

DESIGUALDADES EDUCATIVAS: UM ENFOQUE SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DO PROEJA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

Paula Mrus Maria¹

Mônica de La Fare²

Resumo: As trajetórias de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira são marcadas por desigualdades e opressões, as quais denunciam as formas precárias de inclusão escolar e de exclusão social presentes na sociabilidade capitalista. A educação escolar se apresenta como um espaço contraditório, no qual se reproduzem as desigualdades sociais, reforçando muitas vezes situações de exclusão, estigmatização e discriminação em um processo histórico de indiferença às diferenças. Porém, também a escola, como importante instituição social, corrobora a partir de dinâmicas hierarquizadas e seletivas com as escassas chances de mobilidade econômica, social e política das camadas dos setores populares. Esses grupos constituem-se a partir de um acúmulo de condições materiais e culturais desiguais de ingresso, permanência e egresso escolar, assim como de acesso às demais dimensões da vida social. Este trabalho tem por objetivo abordar as desigualdades que compõem as trajetórias de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) associadas a deficiências e necessidades educacionais específicas em um contexto de periferia. Os dados são oriundos de pesquisa de campo realizada no ano de 2019 junto ao Câmpus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no município de Porto Alegre/RS.

Palavras-chave: Desigualdades educativas. Trajetórias. Proeja. Necessidades educacionais específicas.

1 O PERCURSO DA PESQUISA

O estudo apresentado teve como tema central as políticas educacionais de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas. Trata-se de uma dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUCRS, em agosto do presente ano. A pesquisa desenvolvida teve por objetivo compreender como se conformam essas políticas, a fim de dar visibilidade às necessidades dos estudantes e às contradições e mediações dessa política social. O estudo foi desenvolvido a partir do método dialético crítico, que possibilita a compreensão das bases históricas e materiais que

¹ Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, Câmpus Passo Fundo. Mestra em Serviço Social pela PUCRS.

² Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Escola de Humanidades da PUCRS.

sustentam as desigualdades sociais, incluídas as educacionais. Caracterizou-se como uma pesquisa empírica, de cunho exploratório e de abordagem qualitativa. Foram coletados dados a partir da análise documental das políticas de atenção aos estudantes do IFRS, observação participante em visitas realizadas ao Câmpus e entrevistas com estudantes de ensino médio com deficiências e necessidades educacionais específicas e servidores que atuam diretamente com a estruturação dessas políticas no Câmpus Restinga. A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo.

A análise foi composta pelas concepções de deficiências e necessidades educacionais específicas, pelo processo de trabalho institucional para viabilizar a inclusão educativa aos estudantes, bem como pelas necessidades dos mesmos em seu processo formativo e a contribuição das políticas de atenção aos estudantes para tal. A pesquisa foi elaborada com o intuito de construir conhecimento sob a perspectiva do Serviço Social para compreensão e possíveis intervenções acerca das políticas analisadas, evidenciando as desigualdades educativas.

Os resultados da pesquisa apontam situações de vulnerabilidade social associadas a trajetórias sociais e escolares marcadas por discriminações e exclusões, pelo estigma de uma suposta não aprendizagem, por situações de fracasso escolar e de patologização das diferenças e da diversidade. O processo inclusivo dos estudantes é um desafio a ser alcançado, pois a escola ainda não reconhece as diferenças e a diversidade como parte de sua dinâmica, o que reforça as desigualdades educativas. Nesse sentido, as políticas de atenção aos estudantes têm se desenvolvido de forma a compensar as desigualdades educativas, reproduzidas pela escola, naturalizando-as, associando-as ao direito à educação, distanciando-se do direito à aprendizagem.

2 O PROEJA E A BUSCA PELA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O PROEJA é um programa nacional que fomenta a integração entre a escolaridade dos níveis educacionais e a formação profissional, baseado na compreensão de uma formação que não é exclusiva do mundo do trabalho nem do espaço escolar. Através dessa proposta pretende-se construir uma interseção entre esses espaços sociais através de distintas contribuições e abordagens que incluam também as visões dos trabalhadores (BRASIL, 2007a, p. 46).

Institucionalizado a partir do Decreto n. 5.478 de 24 de junho de 2005, o Proeja foi inicialmente destinado ao Ensino Médio. Posteriormente, pelo Decreto n. 5.840, do 13 de julho de 2006, ampliou-se ao Ensino Fundamental e se transformou no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA. As orientações desse programa encontram-se principalmente em dois documentos denominados Documentos Base, focalizados em cada nível educacional: Proeja Ensino Médio e Proeja Ensino Fundamental (BRASIL, 2007a; 2007b). Os diagnósticos apresentados nesses materiais assinalam a necessidade de gerar um espaço educacional que supere as fragilidades e déficits históricos da EJA escolar através de uma proposta diferenciada, que contribua com a universalização do direito à educação ofertando serviços educacionais nessa modalidade e disponibilizando espaços para pessoas adultas e jovens historicamente excluídas da escola.

O Proeja representa uma inovação educacional que pretende, no espírito da letra que apresenta em suas orientações, reposicionar à EJA como modalidade educativa através de uma estratégia de formação continuada direcionada a pessoas adultas e jovens trabalhadoras que experimentaram processos de exclusão educativa³. Assim, em seus objetivos, se distancia da função compensatória que marca a origem dessa modalidade educativa e assume as funções reparadora, equalizadora e principalmente qualificadora, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares para a EJA (Parecer CNE/CEB n. 11/2000), como possibilidade de superação das históricas desigualdades educativas.

3 TRAJETÓRIAS DAS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A inclusão educativa de estudantes da educação de jovens e adultos, na perspectiva deste trabalho, está associada a deficiências e necessidades educacionais específicas em um contexto de periferia, dessa forma, são permeadas por particularidades que precisam ser observadas a partir das contradições e mediações em que se expressam. São trajetórias que trazem à tona a materialidade de expressões da questão social em decorrência de diferentes desigualdades provenientes da sociabilidade capitalista. Conforme Iamamoto (2001),

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –,

³ Em um trabalho anterior, dedicado a analisar inovações na EJA na Argentina e no Brasil, se apresenta um estudo detalhado desse assunto (DE LA FARE; ROVELLI, ATAÍRO, 2007).

das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos (p.16 e 17).

Desse modo, as desigualdades expressas na materialidade da vida cotidiana desses estudantes precisam ser compreendidas como parte da condição das minorias, as quais possuem bases históricas fundadas na organização das sociedades, em um sistema que se sustenta na produção e reprodução de marginalização e exclusão social. Esse sistema tem em seu cerne a desigualdade das riquezas socialmente produzidas, sua centralidade reside na relação entre capital e trabalho. As máximas da acumulação e da miséria constituem um conjunto de desigualdades sociais baseada na exploração das formas desvalorizadas da força de trabalho dos grupos socialmente inferiorizados pelas suas diferenças. Assim, constroem-se relações sociais que separam, rejeitam, marginalizam todos aqueles que não se encaixam no padrão socialmente construído, tendo em vista sua essência puramente desumanizadora, classista e excludente, pois só valoriza sujeitos produtivos ao trabalho a fim de propagar o seu crescente progresso e expansão.

As múltiplas expressões da questão social emergem dessa relação injusta, dada a condição subalterna desses grupos, à pobreza, uma delas sinaliza a caracterização de imobilidade socioeconômica, cultural e política (YAZBEK, 2010). A seguir apresentaremos elementos relativos às trajetórias sociais e escolares das participantes da pesquisa, a fim de elucidar as particularidades a serem observadas como fatores essenciais para promoção da inclusão educativa e construção de estratégias que contribuam com o sucesso escolar.

Estudante A, 38 anos, se autodeclara branca e mulher, cursa o primeiro ano do curso de Proeja. Na data da entrevista ingressara há 4 meses no Câmpus Restinga. Possui deficiência física em decorrência de doença degenerativa e de rápida evolução que iniciou aos 21 anos. Sua condição física e de saúde é frágil, é comum sentir mal estar e dores no corpo. Apesar de haver mobilidade nos braços e pernas, devido a situação de atrofia e fraqueza óssea utiliza a cadeira de rodas há oito anos, necessitando de apoio para ajustar-se e estar confortável na mesma. Ao longo da vida teve dificuldade para acessar os serviços de saúde. Segue em tratamento médico contínuo pelo sistema único de saúde (SUS).

Recentemente concluiu o ensino fundamental na educação de jovens e adultos e em seguida ingressou no Instituto Federal para dar continuidade ao ensino médio. Ser um exemplo para as filhas de 10 e 18 anos, o incentivo que recebeu de sua mãe e das professoras da escola anterior juntamente com a formatura do ensino fundamental foram os principais aspectos que a

dinamizaram a prosseguir os estudos. Com a chegada da cadeira de rodas veio o isolamento, o afastamento dos amigos e as saídas de casa cada vez mais escassas. O estar na escola tem se constituído como um importante refúgio, contribuindo como um recurso que auxilia no tratamento da depressão e da ansiedade. Muitos de seus amigos interromperam os estudos, por conta dos olhares, do preconceito, da vergonha. Ela incentivou a filha a também ingressar no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Restinga, passando a serem colegas de turma.

O ingresso nessa instituição foi marcado por motivadores para uma possível interrupção dos estudos. A falta de banheiro e bebedouro adaptado, a dificuldade de manter os materiais escolares sobre a cadeira de rodas, a impossibilidade de realizar as aulas práticas juntamente com a turma, refletem exclusões de um espaço físico e de uma dinâmica escolar que não foi pensada para cadeirantes. As fragilidades físicas e emocionais a tornaram dependente da filha no espaço da sala de aula, solicitando a esta, ajuda a todo momento para suas necessidades. Na medida em que ela foi sendo inserida nos serviços de atenção aos estudantes do Câmpus, foram desenvolvidas formas de acompanhamento e disponibilizados os recursos necessários para a permanência com qualidade na instituição.

A equipe de Assistência Estudantil realizou a coordenação do cuidado atento às necessidades das estudantes a partir da construção de estratégias que priorizassem com equidade o espaço, o tempo, a individualidade e o direito de cada uma em receber as condições necessárias para o desenvolvimento de sua trajetória no curso. Desse modo, o apoio as necessidades da estudante passaram a ser realizados por um monitor que a acompanha durante o período em que está na escola, contribuindo assim para a melhoria das condições de ambas as estudantes. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, após algumas tentativas frustradas, conseguiu disponibilizar uma mesa de apoio acoplada a cadeira de rodas para que a estudante pudesse escrever e segurar seus materiais. Atualmente ela segue em acompanhamento regular com os profissionais da equipe de Assistência Estudantil e NAPNE.

O período longo fora da escola traz dificuldades na compreensão dos conteúdos e na dinâmica de estudo. Ela sente vergonha de perguntar em sala de aula, alguns professores são acolhedores, outros demonstram impaciência e indiferença a sua condição. Seus sentimentos com relação à escola são tomados por um misto de inclusão e exclusão. Sente-se incluída em sua turma, tem amigos. Uma servidora (profissional da equipe de gestão escolar e do NAPNE) é a sua principal referência afetiva dentro da instituição, a pessoa com a qual sente segurança

em compartilhar suas necessidades. Nos períodos fora da sala de aula a estudante gosta de ficar na sala do NAPNE, espaço em que se sente acolhida em especial com os colegas surdos e os profissionais tradutores/intérpretes de Libras. Sua passagem pela escola concentra-se na sala de aula, sala do NAPNE e nos espaços do Departamento de Ensino, nos quais recebe atendimento multiprofissional. Assim como outros estudantes cegos e surdos, percebe que as demais pessoas da escola não desejam aproximação, mantêm-se afastadas e receosas com as pessoas com deficiência. Percebe a escola ainda fechada nesse sentido. Sente vergonha por ser diferente, por não encontrar outros cadeirantes na escola.

A aluna gosta de ir à biblioteca, propõe atividades aos professores com os quais possui mais proximidade. Deseja conhecer os estudantes dos outros cursos, fazer visitas técnicas. Busca os estudos como forma de mostrar para as pessoas que duvidam de sua capacidade, de que é possível uma cadeirante estudar. Participa das atividades do NAPNE, pois reconhece que as pessoas com deficiência não são dignas de pena, são capazes e têm o direito de serem tratadas com respeito. Após a conclusão do ensino médio planeja cursar a graduação em Letras no Câmpus Restinga e estudar Libras.

Estudante B, 50 anos, se autodeclara mulher e parda, na data da entrevista cursava há cinco anos um curso de Proeja no Câmpus Restinga. Ingressante por meio de cota racial. Possui labirintite, problemas de visão, depressão e um quadro de sofrimento psíquico agudo, com períodos de atenção e cognição prejudicados. Seu filho foi estudante do Instituto Federal e foi o incentivo que a fez buscar a instituição como uma possibilidade para continuar seus estudos. Inicialmente fez um curso pelo Pronatec no Câmpus Restinga, concluiu o ensino fundamental na modalidade EJA e retornou ao instituto para dar seguimento ao ensino médio pelo Proeja.

Sua história de vida é marcada por episódios de violência, abandono familiar, ausência de rede de apoio, precárias condições de vida e moradia. Em alguns períodos temeu tornar-se moradora de rua devido à situação de vulnerabilidade social em que se encontrava. A luta por moradia constitui um eixo central em sua vida. A primeira situação de perda de moradia foi em decorrência de violência doméstica sofrida pelo marido, seguida de um longo período de processo judicial pelo direito de retornar à propriedade. Posteriormente, após a negativa de ajuda por parte de sua mãe, encontrou refúgio na casa de um irmão, no entanto, seu filho adoeceu devido aos maus tratos por parte do tio alcoolista, necessitando mudar-se novamente. Por um tempo recebeu ajuda de uma irmã que passou a cuidar do seu filho no período inverso da escola, enquanto ela trabalhava em duas casas de família. Neste período pagava transporte

escolar para o filho para que o mesmo chegasse em segurança na escola. Após a retomada na justiça de sua casa, teve de abandoná-la devido a desmorações e por estar localizada em área de risco. Por fim, conseguiu acessar o direito à moradia através do Programa Minha Casa Minha Vida, local onde reside com o filho.

Para a estudante junto com essas situações veio a depressão e o seu adoecimento. Pouco antes de retomar os estudos permanecia o dia todo em casa, sem ânimo para sair, passando a maior parte do dia dormindo. Durante o tratamento recebeu orientação psiquiátrica de apenas fazer o uso de medicamentos e dormir. Desestimulada pelo profissional de saúde a retomar os estudos, o confronto afirmando que iria lutar para melhorar sua vida, que possuía condições para melhorar da depressão. A partir da tomada de consciência de que precisava agir e ajudar-se com seus recursos próprios, sem depender de outras pessoas, decidiu interromper o uso de remédios e estudar. Associa os efeitos colaterais dos medicamentos psiquiátricos com o esquecimento, dor no peito, necessidade de dormir e redução de sua capacidade funcional. Recorreu a chás naturais para reduzir os medicamentos, segue fazendo o uso contínuo de apenas um. Associa ao apoio espiritual e religioso a contribuição significativa para a melhora de sua saúde mental, para a retomada de sua vida funcional e para dar continuidade aos estudos. Deu-se conta que mais do que buscar tratamentos, precisa cuidar de suas feridas, estar alegre, buscar motivações que a façam se sentir bem, como correr, fazer ginástica, descansar.

Na maior parte da vida trabalhou informalmente como cuidadora de idosos. Não imaginava que adoeceria e não realizou contribuições previdenciárias de forma autônoma. Ao adoecer não teve acesso a proteção social. Sente dificuldade de se inserir no mercado de trabalho por falta de conhecimentos em informática. Ao ingressar no Instituto Federal passou a ser acompanhada pela equipe de Assistência Estudantil, recebeu orientação para encaminhar as questões relacionadas ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), para organizar sua situação de subsistência e saúde, tendo em vista os recursos disponíveis na rede de atendimento. O auxílio transporte que recebe pela política de assistência estudantil é essencial para custear seu transporte até a instituição. Durante seu percurso no curso percebeu que precisava permanecer em um período diferenciado na escola a fim de garantir a qualidade nas aulas, devido às dificuldades para acompanhar os conteúdos, associados ainda ao cansaço, à falta de alimentação e aos efeitos colaterais dos remédios. Desse modo, a estudante acordou com a escola que sairia sempre mais cedo, assim sente-se mais segura para chegar sozinha em

casa à noite, evitando caminhar pelas ruas e pegar transporte público em horários com pouca circulação de pessoas.

Sua estada no Câmpus Restinga é marcada por situações importantes de exclusão e discriminação. Sente dificuldade no relacionamento com os colegas, sendo alvo de humilhações, inclusive com episódio de violência física por parte de colegas mulheres. Fica explícita a rejeição sofrida pela estudante em uma dinâmica de aula em que a mesma foi rotulada com expressões como “louca e fora da casinha” pelos colegas. Situação como essa traduzida em sofrimento extremo, evidencia o isolamento escolar e a visualização por parte da estudante da interrupção dos estudos como uma possibilidade em potencial. O sentimento de pertencimento à escola mostra-se fator decisivo para a continuidade ou interrupção dos estudos. A estudante menciona exemplos de casos de colegas com deficiências que a interrupção se fez presente, pois não se sentiram parte da turma, não encontraram acolhimento e respeito a sua condição.

Por outro lado, diversas estratégias têm sido adotadas em uma perspectiva inclusiva para atendimento da estudante em seu percurso. A mesma possui um Plano Educacional Individualizado (PEI), que lhe permite cursar menos disciplinas e tempo ampliado para formar-se. Nesse sentido, recebe acolhimento por parte dos professores, sendo disponibilizado horário de atendimento semanal individualizado e adaptações quanto ao conteúdo e metodologia compatíveis às necessidades da estudante. Encontra em uma servidora em específico (mesma servidora de referência da estudante A) a sua principal referência afetiva dentro da instituição, desenvolvida a partir de escuta sensível com a estudante e trabalho contínuo com as turmas referente ao preconceito, impondo-se de forma incisiva a favor da estudante e intolerante a qualquer forma de discriminação. Essa servidora compõe a equipe do NAPNE e ocupa-se de acionar os recursos necessários para os estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas, em especial em uma perspectiva afetiva e na intervenção nas dinâmicas institucionais excludentes.

A estudante compreende que as pessoas com diferenças são pessoas doentes. Acredita assim que a escola poderia oferecer uma forma de monitoramento constante durante as aulas e espaços de convivência para prevenção às situações de discriminação e violência, dessa forma essas pessoas se sentiriam mais seguras dentro do espaço escolar. Da mesma forma pensa ser importante um trabalho no formato de grupo de apoio com os estudantes considerados diferentes dentro da escola. Entre suas motivações, encontra-se o apoio afetivo e efetivo que

recebe dos profissionais do Departamento de Ensino do Câmpus, o incentivo por parte do coordenador de curso e a ajuda diária do filho nas atividades escolares, que a incentiva a avançar e pensar em ingressar na Educação Superior, como ele. Atualmente segue em acompanhamento pela Assistência Estudantil e NAPNE.

4 DESIGUALDADES E ESTIGMATIZAÇÃO: A AFETIVIDADE COMO FATOR DE INCLUSÃO EDUCATIVA

As trajetórias das duas estudantes de Proeja são permeadas por expressões da questão social que evidenciam a materialidade das desigualdades sociais na vida cotidiana das mesmas. Precariedade das condições de subsistência, de trabalho e renda, de moradia, de acesso aos serviços públicos, entre outros, que caracterizam desigualdades materiais. A trajetória escolar desenvolvida predominantemente por meio da EJA evidencia desigualdades de acesso e permanência na escola e um modelo educacional distanciado da realidade de vida e contexto social das estudantes. O histórico de opressões, preconceito, violência e omissões revelam a concretude de uma sociabilidade excludente que toma forma nas relações estabelecidas e adentra a desigualdade afetiva na trajetória das estudantes. Em ambas trajetórias há uma relação importante entre saúde mental e deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. O adoecimento mental na trajetória da primeira estudante associa-se com a deficiência e a redução da funcionalidade física. Na segunda, há relação do adoecimento mental com a presença de períodos de atenção e cognição prejudicados materializando-se na escola como uma dificuldade de aprendizagem. Observa-se uma relação de interdependência importante entre as desigualdades materiais, culturais e afetivas com o adoecimento mental, associadas ainda a situações de estigmatização vivenciadas pelas estudantes.

O estigma se mostra presente com relação à classe social e ao contexto de periferia, esse último se relaciona com a caracterização de uma população majoritariamente negra, o que evidencia a desigualdade étnica nos centros urbanos associada à marginalização. É possível identificar também o quanto, ainda que frágil, os laços afetivos e a rede de apoio familiar e social, e também relacionada ao meio escolar, se dão majoritariamente através de figuras femininas. Em ambas as trajetórias a rede de apoio é composta predominantemente por mulheres: mãe, filhas, irmã, professoras, profissionais da educação, evidenciando a pouca participação de homens na constituição dessa rede ou ainda mencionados em situações de violência e opressão. Essa questão nos leva a observar que há uma relação entre gênero e desigualdades no que se refere à organização familiar e também com relação à divisão social do

trabalho, pois o cuidado tanto em âmbito familiar como relacionado às profissões no âmbito das instituições, aqui o destaque no contexto da educação, são funções ocupadas por mulheres.

Predominam nas trajetórias das estudantes estigmas relacionados à incapacidade a partir de duas perspectivas, a primeira relacionada à enfermidade, à doença e a segunda à não aprendizagem. A classificação das deficiências geralmente está atrelada às definições médicas, que por si só expressam a patologização de condições da vida humana, seguida de interpretação dos sistemas jurídicos, de saúde, educação, previdência social, entre outros, que a partir de critérios e conhecimentos internos específicos realizam uma nova classificação, tendo por base a primeira para a inclusão em seus serviços, recursos, concessão de benefícios socioassistenciais. Assim, o que caracteriza ou não uma deficiência está relacionada a uma diversidade de interpretações, entre elas a expectativa de desempenho da pessoa relacionada à capacidade produtiva ao trabalho.

Nesse sentido, é preciso compreender que as relações que se estabelecem com as deficiências, no âmbito das políticas sociais, são movidas pelos saberes historicamente reproduzidos pelas profissões, pelas normativas legais e procedimentos técnicos, com os quais se atua nas instituições e pelos aspectos culturais que condicionam o olhar para a deficiência como uma diferença estigmatizada. Assim, para a devida compreensão das deficiências é necessário estudar o processo de interpretação e julgamento que fazem com que diferenças (não necessariamente incapacidade), a qual se atribui um significado sociocultural de desvantagem, componham o quadro do fenômeno das deficiências (OMOTE, 1994). Desse modo, a atual construção brasileira sobre o conceito formal de deficiência se sustenta no conhecimento médico/biológico/legal, correspondente a uma relação saúde/doença vinculada a um processo jurídico. Nesse contexto sócio-histórico se sustenta o estigma das deficiências diretamente relacionado à doença, ao déficit, ao defeito e à incapacidade.

Na segunda perspectiva, o estigma relacionado à uma suposta não aprendizagem advém da situação conflituosa entre escola e diversidade. Faz parte da dinâmica escolar uma diversidade em que ocorre um desencontro entre a forma padrão como a escola produz conhecimento e a forma como os sujeitos se relacionam com esse conhecimento. Tão logo que esse desencontro é percebido a compreensão da escola tem se dado a partir de duas expressões principais: a primeira, uma situação de fracasso escolar associada a aprendizagens insatisfatórias, e a segunda, atribui a causa dessa “não aprendizagem” a algum problema relacionado a uma dificuldade individual do estudante.

Considera-se que a definição do que venha a ser uma situação de fracasso escolar pode ser constituída por uma série de indicadores, assim, a partir do objeto e contexto do estudo realizado, observa-se que o fracasso escolar tem sido compreendido pela escola como situações de “não aprendizagem” que conseqüentemente resultam em constantes reprovações, seguidas ainda em sua máxima de exclusão, não apenas educacional, mas também social, que são as situações de interrupção dos estudos, na qual há uma incompletude da etapa escolar caracterizada geralmente como abandono individual do estudante.

No contexto brasileiro, Patto (1988) evidencia que sobre o fracasso escolar como objeto de estudo prevalecem crenças embasadas em preconceitos racial e social, travestidas de conhecimento científico, as quais compreendem que os integrantes das classes populares são inferiores intelectualmente. Aponta que o máximo que se conseguiu em termos de superação dessas concepções conservadoras foi atestar que a escola é supostamente adequada apenas para os estudantes das “classes favorecidas” e que estaria falhando ao tentar ensinar com os mesmos métodos e conteúdos alunos “culturalmente deficientes” ou “diferentes”, oriundos de classes populares e, ainda de que, a medicalização tem sido justificada com base nesses argumentos (PATTO, 1988).

A segunda expressão do conflito dado entre a diversidade e a escola é de que a causa para o fracasso escolar é atribuída a um suposto “não aprendizagem”, que por sua vez está diretamente relacionado a algum problema de ordem individual do estudante. A compreensão é que se trata de alguma patologia que defina essa não aprendizagem, esse modo diferente do estudante de se relacionar com o conhecimento padronizado que lhe é oferecido pela escola. Desse modo, em geral é possível visualizar que as concepções que compõem o processo da leitura educacional sobre as situações de fracasso escolar são baseadas em generalizações, desprezo pelas singularidades e pela valorização de determinados condicionamentos, parâmetros e critérios objetivos postos em prática sob uma lógica de comparação, sinalizadas por Lahire (1997). Assim como a partir de concepções conservadoras e moralistas, predominantemente psicologizantes e tecnicistas, compreendidas de forma isolada, como um fenômeno à parte da dinâmica escolar e social capitalista excludente (PATTO, 1988).

Ao estigma da doença e da não aprendizagem nesse contexto se somam as precárias condições materiais de vida e a desvalorização das expressões culturais na trajetória das estudantes. Torna-se uma exclusão acumulativa, pois a exclusão/inclusão ocorre não apenas física, geográfica ou materialmente, mas se relaciona a todas as riquezas espirituais, uma vez

que, a marginalização de valores e representações do mundo se refere à manifestação de sua dimensão cultural (WANDERLEY, 1999).

Nesse sentido, a estigmatização de diferenças humanas dadas na sociabilidade capitalista como inferiores, conforme Goffman (1963), tem uma função moral que nitidamente funciona como meio de controle social formal, a estigmatização de certos grupos tem funcionado como meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição. Uma vez que há norma, há desvio e há estigma, assim os processos de estigmatização cumprem uma função social geral, estabelecem uma perspectiva geral de oposição entre o normal e o estigmatizado, a este a realidade social impõe uma identidade passível de dominação (GOFFMAN, 1963). O autor aponta que a dinâmica da diferença vergonhosa é considerada uma característica geral da vida social, faz parte dela, é necessária para a reprodução da organização desigual da sociedade. Assim, o estigma funciona como mecanismo de manipulação das diferenças, justifica o descrédito do estigmatizado e estimula os “normais” a manter-se nos padrões convencionais para não ocupar o lugar do desvio. As pessoas estigmatizadas sofrem discriminações, que reduzem suas chances de vida, o estigma atua em uma manutenção simbólica da conservação da hierarquia dada pelas diferenças de identidade que estruturam as condições materiais (GOFFMAN, 1963).

É possível ainda identificar que o processo de estigmatização além de diretamente interdependente dos processos materiais e culturais está conectado com uma desigualdade que se manifesta no plano afetivo. As trajetórias das estudantes abordadas neste trabalho são marcadas por constantes perdas afetivas, isolamento, redução do convívio social, sentimento de não pertencimento. Junto ao estigma presente nessas trajetórias constituem-se relações permeadas por rejeição, preconceito, violência, opressões, descrédito, desvalia que trazem consigo a indiferença, ausência de afeto e retratam uma desigualdade afetiva. Apple (2017), aborda a igualdade afetiva como um sistema estruturado e estruturante que serve como blocos construtores da sociedade. Refere que as sociedades que não se reorganizam em torno de normas e da racionalidade do cuidado e da solidariedade não podem ser consideradas verdadeiramente comprometidas com a igualdade, uma vez que o “déficit de igualdade afetiva” compõe um conjunto de desigualdades sociais, culturais e econômicas (APPLE, 2017). Desse modo, a igualdade/desigualdade afetiva constitui-se uma dimensão essencial da vida humana, o estigma que carregam as diferenças inferiorizadas constitui um sistema estratificado, hierarquizado, mecanismo central para a materialização das desigualdades materiais e culturais

que são sentidas cotidianamente por meio das relações interpessoais, institucionais e sociais, é por meio destas que se expressam as desigualdades afetivas.

Nas trajetórias das estudantes do Proeja a afetividade, ou a ausência dela mostra-se fator central na relação com a escola. Ambas buscam à escola como recurso para superação de situações de adoecimento e estigmatização. Como forma para comprovar sua condição humana, sua capacidade, para retomar seus projetos de vida, por vezes suprimidos em meio aos tratamentos, prescrições, intervenções, que reduzem a condição humana à doença e a perda da funcionalidade. Em ambas as trajetórias o retorno à escola tem relação com a escolarização dos filhos. No primeiro caso a estudante retoma os estudos, pois sente necessidade de ser um exemplo para as filhas e assim incentiva a filha mais velha a também retomar seu ensino médio por meio do Proeja. No segundo caso, a estudante é incentivada pelo filho a retomar a sua escolarização e prosseguir os estudos, assim como ele fez. O apoio encontrado na escola, por meio das professoras do ensino fundamental se fez essencial para as estudantes visualizarem como uma opção possível dar seguimento ao ensino médio.

Com relação aos recursos e serviços que constituem a rede de apoio das estudantes entrevistadas observa-se uma maior efetividade naqueles em que há visivelmente uma vinculação afetiva relacionada ao respeito à condição humana e às diferenças que constituem a trajetória das estudantes, bem como naqueles em que ocorre uma interação construtiva, em que há movimento de compreensão sobre as necessidades das mesmas e o reconhecimento de suas potencialidades, validando e valorizando a condição de sujeito protagonista de sua trajetória.

A relação com a escola se mostra significativa para as estudantes a partir da construção de vínculos e das experiências diretamente relacionadas com as interações estabelecidas nesse espaço. A inclusão e a exclusão se expressam a partir dessas relações. Desse modo, a afetividade constituiu-se como fator de sucesso escolar e de inclusão educativa. Associa-se a ela o reconhecimento da diferença e da diversidade, o exercício da empatia, práticas de acolhimento e escuta que atuam na promoção do pertencimento escolar e conseqüentemente na diminuição significativa das chances de interrupção dos estudos. Os dados da pesquisa mostram que quando os estudantes se sentem parte do espaço e da dinâmica escolar, mesmo que haja dificuldades durante o processo formativo, dificilmente interrompem os estudos, pois encontram no estar na escola a validação de sua condição de dignidade buscada por essas estudantes. O oposto também ocorre, quando a escola se torna uma referência negativa, na qual

predominam opressões e violências, reforçando os estigmas, as desigualdades, os sentimentos de inferiorização e impotência de gerir a própria vida.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Observa-se que apesar do sistema educacional ser fundado em bases excludentes há movimentos importantes por meio das políticas educacionais que se caracterizam como resistência e esforçam-se para promover uma abordagem em educação no que se refere a atenção ao estudante de forma mais humanizadora. Em ambas as trajetórias a atuação dos professores e profissionais de educação, por meio da Assistência Estudantil e do NAPNE e também pelas professoras das escolas de EJA no ensino fundamental, se mostram importantes para situações que dinamizam trajetórias escolares prolongadas. Observa-se que a busca pelas políticas sociais, para além da obtenção de recursos materiais e benefícios socioassistenciais, por exemplo, demandam por apoio afetivo, acolhimento e cuidado. Assim, exigem atendimentos que reconheçam a condição humana dos sujeitos e a necessidade por condições mais humanizadoras. Os serviços disponíveis por meio das políticas educacionais quando esvaziados de uma afetividade, mostram-se distantes da realidade dos estudantes, pois por si só não se relacionam com as necessidades dos mesmos, nem mesmo em uma perspectiva material. Assim, o sucesso escolar mostra-se associado a uma perspectiva de equidade nas relações afetivas, nos encontros que são estabelecidos na escola.

Nesse sentido, opressões, desigualdades materiais e culturais, preconceito, estigma, violência, exclusões, ausência de rede de apoio e de proteção social, fragilidade nos vínculos afetivos, desvalorização da condição humana, entre outros aspectos, se constituem em desigualdades afetivas e possuem uma expressividade importante nas trajetórias escolares e sociais das estudantes de Proeja. A escola, nessa perspectiva, compreendida como o aparelho ideológico do Estado por Althusser (1975), desempenha incontestável papel dominante para a reprodução das relações de produção e exploração capitalista. Mais do que isso, tem servido de instrumento para consolidar os interesses hegemônicos que visam à coesão social através da propagação de seus valores e ao serviço do capital e de sua máxima da produtividade (APPLE, 1982). Desse modo, a escola muitas vezes legitima desigualdades em seu interior, se reproduz através de um sistema seletivo, especializado e elitizado, mostra-se excludente em suas formas, em suas relações, em seus conteúdos e currículos.

Em trajetórias sociais marcadas por múltiplas exclusões e estigmas, o estar na escola representa importante significado para as estudantes, pois a busca pela escolaridade está

diretamente relacionada com a construção de identidades, de projetos e possibilidades de vida e se constitui em um espaço que permite reforçar capacidades e protagonismo, como forma de provar o valor humano no contexto social em que estão inseridas. Muitas vezes buscam na escola possibilidades de aceitação, empatia, credibilidade, reconhecimento de potencialidades, de vínculos e afetos. Assim, a escola quando suas relações são construídas a partir de uma inclusão que envolva afetividade desempenha papel fundamental na socialização, no reconhecimento das diferenças e da diversidade, na valorização humana. Práticas desenvolvidas sob os princípios da equidade, respeito e corresponsabilidade e que buscam atender às necessidades sociais dos estudantes, considerando suas trajetórias sociais e especificidades, colaboram com o reconhecimento das desigualdades e mostram-se como espaços potentes para a construção de uma educação acolhedora, humanizada e que se identifica com a realidade de seus educandos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasilienses, 1982.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica do Ensino Fundamental ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2007b.

DE LA FARE, Mónica; ROVELLI, Laura; ATAÍRO, Daniela. Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. **Horizontes**, v. 34, número temático, p. 07-21, dez. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A Questão Social no capitalismo. In: **Temporalis/ABEPSS**. Ano 2, n.3 (jan./jun. 2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Tradução Ramom Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

OMOTE, Sadao. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 02, p. 65 a 73, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. O Fracasso Escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (65), p. 72-77, maio de 1988.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 16 a 26.

YASBEK, Maria Carmelita. Serviço Social e Pobreza. Editorial, **Katálisis**, v. 13, n. 2, p. 153-154, jul./dez.. Florianópolis, 2010.