abaixo.

4.2.1 Negação da escola e do estatuto de aluno

Como a escola por si só não apresenta garantias de um futuro melhor, os estudantes vão “negando a escola”. Com isso deixam o estudo, indo buscá-lo posteriormente como meios de inserção no mercado de trabalho, como forma de manter a subsistência de si mesmo e de seus familiares. Além desse fator, existem outros que os levam a se sentirem mais atraídos pela escola do que pelo próprio ato de estudar, segundo revelou os estudantes entrevistados. O fato é que a escola muitas vezes não se torna uma prioridade, levando seus estudantes a abandoná-la, firmando-se na vida deles até mesmo como negativa. Noutras palavras, os objetivos dos estudantes são desarticulados do modelo pedagógico apresentado nas escolas. O quadro a seguir representa as repetências dos (as) estudantes do 9º Ano:

GRÁFICO 3 - Quadro de repetência



Fonte: Pesquisa empírica - questionários

A explicação dada a estas repetências foram evidenciadas no questionário quando responderam a questão **sobre os motivos que os levaram a repetir de série**. As justificativas estão relacionadas à falta de interesse, mudança de endereço, drogas, gestação, saúde e dificuldades para aprender. Assim se expressam os estudantes:

- *Eu estudava, gostava de ir à escola. Mas comecei a me envolver com as drogas e fui deixando tudo de lado (ROGÉRIO - 21 anos).*
- *Eu desisti há uns dois anos atrás, mas eu sempre desisti, porque trabalho e sempre uma coisa há mais me faz desistir (FRANCISCO - 45 anos).*
- *Nunca repeti o ano por conta de nota. Eu desistia. Um por conta de namorado e outro por que bati o pé assim “que não queria mais estudar e acabou” (ELIZANGELA - 17 anos).*

No entanto, esses fatos nos leva a questionar o significado atribuído por estes estudantes aos estudos. Por que eles voltam à escola? Quais as perspectivas que os trazem de volta à escola? Faz sentido o que é ensinado na escola para eles retornarem a ela? O que eles esperam da escola ao voltar a seu espaço? Segundo os dados coletados, eles voltam à escola por diversos interesses. Dentre os principais, destacamos: mudar de vida; terminar os estudos;

garantir o emprego atual; para encontram os amigos; para sair de casa (a sensação de liberdade, enfatizada no segundo capítulo, no perfil do estudante do ensino noturno).

Afirmar que a interação estudante/estudo anda ruim não no parece novidade, porém podemos apontar outros problemas que surgem a partir dessa interação. A falta de credibilidade nos estudos, que vão gerando e negando o ser aluno, capaz de desenvolver-se dentro dos padrões esperados pela escola por não se sentirem capazes, contribui para que os estudantes não compreendam porque estão na escola, não se constituindo como, assim, estudantes. Em muitos trechos dos relatos desses estudantes estão implícitos a negação do ser aluno:

Eu não sou uma boa aluna. Eu não faço nada direito. Às vezes eu tento, mas nem sempre dar certo. Eu acho que pouquíssimos professores sentem orgulho, pouquíssimos, pouquíssimos. Um, dois no máximo (KATIA -17 anos).

Para mim a disciplina mais difícil é matemática. É, matemática é assim, fazer cálculo e botar as respostas, me atrapalho toda, não sei. E português, eu não sei muita coisa não, mas é um pouquinho melhor do que matemática (LUCIANA - 40 anos).

Se acreditarmos que os estudantes “não querem nada com os estudos”, como se costuma ouvir nos discursos de alguns profissionais da educação, e não pararmos para ouvir suas vozes, perderemos a oportunidade de entender como cada um interpreta esse processo. As dificuldades que eles enfrentam para aprender nem sempre são socializadas. Assim, a relação entre eles e os saberes fica estremeçada, gerando a situação de incredibilidade na capacidade de aprender.

4.2.2 Dificuldades encontradas pelos (as) estudantes para aprender na escola

Em algumas das entrevistas, nos deparamos com a palavra “dificuldade” várias vezes. Mesmo apresentando várias atribuições a esta palavra, os estudantes destacaram-na mais em relação aos estudos. Em relação às dificuldades encontradas pelo grupo para aprender no Ensino Fundamental II, os estudantes apontaram as seguintes:

TABELA 3 - Dificuldades para aprender no Ensino Fundamental

Dificuldades para aprender no Ensino Fundamental	
Dificuldades	Total de respostas
Não fazer as tarefas	1
Problemas financeiros	1
Falta de sentido dos estudos	2
A escola não atende as necessidades de estudo	2
Falta de uma base na formação anterior	2
Problema familiar	3
Falta de aula/de professores	3
Não gostar de estudar	3
Desinteresse em relação ao que é ensinado	6
Falta de tempo para estudar	8
Dificuldades em entender o que o/a professor (a) explica	10

Fonte: Pesquisa empírica – questionários

Chamamos a atenção para as duas respostas que mais apareceram na tabela acima: “dificuldades em entender o que o (a) professor (a) explica” e “falta de tempo para estudar”. Por que eles apresentam dificuldades em aprender? Será que isso pode ser associado à tão enfatizada “falta de tempo” ou aos fatores que envolvem aspectos do perfil desses alunos? Muitos são trabalhadores que já estão na terceira jornada diária quando chegam à escola, apresentando, por conseguinte, certa incapacidade para prestar atenção ao que o professor está ensinando, agravado pelo fato de não poderem estudar as matérias fora da escola e pelo cansaço físico que carregam no fim da noite.

Outra questão se relaciona aos modos de ensinar, geralmente sintetizados, apresentadas como verdades prontas, sem problematizações, os quais conforme Reis (2012c), não possibilitam exercitar a compreensão das lógicas exigidas para aprender determinados modos de pensamento das áreas do conhecimento, no diálogo com seus modos de aprender, seus saberes aprendidos em outros espaços.

As dificuldades expressas no cotidiano escolar ganham destaque na fala do estudantes, ficando nítido quando questionados sobre **o que é mais importante aprender na escola**. As respostas destacaram com unanimidade **a importância de professores que tirem dúvidas**. Será que realmente é dúvida? Ou a falta de compreensão dos conteúdos não está associada ao

cansaço e a ausência de conteúdos mais motivadores? Para eles, é importante compreender o que os professores ensinam. Quando falaram da questão, afirmaram que era preciso estudar para além da vida. Nas falas dos estudantes, essa afirmativa é bem destacada quando questionados sobre sua experiência na escola e para que servem os estudos e sua importância:

Pra tornar uma pessoa melhor, por que eu acho que se eu não tivesse aqui na escola, onde eu estaria? Eu estaria na rua. Quer dizer, se a minha tia deixasse né? (Risos) Assim, dependendo de mim, se eu não tivesse na escola estaria na rua (KATIA - 17 anos).

O que eu acho importante dos meus estudos é o conhecimento, né? O conhecimento que a gente aprende. Na escola a gente tem mais conhecimento das coisas. Porque quando a gente não tem estudo, não pode nem pegar um ônibus, porque não sabe o ônibus que ta pegando. Como eu mesmo antigamente, tinha que perguntar as pessoas que ônibus era aquele que estava vindo para eu entrar. E agora não, né? Tudo já está mais fácil pra mim depois que eu comecei a estudar. Não tenho mais dificuldade pra nada (LUCIANA - 40 anos).

Nesse sentido, apegam-se ao que Carvalho (2001, p.58) chama de *quase provérbio*, [...] *quem estuda tem o futuro na mão* [...]. Esta condição de “conformismo” não leva os alunos a questionarem as dificuldades enfrentadas para estar inserido no processo de escolarização no período noturno, considerando a escola um espaço de excelência. Isto se percebe pela colocação dos estudantes em relação à contribuição da influência dos (as) professores (as) em seu aprendizado. Dez dos treze estudantes afirmaram que a relação que mantinha com os (as) professores (as) contribuía positivamente para a aprendizagem deles. Justificaram suas respostas dizendo:

- *Melhora a nossa autoestima. (LUCIANA - 40 anos)*
- *Os professores incentivam. (ELIZANGELA – 17 anos)*
- *Porque os professores ensinam bem. (ROGÉRIO – 21 anos)*
- *Tudo que eles fazem, influenciam aos alunos. (MANOEL – 48 anos)*

No aspecto mais negativo, se é que pode ser considerado dessa forma, um estudante afirmou que só às vezes achava que os (as) professores (as) influenciavam em sua aprendizagem e dois disseram que nunca pensaram sobre a questão. Nesse quesito, as justificativas foram:

- *Às vezes eles não explicam bem. (MILTON – 16 anos)*

- *Pode até ser que eles gostem quando tomamos iniciativas em uma conversa. (KATIA – 17 anos)*

Este posicionamento do (a) estudante nos leva a compreender que, para minimizar o esforço que fazem para estarem na escola noturna, eles transformam as coisas mais básicas e óbvias em satisfação própria, sem questionar essa lógica, assumindo uma postura de que a escola é a redentora da humanidade, como relata a estudante Sandra, quando questionada sobre o que pensava sobre os estudos: *cansativo, mas não prejudicial à saúde (risos). É cansativo, ou seja, porque todo dia a gente tem que estar na escola, mas a gente tem que alcançar os objetivos através deles, né?* (SANDRA - 21 anos).

Para garantir o alcance desses objetivos, muitos entram e saem da escola. Acreditamos que para garantir a permanência de jovens e adultos na escola noturna seria importante favorecer o desenvolvimento destes estudantes como sujeito portador de uma identidade sociocultural, como observa Caporalini:

O aluno da escola noturna busca numa sala de aula um pouco mais de educação, uma educação de boa qualidade e que atenda a seus interesses. Se o conteúdo desenvolvido, se a transmissão de conhecimentos não se processa de forma a lhes servir de instrumental para a vida, eles podem ser levados a abandoná-la (CAPORALINI, 1991, p.41).

O abandono e a negação da escola podem vir não somente em forma de desistência e retardamento dos estudos, mas também de maneira sutil, transmitida no espaço escolar. Fato que nos leva a crer que escola noturna está sem sentido. Mas, não devemos esquecer que há vida desejante dentro da escola. Desejante de um futuro melhor, desejante de oportunidades e mudanças. Assim, a escola, pensada e programada para os estudantes não vivenciarem essa relação dos conteúdos curriculares com suas experiências de vida, é, conforme Abdalla (2004, p.84), *o caminho do nada*. Porém, se construída e pensada para atender um grupo, levando em conta suas singularidades enquanto sujeitos, é [...] *caminho do crescimento, da abertura de horizontes, o caminho da positividade, da busca de alternativas, o caminho da negociação [...] (Idem)*.

Sentimos a falta de entusiasmo pela escola quando analisamos que mais da metade dos alunos concordou que a escola contribui muito para a sua aprendizagem, porém sentem-se prejudicados com a falta de uma boa estrutura pedagógica no turno da noite. Usaram quase a mesma justificativa para avaliar sua importância, demonstrando “certo” distanciamento entre eles e a escola, excluindo-se desse processo e creditando a outros a credibilidade do seu aprendizado. Desse modo, o que pensam sobre a escola reflete a negação do estatuto de aluno.

- *Por que é lá que encontro aprendizagem.* (LUCIANA - 40 anos)
- *Por que é lá que encontro quem me ensina.* (MANOEL – 48 anos)
- *O ensino é bom.* (ELIZANGELA – 17 anos)
- *É uma escola pontual.* (KATIA – 17 anos)
- *Aprendemos coisas novas.* (FRANCISCO - 45 anos)
- *Ajuda em nossa aprendizagem.* (MILTON – 16 anos)
- *Os professores estão preparados para ensinar os alunos.*
- *As aulas são boas.* (SANDRA – 21 anos)
- *Os professores ajudam.* (ROGÉRIO – 21 anos)
- *Os professores não faltam.* (FRANCISCO - 45 anos)
- *Os professores sabem o conteúdo.* (KATIA – 17 anos)

Percebe-se que o que vai se construindo ao longo do trajeto escolar é um pensamento homogêneo sobre o processo de escolarização, que credita à escola o merecimento da conquista. Neste contexto, a escola é considerada como a parte principal do processo de escolarização, não o estudante ou o esforço empenhado para passar pelo processo de escolarização.

Mesmo os estudantes que não creditaram à escola o merecimento de suas conquistas, ainda assim desconsideraram seu estatuto de aluno, seu empenho, considerando a estrutura da escola como um dos motivos para a contribuição de sua aprendizagem, especialmente quando afirmaram que a “falta de informática”, a “estrutura pequena” e a “falta de estrutura” prejudicavam seu desenvolvimento.

Apesar desses relatos, o que importa, no fim de tudo, é passar de ano, como afirma o estudante Francisco, ao ser questionado se iria continuar os estudos:

Este ano graças a Deus, estou terminando o ano. Estou fazendo uma forçazinha para ver se esse ano vai dar pra concluir, né? Estou feliz porque já está terminando o ano e eu estou na escola... Eu acho que vou chegar lá com fé em Deus (FRANCISCO - 45 anos).

Esta é uma preocupação gerada no cotidiano escolar. O “passar de ano”, “ter nota adequada”, é uma cultura que faz entender o sentido de estar na escola apenas com relação ao futuro, o que de fato ficou evidenciado nas entrevistas. Para a maioria dos estudantes, o sentido de estar na escola é a previsão de um futuro melhor, deixando de lado o que se pode aprender e usar na vida cotidiana. Segundo Charlot (2005, p.51), [...] *há aqueles que estudam*

não para aprender, mas para passar para a série seguinte, em seguida, novamente para a série seguinte; para ter um diploma, um bom emprego, uma vida normal ou mesmo um belo caminho [...].

Em nossa sociedade, a escola foi criada com a perspectiva instrumental de propiciar um diploma, o que permite o reconhecimento social de que os conhecimentos legitimados por ela foram alcançados. Para muitos estudantes, apenas essa dimensão da escola se torna os motivos para estudar. Mesmo que os alunos que participaram de nossa pesquisa anseiem por conteúdos que possam ser usados na vida cotidiana, a escola se apresenta com uma programação, um currículo pronto, não abrindo, na maioria das vezes, espaço para a troca de experiências. Assim, não se apresentam alternativas aos estudantes, que, por sua vez, pensam da seguinte maneira:

Eu vou continuar. Vou continuar porque a única saída é estudar. Não tem outra não! Pra uma pessoa de baixa renda pior ainda né? Pra quem tem um estudo elevado, está difícil, imagine pra quem não tem. A única saída é estudar, pra todo mundo que quiser uma profissão melhor, trabalho melhor, tem que estudar (FRANCISCO - 45 anos).

Estes desabafos retratam as dificuldades encontradas pelos estudantes em entender as lógicas da escola, pois, mesmo que estudem, eles apresentam e sentem, além das dificuldades de ordem pessoal, as dificuldades da sociedade em oferecer empregos adequados aos que se esforçam para estudar. Podemos dizer que é a lei da compensação: *eu me esforcei e concluí os estudos então mereço emprego digno, que valha o esforço empregado por mim*. Essa lógica só apresenta aquilo que os (as) estudantes vão aprendendo em seu percurso escolar, a saber, que o segredo para conseguir um bom emprego está nos estudos e quem não estuda fracassa. Assim, cada vez mais vão atribuindo para si o fracasso por não conseguirem se dar bem na vida.

A trajetória desses estudantes é marcada por algumas situações comuns ao estudante do ensino noturno (necessidade de trabalhar para se manter, baixa autoestima, dificuldades para aprender, etc.), evidenciadas em seus discursos:

Na maioria das vezes quando falto sempre tem um motivo. Sempre acontece um motivo. Principalmente, não só no final do ano. Mas o ano todo. Sei que a série que estou não é fácil, mas tem dias que eu estou muito cansada. Mas eu não faltaria se não tivesse motivo. Não vai ser só de saúde para a pessoa mostrar o atestado médico, mas tem outras ocasiões que a pessoa não pode vir mesmo (SANDRA - 21 anos).

Eu estudo aqui nesta escola, trabalho. Estou no 9º ano e estudo aqui há uns dois anos. Mas eu desisti há uns dois anos atrás. Eu sempre desisti, porque trabalho e sempre há uma coisa a mais. Mas este ano, graças a Deus eu

estou terminando o ano. Não vou desistir de jeito nenhum (FRANCISCO - 45 anos).

Às vezes, eu estudo um pouco quando vai ter prova, mas eu não tenho tempo porque trabalho o dia todo e fico cansado, e de noite eu venho à escola. Mas também eu não consigo estudar sozinho, quando chego a casa já não lembro as coisas que o professor ensinou (ROGERIO - 21 anos).

Pelo que pudemos observamos, o grupo entrevistado não considerou essas dificuldades como empecilhos. O que chamou a atenção nas entrevistas é que, mesmo diante das dificuldades, os estudantes reconhecem o gosto pelo estudo, embora acreditem que apresentam dificuldades para se manterem na escola. Por isso, quando questionados sobre as três maiores qualidades de um estudante, eles afirmaram que a principal delas é “prestar atenção às aulas dadas pelos (as) professores (as)”. A tabela a seguir representa o que eles pensam sobre ser um (a) bom (ao) estudante.

TABELA 4 - Três maiores qualidades de um (a) estudante

Três maiores qualidades de um (a) estudante	
Qualidades	Total de respostas
Fazer reivindicações na escola	0
Ser questionador (a)	1
Respeitar as regras da escola	1
Frequentar as aulas	3
Estudar também fora da escola	3
Saber pesquisar os assuntos	4
Fazer perguntas nas aulas para tirar dúvidas	5
Entregar as tarefas em dia	6
Ser respeitado pelos (as) professores (as)	7
Prestar atenção às aulas	10

Fonte: Pesquisa empírica – questionários

Para parte dos estudantes, ser aluno é uma condição de mudança de postura, de atitude, de condição social. Alguns apresentam os ganhos que o estatuto de aluno lhes conferiu, seja de ordem intelectual ou apenas pessoal. Em alguns depoimentos, ficou evidenciado o pensamento deles sobre esta questão.

O estudo é muito importante. Com certeza! Muito importante! Sem estudo professora o ser humano não é nada. Sem estudo você não é nada. É maravilhoso! Você sai de uma escuridão. Sai completamente da escuridão. Você vive no mundo da luz da sabedoria. Estudar é muito importante. Você se torna outra pessoa! Você se transforma da água pro vinho. Se você sabe ler e escrever você está no topo. No topo! É muito importante! (MANOEL - 48 anos).

Os sentidos expressos pelos estudantes sobre os estudos são marcados pela necessidade de uma sociedade letrada, como afirma o estudante Manoel acima. É uma questão de “poder ser mais”, “ser alguém”. Silva T. (2005, p.120) aponta que “[...] poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber [...]”. Essa questão está marcada nos relatos dos estudantes e, mesmo diante de situações mais simples, podemos visualizar o que afirma o autor, que o saber e o poder estão intrinsecamente ligados. Vejamos o caso da estudante Luciana:

Eu vim estudar aqui porque os meus meninos começaram a estudar aqui e levavam os deveres pra casa e voltavam com o dever pra escola sem responder por que não tinha quem ajudasse em casa. Eu não sabia como ajudar a responder as atividades. Ai eu pagava uma professora particular para ajudá-los a fazer as tarefinhas. Ai eu pensei, vou me matricular, vou estudar e na medida em que eu for aprendendo eu vou ajudar os meninos em casa. E assim eu fiz. Ai eu comecei aqui e o que eu ia aprendendo a noite, que eram as mesmas coisas que eles estudavam durante o dia ficou mais fácil e comecei a ajudá-los em casa (LUCIANA - 40 anos).

Nas entrelinhas do discurso da estudante, percebemos o poder incutido em suas palavras - *eu vim estudar aqui porque meus meninos começaram a estudar aqui*. O poder do saber destinado aos filhos da estudante causou o impacto em seu poder materno. Se ela era a mãe, teria o dever de auxiliar seus filhos. Como não possuía condições de ensiná-los, resolveu buscar esse poder via estudos. Logo, não somente os filhos, mas ela também teria o poder que o saber credita às pessoas. Como diz Gallo (1999, p.24), *o saber e o poder possuem um elo muito íntimo de ligação: conhecer é dominar*, e as formas de dominação podem variar conforme a posição de cada sujeito.

Esse exemplo demonstra a relação entre o saber e o poder. Os saberes aprendidos na escola são aqueles legitimados como os melhores na sociedade. Conforme Silva T. (2005, p.1280), *o saber e o conhecimento estiveram estreitamente ligados aos objetivos de poder das potências coloniais europeias desde o seu início*. Isto, conseqüentemente, estabeleceu o poder a partir da produção de um planejamento educacional, contribuindo para a expansão do modelo cultural dominante, produzindo, assim, as formas de exclusão e desigualdades sociais,

conduzindo a sociedade pelo saber que estabelecia quem poderia mandar e obedecer, governar e ser governado.

Os (as) estudantes investigados creditam o poder da mudança de suas vidas à instituição escolar. De acordo com Reis (2012a), é preciso considerar a importância de:

[...] não perder de vista como os grupos privilegiados desqualificam os diferentes modos de aprender e utilizam o domínio desta lógica específica de aprender na escola, dos saberes escolares sistematizados como objetos de pensamento, para justificar as desigualdades sociais (REIS, 2012a, p.31).

Conforme a autora, os modos de aprender na escola são [...] *o modo de aprender privilegiado pela escola representa “mecanismos de poder”, de “etiquetagem”* que pode permitir ou negar o acesso aos espaços institucionais valorizados em nossa sociedade [...] (Idem). Sendo a escola uma instituição transmissora de determinados conhecimentos selecionados como mais legítimos, está intrinsecamente ligada ao poder, estabelecendo a relação entre dominados e dominantes, “camuflando” o poder, que não é percebido por seus estudantes, que “concedem” permissão para a dominação pela necessidade de estar num contexto letrado, favorecendo a ideologia dominante.

4.2.3 Sentimentos frente ao ato de estudar demonstrados pelos (as) estudantes

Para a questão **qual a importância dos estudos para eles**, os alunos consideraram por unanimidade que o estudo é muito importante. Contudo, esta afirmação carrega alguns entraves, percebidos pelas seguintes falas:

Estudar é importante: *Pra ter um futuro melhor. Ter um bom emprego. Saber entrar, saber sair dos lugares. Saber falar. Saber conversar com as pessoas. Ter educação* (LUCIANA - 40 anos).

Estudar é importante, mas é preciso estímulo: *Se eu não tiver estímulo, alguém pegando no pé vá fazer isso. Eu acho que não faço porque dali eu vou me envolvendo com outras coisas e esqueço* (KATIA - 17 anos).

Estudar é difícil: *Cheguei lá nervoso, que o pé chegava ficar molhadinho de suor. Ai, no primeiro dia de aula, quando entrei um quadro grande cheio de letras, e eu perguntei que é quer isso meu Deus do céu?* (MANOEL - 48 anos).

Estudar é bom, mas tenho dificuldades: *Eu sinto muita dificuldade. Meu pensamento é lento. A droga me prejudicou e hoje eu não consigo mais pensar direito, sou muito lento, tenho dificuldade. Eu quero aprender, mais eu não consigo “gravar” tudo que os professores ensinam, é muito difícil.* (ROGERIO - 21 anos).

Estudar sozinho é preciso, mas preciso de companhia: *Eu não consigo estudar sozinho, esqueço tudo e prefiro ficar na escola, ouvindo o professor* (FRANCISCO - 48 anos).

Estudar é necessário, mas não tenho tempo: *às vezes eu estudo um pouco quando vai ter prova, mas eu não tenho tempo porque eu trabalho dia todo e fico cansada* (SANDRA – 21 anos).

Percebemos nessas falas alguns aspectos constituídos socialmente sobre o ato de estudar, como o conhecimento que circula na sala de aula, isto é, aquele autorizado pela disciplina, sem dá vez e voz ao estudante de interagir com suas experiências e conhecimentos, fazendo prevalecer o poder do professor institucionalmente sempre presente. Dessa forma, a escola dita os ritos e procedimentos que devem ser seguidos como forma de controle do conhecimento desejado e dominante.

4.2.4 Relação entre estudantes e professores

Se os professores são excelentes, como relatam oito dos treze entrevistados, o que falta então para que os estudantes não apresentem as dificuldades em aprender, como afirmam ter? Neste estudo, não nos coube analisar a conduta de aula dos professores do 9º ano, mas questionar os sentidos que os estudantes atribuem às aulas destes professores. Quando avaliaram essa questão, afirmaram, de forma unânime, que já tiveram uma aula interessante, considerando aula interessante os aspectos relacionados à explicação clara dos professores.

Os conteúdos importantes para a vida (quando trabalhados por alguns professores) também se destacaram entre os estudantes.

Vejamos o que os estudantes definem como aula interessante:

- *Explicação clara do professor* (MANOEL - 48 anos).
- *Aula que apresente conteúdo para a vida* (SANDRA – 21 anos).
- *Aula que tenham atividades dinâmicas* (KATIA – 17 anos).
- *Aula que faça o aluno prestar mais atenção* (ELIZANGELA – 17 anos).

Pareceu-nos claro que os estudantes apresentaram certo constrangimento em falar o que realmente acham das aulas ministradas. O que consideraram como aula interessante nada mais é que o sentido de “ser bom aluno”, já incutido neles pela instituição escolar. Assistir aula, prestar atenção e ouvir a explicação do professor, tudo de maneira muito formal e pontual. Conforme Carvalho (2001, p.63), *parece que há uma assimilação do medo. O aluno aprende a ser dócil, a obedecer sempre [...]*. Os estudantes não criticaram as aulas, haja vista que mostraram uma aceitação bastante peculiar de reprodução do modelo institucionalizado, já internalizado por eles.

Não percebemos nos questionamentos posicionamento dos estudantes a respeito da estrutura da escola, da falta de atividades mais motivadoras, da organização curricular. Até encontramos algumas críticas em relação à estrutura da escola, quando perguntamos o que eles mudariam na escola, mas não estão relacionadas à questão das aulas. Desse modo, concordamos com Dayrell (1996, p.139), quando destaca que *a homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal*. Onde uns estudam, outros tentam driblar o poder, matam aulas e/ou revelam uma conformidade com a escola noturna do jeito que ela se apresenta atualmente, sem sentido e sem estímulo.

Quando questionados sobre os instrumentos de avaliação dos professores do 9º ano, doze estudantes consideraram os instrumentos bastante “apropriados” e “justos” para avaliar a aprendizagem adquirida por eles. Mais uma vez, fica evidenciada a conformidade dos estudantes em relação à obrigação imposta pela escola. Justificaram a resposta dizendo que *são necessários para testar conhecimentos, para obtenção de notas, para o desenvolvimento do aluno, como também não saberiam justificar o motivo, apenas os consideravam justos*. Só um estudante não os considerou justos, afirmando que às vezes os instrumentos usados pelos docentes *são chatos*.

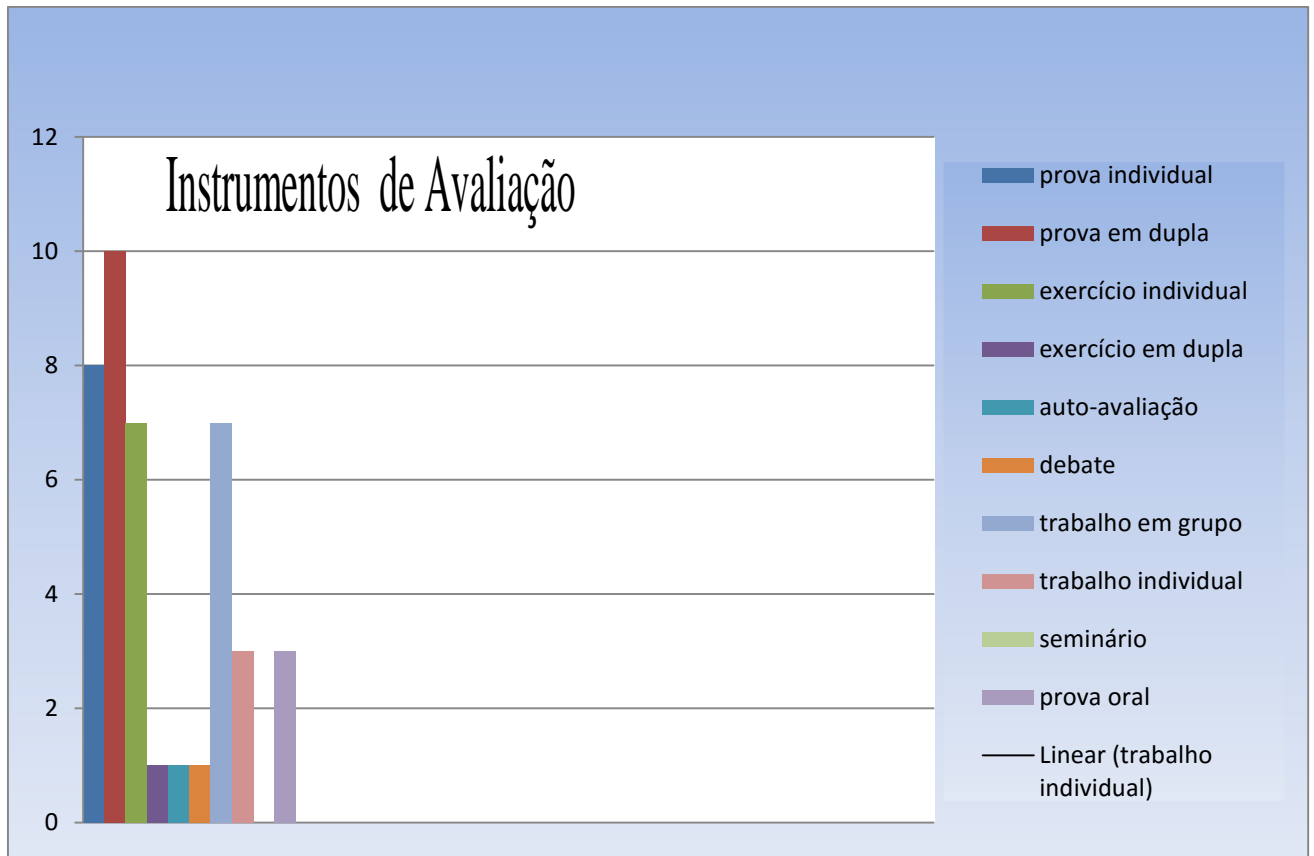
Durante a investigação, não surgiu nenhum comentário sobre outra forma utilizada pelos professores como processo avaliativo ou se seria interessante utilizar outra maneira de avaliação, bem como ter a participação deles no processo avaliativo. Fica, então, a interrogação sobre se os professores perguntam a esses estudantes sobre o processo de avaliação ou se apenas cumprem o que o sistema determina.

Assim, os estudantes não conseguem ver [...] *que a relação pedagógica, tal como a conhecemos, é inevitavelmente uma relação de desiguais: os alunos e os professores, os adultos e os jovens, os que estudam e os que estudam-trabalham [...]* (CARVALHO, 20001, p.73). Por isso, é “camuflada” a participação do estudante no processo de avaliação de seu

conhecimento, deixando a critério do professor formas avaliativas como as representadas no gráfico abaixo.

De acordo os estudantes, os instrumentos mais utilizados pelos professores são:

GRÁFICO 4 - Instrumentos de avaliação



Fonte: Pesquisa empírica - questionários

Para grande parte dos professores, faz sentido avaliar sem a participação do estudante, pois *dessa forma, o processo ensino e aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas* (DAYRELL, 1996, p.139). E vai se expandindo dia-a-dia, sem considerar o estudante parte integrante do seu processo de aprendizagem. Isso nos mostra quão “acomodados” estão os estudantes, para aceitar o que lhes propõem a escola, sem questionar.

Outro aspecto que nos chamou atenção nessa turma foi a relação com o professor de História, muito citado nas entrevistas, por apresentar uma forma mais “descontraída” de ensinar ou, como destacaram os estudantes, de *explicar os conteúdos sem escrever tanto* (Milton - 16 anos), fazendo o estudante interagir com o conteúdo ensinado. Para os que citaram as aulas de História, visto que o professor de História ensina fazendo comparações

entre os fatos atuais e o passado, leva ao entendimento dos conteúdos que eles acreditam ter importância para entender as situações atuais.

Em nosso entendimento, dois aspectos podem ser levantados em relação a esta situação. Primeiro, os estudantes sentem necessidade de dialogar mais, ouvir e se fazer ouvir também. Segundo, sentem necessidade de uma sintonia entre o saber escolar e as novas exigências da sociedade, fomentando nos estudantes a capacidade de gestão do conhecimento para além do conhecimento pontuado nos currículos homogêneos.

O desafio imposto à escola é imenso, na medida em que romper com os paradigmas de uma educação passiva e desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir em sala de aula, pensando no mundo globalizado onde vivem, é deixar de conceber a escola como um poder absoluto para construção do conhecimento e formação do aluno como cidadão crítico e reflexivo.

4.2.5 Socialização

Os estudantes afirmaram que possuíam interesses por assuntos que nem sempre eram tratados no cotidiano escolar e que seria importante trazê-los para fazerem parte deste universo. Isso significa que, mesmo “estudando”, os estudantes estariam socializando ideias, discutindo, trocando informações e, por conseguinte, relacionando-se com seus pares. Por esse motivo, eles consideraram necessário que a escola invista em atividades diferenciadas. Assim, o gosto pela escola também pode ser encontrado quando se referem às atividades realizadas na escola, como explica a estudante: *bom, o ano passado tiveram várias atividades. Teve festa, gincana, e esse ano ficou meio que parado não teve muita coisa.* (SANDRA - 21 anos).

Isso traduz as condições dos estudantes em não ter muitas atividades diferenciadas no seu dia-a-dia e a necessidade de participar delas nem que sejam no espaço escolar, para ampliar laços de amizade, traduzindo, a nosso ver, que a escola muitas vezes é um lugar para encontrar os amigos. Por isso, eles sentem tanta necessidade de ir à escola, mesmo que não gostem de estudar.

Mesmo relatando que não enfrentavam problemas em se socializar com os amigos da escola, apenas quatro estudantes disseram que mantinham o contato fora do contexto escolar. Um deles, Manoel, afirmou ter laços de amizade com um amigo de sala que extrapolava os espaços da escola: *a gente vai pro barzinho. Vai pro Coqueirinho, vai pra Buganvília. Nós vamos pro Tanque Cheio. É noitada, pra se divertir! (Risos) Só eu e ele. (Risos)* (MANOEL -

48 anos). Como podemos perceber, a relação de amizade construída na escola é muito valorizada por Manoel.

Ao justificar os motivos que os impediam de continuar as amizades fora da escola, os estudantes destacaram *problemas relacionados à distância das moradias deles, ao cansaço gerado pelo excesso de trabalho e que também precisavam ser seletivos quanto às amizades*, para que estas não prejudicassem seus objetivos nos estudos. Na entrevista, a estudante Elizangela relatou que tinha acabado uma amizade na escola porque estava “atrapalhando sua vida”:

A gente era muito amigo. E lá fora, a gente brincava, a gente conversava. Como a gente ainda é menor, a gente estava fazendo documentos juntos. Carteira de trabalho, CPF, identidade. Estava todo mundo saindo junto. Até que de repente, você se desentende assim por besteira, que eu não vou citar a besteira que foi, e a gente acaba se distanciando (ELIZANGELA - 17 anos).

Nesse sentido, cabe ressaltar o que pensa Dayrell (1996, p.149) sobre a sala de aula, a de que esta *também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir o mesmo território, pelo menos por um ano*. A continuidade e descontinuidades das amizades no contexto escolar são comuns, visto que é muito normal confrontos de ideias e pensamentos entre os estudantes.

4.2.6 Aprender para a vida

A escola possibilita um conhecimento que ultrapassa as suas portas? Para Sacristã (2005, p.141), *[...] podemos atribuir esse conceito a unidades de “saber” e de “saber fazer” [...]*. Transmitir conhecimentos tem sido o principal papel da educação escolar. Mas, associá-los à vida dos estudantes ainda é um ponto limitado. Os estudantes reconhecem que o conhecimento escolar é importante para as suas vidas, contudo o questionam, como Sandra, quando responde sobre a importância do que se aprende na escola:

O importante é o aprendizado. A gente leva pra sempre o que a gente estuda. O que a gente escreve, fica tudo na mente guardado. Por mais que a gente... Que possa parecer que a gente não tenha aprendido nada, ai vai ter sempre uma coisa pra você lembrar o que você perdeu. Do que você estudou sempre vai ter em parte na sua vida. Agora às vezes me pergunto: porque tanta regra em matemática se não se usa no dia a dia? (Risos) é interessante isso viu? (SANDRA - 21 anos).

Quando a aluna questiona as “regras” utilizadas no ensino da Matemática, não quer dizer que não os considere importante. Por outro lado, chamamos à atenção ao fato de que esses estudantes buscam na escola algo mais, não os conteúdos exigidos num modelo pedagógico padronizado, mas aquilo que faz sentido para a vida. É preciso entender que eles já trazem à escola ricas experiências de vida, embora essas experiências sejam desconsideradas pelo currículo escolar estabelecido pelos sistemas de ensino. Para a estudante Luciana, aprender significa muito, pois está relacionado à autoestima, ao crescimento pessoal e emocional:

Porque antes quando eu não estudava, eu tinha medo até de falar. Tinha medo de falar errado. E hoje não, eu falo abertamente com as pessoas. E eu sei falar e seu ouvir. Não sei ficar interrompendo as pessoas, como tem gente que faz na maioria das vezes. Hoje tá tudo diferente na minha vida (LUCIANA - 40 anos).

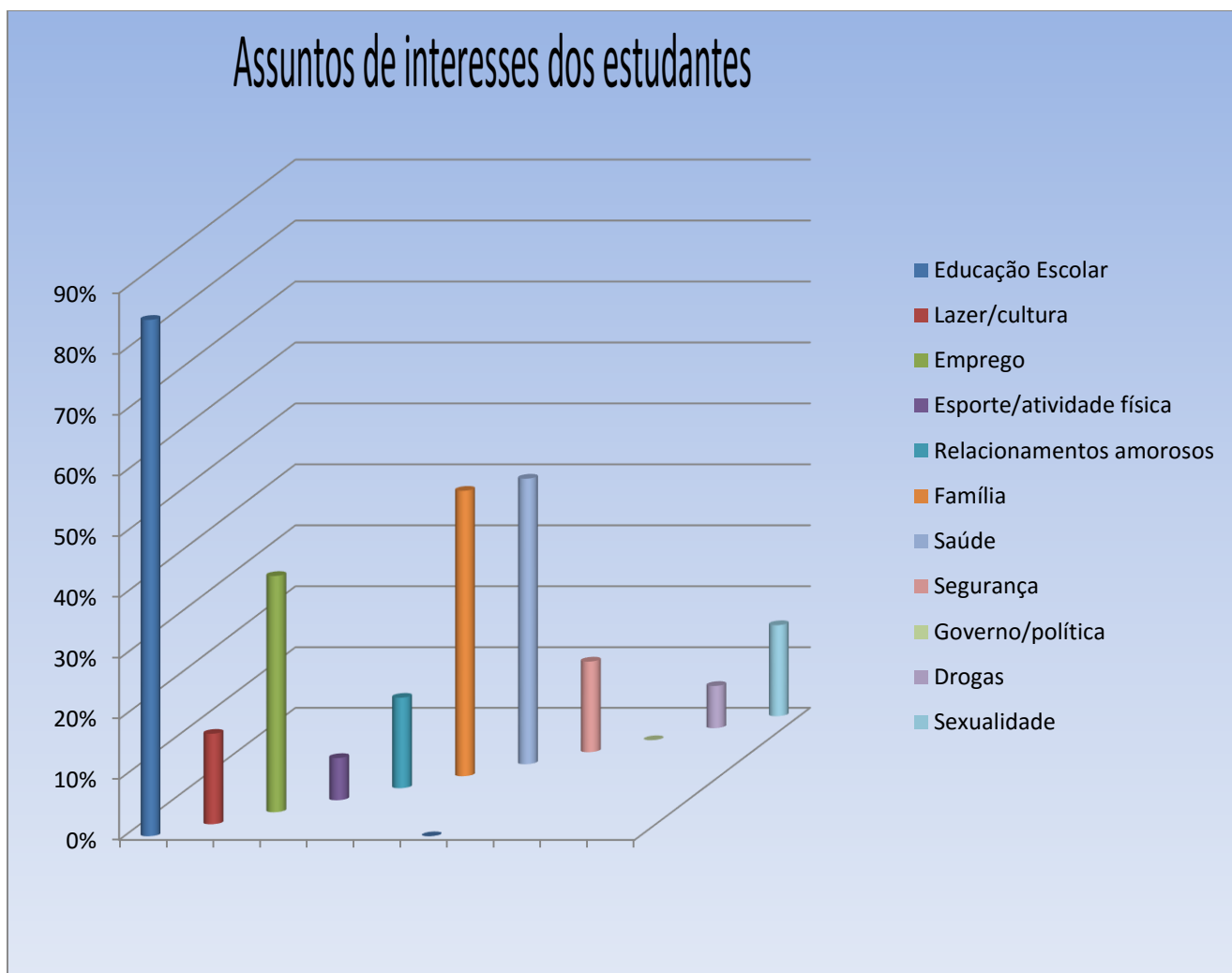
Fato importante neste relato é que a estudante associa a mudança de postura ao fato de estar na escola, conferindo o sucesso de sua mudança ao fato de estudar e não à sua autoestima melhorada a partir do estímulo, que fez desabrochar a autonomia estancada dentro de si. No nosso entendimento, aprender para esta estudante, de 40 anos de idade, significou o que afirma Charlot (2005), que a aluna *entrou na lógica do saber escolar*, isto é, que o que ela aprendeu na escola foi além da escola, transformou-se em outros conhecimentos aplicados no seu cotidiano. A estudante fez uso, pois, do saber escolarizado para melhorar sua postura diante das situações cotidianas.

Outro aspecto que chamou muito a nossa atenção fora o fato dos estudantes demonstrarem interesse pelo tema **educação escolar**. Outros assuntos ganharam destaque e até são tratados na escola, mas de forma muito sutil, segundo eles. Além de possibilitar uma ideia sobre os assuntos que mais interessam aos estudantes pesquisados, essa questão colaborou para compreendermos que a transmissão dos conhecimentos desvinculados do cotidiano dos estudantes, de um saber considerado pronto, sempre esteve em primeiro lugar na escola.

Concordamos com Caporalini (1991, p.37) quando reconhece que *a transmissão de conhecimento que se realiza no interior da escola possui uma força que é, sem dúvida, diferente daquela que se realiza no interior da família*. Cabe, portanto, refletir sobre este ponto: a escola será sempre aquela que dirá o que se deve aprender?

Analisemos o gráfico abaixo:

GRÁFICO 5 - Assuntos de interesses dos estudantes



Fonte: Pesquisa empírica - questionários

Se os estudantes consideraram que os demais assuntos contribuem para que eles possam realizar uma diversidade de leitura, conforme respostas dos questionários, porque estes assuntos não podem está inseridos no contexto escolar? Uma das estudantes expressou de forma clara seu interesse sobre estes assuntos, quando afirmou: *Eu gosto mais de palestras para jovens. Eu gosto sobre sexualidade. Eu acho importante. Sobre drogas. Sobre comportamento* (KÁTIA - 17 anos).

Convém destacar que a escola não costuma oferecer essas palestras com frequência, trabalhando apenas o currículo proposto, a ser aplicado na série do 9º ano. Às vezes, segundo uma estudante, os temas diferenciados são trabalhados pela psicóloga da escola, mas só às vezes. Não existe uma frequência, uma contribuição à formação, abrangendo a diversidade de assuntos, contribuindo para que fortaleça ainda mais o poder delegado à escola em decidir sobre o que os estudantes vão aprender.

4.2.7 Futuro escolarizado

O sentido de futuro escolarizado para os estudantes está associado à conquista do emprego, mudança e transformação de suas vidas. Percebemos que mesmo que pensem em continuar os estudos, como fora relatado, a direção que seguem *é na perspectiva de conseguir emprego melhor*. Porém, para que eles possam acompanhar as mudanças na sociedade contemporânea, fazem-se necessárias mudanças na escola. Assim, acreditam que o estudo é a chave que abrirá a porta do sucesso profissional.

Para Reis (2012a), os estudantes esperam que a escola contribua para que consigam mudar de vida, mas a relação é instrumental, havendo dificuldade de entrar nas lógicas específicas exigidas para aprender. Eles se sentem culpados individualmente por tais dificuldades e desconfiam dessa promessa de futuro melhor, que se torna a fonte de mobilização para permanecerem nos estudos.

Entretanto, que garantias a escola oferece? Mesmo sem compreender o sentido da escola, os alunos acreditam que ela faz parte dessa perspectiva de mudança e esperam, mesmo sem acreditar ser possível, que essa mudança possa vir a acontecer. Assim, destacamos três pontos que consideramos importantes na visão dos estudantes: **trabalho, escola e planos de futuro**.

Foi possível notar nos relatos que o aspecto que levam os estudantes a permanecer na escola é mais direcionado para a **conquista do emprego**. *Trabalho e escola se interligam de tal modo na vida desses estudantes (grifo nosso) que é, por assim dizer, impossível falar de um sem lembrar do outro, não porque se completem, mas porque constituem o cotidiano sofrido[...]* (CARVALHO, 2001, p.92). Esta é uma característica marcante no ensino noturno, onde a maioria dos estudantes já se encontra empregado em profissões que não necessitam de comprovação de nível de escolarização.

Como percebemos nas entrevistas, onze dos treze estudantes já atuam no mercado de trabalho. As profissões exercidas por eles variam entre manicure, porteiro, serviços gerais e serviços domésticos, sendo que a maioria está inserida na última ocupação. Alguns estudantes já possuem emprego formal, com carteira assinada e direitos trabalhistas garantidos. Mesmo assim, sentem necessidade de mudar de emprego, por não se sentirem satisfeitos com a profissão que exercem ou para conseguir um salário melhor e melhorar as condições de vida.

Podemos notar esta evidência a na colocação da estudante Sandra, quando destaca que a família a incentiva a continuar a frequentar a escola para mudar de vida:

Já fizeram incentivos para eu continuar a estudar. Que as coisas não estão fáceis. Que hoje em dia só se consegue algo melhor se tiver estudos. Se tiver faculdade, essas coisas assim, cursos, tudo em dia. Ou seja, como se fosse uma lição de casa pronta. (SANDRA - 21 anos)

Ainda em relação a esse discurso, percebemos que são delegados muitos poderes à escola, inclusive o de poder trabalhar. Em partes, pode-se afirmar que ela tem cumprido com eficiência este papel, posto que muitos relataram que só estão enfrentando as bancas escolares com este objetivo. Por outro lado, não percebemos nos discursos dos estudantes a busca dos estudos tão somente para a obtenção da formação cidadã, exceto o estudante Milton, que sutilmente colocou que gostaria de estudar História só pelo prazer em estudar. No mais, o objetivo comum era melhorar de emprego, como se os estudos firmassem garantias de uma vida melhor.

O trabalho ficou em segundo lugar na opinião dos estudantes quando questionados sobre o futuro, não porque não apresentem interesse para eles, haja vista que para os estudantes o trabalho é indispensável à sobrevivência, mas porque percebem a importância dos estudos para consegui-lo, afirmando que para ter boas condições de conseguir um bom emprego futuramente é preciso estudar.

A estudante Elizangela frisou muito bem essa questão:

Acho que ele prepara pro futuro. Assim, o mercado de trabalho está exigindo faculdade, Enem, essas coisas todas. É o que mais os professores cobram, “isso vai cair em faculdade” “você não pode fazer assim na faculdade”, “não pode fazer assado num concurso”. Então acho que eles puxam mais pensando no futuro. Não pensando no que ele está ensinando pra hoje. Eles já ensinam pensando no que você vai passar futuramente (ELIZANGELA-17 anos).

Uma questão *muito complicada* para se resolver, na visão da estudante Sandra, quando solicitada a responder o que faria se pudesse escolher entre estudar e trabalhar. A incerteza quanto à escolha ficou evidenciada na resposta confusa:

Dependeria se tivesse que escolher só o trabalho e se eu não tivesse condições mesmo, mesmo, mesmo de estudar. Ou seja, tipo opinião formada ou eu estudo, ou eu estudo. Ou eu trabalho, ou eu trabalho. Ou então se der para eu fazer, eu faço os dois. O estudo é melhor, entre um e outro, só que os estudos não vão me sustentar. Nesse caso vou ter que trabalhar (SANDRA - 21 anos).

Os estudantes do ensino noturno, por já estarem inseridos no mercado de trabalho, não aceitam a ideia de ficar longe dos estudos, como a estudante Sandra retrata, por sentirem que ele é a certeza da conquista do emprego formal. No entanto, o que se percebe é o “sofrimento”

estampado na fala dela - *se for preciso deixa de estudar* -, pois para esta estudante em particular, que vive apenas com uma irmã em Maceió, trabalhar é questão de subsistência. Portanto, expressa em sua fala a dor que sentirá se tiver que escolher entre um e outro. Assim, na sequência desse estudo, vamos compreendendo a desconexão entre necessidade e vontade, querer e poder.

Se a escola contemporânea faz sentido para o futuro, o que esperar dela no futuro, então? Destacamos o que os alunos esperam da escola no futuro e as respostas não surpreendem, posto que não estão dissociadas do contexto atual, extremamente capitalista. Atualmente, a sociedade exige novas habilidades de aprendizagem e praticidade no fazer. Nossos estudantes também acompanham este ritmo de modernização, clamam por uma escola que acompanhe a evolução tecnológica e, por conseguinte, melhores condições do Ensino Público. Vejamos os relatos:

Sei lá, pode até ser imaginação minha (risos), mas cada aluno no lugar de seu livro, de seu caderno, teria seu aparelho eletrônico que sirva pra aquilo. Que seja direcionado pra aquilo, que você não tenha que gastar tanto tempo da aula escrevendo à mão, porque tem tanta dificuldade. Às vezes de enxergar à distância do quadro, e não perder muito tempo escrevendo, mas, digitando ou lendo pela tela do computador que vai estar bem próxima a sua mão. Então assim, eu acho que seria uma aula mais extrovertida, por conta que hoje o jovem é muito ligado à tecnologia (ELIZANGELA - 17 anos).

Seria maravilhoso! Computadores na sala, salas de vídeo, quadro branco, cadeiras bem organizadas, bonitas, armários para todos os alunos colocarem seus livros para não estarem trazendo os livros de casa. Porque sempre dá aquilo: Ah não esqueci! Ah não deu para trazer porque vim do trabalho! Porque sempre a gente escuta e sempre acontece. Não é um costume direto. Seria maravilhoso se fosse assim. Se fosse mais um ensino integral, para todos. Mais tempo, porque a gente fala que é tanto tempo que passa no colégio, mas não é. Se a gente passasse mais tempo estudando seria melhor. Eu acho né? E o que mais desejaria era que os professores ganhassem um salário bom. Por que trabalhar tanto e ganhar pouco, ninguém merece (SANDRA - 21 anos).

Então acho que no futuro todo mundo vai ter um computador. Os livros podem até acabar, mas as histórias vão todas pra dentro do computador. Todo mundo com um computador na banca (FRANCISCO - 45 anos).

Eu colocava muitos computadores para todo mundo ter aula assim, a gente perde tempo escrevendo e eu gosto de ouvir o professor. Mas o resto eu não mudaria, deixaria tudo do jeito que está (ROGERIO - 21 anos).

Tem que ter professores, principalmente. Ter tudo que a gente precisa. Não poderia faltar. Não pode faltar nada na escola. A escola tem que ser completa. Banheiro decente pros meninos e meninas. Uma cantina. Onde todos pudessem sentar para comer em seu cantinho, não ficar em pé (LUCIANA - 40 anos).

A reflexão acerca desses relatos nos mostra que os estudantes, mesmo indiretamente, pois não verbalizaram a inércia da escola em evoluir, desejam acompanhar as mudanças na sociedade e retratam a situação caótica, “pré-histórica”, que a educação vive. Porque perder tempo escrevendo se podem ler tudo em um computador, principalmente para os estudantes que fazem parte da geração Z¹⁹? Por que a escola não se moderniza e acompanha a evolução da sociedade?

Vista por dentro, a Escola Pública passou a ocupar grande espaço na sociedade a partir da universalização do ensino, ampliado o direito de acesso à educação, conforme art. 208, § 1º da CF/88, mas o olhar de fora mostra que seu processo evolutivo estancou, que é preciso um modelo pedagógico que trabalhe com competências e habilidades para além do saber ler, escrever e contar.

Cabe perguntar: nesse caso, está havendo uma incredulidade por parte dos estudantes em relação às mudanças na escola para acompanhar o ritmo de modernização da sociedade? A escola ainda se concentra em ensinar aos estudantes as competências básicas da Matemática, escrita e leitura. No entanto, as competências para a sociedade contemporânea, neste contexto globalizado, perpassam estas simples habilidades. Mesmos os nascidos na geração X²⁰ e Y²¹, já acompanham as mudanças da sociedade em geral. A aprendizagem é, pois, um fenômeno natural; ninguém escapa do processo que envolve aprendizagem.

Vale salientar que:

¹⁹ A *geração Z* é composta por indivíduos que nasceram a partir de 1993 e que estão, portanto, na faixa de 0 (zero) a 17 anos. Os indivíduos a ela pertencentes, mais do que a anterior, são aqueles do mundo virtual: internet, *videogames*, baixar filmes e músicas da internet, redes sociais, etc. A tendência é que estejam com o fone nos ouvidos a todo instante, ao mesmo tempo em que estão realizando outras atividades e assistindo TV. Por isso, alguns chamam esta geração de “geração silenciosa”. Rápidos e ágeis com os computadores têm dificuldades com as estruturas escolares tradicionais e, muitas vezes, com os relacionamentos interpessoais, uma vez que a comunicação verbal é dificultada pelas tecnologias presentes a todo o momento. Ainda não é muito claro como vão lidar com o emprego e com as especializações que até agora vêm se mantendo na sociedade (NETO; FRANCO, 2010, p. 14).

²⁰ De acordo com Neto e Franco (2010), a *geração X* nasceu entre 1965 e 1978 e foi marcada, de um lado, pelos movimentos *hippies* e pela revolução sexual, e de outro lado, pela experiência do desenvolvimentismo, das ditaduras, da crise econômica energética e seu consequente desemprego. Crescendo em culturas já completamente afetadas pelos meios de massa, não conseguiu libertar-se completamente da noção de trabalho/emprego que herdou dos pais, mas foi profundamente influenciada pelas lutas por liberdade, reconhecimento das minorias, paz e independência do dinheiro, o que, sem dúvidas, gerou tensões e angústias permanentes. Os indivíduos dessa geração têm hoje entre 32 e 45 anos.

²¹ A *geração Y* nasceu entre 1979 e 1992 e foi profundamente marcada pela revolução tecnológica, pela globalização, em todos os seus aspectos, e também pelas questões ecológicas. Nascida num tempo em que o consumo se expandiu e foi facilitado pela tecnologia, é composta de indivíduos movidos pela preocupação com o sucesso profissional, nem sempre no mesmo emprego ou empresa, de tal forma que este lhes garanta a possibilidade de consumir o que o mundo da indústria tem a oferecer. São pessoas que têm hoje entre 18 e 31 anos (NETO; FRANCO, 2010, p.13).

A construção da personalidade e dos valores está acontecendo por caminhos muito diversos daqueles tradicionais: família, igreja, escola, TV. E a configuração de todos os processos perceptivos é muito mais imagética e hipertextual/hipermidiática. A tradição oral permanece, mas totalmente contaminada por estruturas definidas pelos processos de globalização e pelas dinâmicas de consumo. A língua escrita está sendo totalmente reconfigurada, e existe uma resistência grande à forma tradicional de leitura: o livro com começo-meio-fim – sem a sedução da imagem, da interação, da participação efetiva – está se tornando obsoleto para essas novas gerações (NETO; FRANCO, 2010, p. 13).

Ilustrando o discurso dos autores sobre o comportamento da geração Z, enfatizamos o que a estudante Elizangela traz à tona em relação à prática obsoleta da escola. Quando questionada sobre a escola do futuro, a estudante revela sua sedução pela tecnologia dizendo: *Do jeito que o mundo tá avançado, acho que “caderninho” então, babau, né? (Risos).*

Participantes de uma geração conectada à internet, esses estudantes apresentam um perfil mais imediatista, contrapondo-se à inércia da escola em evoluir e acompanhar o desenvolvimento da sociedade tecnologicamente. Muitos desses estudantes são vítimas do seu tempo, na medida em que a escola pública ainda está presa ao modelo tradicional de ensino e aprendizagem.

Em relação a uma escola moderna, tais perspectivas, inseridas dentro dos padrões atuais de desenvolvimento da sociedade, são ainda muito subjetivas. Os estudantes não pensam a escola do futuro apenas como um espaço socializador de conhecimentos. Quando clamam por mudanças e um espaço informatizado, inserem também nessa perspectiva de escola do futuro outras necessidades, que não estão presentes na escola pública contemporânea. Conforme Reis (2012a, p.35), *[...] quando o sujeito rejeita aprender a partir das exigências da escola ou se sente não reconhecido porque utiliza outros modos explicativos para expressar o que conhece, ocorre o conflito e muitas vezes resistências em relação ao valor do que a instituição ensina [...].*

De acordo com as respostas dadas à questão sobre **a escola do futuro**, os estudantes demonstram que gostariam que fossem abordados outros assuntos na escola, além daqueles que fazem parte do currículo atual, como os voltados à vida cotidiana. Outros aspectos sobressaíram, como aulas interessantes, professores mais dinâmicos, momentos extraclasse e o uso do computador como ferramenta principal em sala de aula, que obteve unanimidade em sua citação durante as entrevistas.

Espera-se, portanto, que a escola seja capaz de formar cidadãos que tenham várias competências e habilidades interligadas ao conhecimento intelectual.

Os estudantes apresentam características de um modelo mais acentuado de educação, na medida em que seu desenvolvimento está acontecendo junto aos avanços tecnológicos.

Conseqüentemente, são mais inquietos e inconstantes, acostumados a realizar várias atividades ao mesmo tempo.

4.2.8 Planos de futuro dos estudantes do 9º Ano

Os sonhos foram se destacando ao longo dos relatos, fazendo parte dos desejos dos estudantes quando pensam no futuro escolarizado. Não apenas continuar estudando. O que ficou implícito na perspectiva de alguns deles é que continuar estudando poderá ser *um sonho, uma incerteza*, bem como se encontrar numa profissão, numa necessidade, num bem-estar. Adquirir o que não tiveram oportunidades de conseguir por não terem emprego com renda satisfatória às suas necessidades básicas e ter perspectivas de vida iguais aos demais membros da sociedade.

Os estudantes em questão fazem parte de um grupo cujos sonhos “parecem impossíveis de realizar”, quando eles relatam os desejos que tem em adquirir um bem ou conseguir continuar estudando, deixando transparecer em suas falas carregadas de emoções esta incredulidade, incapacidade de realizar seus ideais.

Comprar uma casa própria, onde eu possa botar todos os meus filhos ali dentro comigo. Meus filhos estão todos separados. Quer dizer, um está separado, e dois estão comigo. Ai eu queria poder ter uma casa bem arrumadinha, bem bonitinha onde pudesse juntar todo mundo (LUCIANA - 40 anos).

A análise dos relatos nos permitiu conhecer os desejos dos estudantes entrevistados, construídos a partir da esperança suscitada pelo processo de escolarização. Assim como a estudante Luciana declara o desejo de conciliar sua família, outros estudantes expressaram suas necessidades, sonhos e ideais. Proporcionar aos estudantes a oportunidade de dizerem o que pensam contribui para que suscitem a compreensão de si mesmos, de seus desejos, de suas dificuldades.

Estar na escola não garante a conclusão dos estudos e as dificuldades que estes estudantes enfrentam para continuar seu processo de escolarização não estão explícitas, mas construídas no decorrer desse processo. Para alguns deles, [...] *a obtenção do diploma pode ser a única dimensão que mobiliza para os estudos [...]* (REIS, 2012b, p.151). Sem espaço para diálogo, os sujeitos, individualmente, sentem-se responsáveis pelas dificuldades que encontram. Com as poucas referências, constroem seus planos de futuro sem compreender bem os caminhos possíveis para realizá-los.

Conforme Reis (Ibidem, p.149), *com a mudança de foco da sociedade, que coloca em primeiro plano o consumo, identifica-se a transformação da relação com o tempo [...]*. Nessa perspectiva consumista, os planos de futuro se entrelaçam com a continuação do processo de escolarização e a conquista de bens materiais.

Para estes estudantes fazer planos de futuro está relacionado a:

- Aquisição de bens materiais (comprar casa, citado por alguns estudantes);
- Continuação dos estudos (Ensino médio e Universidade);
- Mudança de emprego;
- Garantia de um salário melhor;
- Ter uma profissão (dentre as quais se destacaram na opinião dos estudantes: bombeira, vendedora, médica, advogado, técnico em informática, professor de História);
- Casar;
- Ter filhos;
- Descansar após conclusão dos estudos.

A geração atual, nascida e criada junto com a internet, vive a intensidade das mudanças sociais. Assim, é preciso que a escola noturna encontre seu caminho, constitua ações pedagógicas capazes de favorecer aos estudantes a efetiva transformação de si mesmo. A mudança não é fácil, consiste em percorrer o caminho da resignificação dos sentidos atribuídos à escola, fazendo emergir um espaço para a criação de novos conhecimentos.

O estudo realizado nos permitiu compreender que o espaço escolar pode ser considerado um espaço de construção e reconstrução dos sentidos atribuídos pelos estudantes aos seus estudos e que todas as situações enfrentadas por eles em seu cotidiano não podem ser consideradas imutáveis, visto que representam as marcas da subjetividade construídas no percurso escolar. Nessa perspectiva, a escola contribui para a que os sentidos traduzidos pelos estudantes sobre seus estudos os constituam enquanto sujeitos movidos pelo desejo de uma história de vida melhor.

Mesmo considerando as dificuldades de permanecerem na escola, os estudantes sinalizaram o desejo de continuar estudando. Trata-se de uma questão primordial para este estudo, entender que mesmo que tendo em mente apenas a mobilidade social, eles não deixaram de acreditar que são capazes de construir significados para a própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar os sentidos que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma Escola Pública Municipal de Maceió atribuíam aos estudos. A construção da proposta se deu a partir da análise de documentos que regem o Ensino Fundamental e o Ensino Noturno, do entendimento da função social da escola noturna e dos sentidos que os estudantes da pesquisa atribuem aos seus estudos.

Na tentativa de encontrar respostas para as questões suscitadas, fez-se necessário ressignificar nosso olhar sobre os pontos de vista dos estudantes, pois na presunção de professora e de tanto ouvir os discursos de outros colegas de profissão, afirmando que *os estudantes não têm mais interesse em estudar*, passamos a acreditar nesta suposição como uma verdade velada.

Foi uma surpresa constatar que a escola ainda tem sentido para os estudantes, mesmo que não se relacione ao presente da escola. Desse modo, os educadores têm um grande desafio pela frente. Não podem ser meros expectadores do futuro e ficar apenas murmurando sobre aquilo que não se tem certeza, haja vista que nem sempre é possível ouvir os estudantes para saber o que pensam. Talvez não seja culpa dos educadores, mas da própria estrutura escolar, que favorece essa limitação, por meio do currículo homogeneizado e da estrutura do sistema educacional, que geram no cotidiano escolar o poder no processo hegemônico da escola.

Por outro lado, percebemos nesse estudo a importância do ouvir, analisar, entender os motivos que os estudantes têm dentro de si. Por meio dessa conversação, vários temas podem surgir, dando pistas sobre o perfil do estudante que a escola tem atualmente.

Partindo dessa reflexão, detivemo-nos primeiramente em compreender quem eram estes estudantes. Através do levantamento de dados realizado através de questionários e entrevistas semiestruturadas, relacionamos as características que constituem o perfil dos estudantes da turma do 9º ano, tanto individualmente quanto no coletivo. Nossas constatações foram de que se trata de um grupo que possui características inerentes à educação homogeneizada, visto que demonstra “estar preso” ao modelo de educação que corresponde à lógica tradicional, a saber, o de aluno receptor e do professor transmissor de conhecimento.

Contudo, mesmo presos a essa lógica, os estudantes demonstraram que gostariam de modificar esse processo de escola transmissora de conhecimentos, quando relataram que seria muito bom ter aulas que os preparassem para a vida e aulas no laboratório de informática, sinalizando que a escola poderia oferecer um “pouco a mais” do que oferece. Segundo eles, as

atividades que geram prazer e motivação são realizadas de forma muito limitada, revelação que despertou outra necessidade, a de estarem em conexão com o mundo informatizado.

Enfatizamos que a Geração Z se apresenta mais veloz, mais inquieta e mais “antenada” ao mundo via tecnologia e, por isso, não aceita mais viver desconectada do mundo informatizado. Nesse quesito, a escola contribui para o distanciamento entre o mundo informatizado e suas práticas, na medida em que não faz uso de aulas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, mesmo dispondo de um laboratório de informática equipado com computadores e internet.

No confronto com a realidade escolar dos estudantes, ficou nítida a falta de ações desencadeadoras de conhecimento mais global, limitando o processo de escolarização às aulas puramente teóricas, ministradas em salas de aula, deixando inutilizada uma ferramenta muito útil, que poderia minimizar situações que desencadeiam cansaço após um dia de trabalho.

Em nossos estudos, foi possível entender a função da escola noturna a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a organização do ensino noturno em nível nacional por meio da legislação e documentos que embasam o Ensino Fundamental e a EJA, abrangendo os princípios de direito e igualdade para aqueles inseridos nesta modalidade de ensino. Ainda no entendimento da função social da escola noturna, buscamos compreender aspectos relevantes do ensino público de Maceió, constatando-se a fragilidade de seu ensino, quando se pensa uma proposta que reflita sobre os sentidos da Escola Pública Municipal no período noturno.

Apresentamos o modelo da proposta que está se delineando no Município atualmente, cuja perspectiva é de mudança de uma escola tradicional para uma escola que vise a dialogicidade, através dos estudos de Paulo Freire. Algumas considerações foram feitas sobre a Rede Temática, nome dado à proposta de reorientação curricular para o ensino noturno a partir de 2014, seus objetivos e inquietações, relacionando a preocupação da SEMED sobre os sentidos dos estudos para os que frequentam o ensino noturno da Rede Municipal de Maceió.

A partir da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas semiestruturadas, tivemos condições de levantar os dados que forneceram a base para a construção do corpo deste estudo. Esta opção metodológica objetivou evidenciar o que o estudante pensa quando falam por si mesmo. Dessa forma, compreendemos que ele se qualifica como ser pensante, capaz de romper com o paradigma de uma escola que não valoriza a “voz” dos estudantes.

Tivemos como objetivos responder aos seguintes questionamentos, que nos inquietaram ao longo do estudo: Quem eram os jovens e adultos matriculados no Ensino Fundamental II noturno atualmente? Que relação estes estudantes mantinham com a escola? Quais os sentidos atribuídos ao aprender na escola? Qual a relação que os jovens e adultos do

Ensino Fundamental II mantinham com os estudos? Quais as perspectivas que estes jovens e adultos possuíam em relação ao futuro?

Com base nos dados coletados, concluímos que muitos desafios são postos à escola contemporânea. Dentre eles, o de entender que os sentidos dados aos estudos pelos estudantes vão além do ato mesmo de estudar, na medida em que o novo modelo de sociedade exige mudanças de posturas nas formas de aprender e estas incitam nos indivíduos desejos de se relacionar com este novo contexto social da forma mais abrangente e coerente possível. A escola precisa, portanto, relacionar o que é ensinado e o que é aprendido, o estudante e a escola, a escola e o mundo do estudante, com vistas a realizar um ensino mais significativo.

Nas entrelinhas, nesse novo contexto social se faz necessário entender quais os princípios do conhecimento, enxergando as possibilidades para distinguir o ponto de partida entre a realidade do estudante e sua forma de apreensão dessa realidade. Um dos desafios para a escola contemporânea é deixar de ser apenas o espaço de memórias repetitivas e se tornar um espaço multiplicador de conhecimentos por meio da dialogicidade, superando, dessa forma, as características da educação hegemônica.

Se acreditarmos que a escola está passando por crise de sentidos, perceberemos que o conhecimento escolar não é restrito e imutável. A existência da crise é o caminho, a luz que conduzirá à mudança e ao enfrentamento das possibilidades de uma educação mais justa e igualitária, que contribua para apreensão do conhecimento. Se a escola parece está falhando na sua função por considerar imutável seu poder hegemônico, pensamos que ela pelo menos separa muito bem os que sabem dos que não sabem, gerando a negação, por parte de seus estudantes, sobre o sentimento de pertencimento ao espaço educativo, tornando-o excludente.

No entanto, ainda que seja difícil, consideramos que existem possibilidades de construção de um modelo de educação escolar como suscitado pelos estudantes entrevistados, acolhedora desde sua entrada até os conteúdos que serão trabalhados.

O que os estudantes querem? *Que a escola os percebam enquanto sujeitos capazes de produzir significados.* O que esperam da escola? *Que seja significativa para o presente e o futuro.* Parece-nos pouco, no entanto, enxergamos a emergência atribuída a esta necessidade porque se esses estudantes consideraram que *a escola é importante para eles, que estudar é bom, é necessário para construírem um futuro* esperam apenas significar o que já lhes é significativo, compreender o que ainda não é compreendido sobre a lógica da escola para o presente, porque só conseguem visualizar planos para o futuro, ficando no nível do ideal.

Eles acreditam que a escola pode fazer o diferencial em suas vidas, por isso continuam inseridos no processo de escolarização, entre idas e vindas. Conforme este estudo, os

estudantes continuam lá, interessados em dar continuidade ao que já começaram. Refletem sobre os estudos e acham que a escola deve focar em conteúdos que os preparem para o enfrentamento da vida, significando assim o que é aprendido, como quando declaram gostar das aulas de História porque o professor relaciona os conteúdos ao cotidiano, levando-os a compreender a relação entre o passado e o futuro. As formas de relacionar a escola com a vida enfatizam o que eles esperam de uma escola “ideal”: que forneçam subsídios para alcançar seus objetivos de vida. Seus relatos revelam o mundo real. Então, mesmo diante de dilemas como dar continuidade ou não aos estudos, eles acreditam que só poderão ter expectativas de mudanças se continuarem inseridos no processo de escolarização, ao menos até a conclusão do Ensino Médio, que está nos planos de futuro de todos os entrevistados.

Os entrevistados associaram os sentidos dos estudos à “mudança de vida”, possível a partir da conclusão dos estudos, haja vista que muitos almejam conseguir um emprego melhor para melhorar de vida e adquirir os bens que não possuem no momento, como uma casa própria. Os sentidos atribuídos aos estudos para alguns foram gerados na relação familiar e na importância por ela conferida à escolarização. Não podemos deixar de destacar que estes sentidos são carregados de expectativas e desejos de um futuro melhor, ainda que a escola não ofereça condições de associar os conhecimentos aos desafios postos pela vida.

Partimos do princípio de que os sentidos dados aos estudos dependem da história de cada estudante. Assim, a socialização do nível de escolaridade dos familiares leva a crer que o estímulo para a continuação dos estudos vem acompanhado do sentimento de frustração em não terem concluído os estudos. Portanto, é provável que encontremos os sentidos dos estudos na relação familiar e não na relação escolar, uma vez que a família representa o primeiro espaço de aprendizagem para todos os indivíduos.

Outra interpretação dada aos sentidos dos estudos se refere ao ser estudante de escola pública e as dificuldades encontradas para estudar e principalmente aprender. Nesse sentido, os estudantes entrevistados acreditam que nem sempre será possível “ir além”, porque muitas vezes é preciso saber um mínimo de coisas para trabalhar e não é preciso ir à escola para aprendê-las. Por isso, o que a escola oferece, na maioria das vezes, gera um distanciamento entre o estudante e o aprender, o querer e o poder; é a angústia gerada nas relações sociais.

Em vários momentos de seus relatos, observamos a angústia gerada no processo escolar, tanto pelas dificuldades externas à escola quanto pelas dificuldades internas, sendo as principais: as razões que não os levam a aprender e o paradoxo da escolha entre estudar e trabalhar, estudar por visualizar uma perspectiva de mudança de vida e trabalhar pela necessidade de subsistência, principalmente para os estudantes que vivem sozinhos e não tem

ajuda financeira da família. Para eles, uma escola que seja capaz de compreender suas necessidades e fazê-los permanecer inseridos em seu espaço representa uma visão subjetiva, talvez utópica, uma vez que a relação entre eles e a escola obedece a um padrão puramente pedagógico. Mesmo assim, nenhum estudante mencionou a ideia de abandonar os estudos.

Quando falaram que estudar e trabalhar são situações que estão além de suas forças físicas, mas continuam na escola porque apresentam perspectivas de futuro e a conquista de uma condição de vida melhor tanto para si mesmo quanto para seus familiares, não percebem a relação entre eles e o saber, deixando evidente a perspectiva de continuidade dos estudos como um sonho, uma incerteza. Sentimento evidenciado nos relatos ao longo das entrevistas, através de discurso que apresentam aspecto de condicionalidade - *se eu puder eu continuo*.

Os sentidos relacionados aos estudos se voltam para a sociedade letrada e para a importância que o saber institui ao indivíduo. Além de possibilitar viver socialmente, sem ser motivo de “zombaria”, acreditam que estar na escola muda também a forma de se relacionar com os indivíduos que impõem valores aos estudos. Pensemos que os sentidos em questão sejam como tomar um trem sem rumo, mesmo sabendo que em qualquer trecho da viagem se fará necessário uma parada. Simbolicamente, a viagem representa os sentidos dos estudos, o trem o percurso de escolarização e a falta de rumo a forma como o ensino noturno está sendo apresentada aos seus estudantes atualmente.

Os entrevistados demonstraram que gostam de aprender, de estar na escola, revelando pretensões de dar continuidade aos estudos para concluir, ao menos, o Ensino Médio e até ir para a faculdade, mas a prioridade é *conseguir mudar de emprego* e creditam essa possibilidade à permanência na escola. Relacionam, então, escola e futuro. Assim, creem na capacidade de transformação social que “supostamente” o processo de ensino gera, evidenciando a lógica que empregam aos estudos: “a mobilidade social”.

A relação escola e trabalho foi bastante citada nas entrevistas. Na nossa perspectiva, as duas situações não se relacionam. Contudo, os estudantes sabem que necessitam de uma formação profissional e por isso pensam em buscá-la fora da escola, pois a escola onde estudam não oferece formação profissional. Situação que não é restrita à escola investigada. Abrange o ensino noturno no geral, cujo modelo pedagógico tem raízes fincadas na estrutura burguesa, que não consegue ou não quer enxergar a crise de sentidos atribuídos a ela.

Segundo parte dos estudantes, o trabalho serve como ponto de autoafirmação, de construção de identidade socialmente valorizada. O discurso neoliberal regula a relação entre os estudantes e a escola, reforçando a falta de sentidos atribuídos a ela, gerando a crença de que a escolarização garante a inserção no mercado de trabalho. Nessa visão, tal “garantia” é a

mesma coisa que pegar o trem sem rumo, sabendo que vai chegar a um destino, porém incerto ou não escolhido.

O processo de escolarização representado pelo percurso da viagem sem rumo mostra que a legislação em vigor ainda precisa de uma mediação entre o real e o ideal a ser implantado nas escolas. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que, mesmo diante das mudanças que já foram alcançadas, a escola noturna pública poderá ficar apenas vendo o trem passar caso não repense suas práticas em detrimento das transformações sociais. É preciso entender que os estudantes atuais necessitam desenvolver habilidades permeadas pelo dinamismo intelectual, ponto crucial para a transformação de uma escola passiva em ativa.

Os pontos e contrapontos das políticas educacionais da escola noturna talvez se relacionem aos contrastes que dificultam o seu desenvolvimento. A legislação é pensada por pessoas que vivenciaram uma educação bancária e estudantes que vivenciam uma sociedade na era da informação. A diferença está, pois, nas características do estatuto de estudante atualmente, que tem habilidades acentuadas a partir do processo de conhecimento gerado pelos avanços tecnológicos, que forma um novo perfil de estudantes, levando-os a se relacionarem com o saber a partir de escolhas que contribuam para suas conquistas mais elementares, como o trabalho e a sobrevivência.

As mudanças e transformações no sistema educacional brasileiro acontecem a passos lentos. Mas, para se compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes ao ensino que está sendo veiculado ultimamente, será preciso repensar o que a escola noturna pública está oferecendo aos seus estudantes para que signifiquem o processo de escolarização. É preciso querer outra escola, como os estudantes disseram, quando pensaram na escola no futuro. Significar o que já foi compreendido por eles, que veem a escola como um espaço que pode transformá-los socialmente e torná-los capazes de relacionar os conhecimentos da escola a vida, pode ser o ponto de partida para a compreensão dos sentidos dados aos estudos.

Dessa forma, concluímos, em **primeiro lugar**, que os estudantes consideram a **escola importante** e que não conseguiriam deixar de estudar. Mesmo que fosse necessário abandonar os estudos por algumas adversidades da vida, retornariam, pois estão nos planos de futuro de cada um deles. Até para os que consideraram as dificuldades em aprender obstáculos para a permanência no processo de escolarização, os relatos retratam a importância da escola para a conquista de suas metas de vida.

Outra constatação foi a de que os estudantes não consideraram a escola aborrecida. No entanto, é necessário ainda, em nosso entendimento, estabelecer relações entre o que é ensinado e o que seus estudantes aprendem, possibilitando a compreensão de sua lógica não

só para o futuro, visto como ponto de partida para a mobilidade social, mas que seja possível entender também o presente da escola, que ainda não se apresenta de forma clara e compreensiva aos estudantes, associando a compreensão da lógica da escola apenas ao desejo de conclusão e certificação dos estudos, reforçando a falta de sentidos dados à instituição escolar, gerando credibilidade apenas ao mercado de trabalho.

Em **segundo lugar**, os sentidos dados aos estudos não estão relacionados ao aprender, mas à necessidade de **mudar de vida**. Reforçado pelas necessidades socioeconômicas, os estudantes atribuíram o estar na escola a uma possibilidade concreta de transformação, de ascensão social, que só os estudos poderão conferir, firmando, portanto, o critério de sentido na mediação entre o presente e o futuro, entre o sonho e a realidade, entre o querer e o poder.

Os relatos nos levaram a conceituar “mudar de vida” como sentimento nostálgico, onde a posição instável que os estudantes ocupam em acreditar que esta “situação de conforto” que a escola oferece para mudar de vida é favorável a todos que concluem os estudos, atribuindo, assim, o entendimento da palavra “sentido” à conotação de “desejo”, de “recompensa” pelo tempo, esforço e dedicação empregados aos estudos.

Concluimos, então, que os estudantes não relacionaram a escola ao aprender, à formação, à cultura. Da maneira como relataram, percebemos que eles antecederam o desejo de futuro, renegando o desejo de aprender, inconscientemente, e pela necessidade em mudar de vida e/ou pelo estabelecimento de condições para conquistas materiais. Nessa perspectiva, nos damos conta de como o sentido dado à escola parece vazio, sem utilidade, permeado e composto por um aspecto imaginário, retratando uma prática de décadas, de escola devolutiva de conteúdos nos momentos de provas e de conquistas da certificação.

Uma escola noturna pública que faça sentido aos seus estudantes é possível? Acreditamos que se faz necessário pensar no sentido que ela deixa transparecer atualmente e/ou no que faz sentido aprender, para que a mobilização em torno da escola seja primeiramente para aprender, se formar, ter cultura letrada e que, só a partir desse processo, os estudantes possam pensar em construir planos de futuro.

Sem dúvidas, é preciso estar na escola para conseguir os certificados que favoreçam a conquista de um trabalho, mas considerar apenas estes aspectos é afirmar que os estudos fazem sentido apenas para a instituição escolar e não para seus estudantes, fazendo a escola se desviar da função para qual foi criada, socializar saberes. Nesse sentido, lançamos a pergunta: o que é importante para os estudantes afinal? O aprender ou a certificação?

Alguns creditam à escola o poder de inserção na sociedade letrada, outros a creditam à conquista da certificação. Assim, percebemos que os sentidos atribuídos aos estudos são mais

evidentes para os planos de futuro. Ao mesmo tempo, a relação com o aprender está relacionada, antes de tudo, às necessidades básicas, significando investimento no processo que, pressupõem os estudantes, os conduzirá a um futuro promissor e confortável.

Por fim, consideramos nosso estudo uma porta aberta a outras temáticas, visto que algumas lacunas deixaram de ser preenchidas pela falta de tempo e material que contribuísse para a construção de nossa proposta. Como sugestões para outros estudos, deixamos três objetos que emergiram no percurso deste estudo: a implantação da Rede Temática no Ensino Fundamental noturno no Município de Maceió, os sentidos atribuídos aos estudos na perspectiva também dos professores e familiares e o Ensino Público em Maceió, enfatizando-se as Redes Municipal e Estadual de Ensino.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época, vol. 110).
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **V Encontro brasileiro de educação e marxismo**. Marxismo, educação e emancipação humana. 2011. UFSC - Florianópolis/SC. Disponível em <www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo04/e04ct001.pdf> Acesso 10/10/2013.
- BARRÈRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional para as classes populares**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONILLA, Maria Helena. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quarter, 2005.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3 ed. atualizada. São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 25/03/2014.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 464 p.
- _____. **Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa Mais Educação e ampliação da jornada escolar. Disponível em <www.fnde.gov.br/.../decretos> acesso em 23/03/2014.
- _____. **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental - Caderno de reflexões**. Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 25/03/2014.
- _____. **Lei nº 10.836. De 9 de janeiro de 2004**. Dispõe sobre o Programa Bolsa Família. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 29/07/2014.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (6º ao 9º Ano)**. Disponível em <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 25/03/2014.

_____. **Parecer CNE/CEB. Nº. 2/2005.** Dispõe sobre o PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Disponível em <www.portal.mec.gov.br.>Acesso em 25/03/2014.

_____. **Parecer CNE/CEB. 11/2000.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <www.portal.mec.gov.br.>Acesso em 25/03/2014.

_____. **Parecer CNE/CEB. Nº. 18/2008.** Dispõe sobre a apreciação do Projeto Pedagógico e autorização de funcionamento do PROJOVEM URBANO. Disponível em <www.portal.mec.gov.br.>Acesso em 25/03/2014.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a Instituição do Programa Mais Educação. Disponível em <www.portal.mec.gov.br>acesso em 25/03/2014.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Corrêa. **Ensino Fundamental de nove anos:** implementação e organização escolar em Dourados/MS. 2010, 136 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mato Grosso do Sul/2010.

CANDAU, Vera Maria. **Reformas educacionais hoje na América Latina.** Currículo: Políticas e práticas. Campinas, SP. Papyrus, 1999.

CAPORALINI, Maria Bernadete S.C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno.** Campinas/SP: Papyrus, 1991. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico voltado ao curso noturno. **Ensino no período noturno:** contradições e alternativas. Série Ideias: nº 25, 2ª ed. São Paulo: FDE 1998.

_____. **Ensino Noturno:** realidade ou ilusão. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da nossa época).

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação.** Nº 10.Set/Dez.2009b.

_____. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Portugal: CIIE/Livpsic, 2009a.

_____. **Da relação com o saber:** elementos de uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. **Uma agenda para jovens pesquisadores.** Caminhos investigativos VI: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DPBA, 2002.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação e Sociedade. Campinas, vol.28, n.100. Especial. Out.2007, p.1105-1128.

_____. **Juventude e Escolarização:** os sentidos do Ensino Médio. TV Escola. Salto para o futuro: Secretaria da Educação a distância, Ministério da Educação, ano XIX, boletim 18, 2009.

DAYRELL, Juarez (org). A escola como espaço sociocultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362 p.

FLECHA, Ramón; TORJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Org. Francisco Imbernón. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Editora Nau, 2003.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: **O Sentido da Escola.** (Orgs.) ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação.** 1997. Nº 5 e 6, mai/jun/jul/ago/set/out/nov.

GRACIOLI, Maria Madalena. **A concepção subvertida de futuro dos jovens:** a trajetória pelo ensino médio. 2006, 262 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Campus de Araraquara. São Paulo/2006.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Org. Francisco Imbernón. Tradução. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise de sentidos e significados na escola:** a contribuição do olhar sociológico. Cad. Cedes: Campinas, vol.31, n.85, p.341-357, set.-dez. 2011

NETO, Elydio dos Santos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeime.** Ano 19 n. 36, janeiro/junho 2010.

OLIVERA, Inéz. **Relação juventude-escola frente aos processos excludentes**. Discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um *caserio* rural no norte do Peru. 2008, 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação: Universidade Federal de Santa Catarina. (UFSC) Florianópolis/2008.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentidos**. 2005, 482 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói/2005.

PÈREZ GÓMEZ, A. I. A escola como cruzamento de culturas. In: **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.11-19.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, 2013.

RAMOS, Luciana Ferreira Tavares. **Os diferentes sentidos atribuídos à escola e ao saber por jovens em situação de risco social de uma Escola Técnica de Ensino Médio**. 2010, 159 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local). Centro Universitário (UMA). Belo Horizonte/2010.

REIS, Rosemeire. **Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.03, p.637-652, jul/set. 2012c.

_____. **Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro**. Latitude, vol. 6. Nº 1, p.131-155, 2012b.

_____. **Processos de mobilização e/ou desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no Ensino Médio**. Relatório Final de Pesquisa. Estágio de Pós Doutorado em Educação. UFS (Universidade de Sergipe), 2012a.

RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. **A rede temática do II segmento da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Maceió**. Dissertação de Mestrado em Educação. 2011.132 p. Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Alagoas.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Org. Francisco Imbernón. Tradução. Ernani Rosa – 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre. Artmed, 2005.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Org.: Ana Inês Souza. Curitiba: Gráfica Popular. 2007, 208 p.

SILVA, Rute da. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses**. 2009, 211 p. Dissertação

(Mestrado Ciências da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. (UFSC) Santa Catarina/2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventudes e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 1997. N°s 5 e 6 mai/jun/jul/ago/set/out/nov.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Org. Francisco Imbernón. Trad.: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TWIASCHOR, Maria Paula Gennari Guimarães. **O significado e os sentidos que aluno do ensino fundamental atribuem à escola.** 2008, 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação, História política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo/2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro.** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998, 61 p.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
VERSÃO ALUNO MENOR DE IDADE**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,, autorizo o (a) meu (minha) filho(a)..... que foi convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II Noturno: Quais os sentidos que atribuem aos saberes aprendidos na escola?**, consciente de que recebi da Prof^a. Dr^a. Rosemeire Reis, professora do Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Vera Lúcia da Silva Soares, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa: Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar os sentidos atribuídos pelos jovens e adultos, estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II Noturno, aos saberes aprendidos na escola.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) Identificar os aspectos de quem são estes jovens e adultos, seus modos de expressão a relação com os “outros”; b) Compreender a relação que estes sujeitos estabelecem com a escola; c) Analisar os sentidos que os jovens e adultos atribuem aos saberes escolares; d) Aprender as perspectivas que estes jovens e adultos possuem em relação ao futuro.
- Que esse estudo terá início em setembro de 2013 e terminará em março de 2014;
- Que participará deste estudo, alunos que estão cursando o 9º Ano regularmente matriculado, na rede municipal de ensino;
- Que o (a) jovem/adulto pelo qual sou responsável participará na resposta de questionários, de entrevistas narrativas, e que terá seus atendimentos educacionais observados.
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que o (a) jovem/adulto pelo qual sou responsável poderá sentir com a sua participação serão os seguintes: inicialmente poderá ficar inibido (a) ao ser entrevistado (a), mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à saúde física e mental do (a) jovem/adulto pelo qual sou responsável são considerados de risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas da pesquisa utilizadas não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa, portanto sofrerá os mesmos riscos que poderia sofrer em situação de não pesquisa, portanto não consta neste documento forma de ressarcimento.

- Que poderá desistir de participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contará com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderá esclarecer as suas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terá acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que o (a) jovem/adulto pelo qual sou responsável deverá esperar com a sua participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderá refletir sobre os sentidos que tem atribuído à sua educação; b) a partir dessa reflexão poderá modificar certos aspectos dessa atividade; e, c) estará contribuindo para a compreensão da atual situação de como é vista a educação pelos jovens e adultos que compõem o Ensino Noturno no município de Maceió;
- Que, sempre que desejar, ao jovem/adulto pelo qual sou responsável, terá acesso a esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, poderá recusar a continuar participando do estudo, e também, que poderá retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da participação do jovem/adulto pelo qual sou responsável, não permitirão a identificação da minha pessoa nem da dele (a), exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do (a) jovem/adulto pelo qual sou responsável no estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele (a) implica, concordo que participe deste estudo e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Contato de urgência:

Sr (a). Vera Lúcia da Silva Soares

Domicílio:

Sr (a). Rosemeire Reis

Domicílio:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – PPGE- UFAL

Endereço Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Centro de Educação /CEDU/UFAL

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, Maceió – AL.

Telefones p/contato: 3214-1196

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041**

Maceió, ____ de _____ de ____.

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntári(o,a) ou responsável legal - (Rubricar as demais folhas)	Rosemeire Reis
	Vera Lúcia da Silva Soares

**APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
VERSÃO ALUNO MAIOR DE IDADE**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu,....., convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II Noturno: Quais os sentidos que atribuem aos saberes aprendidos na escola?**, consciente de que recebi da Profª. Drª. Rosemeire Reis, professora do Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Vera Lúcia da Silva Soares, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Pesquisa: Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar os sentidos atribuídos pelos jovens e adultos, estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II Noturno, aos saberes aprendidos na escola.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) Identificar os aspectos de quem são estes jovens e adultos, seus modos de expressão a relação com os “outros”; b) Compreender a relação que estes sujeitos estabelecem com a escola; c) Analisar os sentidos que os jovens e adultos atribuem aos saberes escolares; d) Apreender as perspectivas que estes jovens e adultos possuem em relação ao futuro.
- Que esse estudo terá início em junho de 2013 e terminará em março de 2014;
- Que participará deste estudo, alunos que estão cursando o 9º Ano regularmente matriculado, na rede municipal de ensino;
- Que o (a) jovem/adulto convidado (a) participará na resposta de questionários, de entrevistas narrativas, e que terá seus atendimentos educacionais observados.
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que o (a) jovem/adulto convidado (a) a participar do estudo poderá sentir com a sua participação serão os seguintes: inicialmente poderá ficar inibido (a) ao ser entrevistado (a), mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à saúde física e mental do (a) jovem/adulto convidado a participar do estudo são considerados de risco mínimo, como por exemplo, se sentir incomodado para responder algum questionamento, uma vez que os métodos e técnicas da pesquisa utilizadas não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa, portanto a pesquisa não apresenta sofrerá os mesmos riscos que poderia sofrer em situação de não pesquisa, portanto não consta neste documento forma de ressarcimento.

- Que poderá desistir de participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contará com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderá esclarecer as suas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terá acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que o (a) jovem/adulto convidado a participar do estudo deverá esperar com a sua participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderá refletir sobre os sentidos que tem atribuído à sua educação; b) a partir dessa reflexão poderá modificar certos aspectos dessa atividade; e, c) estará contribuindo para a compreensão da atual situação de como é vista a educação pelos jovens e adultos que compõem o Ensino Noturno no município de Maceió;
- Que, sempre que desejar, ao jovem/adulto convidado a participar do estudo, terá acesso a esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, poderá recusar a continuar participando do estudo, e também, que poderá retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da participação do jovem/adulto, não permitirão a identificação da pessoa dele (a), exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em participar deste estudo e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

Endereço d(o a) participante-voluntári (o, a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Contato de urgência:

Sr (a). Vera Lúcia da Silva Soares

Domicílio:

Sr (a). Rosemeire Reis

Domicílio:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – PPGE- UFAL

Endereço Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Centro de Educação /CEDU/UFAL

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, Maceió – AL.

Telefones p/contato: 3214-1196

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, ____ de _____ de ____.

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o, a) voluntári(o,a) ou responsável legal - (Rubricar as demais folhas)	Rosemeire Reis
	Vera Lúcia da Silva Soares

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS (AS) ESTUDANTES

Caro (a) aluno (a),

Sua participação não é obrigatória, mas poderá contribuir muito com a pesquisa que está sendo realizada. Por isso, agradeço a sua participação e colaboração ao responder o questionário.

Vera Lúcia Silva Soares

Mestranda da UfAL

QUESTIONÁRIO

DADOS GERAIS

1- Quantos anos você tem?

[] Anos

2- Qual é o seu sexo?

1- Masculino [] 2- Feminino []

3- Qual a sua cor ou raça?

1- Branco (a) []

2- Preto(a)/negro(a) []

3- Pardo (a) []

4- Oriental []

5- Amarelo (a) []

6- Indígena []

7- Outro (a) []

Qual? _____

4- Estado civil

1- Solteiro (a) []

2- Casado (a) []

3- Moram juntos []

4- Separado (a) []

5- Viúvo (a) []

5- Você trabalha?

1-Sim [] B-Não []

6- Atualmente a renda da sua família é:

1-Bolsa família []

2-Um salário mínimo []

3-Dois a três salários mínimos []

4-Quatro a cinco salários mínimos []

5-Mais de cinco salários mínimos []

7- Qual a sua religião?

1-Católica []

2-Evangélica []

3-Espírita []

4-Candomblé []

5-Umbanda []

6-Budismo []

7-Outra [] Qual? _____

8-Nenhuma []

8- Marque todas as pessoas com as quais você mora:

1-Mãe []

2-Pai []

3-Madrasta []

4-Padrasto []

5-Irmão(s) []

6-Filho(s) []

7-Avô e/ou avó []

8-Marido/companheiro []

9-Mulher/companheira []

10-Sozinho (a) []

11-Outros [] _____

9- Número de pessoas que moram na mesma casa _____

10- Qual o nível de escolaridade do seu pai?

1-Não estudou []

2-Não estudou/escreve o nome []

3-Estudou o Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) []

4-Estudou o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) []

5-Estudou, mas não terminou o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) []

6- Ensino médio incompleto []

7- Ensino médio completo []

8-Superior completo []

9-Superior incompleto []

10-Pós-Graduação []

11- Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

1-Não estudou []

2-Não estudou/escreve o nome []

3-Estudou o Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) []

4-Estudou o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) []

5-Estudou, mas não terminou o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) []

6- Ensino médio incompleto []

7- Ensino médio completo []

8-Superior completo []

9-Superior incompleto []

10-Pós-Graduação []

12- Marque as opções que tem na sua casa

- 1-Televisão []
- 2-Computador []
- 3-Internet []
- 4-TV por assinatura []

13- Marque as alternativas que indicam seu modo de diversão

- 1-Assistir a televisão []
- 2- Arrumar a casa []
- 3- Não fazer nada []
- 4-Ir à casa de parentes []
- 5-Conversar com os vizinhos []
- 6-Ir à igreja []
- 7-Ouvir música []
- 8-Estudar []
- 9-Usar internet []
- 10-Ler []
- 11-Encontrar os (as) amigos (as) []
- 12-Praticar esporte []
- 13-Jogar bola na rua []
- 14-Ir à praia []
- 15-Ir à lan house []
- 16-Jogar vídeo game em casa []
- 17-Usar a internet em casa []
- 18-Viajar []
- 19-Namorar []
- 20- Se dedicar à família []
- 21-Estudar []
- 22-Trabalhos manuais []

23-Outra coisa. [] Qual? _____

14- Durante este ano você foi: (marque até três opções)

1-Cinema []

2-Teatro []

3-Show []

4-Museu []

5-Praia []

6-Festa []

7-Parque []

8-Shopping []

9-Nenhum desses lugares []

10- Outros. Quais? _____

15- Em sua opinião, quais são os principais motivos que dificultam a prática do lazer: (escolha até três opções)

1-Cansaço []

2-Falta de companhia []

3-Falta de dinheiro []

4-Falta de tempo []

5-Falta de um local apropriado []

6-Preguiça []

7-Medo da violência []

8-Outro [] Qual? _____

EXPERIÊNCIAS EM CASA E NA ESCOLA

16- Nos últimos 30 dias, em quantos dias você faltou às aulas ou à escola?

1-[] dias 0 a 30

17-Qual a importância que sua família dá a escola?

- 1-Muita importância []
- 2-Pouca importância []
- 3-Mais ou menos muita importância []
- 4-Mais ou menos pouco importância []
- 5-Nunca conversaram a respeito []

18- Caso você tenha faltado, qual o motivo?

- 1-Cansaço []
- 2-Falta de companhia para chegar até a escola []
- 3-Falta de dinheiro para o transporte []
- 4-Falta de tempo []
- 5-Trabalho []
- 6-Preguiça []
- 7-Não realizou as atividades do dia []
- 8-Outro [] Qual? _____

19- Você costuma realizar as atividades da escola:

- 1-Diariamente []
- 2-Às vezes []
- 3-Quando sente vontade []
- 4- Nunca realiza []
- 5-Realiza apenas na escola []
- 6- Antes da prova []

20- Você se considera um (a) aluno (a):

- 1-Bom []
- 2-Razoável []
- 3- Muito bom []
- 4-Excelente []

5-Ruim []

21- Em sua opinião, os (as) alunos (as) de sua turma são: (escolha uma alternativa abaixo)

1-Egoístas []

2-Rebeldes []

3-Obedientes []

4-Indisciplinados []

5-Estudiosos []

6-Desatenciosos []

7-Criativos []

8-Participativos []

9-Companheiros []

RELAÇÃO COM OS ESTUDOS/APRENDIZAGEM
--

22- Você considera os estudos:

1-Pouco importante []

2- Mais ou menos importante []

3- Muito importante []

4-Nunca pensou a respeito []

23- Você gosta do que é ensinado na escola?

1-Sim [] 2-Não []

Por quê? _____

24- Você já repetiu ano? Quantas vezes?

1-Nenhuma []

2-Uma vez []

3-Duas vezes []

4-Mais de duas vezes []

25- Qual o motivo da repetência?

- 1-Saúde []
- 2-Falta de interesse []
- 3-Dificuldades em aprender []
- 4- Mudança de emprego []
- 5-Mudança de endereço []
- 6-Outros. _____

26- Em sua opinião, os estudos atualmente servem principalmente para (marque uma opção)

- 1-Preparar para o vestibular []
- 2-Conseguir um emprego []
- 3-Melhorar as condições no emprego []
- 4-Fazer amizades []
- 5-Conseguir um diploma []
- 6-Formar o sujeito como ser humano e cidadão []
- 7-Compreender o mundo []
- 8-Obter conhecimentos []
- 9-Nenhuma das alternativas []

27- Para você qual deveria ser a prioridade dos estudos atualmente? (marque uma opção)

- 1-Formar para entrar no ensino médio []
- 2-Formar para o mercado de trabalho []
- 3-Desenvolver o sujeito como ser humano e cidadão []

28- Pensando nas coisas que aprende na escola você acha que: (marque uma opção)

- 1-Ajudam os alunos a pensarem sobre a sociedade em que vivem []

- 2-Não são úteis e nem necessárias []
- 3-Ajudam os alunos a conseguirem um futuro melhor []
- 4-Preparam o aluno para o ensino médio []
- 5-Não contribuem para o futuro profissional []

29- Quais as três maiores qualidades de um (a) estudante:

- 1-Prestar atenção às aulas []
- 2-Saber pesquisar os assuntos []
- 3-Ser respeitado pelos (as) professores (as) []
- 4-Ser questionador (a) []
- 5-Estudar também fora da escola []
- 6-Frequentar as aulas []
- 7-Entregar as tarefas em dia []
- 8-Fazer perguntas nas aulas para tirar as dúvidas []
- 9-Respeitar as regras da escola []
- 10-Fazer reivindicações para a escola []

30- Quando você pensa nos seus estudos pode dizer que:

- 1-Mesmo que eu me esforce eu não vou bem [] sim [] não
- 2-Eu vou para escola por obrigação [] sim [] não
- 3-Os estudos são importantes para mim [] sim [] não
- 4-Eu gosto de estudar [] sim [] não

31- Na sua escola, qual o melhor local para se encontrar com colegas ou amigos (as)?

- 1-No pátio []
- 2-Na sala de aula []
- 3-Nos corredores []
- 4-Não há um bom local para isso []

32- Quais os principais problemas com os/as colegas na escola? (Escolha até três opções)

- 1-Grupos de alunos que se fecham e excluem as pessoas []
- 2-Dificuldade de alguns aceitarem os colegas que pensam ou agem diferente []
- 3-Dificuldade para fazer amizade []
- 4-Amizades que prejudicam os estudos []
- 5-Competição entre grupos diferentes []
- 6-Falta de momentos de convivência para fazer amizade []
- 7-Não há dificuldade de relacionamento entre alunos na escola []
- 8-Conflito de geração entre os mais novos e os mais velhos []
- 9-Outra. Cite-a _____

33- Você já teve aula interessante?

- 1-Sim []
- 2-Não []

34- O que você considera importante para uma aula interessante: (marque uma opção)

- 1-Explicação clara dos (as) professores (as) []
- 2-Conteúdo importante para a vida []
- 3-Atividades dinâmicas []
- 4-Outro aspecto [] Qual? _____

35- Você acha que a sua escola contribui para a sua aprendizagem:

- 1-Muito []
- 2-Pouco []
- 3-Nada []
- Por quê? _____

36-O que é mais importante para que você aprenda na sua escola? (marque até três opções)

- 1-Formas dinâmicas e práticas dos professores dar aulas []
- 2-Aulas sobre temas de interesse para os alunos []
- 3-Conhecimento do conteúdo pelo professor []
- 4-Capacidade de transmissão do conteúdo do professor []
- 5-Maneira de ensinar do professor []
- 6-Professores que tirem as dúvidas []
- 7-Ter mais aulas []
- 8-Estudar os assuntos trabalhados na escola []
- 9-Ter a ajuda de alguém da família ou de amigo que sabe mais []
- 10-Boas condições das instalações da escola []

37- Em sua opinião quais as principais dificuldades para aprender no Ensino Fundamental? (marque até três opções)

- 1-Dificuldade em entender o que o/a professor (a) explica []
- 2-Falta de uma base na formação anterior []
- 3-Falta de tempo para estudar []
- 4-A escola não atende as necessidades de estudo []
- 5-Problemas financeiros []
- 6-Problema familiar []
- 7-Falta de aula/de professores []
- 8-Falta de sentido dos estudos []
- 9-Desinteresse em relação ao que é ensinado []
- 10-Não fazer as tarefas []
- 11-Não gostar de estudar []

38- Você costuma ler onde? (marque apenas uma opção)

- 1-Na sala de aula []
- 2-Na biblioteca/sala de leitura da escola []
- 3-No pátio da escola []
- 4-Em casa []

5-Não costuma ler []

6-Outros lugares: _____

39- Caso você leia, quais são as suas leituras? (marque até três opções)

1-Romances []

2-Poesias []

3-Contos []

4-Paródias []

5-Crônicas []

6-Jornais []

7-Revistas []

8-Gibis/mangás []

9-Livro didático []

10-Outra: _____

11-Escriva o título de uma leitura citada _____

40- Em caso de dificuldades de ler estariam relacionadas a quê? (Assinale até duas alternativas)

1-Vocabulário difícil []

2-Dificuldade de entender o conteúdo []

3-Falta de interesse pelo assunto []

4-Dificuldade para encontrar as ideias centrais do texto []

5-Outro aspecto []. Qual? _____

41- Você discute essas dificuldades com o seu professor?

1-Sim []

2-Não []

3-Em parte []

42- Você se acha um bom leitor?

- 1-Sim []
- 2-Não []
- 3-Mais ou menos []
- 4-Às vezes []

43- Quem são os maiores incentivadores da sua leitura?

- 1-Pai []
- 2-Mãe []
- 3-Professor []
- 4-Amigos []
- 5-Irmãos []
- 6-Outros [] _____
- 7-Ninguém []

44- Marque um X nos três tipos de avaliação mais usados pelos professores nas aulas?

- 1-Prova em dupla []
- 2-Prova []
- 3-Exercício individual []
- 4-Auto- avaliação []
- 5-Debate []
- 6-Trabalho em grupo []
- 7-Exercício em grupo []
- 8-Trabalho individual []
- 9-Seminário [] 10-Prova oral []

45- Você considera que estes tipos de avaliação são justos?

- 1-Sim []

2-Não []

3-Às vezes []

4- Por quê? _____

46- Você considera seus professores? Marque três opções

1-Ótimos []

2-Excelentes []

3-Chatos []

4-Amigos []

5-Intolerantes []

6-Detestáveis []

7-Capacitados []

8-Razoáveis []

9-Atenciosos []

10-Ruins []

11-Compreensivos []

12-Outros _____

47- Você está satisfeito com a escola?

1-Nada satisfeito []

2-Pouco satisfeito []

3-Mais ou menos satisfeito []

4-Muito satisfeito []

48- Em relação ao seu momento de estudo fora da escola, você costuma:

1-Nunca estudar []

2-Ter um horário para realizar as atividades []

3-Estudar diariamente []

4-Realizar apenas os trabalhos solicitados []

5-Estudar apenas para prova []

6-Não considera importante o estudo fora da escola []

49- Você considera que a relação que você mantém com seus (suas) professores (as) influencia na sua aprendizagem?

1- Sim []

2- Não []

3- Às vezes []

4 - Nunca pensou a respeito []

Por quê? _____

RELAÇÃO COM O FUTURO

50- Pensando no futuro o que você mais gostaria de fazer?(marque uma opção)

1-Fazer ensino médio e posteriormente faculdade []

2-Parar de estudar e trabalhar []

3-Nada []

4-Curso profissionalizante []

5-Trabalhar por conta própria []

6-Melhorar no seu emprego []

7-Não sabe []

8-Conseguir um emprego []

51- Quem está ajudando em relação às informações sobre seus possíveis planos de futuro após o ensino fundamental? (marque uma opção) 1-Professores []

2-Famíliares []

3-Amigos []

4-Ninguém []

52- Para você no momento, o que é mais importante, quando pensa em estudo e emprego?

- 1-É preciso estudar para ter condições de conseguir um emprego []
- 2-Estudar não garante emprego []
- 3-As dificuldades para quem não tem estudos são maiores para conseguir emprego [...]
- 4-Melhor trabalhar do que estudar []
- 5-Melhor estudar do que trabalhar []

53- Quando pensa no futuro sua pretensão é: (Marque três opções)

- 1-Viajar []
- 2-Concluir o Ensino fundamental []
- 3-Casar []
- 4-Arrumar emprego []
- 5-Desistir dos estudos []
- 6-Fazer Ensino Médio []
- 7-Fazer Faculdade []
- 8-Estudar e trabalhar []
- 9-Trabalhar e casar []
- 10-Outra:_____

54- Para você pensar no futuro é:

- 1-Ter perspectivas de mudar de vida [] 2-Não conseguir perceber as oportunidades para mudar de vida []
- 3-Acreditar que pode conseguir emprego sem precisar estudar []
- 4-Perceber que sem estudo não consegue crescer profissionalmente []

55- Quais os assuntos de seu interesse pessoal? Marque até três opções

- 1-Educação []
- 2-Emprego []
- 3-Cultura/lazer []

- 4-Esporte/atividade física []
- 5-Relacionamentos amorosos []
- 6-Família []
- 7-Saúde []
- 8-Segurança []
- 9-Governo/política []
- 10-Drogas []
- 11-Sexualidade []

56- Você considera que estes assuntos influenciam seus estudos? De que forma?

- 1-Informando sobre a atualidade, importante para ser uma pessoa culta []
- 2-Não contribui em nada []
- 3-Incentivando a leitura de assuntos diversos []
- 4-contribuindo para formação enquanto cidadão []

57-Para você na escola do futuro deve ser contemplado: Marque até duas opções

- 1-Aulas interessantes []
- 2-Opinião do aluno []
- 3-Cultura voltada aos jovens []
- 4-Conteúdos relacionados à vida cotidiana [] 5-Professores mais dinâmicos []
- 6-Momentos diferenciados (extraclasse) como: ida ao teatro, excursões, jogos []
- 7-Esportes []
- 8-Computadores para todos os alunos []
- 9-Interação com aluno de outros Estados ou países []

Chegamos ao final. Agradecemos muito sua preciosa colaboração.

Estas questões se basearam em grande parte no questionário construído para a pesquisa "ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO EM MACÉIO: QUEM SÃO, OS SENTIDOS QUE ATRIBUEM AOS ESTUDOS E AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E OS PLANOS DE FUTURO", realizada entre 2010-2012 (financiada pelo CNPq), sob a coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Rosemeire Reis.

APÊNDICE 4 - Roteiro da entrevista semiestruturada

- 1- Como é sua vida no dia a dia, o que faz diariamente, o que mais gosta de fazer?
- 2- Qual sua idade e com quantos anos você iniciou seus estudos?
- 3- Conte um pouco sobre sua família, pais, responsáveis, irmãos, etc., se estudam ou já concluíram os estudos, se trabalham e em que, o que pensam de você estudar.
- 4- Conte um pouco sobre sua entrada nessa escola, desde quando você estuda nessa escola, porque começou a estudar nela, o que pensa dela.
- 5- Você já repetiu o ano? Quantas vezes? Já desistiu? Em caso positivo explique qual o motivo.
- 6- A escola é importante para você? Por quê?
- 7- Descreva uma atividade que mais gosta de fazer na escola. Explique.
- 8- Descreva uma atividade que menos gosta de fazer na escola. Explique.
- 9- O que você considera mais importante quando você está na escola?
- 10- Como você avalia a sua frequência à escola?
- 11- Como é a relação com seus colegas, amigos? Essa relação ocorre dentro da escola? Em caso positivo explique em quais espaços e por que.
- 12- Como você descreveria as aulas dadas por seus professores?
- 13- Você pensa que seus professores sentem orgulho de você? Por quê?
- 14- Descreva as aulas, os conteúdos que gosta na escola e explique por que.
- 15- Descreva as aulas, os conteúdos que não gosta na escola e por que.
- 16- Descreva uma aula interessante.
- 17- Se você pudesse fazer modificações na escola, quais seriam?
- 18- O que você pensa em relação aos estudos?
- 19- Pensando na sua vida cotidiana, quando e como você estuda? 14- Explique quais seriam suas maiores dificuldades em relação aos estudos nesta escola.
- 20- Em sua opinião, atualmente o estudo prepara o aluno para que?
- 21- Você trabalha ou pretende trabalhar logo? Em caso positivo em que e quando?
- 22- Você pretende estudar até qual etapa?

23- O que você pensa das pessoas que estão sempre estudando?

24- Quais são suas perspectivas em relação ao futuro? O que pretende fazer?

25- O que você considera mais importante quando pensa no futuro?

26- Como você se vê daqui a dez anos?

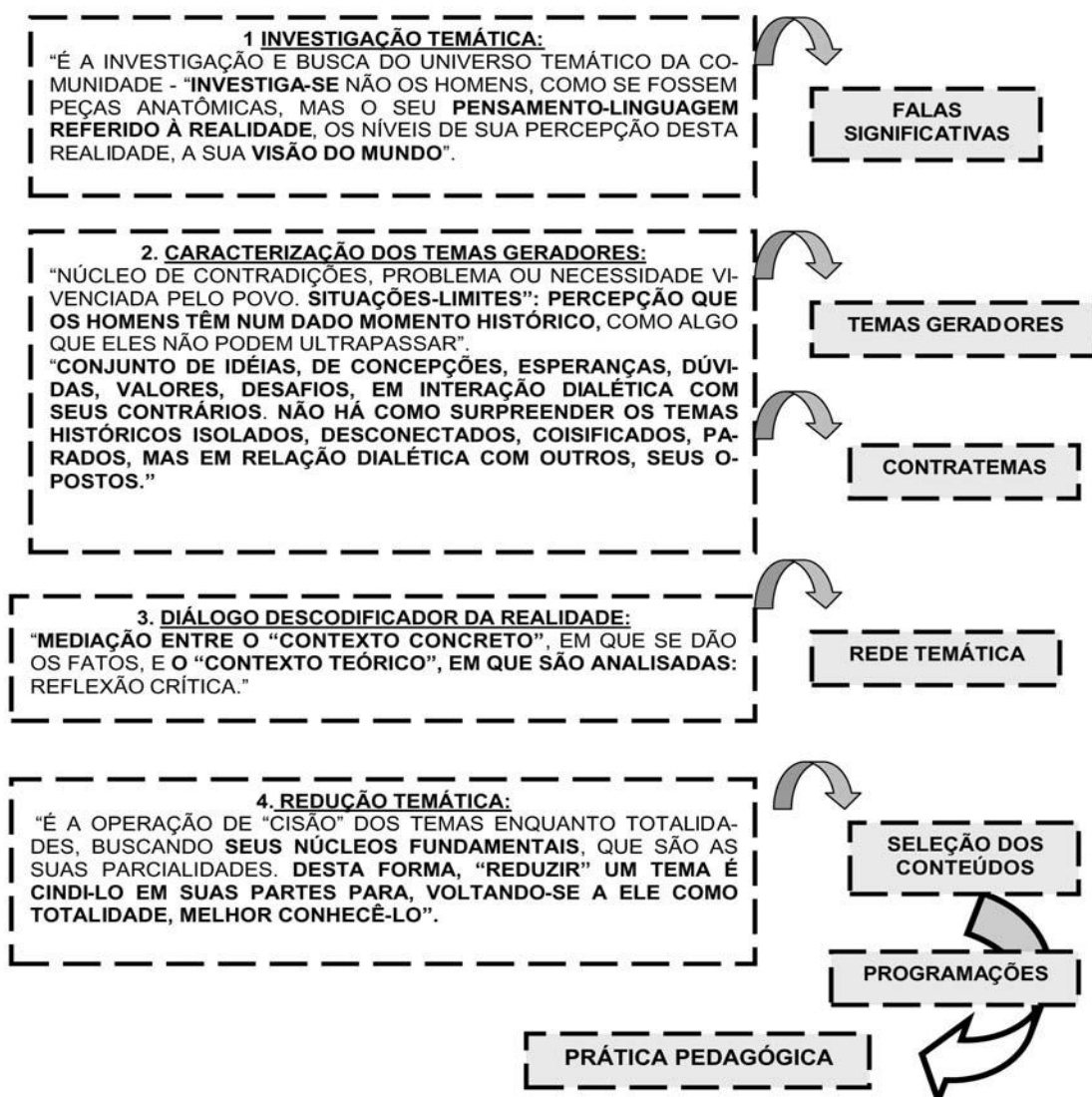
ANEXOS

ANEXO 1- SISTEMATIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA REDE TEMÁTICA



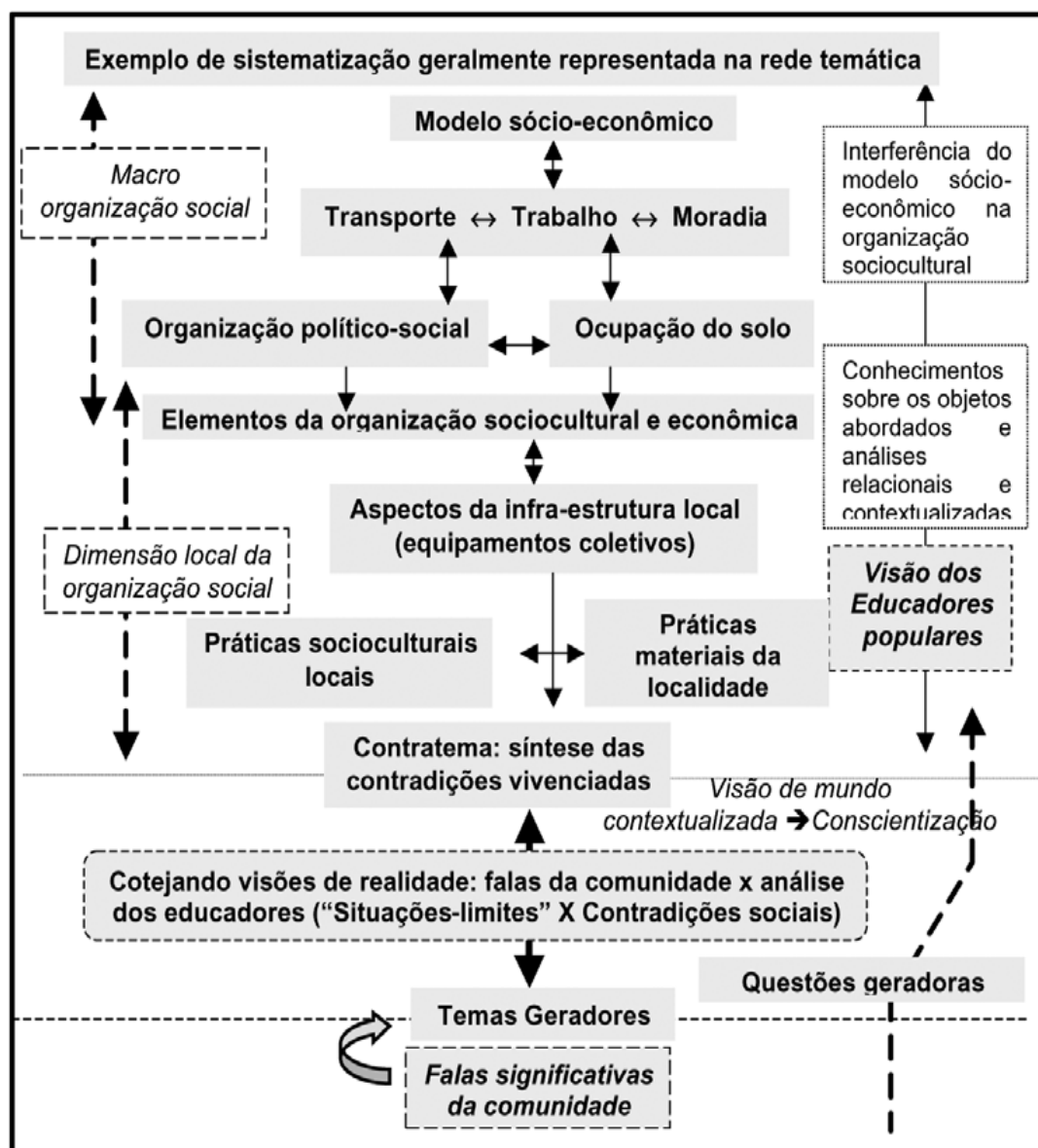
Fonte: (SILVA, 2007, p.16)

ANEXO 2 - METODOLOGIA



Fonte: (SILVA, 2007, p. 16)

ANEXO 3 – SISTEMATIZAÇÃO DA REDE TEMÁTICA



Fonte: (SILVA, 2007, p. 22)