



4651 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA
Alessandra Sagica Gonçalves - UFPA - Universidade Federal do Pará
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA

Resumo:

Este texto partiu da seguinte pergunta: a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio? Apresenta como objetivo investigar se a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio. Foi utilizada a abordagem da pesquisa qualitativa, com caráter de estudo de caso, subsidiado pela técnica da entrevista semiestruturada, as análises foram configuradas pela técnica da análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a escola reconhece que a pobreza existe na sociedade e percebe que muitos de seus educandos estão em vivências da pobreza, pois muitos educandos participantes do Programa Bolsa Família estão acessando a escola, mas ainda não há a incorporação da pobreza no Projeto Político Pedagógico, no currículo escolar e em algum projeto específico para trabalhar a produção da pobreza, as visões negativas e moralizantes sobre os pobres constantemente propaladas pela mídia com as juventudes educandas do Ensino Médio.

Palavras-Chave: Pobreza; Educação Escolar; Escola Pública

INTRODUÇÃO

O presente artigo socializa parte de uma pesquisa mais ampla que analisou a relação entre pobreza e educação na Amazônia Paraense. O objetivo é analisar a relação entre educação e pobreza. Nesse sentido, esta pesquisa partiu da seguinte questão: como se configura a relação entre educação e pobreza? Investigar essa temática é uma tarefa extremamente desafiante, considerando que os últimos anos no Brasil foram sinalizados pela universalização do direito à educação pública. Nesse contexto, os coletivos em vivências da pobreza, historicamente excluídos do acesso ao processo de escolarização, hoje chegam à escola básica de Ensino Médio (EM) no país. Dessa forma, analisar como a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos na escola pública de EM, traz em si uma gama de possibilidades para novos olhares e reflexões sobre o fenômeno educacional no Brasil, especialmente na Amazônia.

Este ensaio está composto por quatro seções e das considerações finais, além desta introdução. Inicialmente, situamos o debate sobre a questão norteadora de pesquisa, que originou este estudo. A priori, abordamos a definição de pobreza. Posteriormente, discutimos sobre a relação entre escola e pobreza. Em seguida, apontamos o contexto e aspectos metodológico da pesquisa. Por conseguinte, abordamos sobre a relação entre educação escolar e pobreza na Amazônia paraense. Por fim, apresentamos as considerações finais.

POBREZA: UMA COMPLEXA DEFINIÇÃO

A pobreza é uma temática bastante complexa, assim como as suas concepções, causas e soluções para combater esse fenômeno na sociedade capitalista. De fato, a pobreza é multidimensional, e esta não está apartada da sociedade e da escola, pois atinge as populações. De acordo com Sen (2010), a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas[1] e não apenas como baixo nível de renda, que é o critério tradicional (perspectiva pela clássica avaliação da pobreza com base na renda) de identificação da pobreza. Para o autor:

A perspectiva da pobreza como privação de capacidades não envolve nenhuma negação da ideia sensata de que a renda baixa é claramente uma das causas principais da pobreza, pois a falta de renda pode ser uma razão primordial da privação de capacidades de uma pessoa. Uma renda inadequada é, com efeito, uma forte condição predisponente de uma vida pobre. (SEN, 2010, p. 120).

Dessa maneira, para o autor, a pobreza como privação de capacidades básicas, acompanha a vulnerabilidade, a exclusão, a carência de poder, a de participação e voz na sociedade, exposição ao medo, à violência, à fome, ou seja, à exclusão de direitos sociais. Essa privação decorre devido à ausência de liberdade, que está vinculada à precariedade ou ausências dos serviços públicos e à negação dos direitos sociais. Esses aspectos para Sen suprimem as capacidades substantivas e acentuam a pobreza. Diante disso, são considerados pobres aqueles que demandam de capacidades básicas para atuarem no meio social, isto é, não tem oportunidades para atingir níveis mínimos de realizações, o que pode não estar relacionado à precariedade da renda dos indivíduos.

Sen (1999) considera que desenvolver as capacidades básicas dos indivíduos para terem um justo e digno viver, é indispensável para superar as privações impostas aos sujeitos em vivências da pobreza por sua condição econômica e social; é primordial ampliar as oportunidades por meio das capacidades, porque a supressão de privações é um meio de fornecer oportunidades para que os coletivos em vivências da pobreza desenvolvam o seu papel como agentes livres e sustentáveis.

Desse modo, para Sen a capacidade é o conjunto de elementos (capacidades básicas), que são as possibilidades de funcionamentos de possível realização, que inclui a capacidade de ter (consumir), capacidade de ser (fazer escolhas, tomar decisão) e capacidade de poder (cidadania), pois a capacidade é um tipo de liberdade[2]. Para o autor, a expansão

das 'capacidades' (capabilities) podem ser viabilizadas pelas políticas públicas, que podem influenciar o uso efetivo das capacidades participativas do sujeito na sociedade.

Desta maneira, Sen (1999), aborda que as capacidades humanas e seu desenvolvimento permitem a liberdade total dos sujeitos, uma vez que esses elementos não devem ser negligenciados quando se refere à pobreza. Ele considera a liberdade enquanto poder que os sujeitos têm de transformar a sua realidade. Nesse sentido, a liberdade é o poder que tem um sujeito de expressar suas liberdades instrumentais, que abrange as liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança protetora. No que tange as liberdades políticas, essas são as oportunidades que os sujeitos têm para designar quem deve governar e inclui a possibilidade de fiscalizar e criticar as autoridades.

Sen (1999) considera as facilidades econômicas como as oportunidades que os sujeitos têm de mudar sua realidade econômica: por meio da utilização de recursos econômicos com a finalidade de consumo, produção ou troca; acesso aos recursos pertencentes à sociedade, acesso ao emprego, entre outros. No que concerne às oportunidades sociais, essas são entendidas como acesso da população, aos serviços da educação, saúde, saneamento básico, habitação, entre outros.

Contribuindo com esta reflexão, Arroyo (2013), ao discutir a relação entre pobreza e educação, aponta em seus estudos, cinco visões sobre a pobreza, a saber: 1) a pobreza como carências; 2) a pobreza como desqualificação para o mercado de trabalho; 3) a pobreza, uma questão social; 4) a pobreza, uma questão política; 5) a pobreza, uma questão moral.

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E POBREZA

Para Arroyo (2013), a escola pública é um dos loci em que os sujeitos em vivências da pobreza se fazem presentes, pois esta acolhe em seu espaço educandos que estão em busca de escolarização e conhecimentos científicos, que têm em seu movimento de vida uma trajetória de pobreza. Diante disso, a pobreza e as desigualdades sociais existem e fazem parte do cotidiano das crianças, das juventudes, dos adultos, enfim, dos sujeitos sociais. E, cada vez mais está próxima às escolas e se aproxima delas, entra nas aulas. nas cidades e nos campos no Brasil, pois a pobreza nunca deixa de estar evidente nas formas de viver de tantas crianças e jovens que vão às escolas.

Às lutas sociais no cenário econômico-político como os movimentos sociais, que reivindicam a escola pública, e o Estado por meio das políticas públicas que materializam o processo de democratização e universalização do ensino, de tal modo que esses se articulam em torno do reconhecimento da importância da escola para todos.

Na conjuntura dos avanços na última década do reconhecimento da infância, adolescência, juventude e adultos como sujeitos de direitos, têm levado a uma luta pela entrada desses sujeitos no setor educacional brasileiro. De fato, a partir dos anos 2000 as políticas públicas desenvolvidas no governo Lula da Silva (2004) e Dilma Rousseff (2011) direcionaram ações em favor da escola pública para às juventudes dos coletivos em vivências da pobreza. E com isso, chegam à escola pública brasileira jovens dos coletivos em vivências da pobreza para os quais as experiências escolar é necessária, e fundamental. São juventudes, que vem de contextos sociais configurados por pobreza, desigualdades, diversidades que chegam à Escola Pública de Ensino Médio (EM).

De acordo com Carneiro (2012), a escola pública brasileira que em tempos longos foi laboratório da educação escolar das elites nacionais, perdeu esta função com o processo de massificação da educação básica, ao mesmo tempo em que a reforçou na educação superior. Sendo vetor de reconhecimento econômico e social das elites nacionais e regionais, o Ensino Médio foi se transformando em uma espécie de concessão aos coletivos em vivências da pobreza e aos habitantes das periferias dos centros urbanos. É bem verdade que o processo acelerado de globalização da economia determinava mais do que a necessidade, a urgência de trabalhadores com níveis de educação mais avançados.

Riscal (2006) aponta que é cada vez maior a exigência do cumprimento do nível de EM para o acesso ao mercado de trabalho, fato que tem levado os dirigentes do sistema público de educação brasileira a pensar em formas de absorver essa demanda, por meio, essencialmente, da reestruturação do EM para os jovens adultos. A partir de 2001, o MEC apresentou um conjunto de políticas públicas que objetivavam implementar uma reforma global do ensino médio, no sentido de universalizar essa etapa da educação básica e captar recursos e demanda por meio de uma formação flexível voltada para as novas exigências do mercado de trabalho.

Em relação ao Ensino Médio, esse é o nível de ensino que mais tem chamado atenção no cenário brasileiro, pois esta é uma etapa da educação básica, que no Brasil acolhe educandos com o tempo de juventude, sendo alvo de inúmeras políticas públicas de escolarização. Tal etapa da educação básica está no centro dos debates da agenda governamental nacional e local no estado do Pará, sendo assumido como referência nos discursos governamentais. Além disso, essa etapa convive com algumas problemáticas, tais como: universalização, obrigatoriedade, identidade e currículo.

Krawczyk (2014) coloca em discussão que o Brasil trouxe para si a responsabilidade pelo processo de universalização e obrigatoriedade incluindo a gratuidade da educação básica. Entretanto com os desafios de uma realidade educacional que é marcada pela segregação escolar e desigualdades de oportunidades, há um incentivo de políticas públicas, impulsionadas pela demanda do aumento da juventude, que objetivam propiciar a escolarização desses sujeitos.

Para analisar a questão da chegada das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública brasileira, para efetivar a crítica de como pensamos essas juventudes, Arroyo (2012) ressalta que a entrada desses sujeitos na escola leva-nos a necessária exigência de entendermos como vemos às juventudes, como que pensamos os educandos, e como pensamos os coletivos populares e coletivos em vivências da pobreza e seus filhos e filhas.

Na sequência, o mesmo autor discute que este pensar muitas vezes é conectado às visões reducionistas. Nessa lógica:

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foi e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. Essas visões são preconceituosas nos meios de comunicação, nos noticiários que tanto destacam o protagonismo negativo dos jovens e adolescentes e até da infância populares. Há uma intencionada reprodução dessas visões negativas mostrando-os como violentos, agressivos, fora da ordem, em conflitos permanentes com a lei. Os fora da lei, dos valores, da moralidade ordeira, das cidades, dos campos e das escolas. (ARROYO, 2012, p. 36).

Dessa forma, esse autor entende, que as raízes, contudo, de todo esse imbróglio de representação das infâncias e das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza é histórico. São marcas de como esses

sujeitos foram pensados como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, conseqüentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo fracassados escolares e sociais. São as representações negativas que teimam em ver as infâncias, as adolescência, as juventudes, e os adultos em risco e em vulnerabilidade social e moral.

De fato, essas visões negativas das infâncias, e das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza se enraizaram na cultura gestora escolar, docente, nas políticas públicas e diretrizes educacionais, principalmente no campo avaliativo, que na conjuntura atual devem ser (re) pensadas e, obviamente, superadas.

Em um estudo concretizado por Coleman, na década de 1960, realizado por encomenda do governo dos Estados Unidos, após a aprovação da Lei de Direitos Civis, com a finalidade analisar a desigualdade na distribuição de oportunidades educacionais no país, e discutir as características das escolas e o desempenho dos estudantes considerando os aspectos demográficos, verificando em que medida às diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam às oportunidades de educação. Coleman realizou sua pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos distribuídos por níveis de estudos distintos e coletou dados das escolas frequentadas, sobre as características das escolas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Nesse sentido:

Os dados foram coletados em setembro e outubro de 1965 de 4.000 escolas públicas. Todos os professores, diretores e superintendentes distritais nessas escolas participaram, assim como todos os alunos [...]. Estudantes de primeiro grau na metade das escolas participaram. Mais de 645 mil alunos estavam envolvidos na pesquisa. (COLEMAN, 1966, p. 8, tradução nossa).

Os resultados desse estudo apontaram que:

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o background econômico é levado em consideração. [...] quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos. (COLEMAN, 2008, p. 29).

Pinto (2014) destaca que embora o “Relatório Coleman” baseia-se em dados da sociedade norte-americana dos anos 60, este nos traz lições pertinentes para o estudo do fenômeno educacional, especialmente quando o estudo das políticas públicas educacionais relacionada à qualidade da educação, no Brasil, está baseado em resultados.

Afirma Pinto (2014), que entre as lições desse Relatório está presente a vinculação entre o desempenho dos alunos em testes padronizados e o nível socioeconômico (NSE) das famílias. No entanto, esse vínculo ainda não foi incorporado na divulgação dos rankings educacionais, no país, o que passa a falsa ideia de que o resultado dos alunos é decorrência da qualidade das escolas em que estudam.

Em tal contexto, no Brasil, Pinto nos diz que esse fato se aplica quando se faz a comparação de desempenho escolar, entre a escola pública e a escola particular. Nos diversos testes padronizados que hoje inundam o país, a exemplo, à Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus parentes estaduais e municipais e no mundo, por exemplo, o Programme for International Student Assessment (PISA). Tais testes, no Brasil, ao divulgar o desempenho médio dos alunos de cada escola, não divulgam o indicador de nível socioeconômico (NSE).

É nesta direção, que Pinto revela que há uma influência do NSE das famílias no desempenho dos alunos. Porque, como as escolas públicas são frequentadas por estudantes de famílias mais pobres e também são mais pobres de insumos educacionais, é natural que seus alunos apresentem notas mais baixas, mesmo quando estas escolas realizam um bom trabalho. O autor disserta que é absolutamente inaceitável que o Ministério da Educação (MEC), como faz hoje, divulgue as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas – que é um índice composto pela nota da Prova Brasil e pela taxa de promoção – sem, no mínimo, apresentar junto ao resultado da escola o NSE das famílias, indicador que está facilmente disponível, oferece-se à comunidade escolar e à sociedade uma informação sobre a escola que pouco tem de confiável.

Nessa direção, Arroyo (2010) considera que os Sistemas de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas, não levando em consideração o NSE dos indivíduos e as vivências da pobreza em que estes educandos estão inseridos. Dessa forma:

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. (ARROYO, 2010, p. 1382).

Neste mesmo sentido, as visões negativas sobre os coletivos em vivências da pobreza e dos coletivos populares contribuem para disseminação do entendimento de que a chegada das juventudes desses coletivos à escola pública ameaça à qualidade do conhecimento e de aprendizagem. Assim:

Os resultados das provas “cientificamente” tratados fecham o círculo: não há dúvida, os coletivos populares chegam à escola, aos currículos com baixo capital intelectual e moral, desqualificados para a aprendizagem da nobre herança cultural, intelectual e científica. A cada prova, a mídia, estatísticos e analista sérios, MEC e secretarias, pesquisadores vão subindo o sinal de alerta, como diante da gripe suína: cuidado, cor vermelha, a escola pública está sendo contaminada com a desqualificação dos pobres. (ARROYO, 2011, p. 174).

De fato, os últimos resultados dos dois principais instrumentos de avaliação, usados no Brasil para verificar a qualidade da escola de educação básica, o IDEB, e outro, para aferir o desempenho dos alunos do EM, o ENEM têm contribuído para “alertar” acerca da qualidade do aprendizado da escola. Desta maneira, a última etapa da educação

básica, chama atenção em virtude do baixo índice de desempenho, sendo, deste modo, mostrado constantemente na mídia brasileira, transformando o Ensino Médio em ensino mídia pelos descaminhos, que este apresenta nas avaliações (CARNEIRO, 2012).

Em face disto, o Ensino Médio, torna-se objeto de discussão do Estado e do terceiro setor, que por meio das relações entre o público-privado na educação manifestam soluções para melhoria do desempenho dos estudantes do EM público. A exemplo disso é o Instituto Unibanco, que se efetiva no cenário brasileiro e na Amazônia paraense, por meio das políticas públicas educacionais como uma organização que apresenta “receitas” eficazes que são transferidas para os Sistemas de Ensino, mediante o emprego das “metodologias de jovem de futuro”, com o propósito de superar os problemas de evasão, repetência e baixo desempenho dos estudantes.

Diante disso, a chegada dos sujeitos dos coletivos populares, dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública brasileira, exige o (re) pensar as políticas públicas, os Sistemas nacionais e internacionais de avaliação, a proposta pedagógica de formação humana, o currículo escolar, às práticas educativas, a formação inicial[3] e continuada de professores. Pois outros sujeitos sociais se fazem presentes nas escolas, nas universidades. Dessa forma, para reconhecer esses sujeitos em vivências da pobreza, a escola pública tem um instrumento primordial que possibilita a inserção da dimensão da pobreza.

CONTEXTO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No que tange a Amazônia paraense, esta continua sendo cenário de inúmeras políticas públicas educacionais e sociais, que estão relacionadas à educação para o desenvolvimento do Brasil, e para superação da pobreza, políticas estas que visam incentivar à escolarização de sujeitos em vivências da pobreza.

Em virtude disso, o estado do Pará apresenta formidável relevância sobre a educação, pois à Amazônia é caracterizada por uma extensa diversidade, composta por populações que vivem no espaço do campo, da cidade e das ilhas, que habitam um considerável número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e por não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio do campo. E isso resulta em distintas formas de desigualdades sociais e na ausência de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e assegurem a universalização do direito à educação básica das populações do campo, quilombola e indígena (HAGE e CARDOSO, 2013).

Em razão disso, no estado do Pará, merece destaque o município de Abaetetuba, criado mediante a Lei Estadual de nº 334, de 6 de julho de 1895, como exemplo do contexto de pobreza, pelos altos índices de pobreza[4], e baixo desempenho escolar e também por ser um espaço onde vem se materializando ação de programas de acesso à profissionalização para à superação da pobreza na implementação das políticas públicas e projetos de desenvolvimento. Tal Município apresenta um percentual significativo de pessoas em vivências da pobreza[5], e que são participantes do Programa Bolsa Família (PBF). De acordo com o Boletim de Informações do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), este indicava que o município contava com 22.820 famílias participantes do PBF (51,36 % da população do município), em 2016 (BRASIL, 2016).

De fato, a opção pela escolha da referida Escola Pública com características agrárias, decorreu também desta estar localizada na conjuntura de um município, que faz parte dos contextos Amazônicos, e os educandos que estudam nesta escola são filhos de trabalhadores dos coletivos populares, muitos são moradores do campo, da cidade, e outros são ribeirinhos e quilombolas, outros são participantes do Programa Bolsa Família (PBF). Essas minudências exigem pensar a educação pública em contextos empobrecidos, embora a escola esteja localizada no centro da cidade de Abaetetuba, uma vez que esta educação contribui para a formação humana de sujeitos para um universo composto de diversidade, que fazem o chão da referida escola pública. Por tudo isso, importa dizer que a escolha pela escola pública da rede estadual básica de educação de Abaetetuba, como foco de estudo, decorre de um compromisso ético-político com a escola pública. Pois, a escola pública é a proporcionadora maior do direito à educação, destinada aos sujeitos dos coletivos em vivências da pobreza, que compõem sua base estudantil no Brasil. Essas particularidades exigem pensar a educação pública dos coletivos em vivências da pobreza na Amazônia, pois essa educação contribui para a formação humana de sujeitos para um universo composto de diversidade.

Do ponto de vista metodológico, este estudo foi construído a partir de fontes bibliográficas, documentais e orais, utilizando documentos primários e secundários, os quais focalizaram o período de 2004 a 2014. Com caráter de Estudo de caso[6] de natureza qualitativa que se baseia na pesquisa empírica, isto é, pesquisa de campo com coleta de dados, em uma escola da rede estadual de educação, localizada no município de Abaetetuba, Pará.

Além disso, analisamos os dados pesquisados nas percepções da equipe gestora da escola, educadores e educandos a fim de verificar as possíveis implicações no reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza nas práticas educativas e no currículo escolar do ensino médio. O que implica primeiramente na identificação da concepção de pobreza entendida pela escola, levando em conta os seguintes indicadores: a existência ou não da discussão da temática na escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), currículo escolar e prática educativa.

Para o trabalho das entrevistas foram utilizadas como fonte de informações entrevistas realizada junto a um universo de 24 sujeitos que atuam e/ou estudam na escola; seja como educador ou educando do Ensino Médio (EM), equipe gestora da escola, totalizando 24 entrevistas que foram devidamente gravadas em aparelho MP3 e posteriormente transcritas. A identidade da escola e dos participantes desta pesquisa é ocultada, e, portanto, preservada.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E POBREZA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Os relatos dos educadores e membros da equipe gestora traduzem suas concepções de pobreza, que em sua maioria, estão vinculadas a pobreza de renda. Segundo Sen (2010), a pobreza deve ser entendida como privação de capacidades básicas, obviamente não está relacionada à baixa renda como causa principal da pobreza, pois a falta de renda pode ser uma razão da privação de capacidades básicas de uma pessoa. De fato, uma renda inadequada é, forte condição predisponente de uma vida pobre com precárias condições de um digno viver na sociedade capitalista. Em face deste aspecto, por sua vez, Arroyo (2013) diz que é fundamental entender que o fenômeno da pobreza vai além dessas concepções reductionistas, que não possibilitam uma visão geral acerca dos processos sociais-econômicos, especialmente das políticas de desenvolvimento econômico, da apropriação da riqueza e da renda do trabalho.

Considerando que chegam outros sujeitos à escola pública, as juventudes educandas foram questionadas sobre o papel da escola na sua vida. Os Educandos pesquisados afirmam que a escola tem papel importante em sua vida, e indicaram que a escola é necessária na vida desses sujeitos. E a escola pública que acolhe os coletivos em vivências da pobreza, principalmente as juventudes, tem a responsabilidade de formar sujeitos que em essência constituem o presente de uma nação. E para esses sujeitos, a escola certamente acolhe a esperança. Os relatos dos educandos pesquisados traduzem a esperança que estes sujeitos depositam na escola pública e acreditam na educação como um dos meios mais necessários na luta de classe. As palavras de uma Educanda ecoam com tamanha propriedade que fazem compreender com maior profundidade o papel da escola na vida das juventudes em vivências da pobreza, ao ponto de ser utilizada uma metáfora para transparecer o quanto a escola pública é significativa em sua vida. Segue o relato:

[...] A escola é muito importante na minha vida. [...] A escola é isso, é um tapete muito especial no qual a gente tem que passar (viver) por ele, por meio de uma porta que se abre para a gente estudar e ter acesso ao mundo do conhecimento, que vai servir para toda a nossa vida. É uma fase que marca a vida inteira da gente [...]. Eu acredito que a escola desde a educação infantil até ao ensino médio é esse tapete especial, que a gente tem que trilhar para ter um conhecimento para chegar a universidade pública, ao mercado de trabalho. (Educanda).

Dessa forma, neste relato, a educação para esta educanda é a esperança. Para Freire (2009), a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano, pois sem o mínimo de esperança não se pode começar o embate. Assim, é necessário uma educação da esperança. É nessa escola pública, investigada, que as juventudes depositam suas esperanças, vislumbrando a possibilidade de interagir com o conhecimento. Todavia, esse conhecimento ainda tem sido abordado de forma enviesada, subalternizando certos conhecimentos em detrimento de outros. Por exemplo, quando tratamos sobre o reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza e das vivências da pobreza, os educandos pesquisados são unânimes em dizer que, essas questões ainda estão distantes da sala de aula.

Arroyo (2011) pontua que a relação do trabalho do educador na escola pública está inserida nas tensas relações na qual a educação escolar, especificamente a educação pública desenvolvida em contextos empobrecidos, e trabalho docente estão inseridos na conjuntura em que distintos universos socioculturais chegam à escola, com trajetórias juvenis, que atravessam às lutas por um digno viver, vivências da pobreza e direitos sociais que ainda são negados.

Segundo os educadores pesquisados a escola não aborda a dimensão da pobreza e das vivências da pobreza. Eles apontam em suas falas que a dimensão da pobreza não é abordada, pois o foco da escola estaria associado em cumprir o conteúdo programático e formar um contingencial de alunos significativo, o que estaria mais relacionado ao quantitativo de alunos escolarizados do que o foco na formação humana deste sujeito educando. Além disso, eles apontam a necessidade de mais formação continuada para que os educadores tenham alicerces teóricos para inserir a dimensão da pobreza na escola pública investigada.

Outro aspecto citado pelos educadores pesquisados é o fato da preocupação da escola em atingir o cumprimento dos conteúdos de ensino, deixando desse modo a escola apartada da discussão da pobreza. Além desses, os educadores reiteram que na referida escola estes sentem a ausência de projetos educativos para direcionar ações para abordar a pobreza. Eles enfatizam a falta dessa discussão no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e reconhecem que essa ausência de discussão no PPP pode inviabilizar a implementação de ações educativas que contemplem essa temática na escola. Para outro grupo de educadores, estes enumeram, que ainda não tiveram na escola experiências com projetos, palestras e até no planejamento[7] escolar sobre a dimensão da pobreza.

Os educadores pesquisados mencionam que a escola tenta dialogar sobre a pobreza, mas essa discussão ainda não é realizada com um trabalho pedagógico pré-estabelecido. Quando se fala de pobreza é mais voltado no sentido de motivar os alunos para os estudos, isto é, uma visão enviesada de abordar a temática da pobreza, conforme nos diz Arroyo (2013).

Os relatos dos educadores pesquisados apontam elementos que denotam que o educador no exercício de sua profissão, encontra muitas dificuldades para por em prática as discussões sobre a pobreza, e mais ainda as vivências da pobreza, de modo a articular os conteúdos de ensino necessários que possibilitem ao sujeito educando a garantia de conhecimentos dos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, relacionados à produção da pobreza na sociedade. Essas dificuldades surgem diante da utilização de tempos para o trabalho pedagógico, na seleção de conteúdos de ensino para o trabalho coletivo, no aprender com os outros. Assim, os educadores pesquisados reconhecem as fragilidades existentes para efetivar um trabalho pedagógico que leve em consideração o contexto sociocultural dos educandos em vivências da pobreza.

Para verificar o olhar dos educadores, indagamos se os mesmos dialogam com as vivências da pobreza dos sujeitos educandos na sua disciplina. Nas respostas dos entrevistados pesquisados, percebemos que há uma tentativa para discutir sobre a dimensão da pobreza e as vivências da pobreza com os conteúdos de ensino. Essas afirmações refletem uma intencionalidade para abordar a dimensão da pobreza, ainda que seja no currículo oculto, conforme preconiza Silva, (2011), e mesmo que de forma enviesada.

É bom destacar que essas ações educativas intencionais apresentam uma discussão isolada sobre pobreza, especialmente sobre as vivências da pobreza, reduzindo em complexidades a práticas educativas simplistas que não contemplam as dimensões presentes na sociedade capitalista da produção da pobreza. Essa redução simplista e reduzida de perceber uma realidade complexa pode provocar uma visão ingênua e limitada das discussões por desconsiderar, aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Sendo desta forma, um conteúdo de ensino desvinculado da realidade local, que pode ocasionar práticas educativas pouco contextualizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar a relação entre juventude, educação e pobreza. Sua relevância consiste na escassez de estudos brasileiros na Pós-Graduação em Educação, especialmente na Amazônia paraense, sobre a referida temática e na necessidade de aprofundar a compreensão do reconhecimento e da incorporação da dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos, principalmente dos coletivos (juventudes) em vivências da pobreza.

Arroyo (2011 e 2012) afirma que a escola pública brasileira, considerando o contexto atual, vive uma realidade com diversas trajetórias humanas e populações que chegam à escola. Assim, a escola pública é o lugar de encontro com os outros sujeitos. Se os nossos educandos são outros, obviamente nós teremos que ser outros profissionais. Precisamos ter outras escolas que reconheçam os sujeitos dos coletivos populares, dos coletivos em vivências da pobreza, mostrando esforços para incluir os saberes, as culturas, as histórias de vida, trajetórias humanas, as vivências da pobreza de suas experiências sociais dessa diversidade desses coletivos no pensamento educacional, em especial no fenômeno educacional na Amazônia.

Nesse contexto, a escola pública tem instrumentos pedagógicos fundamentais que são o cerne da formação humana na escola. Esses alicerces são: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo escolar (CE) e as práticas educativas, elementos em que o professor-educador direciona a ação formativa e pedagógica para contribuir na formação humana dos sujeitos educandos.

Conforme pontua Arroyo (2013) o direito aos conhecimentos acumulados sobre a produção da pobreza não é apenas

dos coletivos empobrecidos, mas também de todo (a) cidadão (ã). Dessa forma, é necessário reconhecer não só o direito dos sujeitos a saberem-se pobres, mas também o dever da escola pública, da docência e dos currículos de garantir-lhes esse direito. Porque a escola pública é proporcionadora maior do direito à educação.

Por tudo isso, espera-se que este estudo possa contribuir para o aprofundamento da compreensão da relação entre pobreza e educação, tal qual a educação escolar e os coletivos em vivências da pobreza, que desperte o interesse científico por parte de pesquisadores da educação que possam somar esforços em busca da produção de dados e de conhecimentos científicos nessa área no país.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em junho, 2018.
- CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: Brooke, N. e Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.
- COLEMAN, J. S. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education/US Department of Health, Education and Welfare. 1966.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GENTILI, P. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P; ALENCAR, C. (Orgs.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GUIMARÃES-IOSSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para à cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- HAGE, S. A. M; CARDOSO, M. B. da. C. Educação do Campo na Amazônia: Interfaces com a Educação Quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 425-438, jul./dez. 2013.
- KRAWCZYK, N. R. Conhecimento Crítico e Política Educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MEDEIROS, S. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. In: YANNOULAS, S. C; GARCIA, A. V. (Orgs.). **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 9-11, maio/ago. 2017.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p.5-23, 2005.
- PINTO, J. M. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. PINTO, J.M; Souza Silvana A. (Orgs.). **Para onde vai o dinheiro. Caminhos e descaminhos do financiamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2014.
- RISCAL, S. A. As reformas da Educação, a flexibilização do trabalho e as orientações das Agências Internacionais. IN: GEMAQUE, R. M. O; LIMA, R. N. (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais: O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de: MOTTA, Laura Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SEN, A. **Development as freedom**. New York: Anchors Books, 1999.

[1] É esta concepção de pobreza que é adotada neste estudo.

[2] Para Sen (2010), a noção de liberdade incorpora dimensões que se interrelacionam, a exemplo a liberdade política, social, econômica, transparência e a segurança, quer dizer, são aquilo que os indivíduos desfrutam. Essas liberdades dependem de outros determinantes como serviços de educação, saúde, e os direitos sociais com a finalidade de garantir a cidadania.

[3] Para Santos (2010) o papel da formação inicial para o desempenho da prática profissional. É que durante esta formação o professor adquire as bases sobre as quais desenvolve seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho na escola.

[4] Segundo dados do Datapedia 60% da população está vulnerável à pobreza.

[5] Isto levando em consideração que o Ministério do Desenvolvimento Social considera extrema pobreza àqueles indivíduos com renda familiar mensal inferior a R\$ 77 por pessoa (BRASIL, 2016).

[6] Segundo Chizzotti (2009), o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-los analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

[7] Para Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e problemática do contexto social.