



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS SOBRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

JOCÉLIA MARIA SANTOS DE LIRA PESSOA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL II:
PERCEPÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

SOBRAL

2023

JOCÉLIA MARIA SANTOS DE LIRA PESSOA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL II:
PERCEPÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

SOBRAL

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P567n Pessoa, Jocélia Maria Santos de Lira.
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL II: PERCEPÇÃO
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS / Jocélia Maria Santos de Lira Pessoa. – 2023.
43 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação
Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Sobral, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes.
1. Educação . 2. Políticas Públicas. 3. Narrativas Autobiográficas. I. Título.

CDD 302.5

JOCÉLIA MARIA SANTOS DE LIRA PESSOA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COM ESTUDANTES DO FUNDAMENTAL II:
PERCEPÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas.

Orientador: Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

APROVADO EM ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Sobral

Dra. Ana Carolina Borges Leão Martins (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus Sobral

Dra. Jaileila de Araújo Menezes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Lira e Inês que sempre me apoiaram e encorajaram a percorrer os caminhos acadêmicos. Aos meus irmãos que sempre acreditaram em mim e nas minhas decisões.

Ao meu marido pela paciência no percurso e aos meus filhos que mesmo sem o conhecimento técnico sobre a importância do mestrado me apoiaram e vibraram com cada etapa concluída.

As minhas amigas Valéria, Conceição, Renata e Teka por me incentivarem e apoiarem nessa caminhada. Desde o edital de seleção até a escrita final elas foram paciência e encorajamento, mesmo quando pensei que nada daria certo elas enxugaram minhas lágrimas e me fizeram seguir.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Tassy e Manu, pelas infinitas mensagens e áudios, por partilharem de uma caminhada árdua, mas prazerosa e instigante. Por nunca soltarmos a mão de ninguém. Chegamos ao final juntos e sorrindo.

A minha orientadora Rita Helena que me acolheu com sorrisos desde o primeiro encontro. Ela foi afeto, cuidado, apoio e sabedoria. Obrigada por ouvir as minhas infinitas histórias, entender o meu tempo de leitura e escrita e até o meu caos. Você foi fundamental para meu percurso no mestrado.

As professoras participantes da minha banca, Carol Leão e Jaileila Menezes, pela disponibilidade, paciência e valiosas contribuições.

A todos aqueles que diariamente me acompanharam, me ouviram, me fortaleceram e acreditaram que ouvir adolescentes é potencializador e transformador. Trabalhar na educação pública não é fácil e exige companheirismo. Vocês são sorrisos e inspirações diárias.

A cada um dos adolescentes que me permitiram vivenciar com eles as suas narrativas permeadas de sonhos e emoções. Vocês são vozes potentes dentro das comunidades em que residem. Não desistam de construir relações críticas e transformadoras da realidade social.

“Abre a janela pro vento bater [...] O que for ruim deixa o vento levar [...] Enquanto eu tiver forças pra viver [...] Eu nunca vou deixar de sonhar” (Marks, 2020)

RESUMO

No Brasil, o direito à escolarização é garantido por lei. A escola avançou em metodologia e práticas de ensino, buscando promover a educação integral. Todavia, apresenta falhas quando não consegue cumprir de forma total e eficaz seu papel de desenvolvimento do aluno, permitindo espaços para segregações, evasões. A sociedade espera e impõe que a escola resolva os problemas sociais e históricos em que as políticas públicas são ineficazes, mas não questiona e exige uma formação crítica, política e de qualidade. Diante dessas premissas buscou-se compreender como os adolescentes, a partir de suas narrativas e significações, compreendem o seu processo de escolarização perpassado pelas políticas públicas. A pesquisa teve abordagem qualitativa e o método da coleta de dados foi o de narrativas autobiográficas, por permitir interatividade e reflexão crítica. A amostra foi composta por 10 adolescentes que estavam cursando o 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública, de tempo integral, no município de Sobral. As narrativas apontaram diversas políticas públicas que permeiam a educação de forma direta e indireta: escola de tempo integral, kit escolar, programa de distribuição de renda, merenda escolar. Em contrapartida, também surgiram temas que atravessam o processo educativo sem ser uma política pública. Os discursos indicam que há a percepção das políticas públicas, mas há também necessidade de espaços para discussão e fala desses adolescentes. Os resultados apresentados nesse artigo também serão compartilhados em um evento técnico com os profissionais que desenvolvem políticas públicas dentro do território onde a escola está situada visando fortalecer as políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes.

Palavras-chaves: educação; políticas públicas; narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

In Brazil, the right to schooling is guaranteed by law. The school advanced in teaching methodology and practices, seeking to promote comprehensive education. However, it presents flaws when it fails to fully and effectively fulfill its role in student development, allowing spaces for segregation, evasions. Society expects and demands that schools solve social and historical problems in which public policies are ineffective, but they do not question and demand critical, political and quality training. Given these proposals, we seek to understand how adolescents, based on their narratives and meanings, understand their schooling process permeated by public policies. The research had a qualitative approach and the data collection method was autobiographical narratives, to allow interactivity and critical reflection. The sample was made up of 10 teenagers who were in the 9th year of school at a full-time public school in the municipality of Sobral. The narratives highlighted several public policies that permeate education directly and indirectly: full-time school, school kit, income distribution program, school meals. On the other hand, themes also emerged that permeate the educational process without being a public policy. The data demonstrate that there is a perception of public policies, but there is a need for spaces for discussion and speech by these teenagers. The results presented in this paper will also be shared at a technical event with professionals who develop public policies within the territory where the school is developing and strengthening public policies aimed at children and adolescents.

Keywords: education; public policies; autobiographical narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETI	Escola de Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
TALE	Termo de Anuência Livre e Esclarecida
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UGP	Unidade de Gerenciamento de Projetos

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	11
2 INTRODUÇÃO	13
3 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
5 SOBRAL E SUA POLÍTICA EM EDUCAÇÃO	21
7 PERCURSO METODOLÓGICO	25
8 ANALISANDO NARRATIVAS.....	29
8.1 Escola	29
8.2 Escola de Tempo Integral	31
8.3 Programa Bolsa Família	32
8.4 Política Nacional de Alimentação (PNAE)	33
8.5 Kit Escolar.....	33
8.6 Bullying.....	34
8.7 Pandemia	35
8.8 Território (Muros Invisíveis).....	36
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS	39
ANEXO A - LOCALIZAÇÃO DO RESIDENCIAL NOVA CAIÇARA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL	42
APÊNDICE A - PRODUÇÃO COLETIVA DO QUARTO ENCONTRO	43

1 PONTO DE PARTIDA

Se conhecimento é atuação no mundo, pois nossa relação com o mundo depende do nosso conhecimento sobre ele, por que não refletir sobre possibilidades de autorreflexão e narrativa dos mundos individuais para, ao colocá-las em correspondências, fazer emergir novas compreensões e assim outras formas de atuação? (Rower, 2021, p.232).

Costumo dizer que quando sabemos da história de alguém, mesmo que seja um trequinho, entendemos minimamente de onde ela “parte”, suas colocações, paixões, interesses e angústias. Nada mais sensato que conversarmos sobre quais caminhos foram percorridos até chegarmos aqui. Sou sobralense, psicóloga há 12 anos, aluna da primeira turma de psicologia da Universidade Federal do Ceará- Campus Sobral. Na graduação, os trabalhos de campo e estágios eram muito esperados, pois tudo era novo, desafiador e instigante. Os mais empolgantes para mim foram no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) e na Cadeia Pública. Ali teve início os primeiros desbravamentos de um percurso árduo, mas apaixonante.

Trabalhei no Sistema Prisional do Estado do Ceará por 7 anos. Por ser uma carga horária reduzida, pude ocupar outros espaços simultaneamente: Unidade de Semiliberdade, CREAS, projetos sociais. Essas instituições atendiam usuários vulneráveis, com direitos violados, em conflitos com a lei, estigmatizados. Eles eram sujeitos que não tinham acesso às políticas públicas ou elas não haviam sido suficientes em seus contextos de história de vida. Em 2019, veio a tão sonhada “estabilidade”. Tomei posse em um concurso público no município de Sobral. A minha lotação é na Secretaria Municipal de Educação e exerço o cargo de orientador educacional. Atualmente, estou em uma escola de tempo integral de fundamental II, situada em um território vulnerável e permeado por políticas públicas.

O trajeto na educação tem sido desafiador e instigante. Aprendi o que era escola no que chamamos “chão da escola”, no dia a dia, e ainda tenho muito a aprender. Defendo a escola como um lugar que deve ser de afeto, acolhida e proteção, mas reconheço que também pode ser indiferente, austera. Trabalho na perspectiva do diálogo, da discussão, do protagonismo. Durante acolhimentos e escuta com os alunos, as falas trazem a escola, não somente como local de aprendizagem, mas como plano de fundo no desenvolvimento subjetivo e coletivo desses sujeitos.

A periferia, a educação, as vulnerabilidades sociais e culturais sempre me instigaram e atraíram. O ouvir, compartilhar histórias, o simples silenciar são ações potentes dentro da psicologia. Mas não podemos parar no conformismo. Há a necessidade de ouvir esses

jovens que tanto anseiam por falar e por ter validadas suas falas, pois estão dentro de um contexto que conhecem mais que qualquer pesquisador. Acredito que a partir daqui podemos iniciar nossos estudos e diálogos sobre narrativas autobiográficas e políticas públicas.

Com base nessa vivência, projetei a pesquisa sobre o significado do percurso escolar durante o ensino fundamental, identificando a partir das narrativas as políticas públicas que perpassam o processo de escolarização, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades. No ano de 2021, exatos 10 anos após a minha graduação, me senti inspirada e motivada a retornar a academia. Hoje, estou aqui, apresentando a vocês as discussões resultantes das narrativas estudantis desses adolescentes sobre educação e políticas públicas. Sonho com dias melhores, sonho com a oportunidade de todos os adolescentes discutirem políticas públicas criticamente.

2 INTRODUÇÃO

Historicamente, em períodos anteriores à Constituição de 1988 e à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança, o adolescente e os aspectos relacionados a eles eram tratados a partir de um viés filantrópico e assistencialista. Gonzáles (2015) discorre que as famílias pobres objetivavam inserir as crianças e adolescentes no mercado de trabalho, inexistindo uma preocupação com a educação.

A mudança desse paradigma advém de movimentos sociais e políticos institucionais que visavam reconfigurar os modos de se pensar as infâncias e adolescências e culminaram com o ECA, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Nesse contexto, crianças e adolescentes passaram a ser entendidos como sujeitos em processo de desenvolvimento, possuidores de direitos e que necessitam de proteção do Estado e da sociedade.

Olhando retrospectivamente, quando, ao final do século XIX se consolidaram os grandes sistemas de ensino, a escola tornou-se obrigatória. As sociedades atribuíram a uma instituição especializada a responsabilidade principal da educação das novas gerações, pelo menos no que dizia respeito à aquisição das bases da cultura e do conhecimento. A escola funcionava “isolada” da sociedade e, apesar de inúmeras tentativas de ligação com as famílias e as comunidades, assim se manteve ao longo do século XX. A escola pôde, desse modo, cumprir a sua missão, e também proteger as crianças, sobretudo no que diz respeito ao trabalho infantil. (Nóvoa; Alvim, 2021, p.6)

O ECA, referência regulatória na proteção integral, homologa o direito ao desenvolvimento pleno, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Torna-se um norteador que contempla a formação integral das nossas crianças e adolescentes. A responsabilização dos poderes públicos para a implementação dessas políticas previstas em lei, foi fator necessário para que sua execução fosse garantida, incentivando a criação de estruturas mais especializadas. Portanto, esse estimulador potencializou os cuidados e criação das políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes.

As políticas públicas oriundas do estatuto visam o bem estar das crianças e adolescentes, bem como garantir o mínimo preconizado em lei. No entanto, embora tenhamos avançado em políticas públicas e conseguido superar dificuldades, ainda precisamos avançar mais para garantir a proteção integral. Existem muitos desafios a serem superados.

O Estado, em diversos contextos, falha em prover condições básicas ideais para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. As políticas públicas focadas para essas categorias de sujeitos amenizam as violências sofridas, mas não suprem ou extinguem os fatores causadores destas, fazendo com que entrem em um ciclo dependente de instituições e políticas públicas. Trezzi (2022, p.13) destaca que a naturalização da desigualdade social no discurso e

ação da sociedade, pode institucionalizar a injustiça. Para ele, reduzir as desigualdades é seguro, mas não definitivo. Sendo necessário analisar todo contexto de ações e resultados.

O nosso processo histórico, enquanto país, nos mostra que a segregação causa prejuízos sociais e individuais. Assim, avançamos em qualidade de conteúdo, formações técnicas, mas mantemos socialmente práticas segregatórias. Para Trezzi (2022, p.8) isso fica evidente quando é ofertada uma escola de educação básica, mas que não consegue garantir a permanência daquele aluno. Esse quadro se agrava quando essa evasão escolar é para trabalhar e garantir necessidades básicas, violando um direito constitucional à educação.

Tais práticas segregatórias podem contribuir para uma percepção distorcida, mas historicamente fomentada, de que direitos básicos são privilégios. Nascimento e Cury(2020) confirmam essa condição quando afirmam que

[...] numa sociedade como a brasileira, em que as leis, muitas vezes, foram armas para preservar privilégios e um instrumento para repressão e opressão das camadas mais fragilizadas da sociedade, os direitos podem ser percebidos como concessão e outorga do Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante. (p 681-682)

3 CONTEXTUALIZAÇÃO

No Brasil, o direito à educação de crianças e adolescentes foi garantido com a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Neles está explicitado o acesso obrigatório dessa faixa etária às instituições de ensino, sendo responsabilidade do Estado e da família. A lei garante no Artº 53 que crianças e adolescentes devem ter igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ratificou as leis anteriores e pautou uma educação de qualidade com pleno desenvolvimento integral a todos. A escola possui o papel de formação dos cidadãos promovendo seu desenvolvimento e ampliando o convívio social. As relações desenvolvidas dentro do contexto educacional imbricam a ela uma importância comunitária.

Entretanto, ao analisarmos a vida diária escolar, partimos também da concepção de que a escola se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, que ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc. (Sousa, 2010, p.136).

Para Moreira (2020), a escola é o espaço para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica para a construção de diferentes identidades e enfrentamento das violências e exclusões. Podemos e devemos continuar repensando a escola e seu papel dentro da formação dos adolescentes. Propomos, deste modo, reconsiderar a escola como uma organização que, para além do cognitivo, visa a integralidade e se preocupa com os problemas sociais e as políticas públicas diretamente ligadas a eles. Assim, torna-se necessário revisitar e discutir quais filosofias, diretrizes e caminhos estão sendo utilizados pela educação, sua eficácia e aceitação pela comunidade escolar.

O Governo Federal, no âmbito da administração pública, apresenta o conceito de políticas públicas “como o conjunto de programas ou ações governamentais necessárias, integradas e articuladas, para a provisão de bens ou serviços à sociedade.” Gonçalves afirma que “as políticas públicas sociais representam, na sociedade brasileira contemporânea, um espaço de promoção de direitos, na direção da superação das desigualdades sociais” (2010,

p.19). Mas essa promoção de direitos de fato acontece? Há uma diminuição das desigualdades sociais ou mantemos a espera por políticas públicas redentoras? Carvalho reitera que as políticas públicas de educação “podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como, por exemplo, a privação de direitos das crianças que demandam políticas de proteção social”. (2015, p.28)

No dia 25 de junho de 2014, foi promulgada a Lei nº13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O plano possui dentre as suas dez diretrizes, propostas de superação das desigualdades sociais, respeito aos direitos humanos e à diversidade, promoção tecnológica, dentre outros. Esse é um plano decenal, com avaliações periódicas das suas ações. Visando cumprir o proposto, são pensadas e implementadas políticas públicas para a efetivação das metas estabelecidas.

No entanto, é necessário avaliar se essas políticas estão afinadas com o interesse da população e região, pois a aplicabilidade de um política pública não é universal. Quando há a idealização do sujeito, fortalecemos a manutenção das desigualdades sociais. Os indivíduos são atingidos de formas diferentes pelas políticas públicas pelas quais são perpassados. O sujeito é histórico e tem uma subjetividade única. Desse modo, algumas políticas públicas possuem resultados diferentes em sua implementação. Visto que um modelo padrão é aplicado a regiões, culturas e interesses diferentes.

Diante dos questionamentos, inferimos que uma trajetória de escolarização marcada por sucessivas experiências negativas e pouco estimulantes dentro e fora da escola, tornam o processo de aprendizagem frágil, comprometendo o desenvolvimento integral desse sujeito. “O adolescente é um sujeito ativo, construtor do seu próprio desenvolvimento ao mesmo tempo em que recebe influências da sociedade e do ambiente no qual está inserido” (Seabra; Oliveira; 2017, p.641), então, todo o desenvolvimento escolar e as políticas públicas que o perpassam precisam ter como um dos seus quesitos avaliativos a intensidade com que estão atingindo seu público-alvo, percebendo as suas especificidades.

Se os rituais da escola são construídos a partir de modelos do bom estudante, do ritmo adequado para a aprendizagem, do comportamento disciplinado, quando nos deparamos com a diversidade de vidas, de modos de inserção das famílias e de seus arranjos para sobreviver, da composição das turmas, dos diferentes estágios em que os estudantes chegam e de seus modos de compreensão das matérias, o que fazer? (Conselho Federal de Psicologia, 2019. p.34)

A busca pela educação “de excelência” aceita o desafio dos resultados e força a sociedade a não questionar e repensar as políticas públicas e a estrutura social nela envolvidas, não trazendo para o centro da discussão os personagens diretamente envolvidos. Por

consequência, os estudantes ficam objetificados, não sendo levados em consideração seus projetos, formações e desejos de vida. Apenas que eles frequentem a escola e concluam sua educação básica e média.

Libâneo (2016, p.56) afirma: “ignora-se que a especificidade da educação escolar consiste em ser uma prática social que se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens, principalmente daqueles que mais necessitam dela, a população pobre.” A escola precisa ser espaço de crescimento, propiciando uma escolarização transpassada de forma intencional pelas políticas públicas e fazendo-se perceber a importância e o motivo que necessitou a sua implantação. Não havendo espaço para estratégias e estruturas arcaicas.

[...], num momento em que a palavra de ordem é a desresponsabilização do Estado das políticas voltadas para os direitos sociais e a educação escolar das classes populares é cada vez mais negligenciada - num momento histórico assim, é preciso deixar claro que a aprendizagem da leitura numa sociedade letrada, além de ser um direito universal, é uma porta que se abre à produção intelectual que critica o estabelecido. (Patto, 2010, p.188)

A dificuldade de acesso às políticas públicas pode promover exclusões, seja pela evasão ou pela diferença de um padrão já vivenciado pelas famílias dentro da sociedade. “É esse padrão, familiar/social/escolar, que é então introjetado pelo aluno e que fará parte da formação da sua identidade enquanto ser adulto” (Veloso, 2016, p.11) E o seu acesso não traz consigo garantias de superação de dificuldades e criticidade para questionar esses modelos, pois “estamos cientes de que, em sociedades estruturalmente desiguais, as políticas públicas voltadas para a garantia de direitos sociais são estratégia ideológica de legitimação da ordem capitalistas que despolutiza a maioria da população” (Patto, 2010, p.16) .

Uma vez inserida e subordinada ao modo de produção capitalista, a escola vive uma contradição: por um lado, reproduz a contradição fundamental do capitalismo – a divisão da sociedade em classes antagônicas – nos seus objetivos específicos de prover essa sociedade de um projeto educativo influenciado pelos interesses burgueses de formar os indivíduos com competências para disputar uma vaga no mercado de trabalho e se submeter à intensificação e à precarização do trabalho; por outro, pode proporcionar os elementos necessários à compreensão crítica dessa realidade e sua transformação (Filipi; Silva; Costa, 2011).

Diante desse cenário, as narrativas autobiográficas, metodologia utilizada na pesquisa, foram uma estratégia para instigar as crianças e jovens a reconhecerem espaços de inclusão social, posicionarem-se criticamente diante de padrões introjetados e compreenderem-se como sujeitos políticos. Ao propor o pensar e o repensar das políticas públicas, a pesquisa buscou promover nos participantes uma percepção de si como sujeito de direitos, sejam eles garantidos e/ou negados.

Levantar as memórias do tempo de escola por meio de narrativas autobiográficas é uma estratégia frutífera para se compreender o significado atribuído ao espaço escolar, podendo indicar o quanto nossas experiências nos constroem como sujeitos. Além disso, as narrativas apresentadas podem incitar o desenvolvimento de novas práticas educativas, que considerem a formação integral dos indivíduos, nos aspectos relacionais, culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos (Neto; Santos, 2017)

4 LEGISLAÇÕES EM EDUCAÇÃO

As leis que oficializam e direcionam a educação básica no Brasil são interligadas e complementam-se na busca pela aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. A LDB, atua como marco regulatório no segmento. Em seu artigo 2º, ela define que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Resolução nº 07 de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, no art. 27, instiga toda a comunidade escolar a assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, foi instituída e teve sua implantação orientada em 2017. Ela tem por objetivo o progresso das aprendizagens fundamentais e essenciais ao longo da educação básica. Há o comprometimento com a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p.14).

Assim, a BNCC intenciona para além do desenvolvimento cognitivo das competências no âmbito pedagógico. A educação integral do ser humano é priorizada, considerando suas singularidades, diversidades, diferentes infâncias e juventudes, potencializando a criação de diversas formas de existir (Brasil, 2018). Porém, esse processo educativo “impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos (...)” (Filipe; Silva; Costa, 2021).

A lei federal 14.640 de 31 de julho de 2023, que dispõe sobre o programa escola em Tempo Integral afirma a importância de uma educação ampliada e planejada em áreas com maior vulnerabilidade socioeconômica. Há a previsão dessa oferta para o ensino básico, todavia existem desafios estruturais e, sobretudo, financeiros na execução desse programa. O objetivo é permeado de boas estratégias para a sua efetivação, mas torna-se necessário assegurar atividades diversificadas e com aprendizagem para os alunos beneficiados diretamente. A permanência diária de, pelo menos, 7 horas dentro de uma escola exige um currículo amplo, atrativo e com recursos de qualidade.

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário possibilitar espaços e tempos educativos que sejam dialógicos e reflexivos. A educação (em tempo) integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas,

emocionais, contribuindo, em amplitude, para a formação humana. (Carvalho, 2015, p.38)

As leis no rol da educação estabelecem suas intencionalidades, diretrizes, mas não conseguem sua efetivação completa. Há lacunas, falhas, incompletudes que são apontadas e apresentadas. As políticas públicas vêm como instrumento para complementar esses espaços. Elas não estão, necessariamente, no campo da educação, mas suas estratégias perpassam a escola e seus atores. Há espaço, dentro do processo de construção da educação integral ideal, de discussão sobre essas políticas e sua eficácia a curto, médio e longo prazo. Carvalho (2021) mantém a discussão de que a escola deve considerar todas as dimensões da vida no desenvolvimento da criança, não esquecendo que ela deve ser vista como sujeito, mesmo não existindo acesso igualitário aos direitos entre elas.

5 SOBRAL E SUA POLÍTICA EM EDUCAÇÃO

A cidade de Sobral, no estado do Ceará, é conhecida nacionalmente por ter a melhor educação pública de ensino fundamental do Brasil. O seu modelo educacional é destaque nas manchetes há cerca de 30 anos. Em 2023, continua sendo notícia em canais de grande repercussão: “Sobral segue como destaque na educação brasileira e mantém foco no ensino integral” (Diário do Nordeste - 05 de julho de 2023); “Sobral e Iguatu, no Ceará, se destacam em índices de educação, mostra ranking” (CNN Brasil); “Revolução educacional iniciada há quase 30 anos em Sobral ainda é sonho no país” (Folha de Pernambuco - 24 de setembro de 2023); “Experiência educacional do Ceará inspira países da África” (News.un.org - 03 de abril de 2023). Além dos sites, a cidade recebe continuamente visitantes de outros estados e países que buscam conhecer a “fórmula da melhor educação”.

A política de alfabetização na idade certa, as avaliações periódicas de acompanhamento da aprendizagem, o estabelecimento de metas a curto e longo prazo, o desenvolvimento das competências socioemocionais, são alguns dos exemplos de estratégias e políticas públicas divulgados por Sobral como responsáveis pelos bons indicadores. Os consolidados sobre as metas alcançadas e os métodos utilizados para essa finalidade são apresentados como modelos a serem seguidos por aqueles municípios e países que também almejam alavancar seus índices de resultados e aprendizagem.

Sobral, segundo dados do site Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, tem aproximadamente 26.000 alunos matriculados em sua rede de ensino municipal, divididos entre mais de 69 escolas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município (IDEB) mostra um crescimento exponencial nas últimas décadas. De acordo com o site QEdu, no ano de 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município era 3.3. Atualmente, após as provas do ano de 2021, ele atingiu a marca de 8.0 no Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo o primeiro lugar no ranking de municípios acima de 50.000 habitantes. No Ensino Fundamental Anos Finais obteve 6,6. Esses resultados estão acima do projetado para o município. Assim, Sobral ratifica que sua política de educação continua percorrendo caminhos promissores.

A atual política pública de educação deste município vem sendo executada há, pelo menos, duas décadas. Todavia, precisamos refletir sobre o que, de fato, essas políticas públicas educacionais têm trazido para a vida dos alunos, além dos resultados cognitivos. Qual a sua importância e como elas marcam as histórias desses estudantes, das suas famílias, dos territórios

que residem? Como perpassam de forma positiva ou negativa esses indivíduos durante o seu processo educacional, do infantil ao ensino fundamental?

No final do ano de 2022, o município de Sobral apresentou o Programa Sobral 100% Educação Integral, que visa atender a todos os alunos da rede pública de ensino municipal e estadual de forma integral. Para isso, estão sendo construídas novas escolas, com uma meta de cobertura total da oferta até o final de 2024. O programa será financiado com recursos federais, estaduais e municipais.

A cidade de Sobral está com um território piloto para acompanhar o desenvolvimento da proposta: o Residencial Nova Caiçara, que foi contemplado por sua extrema vulnerabilidade. Em 2023, os três centros de Educação Infantil uniram-se à escola de fundamental II na oferta de ensino integral no horário de 07h às 16h. Em 2024, a inauguração da escola de fundamental I completará o complexo de escolas dentro do bairro. Todas funcionando em formato integral.

6 RESIDENCIAL NOVA CAIÇARA

O território escolhido para a pesquisa é um bairro periférico no município de Sobral, o Residencial Nova Caiçara (mapa disponível no anexo A). Ele foi planejado em formato vertical, com mais de 3000 moradias e entregue aos moradores em 2014. A sua população atual é de aproximadamente 15000 habitantes. As famílias contempladas com as residências encontravam-se, na época, em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade. Essa continua sendo a realidade da maioria dos residentes na comunidade.

As avenidas e ruas do bairro recebem nomes de pássaros e árvores, nos remetendo a um espaço bucólico. Todavia, dentro do crivo de territórios violentos, o residencial Caiçara desperta medo nos moradores da cidade por já ter sido palco de dezenas de homicídios e ser “protegido” pelo crime organizado. Existem dezenas de apartamentos abandonados em decorrência da criminalidade. Adentrar as ruas do Residencial Caiçara gera medo, o que compromete entregas de deliveries, correios, motoristas de aplicativos.

A gestão municipal prioriza o bairro pelo seu índice extremo de pobreza e vulnerabilidade, que é potencializado pela dificuldade de ir e vir dos moradores. Eles relatam não poderem mencionar onde residem em seus locais de trabalho e estudo por medo de serem despedidos e/ou discriminados. Essa “não liberdade” compromete a escolarização, além de dificultar empregos.

Para a instalação de um grande conjunto habitacional, são necessários planejamento e serviços públicos, principalmente os relacionados à saúde, educação e transporte. O residencial Nova Caiçara não está dentro desses padrões, ocasionando uma forte segregação socioespacial na cidade de Sobral, evidenciado pela quantidade de notícias associadas a criminalidade no conjunto Habitacional e arredores pois o forte símbolo da violência urbana faz com que essa segregação seja reforçada na própria porção da cidade em que o conjunto habitacional está inserido, assim como na cidade de Sobral como um todo. (Filho; Pires; Amorim; 2018, p.1)

O primeiro Centro de Educação infantil do território foi inaugurado em 2018. Hoje já são três em funcionamento: Maria Laís, Miguel Jocélio e Maria Helena. Atualmente, o bairro não possui escola de fundamental I, fato que exige o deslocamento diário de centenas de crianças para bairros vizinhos. Essa situação vem sendo motivo de reclamações fundadas no medo dos moradores da comunidade, pois os bairros em que as escolas estão situadas são dominados por facções rivais à que domina o Nova Caiçara. Dessa forma, a população que necessita fazer esse deslocamento diário sente-se vulnerável às ações violentas dos grupos.

A Escola de Tempo Integral Edgar Linhares de Fundamental II (ETI Edgar Linhares), fundada em 2019, é a primeira e única escola municipal de Sobral com estrutura vertical. A sua configuração de dois andares tem elevador, quadra poliesportiva, auditório

climatizado para 130 pessoas e um amplo espaço para circulação. Esse prédio, por sua ampla estrutura é, dentro da comunidade, o local para encontros, cursos e eventos importantes, sendo o ponto de encontro diário das pessoas que trabalham com políticas públicas e projetos dentro do território. Os moradores buscam a instituição para impressões, xerox, dúvidas sobre os mais variados assuntos, leitura de documentos, pedir sobras de alimentos para famílias carentes. A escola possui a peculiaridade de nunca ter apenas aulas ocorrendo intra muros.

A Escola Estadual de Educação Profissional Lysia Pimentel, localizada no bairro desde 2012, não atende a população do território que cursa o ensino médio. Para conseguir uma vaga, os alunos passam por uma seleção muito disputada, amplamente aberta a todo o município. Os seus históricos escolares são analisados e colocados em ordem de notas. Os que conseguem entrar utilizam a cota destinada a moradores do bairro. Por consequência, esses adolescentes passam pelas mesmas dificuldades dos alunos de fundamental I, tendo o agravante da evasão escolar. Em 2022, começou a ser ofertado ensino médio no período noturno na ETI Edgar Linhares, funcionando como um anexo da escola estadual Ribeiro Ramos. A oferta noturna tem suas limitações, mas diminui a evasão escolar e agrega aqueles que desejam retornar ao ensino médio.

O bairro possui instituições públicas, programas e projetos sociais atuantes junto a sua comunidade: Centro de Saúde da Família, Coletivo Periferia Viva, Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP), Chá das Cumades, Caiçara mais Infância, Inter Futsal, Equipe Real Bragantino, Mães que Oram, Novas Trilhas, Luta pela Paz, dentre outros. Porém, instituições, tal qual o Centro de Referência da Assistência Social Regina Justa (CRAS), que tem sua sede em territórios vizinhos possuem dificuldade de amplo funcionamento com os moradores daquela comunidade.

Há muitos problemas que precisam ser discutidos pela população, como é o caso do armazenamento do lixo, abastecimento de água, saneamento básico, iluminação... As políticas públicas implantadas no território são importantes para o desenvolvimento populacional, mas precisamos visualizar que elas têm limitações. Entender e argumentar sobre as políticas públicas que são pensadas e projetadas para dentro do território em que residimos é fator de empoderamento e pertencimento.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui delineada tem como objetivo geral analisar as percepções das vivências das políticas públicas durante a trajetória escolar de alunos do ensino fundamental II; e, como objetivos específicos: promover espaços de fala para (re)pensar as políticas públicas, fomentando nos participantes o reconhecimento de si como sujeito de direitos; compreender a significação das suas relações escolares; identificar quais políticas públicas surgem no discurso dos participantes.

Para atingir tais objetivos, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo. De acordo com Minayo (2001), ela corresponde a um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando assim com as relações e os processos que não podem ser substanciados à operacionalização de variáveis. Nesse tipo de investigação, o pesquisador, segundo Godoy (1995), busca compreender o fenômeno em estudo partindo da interpretação dos participantes envolvidos.

O método de pesquisa utilizado para o seu desenvolvimento foram as narrativas autobiográficas. De acordo com Furlanetto (2020), essa fonte de investigação tem seu suporte na narração das experiências vividas. Essas narrações são feitas pelos sujeitos que as vivenciaram. Para Freitas e Galvão, “as narrativas autobiográficas trazem em sua elaboração pessoal o sentido idiossincrático das experiências de vida e fazem emergir os processos identitários da inserção dos sujeitos nos grupos sociais” (2022, p.09). Essa metodologia interativa e dialógica promove um processo reflexivo e ressignificativo quando consente aos participantes narrarem suas próprias experiências. Furlanetto enfoca que

A pesquisa (auto) biográfica tal como ela vem se desenvolvendo no Brasil, interroga não apenas as relações do adulto com o mundo da vida, mas também como crianças, adolescentes e jovens mantêm e constroem valores e crenças em suas relações com o que lhes é proposto pelas instituições que os acolhem. (2020, p.49)

As narrativas coletivas promovem espaços reflexivos de construção de sentido dos fatos narrados. “É, portanto, pela narração e na narração produzida que a criança, o jovem e o adulto concebem-se e se percebem em (trans)formação mediante movimentos retrospectivos, interativos e prospectivos propiciados pelo ato de narrar a própria experiência.” (Passegi; Nascimento; Oliveira, 2016, p.53). Esse método afirma o reconhecimento do empoderamento do sujeito, seja ele criança, idoso ou adulto, que narra e analisa suas próprias histórias, tornando-se sujeito de direito sobre esse processo. Essas narrações são livres para ocorrer por desenhos, textos, histórias orais, danças, dentre outros. Costa e Astigarraga discorrem que “na reflexividade o narrador faz projeção sobre si, formula seu pensamento e, por meio de seu

conhecimento, constrói e estrutura suas bagagens experienciais, assumindo a posição de protagonista da vida.” (2021, p.3).

A coleta dos dados ocorreu através de roda de conversa, pois ela permite e oferece uma escuta potencializada pela horizontalidade e dialogicidade (Furlanetto; Passegi; Biassegi, 2020). As narrativas coletivas proporcionam espaços reflexivos de construção de sentido dos fatos narrados. Os dados foram coletados em 4 encontros e os registros foram realizados com o auxílio de um gravador e diário de bordo. As narrativas foram transcritas com o uso da ferramenta Google Pinpoint e revisadas por mim para inserir trechos inaudíveis para o programa e ajustar vocabulários.

Os encontros ocorreram na Escola de Tempo Integral Edgar Linhares de Fundamental II, com matrícula aproximada de 318 alunos. Os dois critérios de inclusão da pesquisa eram ter cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas e estar regularmente matriculado no 9º ano. A escolha por alunos da referida série adveio por estarem encerrando o ciclo do ensino fundamental. Cursar o ensino básico em escolas públicas garante que esses alunos tiveram seu percurso escolar atravessado por políticas públicas, fato importante para os objetivos da pesquisa.

Todos os 51 alunos regularmente matriculados foram convidados a participar da pesquisa. 10 responderam positivamente: 9 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, todos com 14 anos. Todos os voluntários foram acolhidos pela pesquisa. Dois participantes, também, frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em relação ao desempenho escolar, tínhamos um crítico, um muito crítico, dois intermediários e cinco adequados. Essa divisão ocorre de acordo com a quantidade de acertos deles nas provas de português e matemática¹. Dois eram membros do Grêmio Estudantil e três eram líderes de turma.

No primeiro encontro, o momento inicial foi de apresentação da proposta da pesquisa. Em seguida, fiz a exposição do conceito de políticas públicas. Pois havia a dúvida se os participantes sabiam e entendiam o termo. A pergunta “Quando vocês lembram da trajetória escolar percorrida até aqui, quais lembranças surgem?” foi o norteador para as narrativas autobiográficas produzidas naquele encontro. Eles discorreram livremente. Nesse contexto, os participantes puderam compartilhar suas histórias de forma coletiva utilizando a oralidade, sem estigmas sociais e julgamentos. “Ao mesmo tempo em que ela narra, ela faz algo acontecer no

¹ No município de Sobral o nível de desempenho dos alunos é calculado de acordo com o percentual de questões que ele acerta. Os alunos são divididos em muito crítico (até 50%), crítico (50% a 75%), intermediário (75% a 90%) e adequado (90% a 100%). As provas de larga escala, como SAEB e SPAECE, utilizam uma métrica de proficiência diferente.

mundo da vida. [...] Falar de si mesmo e das experiências vividas é fazer de si um outro e um entorno constituir-se na sua singularidade.” (Passegi; 2016, p.53)

No segundo encontro, relembramos o que havia sido narrado por eles no encontro anterior. Esse rememoração foi proposto pois “ Nas diferentes etapas vividas enfrentamos o estranhamento de nós mesmos e do outro e provocamos deslocamentos ao experimentar diferentes papéis: narrar, ler, escrever, ouvir a escrita do outro e refazer sua escrita inicial.” (Olinda, Pinto, 2019, p.273) Essa técnica permitiu que eles tivessem um envolvimento ativo na pesquisa, possibilitando um percurso favorável às narrativas.

As políticas públicas mais mencionadas por eles, no primeiro encontro, foram impressas em papéis A4 e espalhadas pelo chão para que, de forma direcionada, eles pudessem falar da importância ou não delas em suas trajetórias escolares e como ela atravessava a escola. Os participantes fizeram a biografização coletiva que, para Dizerbo, “tende ao mesmo tempo a homogeneizar e a singularizar num movimento criativo constante, que evita as sínteses e as generalizações estigmatizantes” (2016, p.132).

No terceiro encontro, dialogamos sobre os caminhos percorridos durante a pesquisa, revisitando o que já havia sido narrado por eles. A proposta do encontro foi mediada pela pergunta: “Lembrando a trajetória de vocês, quais Políticas Públicas são necessárias e deveriam ser implementadas?” Desse modo, eles puderam apresentar propostas de acordo com suas vivências e histórias de vida. Olinda e Pinto ressaltam que “O impulso para a ação de biografar-se é o sentimento que considera o fio que virá, melhor do que o que já foi. Um vir a ser, com mais possibilidades de mudanças, novas experiências e crescimento.” (Olinda, Pinto, 2019, p.266) Ao perceberem-se como fio condutor das suas narrativas, os adolescentes puderam pensar e projetar vivências desejadas para suas experiências futuras.

No quarto encontro, fizemos o encerramento da pesquisa com uma produção coletiva sobre as temáticas, narrações e discussões ocorridas durante os encontros (disponível no apêndice B). Os adolescentes lamentaram o encerramento da pesquisa, pois aquele era um espaço onde eles podiam falar livremente sobre suas experiências e vidas.

A pesquisa foi conduzida conforme as orientações da Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que rege os projetos de pesquisa com seres humanos. As questões éticas foram seguidas e consistiram na observação dos riscos como invasão de privacidade e questões sensíveis aos partícipes. Foram assegurados a confidencialidade dos dados e ambientes que promovessem sigilo. Todos os participantes assinaram os Termos de Assentimento (TALE) e os responsáveis assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes dos participantes foram trocados por nomes fictícios.

A pesquisa visava produzir, inicialmente, dois produtos técnicos: um evento organizado e um artigo. O artigo é o produto que vocês estão lendo neste momento. O evento organizado será um momento de apresentação dos dados coletados para os representantes das instituições que atuam dentro do território com previsão de realização na primeira semana de dezembro de 2023. O evento, visa ser coerente com o fortalecimento das políticas públicas ensejado pela pesquisa, haja vista a afirmação de Frias (2021, p.191) sobre a importância do engajamento de toda comunidade na melhoria da efetividade das políticas públicas, estimulando participação e representatividade na garantia dos direitos e redução das vulnerabilidades.

Esses produtos, acadêmico e técnico, não findam em si, mas abrem possibilidade para outros. Pesquisar e produzir material com adolescentes pode estimular novas produções locais e desenvolver projetos de visibilidade dessa faixa etária, gerando impactos positivos.

8 ANALISANDO NARRATIVAS...

Ao trabalhar com narrativas de vida, com autobiografizações no espaço escolar, não é nossa intenção definir, sistematizar, encontrar uma causa ou uma solução, mas possibilidades de existência. Revelar mundos possíveis pode ser um meio de vigorar (Rower, p.238, 2021).

Os trechos que serão analisados são transcrições dos encontros que ocorreram entre os participantes. Há o entendimento que as discussões partiram das narrativas da vivência escolar desses estudantes. Contudo, por serem sujeitos integrais, outras temáticas além das políticas públicas atravessaram as discussões. As temáticas que emergiram com mais frequência e intensidade foram trazidas para análise.

O conteúdo das narrativas dos participantes é único porque partem de vivências pessoais. Mas, quando analisamos coletivamente, eles são semelhantes em muitos trechos e vão construindo a identidade do coletivo. As afinidades são oriundas da adolescência, do território em que residem, dos planos e inseguranças sobre o futuro, do percurso escolar que foi forçadamente sendo o mesmo quando vieram residir no mesmo bairro. Kramer (2016) afirma que “ao negociar a construção da memória na relação com suas próprias lembranças e com as lembranças de outros, o sujeito muda, pois há uma íntima relação entre memória e identidade” (p.35).

8.1 Escola

Nas narrativas, a escola surgiu como lugar de acolhimento, afeto e aprendizagem. Um local de segurança, proteção, um refúgio para os problemas familiares e pessoais. Nóvoa e Alvim (2021, p.6) apresentam a escola como um espaço de muitos, uma viagem coletiva. Diferente da casa, que é um espaço individual. Essa diferença entre os dois espaços é importante e necessária. Por isso, família e escola devem caminhar juntas, pois as suas diferentes realidades se complementam na escolarização dos alunos.

Ela marcou minha vida. Acho que quando eu crescer, se ela trazer o que ela trouxe pra mim, se algum dia eu tiver filho e ela trouxer o que ela trouxe para mim para os meus filhos eu vou querer muito que eles passem por essa vivência. Porque é uma coisa inesquecível. Já fazem 5 anos e eu nunca me esqueço de nenhum momento. Eu acho que esses anos que tem aquelas provas importantes é o ano que marca mais a vida dos estudantes. (Lua)

Além de eu ter meus problemas em casa eu não gosto de trazer pra escola. Eu acho a escola um lugar muito divertido pra mim. Por isso que eu amo estar na sala, amo ficar com os meninos, faço minhas atividades. Depois eu converso e por mais que eu grite um pouquinho lá na sala, eu gosto da escola. Eu prefiro a escola mil vezes do que minha casa. (...)As pessoas falam: ai ela é direto gritando. Mas eu sempre faço isso pra esquecer de tudo que acontece na minha casa (Sara)

“Essa é a realidade de muitos alunos aqui da escola. Preferem a escola do que tá em casa” (Vilma)

“Às vezes a pessoa conhece a gente só pela escola, por causa que aqui a gente se sente mais livre. Mas em casa a gente passa muita coisa e ninguém sabe.” (Tibio)

O afeto presente na escolarização e nas relações que a permeiam disputa lugar com a cobrança por resultados à medida que há o avanço na escolarização dos alunos. Não há perda do “encantamento”, mas há maior fadiga e cansaço com essas cobranças. Excessos de aulas de português e matemática, bancos de questões, provas semanais. As cobranças são recompensadas com premiações para as turmas que atingirem as metas estipuladas. Os alunos promovem um esforço para ganhar banhos de piscina, passeios, chocolates, idas ao cinema... gerando uma mistura de sentimentos e sensações quando essas lembranças surgem nas narrativas.

Eu acho que esses anos que tem aquelas provas mais importantes é um ano que marca demais a vida do estudante. Os professores fez a gente estudar bastante. Conhecer coisas que para nós hoje em dia nem é tão, mas no nosso tempo ‘meu Deus não acredito’, mas era muito bom. É porque marca demais além da gente aprender a gente se divertia principalmente nos sábados letivos que a gente podia tomar banho de mangueira. Pegava o balde, se molhava. (Lua)

Teve várias coisas de pizza aí a primeira vez que eu andei de metrô foi lá no Gerardo (Sara)

Só que tá é é um pouco cansativo, porque já no quinto ano não é aquela coisa de outro mundo para se preocupar, mas nem tanto e já a gente é mais puxado porque a gente tem que dominar várias habilidades. E se eu não me engano esse ano a gente tem 59 ou é 49 habilidades para aprender durante o ano, tá bom? Só que para mim na minha opinião, eu acho muito. (Lua)

As escolas que permearam o percurso formativo nas narrativas foram: Câmara Júnior, Lisya Pimentel, José da Mata, Maria Dias, Mocinha Rodrigues, Antenor Naspoline, Dinorah Ramos, Carlos Jereissati, Maria do Carmo Andrade, Gerardo Rodrigues e Edgar Linhares. Esse grupo possui escolas mistas e especialistas de fundamental I e II, mostrando que as narrativas fizeram um percurso desde o início da escolarização dos participantes.

Os professores são mediadores da aprendizagem e desenvolvem um papel importante exercendo a sua presença pedagógica. Eles tornam-se atores essenciais nas narrativas, seja nas cenas alegres ou mesmo nas cenas que promovem comoção. Rodrigues, Blasko e Ujiie (2021, p.64) defendem que o processo de aprendizagem das crianças é permeado por emoções. Nóvoa (2021) afirma que os professores são necessários para a educação na missão que “em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e

na convivialidade.”(p.7) A afetividade interfere positivamente no desenvolvimento dos educandos. Os nomes dos professores sempre vêm seguido de uma história que marcou a vida daquele aluno.

O tio Brito era que dava aula para nós. Ele sempre me ajudava. Ele falava comigo me apoiava essas coisas (Sara)

Os professores realmente são inesquecíveis. A Flaviana era uma ótima professora de matemática... é.. o professor Ivan quando tocava umas músicas aleatoriamente lá na sala. (Vilma)

8.2 Escola de Tempo Integral

A escola de tempo integral é uma proposta regulamentada pelo governo federal e ambiciona ampliar a oferta de escolas do ensino básico em formato integral. A ideia é audaciosa se pensarmos no atual contexto econômico do país e dos repasses financeiros, porém necessária dentro da nossa realidade social. Um aluno em tempo integral tem três refeições diárias asseguradas, uma maior oferta de materiais para aprendizagem e permanece por nove horas diárias dentro da escola, fator que tranquiliza os responsáveis que trabalham fora do lar.

Todavia, há necessidade de discussão sobre a qualidade da oferta dessa modalidade de ensino, formato de execução do currículo diversificado, estrutura física dos prédios, exaustão e cobranças de resultados nas avaliações de larga escala, diversidade do cardápio. Quando um aluno permanece por nove horas diárias dentro de uma instituição escolar é obrigatória uma formação cognitiva, emocional, social e crítica de qualidade. “Assim, a educação (em tempo) integral pode desempenhar um papel importante na transformação das funções da educação pública. Tal transformação se assenta nas formas como o seu público tem sido tratado”. (Carvalho, 2015, p.38). Libâneo (2016) fortalece a postura crítica de avaliar como e porque as escolhas na educação são feitas.

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. (p.40)

As narrativas trazem experiências de encantamento, de limitações e de exaustão desse formato de ensino.

Tudo bom, só que para mim é muito cansativo, ensino integral. Se fosse assim de coração para escolher ou escolheria o ensino regular de horário, porque o Integral ele mexe muito com a cabeça. A gente às vezes chega em casa, cara. Aí tem trabalho para fazer tem alguma coisa e eu não consigo me manter em pé de tão cansada que eu tô tem sexta-feira que eu tô tão cansada que eu só quero dormir. (Lua)

No nono ano eu tô gostando. E assim, meu incentivo para estudo são as escolas profissionalizantes. Porque eu, particularmente, eu não quero entrar numa escola que não vai garantir isso um trabalho. Porque eu tenho medo de um dia ficar igual ao resto da minha família. Eu tenho medo, muito medo. (Tíbio)

A escola de tempo integral é uma coisa boa e ao mesmo tempo exaustiva. Porque é bom porque a gente desenvolve mais do que as outras escolas, a gente tem mais aulas diferenciadas, a gente passa mais tempo com nossos colegas.. Só que ao mesmo tempo, para mim, é exaustivo. Exige muito, a gente acorda cedo e volta para casa depois de horas. 9 horas na escola entre três intervalos que são a merenda da manhã, o recreio da tarde e o intervalo da tarde. Toda vez que eu chego em casa tô muito cansada. Só quero dormir. (LUA)

A primeira sensação de alguém integral é muito bom. Eu estudo numa Escola de tempo integral, eu almoço na escola. A gente tem bandeja tem uma Cantina muito linda, tem um auditório, a gente podia tomar banho na escola. Não sei porque não pode mais. Não sei vocês. Faz muito faz um pouquinho de falta, porque eu não sei vocês que são meninas e também quando a gente tá lá naquele dias a gente se sente suja direto, eu sinto vontade de tomar banho. (Lua)

Os horários poderiam ser melhor aproveitados, até porque tem semana que só tem português e matemática, não tem aula diferente não tem como para desfocar de Matemática (Tíbio)

8.3 Programa Bolsa Família

Em março de 2023, o atual governo instituiu novamente o Programa Bolsa Família através da Medida Provisória nº1.164. O programa busca garantir uma renda para as famílias em situação de pobreza. Essa transferência de renda promove um impacto financeiro dentro das comunidades periféricas. As famílias utilizam o dinheiro para tentar garantir minimamente a sua sustentabilidade.

O programa impõe algumas condicionalidades, dentre elas a atualização vacinal e frequência escolar. Quando solicitadas a comprovação, as instituições responsáveis ficam superlotadas com usuários em busca de comprovar as condicionalidades e não perderem a transferência de renda. As dificuldades financeiras das famílias estão presentes nas narrativas: a não condição de manter um aluguel, a alimentação básica dentro de casa, o custeio do material escolar.

O valor financeiro proveniente do programa é complementação de renda para algumas famílias ou a única fonte de renda para outras. Os participantes percebem a importância dessa transferência de renda para o sustento familiar e também como uma dependência para pessoas que não tiveram oportunidade de concluir sua jornada escolar. As narrativas vem permeadas de situações de superação decorrentes do valor financeiro e foi presente nas narrativas de oito dos participantes.

Aí depois eu fui para uma escola lá nas pedrinhas. Porque a minha mãe não tinha o dinheiro suficiente para ficar fixo no aluguel. Aí a gente ficava se mudando direto até que eu fiquei lá até o terceiro ano. Aí com a entrega das casas aqui no Caiçara eu vim para o Maria Dias que foi onde eu conheci a maioria de vocês (Tibio)

A minha mãe que não pode trabalhar porque não terminou os estudos e fica esperando recebe o dinheiro do governo e o bolsa família (Lua)

8.4 Política Nacional de Alimentação (PNAE)

A lei 11.947 de 16 de junho de 2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) consiste em recurso financeiros federais que objetiva “contribuir para [...] a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo” (Brasil, 2023)

Há uma legislação para garantir uma alimentação de qualidade para os alunos. Porém o valor de R\$1,37 por aluno garantido pelo governo federal é mínimo para garantir refeições com qualidade para os alunos, mesmo quando adicionado a contrapartida dos municípios permanece um valor baixo. Eles reclamam da não variedade do cardápio, da ausência de tipos de alimentos que consomem em casa, mas entendem a importância dessas refeições para os colegas que estão com insegurança alimentar. Narram seu encantamento com o refeitório, bandejas, três refeições por dias na escola e registram sua insatisfação com o excesso de carne moída no cardápio.

Por mais que eu reclame eu acho que é bom. Porque tem gente que às vezes sai de casa sem comer. Até porque a mãe não tinha e o menino vem para a escola pela comida. Às vezes eu reclamo, mas penso nisso porque eu já vi com meus próprios olhos pessoas dizerem que vem para a escola porque em casa não tem comida. (Lua)

8.5 Kit Escolar

A Prefeitura Municipal de Sobral entrega anualmente no início do primeiro semestre letivo o kit escolar para todos os alunos matriculados na rede pública de ensino. O kit contém caneta, lápis, borracha, cadernos, pincéis, lápis de cor, estojo de régua, marcador de texto, agenda, mochila e fardamento.

As narrativas exaltaram a importância do kit escolar associada ao contexto econômico das suas famílias. O dinheiro que seria destinado para o material escolar pode ser investido em alimentação e lazer. Há o apontamento que os cadernos não possuem gênero explícito nas capas, sendo utilizado por todos os alunos sem preconceitos. Porém a narrativa de

uma participante traz o preconceito com o material recebido, mas que foi utilizado fora da rede municipal de ensino. Os alunos de uma escola de ensino médio riram do seu irmão porque ele estava utilizando um caderno doado pelo município. Há a receptividade do material quando é utilizado entre pares, todavia quando apenas um estudante o utiliza é visto de forma excludente pelos demais.

A minha mãe tem cinco filhos, ela tinha que se virar pra comprar material para todos. Aí tinha uma vez que ela tinha que comprar uma coisa boa para minha irmã e me dava uma coisa simples e eu não gostava disso.(...)Porque além de a gente ganhar os materiais do governo e da prefeitura, além da gente ganhar o material da prefeitura ela consegue ainda comprar umas coisas por fora com o bolsa família. (Lua)

O kit escolar é muito bom, né? Porque isso faz com que alguns de baixa renda além de economizar consigam se estabelecer na escola, né? Com os materiais que a gente ganha. E tem muita gente que não vê isso (Tibio)

Eu acho bem legal porque é um caderno igual para todo mundo. Não tem 'masculinidade' nem 'feminilidade'. Todo mundo usa (Lua)

O meu irmão estava numa escola profissionalizante. Ele foi com o caderno da prefeitura. A minha irmã disse que era muito ruim, porque além dele ser discriminado porque era do Caiçara eles ficavam tirando onda com a cara dele porque ele usava caderno da prefeitura. (Lua)

8.6 Bullying

O nome bullying tem origem na língua inglesa, bully significa “agressor” e bullying pode ser definido como “comportamento agressivo”. Ele tem avançado de forma rápida e violenta dentro do ambiente escolar e perpassou as narrativas autobiográficas de todos os participantes. As escolas têm articulado ações e projetos de prevenção ao bullying. Todavia o que acompanhamos a nível nacional é o aumento da insegurança, medo e violência dentro das unidades escolares.

O país tem manifestado preocupação, e com uma tentativa de discutir e extinguir o bullying promulgou em 2015 a lei nº13.185 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Estabeleceu, também em lei, o dia 7 de abril como Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. A lei utiliza o termo “intimidação sistemática” e define bullying como “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.” (Brasil, 2015)

Nascimento e Menezes (2013) afirmam que bullying “não é um ato de agressão gratuita, mas sim uma situação de violência marcada por discriminação e preconceitos, socialmente construídos e sustentados por uma cultura escolar que fica alheia a esse fenômeno.”

(p. 146). Embora seja uma discussão anterior à lei nacional, o cenário não apresentou mudanças positivas e continua gerando sofrimento nos alunos vítimas dessa violência. Promover cultura de paz, dialogar sobre as diferenças, acolher as vítimas, incentivar que os casos de bullying não sejam silenciados, podem trazer visibilidade e possíveis mudanças no ângulo de discussão dessa temática, que deixa marcas nas histórias de vida desses alunos.

A minha mãe já tinha notado que eu estava muito depressivo lá no sétimo ano. Eu ficava muito triste dizendo que não queria vir para a escola. Porque assim gente eu sofria muito bullying, né? Vamos falar a verdade, eu não gostava e estava quase entrando em depressão. (Tíbio)

[...] aí no começo eu sofria bullying. O menino, o menino pegaram o meu óculos saiu correndo com meu óculos. Eu chorei. Aí eu fiquei gritando pela tia Sueli que me ajudou porque eu era muito cega... vou chorar... eu sou muito sensível pa contar essas coisas (Sara)

Não gosto de ficar falando sobre isso, é triste não gosto não. Eu também, eu já passei muita coisa aqui nessa escola, também nas outras. Não desejo a ninguém né, e também fora dela que eu já fui muito perseguido (Tíbio)

8.7 Pandemia

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças e impactos que precisam ser analisados, alguns de forma separada e outros conectados. As narrativas trouxeram duas delas: a dificuldade em acompanhar as aulas remotas e a saúde mental. A nova dimensão do tempo, o aceleração que nos é imposto, a obrigatoriedade de vivermos tudo o que é ofertado. O ano de 2020 foi um marco no novo formato de se fazer educação.

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (Nóvoa; Alvim, 2021, p2)

Exemplo dramático disso ocorreu durante a pandemia, quando a escola passou por um processo de adaptação tecnológica para que pudesse continuar o ensino-aprendizagem dos seus alunos. Todavia, não somos um país com acessibilidade digital garantida e igualitária para todos, o que resultou em uma diferença de aproveitamento e aprendizagem dos alunos de acordo com sua classe social.

Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. (Macedo, 2021, p.267)

O governo federal não conseguiu promover e garantir o acesso tecnológico a milhares de estudantes do país. Macedo (2021) ressalta que “ao findar o ano de 2020, apesar de alguns projetos de lei formulados no Legislativo, nenhuma política pública federal de garantia à conectividade e à educação remota para estudantes do ensino público tinha sido aprovada no país”.(p.268) Esses dados demonstram que há um abismo entre se garantir uma política pública no PNE e sustentar a sua efetiva implementação. O período pandêmico deixou um déficit de aprendizagem nos estudantes, principalmente nos pertencentes às classes pobres.

Aí eu usava nessa época o celular da minha mãe, aí eu só fazia as atividades e entregava, mas participar das aulas não participava (Vilma)

Eu não participei das aulas online (Lua)

Eu participei das aulas online, porém eu não aprendi nada. (Tíbio)

Além das dificuldades no acesso tecnológico, a discussão sobre a importância da saúde mental também aumentou sua visibilidade nos anos de pandemia. O isolamento social, o medo da doença desconhecida, a morte de pessoas queridas, o excesso e/ou a falta de tecnologia foram fatores acentuadores do adoecimento mental da população. Os impactos ainda reverberam nos indivíduos e surgiram nas narrativas dos participantes. Jucá *et al.* (2021) afirmam que “dor psíquica, angústia, medo são experiências que se inscrevem com o avanço da pandemia, o luto do cotidiano, a perda de parentes e de pessoas conhecidas, a intensificação do convívio (e dos conflitos) familiares e as incertezas sobre a retomada das aulas” (p.12)

Foi um período em que os diálogos eram por meios digitais, não haviam despedidas físicas, não haviam velórios que são tão culturais no país. Havia um excesso de medos, incertezas e vontade de viver livremente. Nunca se falou tanto sobre saúde mental e sua importância, isso instigou esses adolescentes a buscarem e dialogarem sobre a importância de psicólogos em seu desenvolvimento.

Eu não sei vocês, mas a pandemia mexeu muito comigo. Até hoje restam sequelas (Tíbio)

Um grupo de universitários psicólogos poderiam visitar a escola de vez em quando. Tem gente que não gosta de ser atendido em grupo. Seria os temas de uma roda de conversa, mas no individual. A gente sabe que isso já existe, mas que melhorasse mais né?! (Lua)

8.8 Território (Muros Invisíveis)

O bairro onde os participantes residem não é uma política pública de educação. Porém é um território que foi criado a partir de uma política pública de habitação tornando-se um marco importante na história de vida desses adolescentes. Os muros que cercam o

residencial Nova Caiçara são invisíveis, mas sentidos no medo, na raiva, na impotência, na discriminação aos quais seus moradores são submetidos. As consequências de residir em um território periférico e estigmatizado é sentida e descrita ao longo dos encontros.

Hoje em dia não é a mesma coisa. A gente tem medo de dizer onde estuda. (Tibio)

Toda vez que me perguntam aonde eu moro, aonde eu estudo, eu respondo que é na Cohab III porque eu não tenho coragem de dizer que moro no Caiçara (Tibio)

Eu fico com medo de morrer. O Caiçara é muito discriminado (Vilma)

Eles têm muito talento, os meninos do futebol. Eu gosto de jogar bola, sou apaixonada por jogar bola, eles tem um talento muito bom e o sonho dos meninos estão acabados por essa discriminação daqui (Lua)

Mas cara, eu queria pegar cada pessoa que fala assim. Colocar um dia aqui pra ver que não é coisa de outro mundo. A gente tem uma vida normal como a deles cara. A gente tem nossa casa, tem nossos amigos e tem nossa escola. A gente vive uma vida normal (Lua)

A minha mãe não é de nada, mas ela se recusa a andar em outros bairros porque ela já perdeu uma irmã por causa dessas brigas de bairro. Aí o que me marcava muito era que tipo minha mãe nunca pode ir numa reunião minha quando tinha na escola. Eu tinha já esse meu jeito de protagonista e toda dança da escola, toda peça eu queria tá lá. Eu dançava. Só que toda vez eu via as mães indo e a minha nunca vinha. E teve um dia que eu cansei de esperar. Eu já ia fazer apresentação sabendo que ela não ia me ver. Isso é uma parte muito marcante. E não era porque ela não queria, era porque ela não podia. Apresentação, festa junina, dança do dia das mães, reunião importante. Quando teve um negócio da páscoa eu fiquei muito triste porque eu queria ela lá e ela não ia. Aí eu acho que pra minha vida eu até falei pro meu irmão. Ela também não vai poder ir para as reuniões dele. Mas eu falei pra ele que se um dia tiver alguma coisa eu vou né. Porque eu não quero que ele passe pela mesma coisa que eu passei (Ana)

Quando discutimos territórios e suas representatividades geramos outras questões sobre as políticas públicas interligadas a ela. Quais têm sido prioritárias para romper o estigma do território? O que essas políticas e projetos estão produzindo e representando dentro do bairro? Os habitantes se vêem nesses processos de construção coletiva?

Gonçalves (2019) quando descreve favelas e comunidades periféricas argumenta que quando discutimos favela “é importante resgatar o que tem sido dito sobre esse território e, com isso, problematizar a visibilidade de alguns discursos e práticas, em detrimento do silenciamento de outros, quando o assunto é favela.” (p.131) Há a incitação de discutir esse território de forma não estereotipada, para assim abrir novos caminhos. As narrativas trazem timidamente uma possibilidade de novos atores. Mas faz-se necessário instigar esses adolescentes a discutir políticas públicas com intencionalidade crítica e construtiva.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais de um trabalho que se debruça sobre narrativas de vida, cuja reflexividade se constitui como um modo de aprendizagem e de aprendizagem de si, ruma à compreensão e à experiência de si como uma possibilidade. A intenção de (com)provar se dissipa e o que permanece é a sensação e compreensão da experimentação, assim, serão apenas considerações. (Rower, p.250,2021)

A partir das narrativas dos adolescentes foi possível compreender a importância do percurso escolar para um bom desenvolvimento do sujeito, os seus significados e sentidos dentro da história de vida de cada um, a potencialidade do coletivo na discussão dos marcos em comum nas travessias escolares. Precisamos estar atentos para novos atravessamentos, buscando sempre preservar o interesse e o desenvolvimento integral das nossas crianças e adolescentes. As políticas públicas são marcadores potentes nessas travessias.

A utilização das narrativas autobiográficas com adolescentes permitiu visibilidade e voz a eles. Em suas narrativas emergiram políticas públicas diretamente ligadas à educação, tais como escola de tempo integral, programa bolsa família, política nacional de alimentação, kit escolar. Porém outros marcadores ligados a eles também surgiram fortemente: bullying, pandemia, o território em que residem. Essa combinação de temas comprova que a escola não é uma instituição isolada, mas permeada pelas histórias de vida dos sujeitos que a compõem.

As análises dessa pesquisa poderão contribuir com os profissionais que pensam e desenvolvem as políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes, fornecendo suporte para avaliar a eficácia da implementação e execução dessas políticas. Ademais, ao promover um ambiente de troca e de reconhecimento das narrativas dos participantes, a pesquisa pôde ser percebida como um espaço de acolhimento e bem-estar e oportunidade para o reconhecimento de si como sujeito de direitos.

A escola não se finda em si. Ela é plano de fundo. Mas há a necessidade de uma verdadeira ampliação e intenção da sua validade. A lei e o discurso são muito práticos, coerentes e futuristas. Mas o dia a dia é exaustivo. Os alunos desejam espaços de fala e não somente por espaços de aprendizagem. A fala diz muito de si e dos seus anseios. Todavia há ainda um longo caminho a ser percorrido para que esses adolescentes entendam e percebam a importância dessas políticas públicas para o desenvolvimento deles e do nosso país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei nº14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília [DF]: Casa Civil, 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm acesso em 22 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília [DF]: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014**. Que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Brasília [DF]: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm acesso em 22 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília [DF]: Presidência da República, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm acesso em 22 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília [DF]: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. acesso em 22 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília [DF]: Diário Oficial República Federativa do Brasil, 2012. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> acesso em 22 abr. 2022.
- BRASIL. **Resolução nº07 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília [DF]: Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf acesso em 20 abr. 2022.
- CARVALHO, L. D. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, v. 31, p. 23-43, 2
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019.
- COSTA, A. M.; ASTIGARRAGA, A. A. A potente reflexividade das crianças. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.
- DIZERBO, A. A. Biografização coletiva para criar espaços de “interidade” ou aprender em confiança. In: PASSEGI, M. C.; FURLANETO, E. C.; PALMA, R. C. D. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

- FILHO, L. P. S. *et al.* Sobral, políticas habitacionais e conflitos urbanos: o caso do conjunto habitacional nova caçara. IN. Congresso Nacional da diversidade no semiárido - CONADIS. Campina Grande. **Anais.....** Campina Grande: Realize Editora, 2018.
- FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 783-803, 2021.
- FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007.
- FRIAS, E. Políticas Públicas para a Promoção do Sucesso Escolar: para não compactuarmos com a dominação, a exploração e as desigualdades. In: SOUZA, M. (Org.). **Psicologia escolar e políticas públicas para a educação básica na américa latina: Pesquisas, impasse e desafios**. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021.
- FURLANETTO, E. C.; PASSEGI, M. C.; BIASOLI, K. A. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GONÇALVES, M. A. **Psicologia Favelada**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONZÁLEZ, R. S. Políticas públicas para a infância no Brasil—análise do processo de implementação de um novo modelo. **Pensamento Plural**, n. 16, p. 25-45, 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades: educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral/panorama>. Acesso em 19 de ago. de 2023.
- KRAMER, S. Crianças e adultos: entre gerações e interações, histórias que contam. In: PASSEGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, R. C. D. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- LIBÂNIO, J. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, 2016.
- MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, 2021.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, J. O. *et al.* **Ambivalência de escola e adolescentes infratores. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

NASCIMENTO, J. A.; CURY, C. R. J. A qualidade de educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, v.50, n. 177, pp. 679-697.

NETO, I. L.; SANTOS, H. B. Investigação das memórias escolares de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, 2017: 561-571.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, v. 42, e249236, 2021.

OLINDA, Ercília Maria Braga; PINTO, Elismária Barros. O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE. **Revista@ mbienteeducação**, v. 12, n. 2, p. 263-286, 2019.

PASSEGI, M. C. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGI, M. C.; FURLANETTO, E. C; PALMA, R. C.D. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PASSEGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação, Lisboa**, n. 33, pp. 111-125, 2016.

PATTO, M. H. S. **A Cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010;

RODRIGUES, G. M. M. M; BLASZKO, C. E.; UJIE, N. T. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem: discussão de dados mediatizada pelo portal capes. **Colloquium Humanarum**, v. 18, p.61-76 jan/dez 2021.

ROWER, J. E. Potencialidade das narrativas de si como dispositivos de formação do espaço escolar. In: PASSEGI, M. C.; SÁ JÚNIOR; L. A. D. E; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos**. Natal: EDUFRN, 2021.

SANTOS, V. J. J. *et al.* “Garrafas ao mar”: Juventude universitária em tempos de pandemia. **Revista Conexão UEPG**, n. 17, p. 6, 2021.

SEABRA, R. C. F. F.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, 2017.

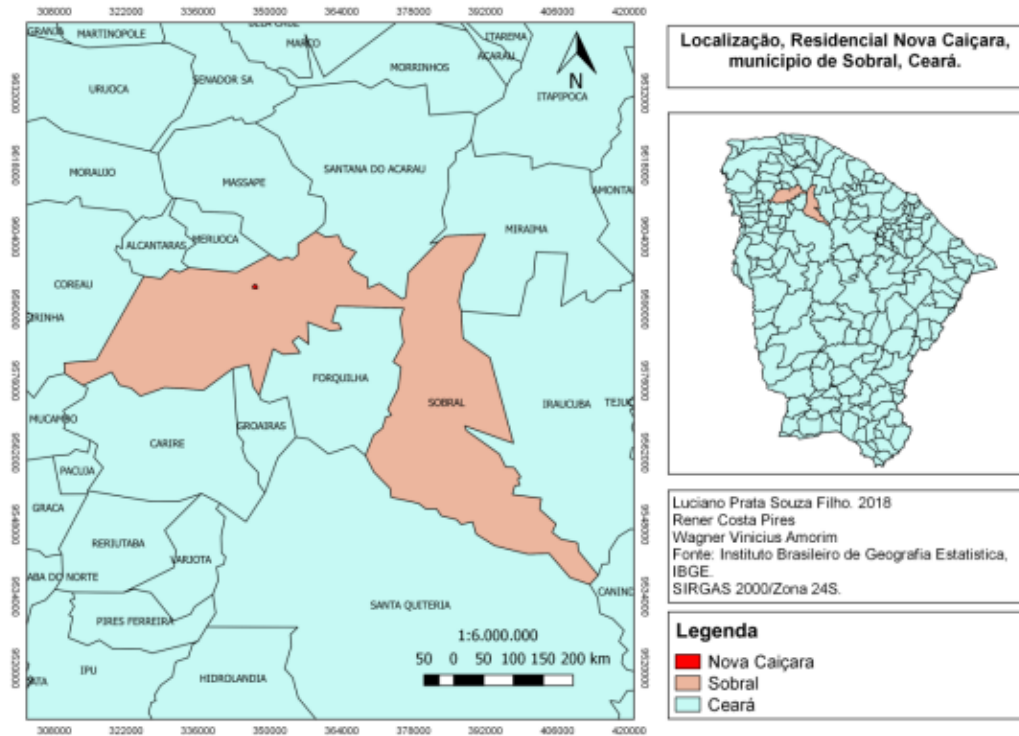
SOUZA, M. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

TREZZI, C. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 942-959, 2022.

TRINDADE, A. M.; MENEZES, J. A. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 142-151, 2013.

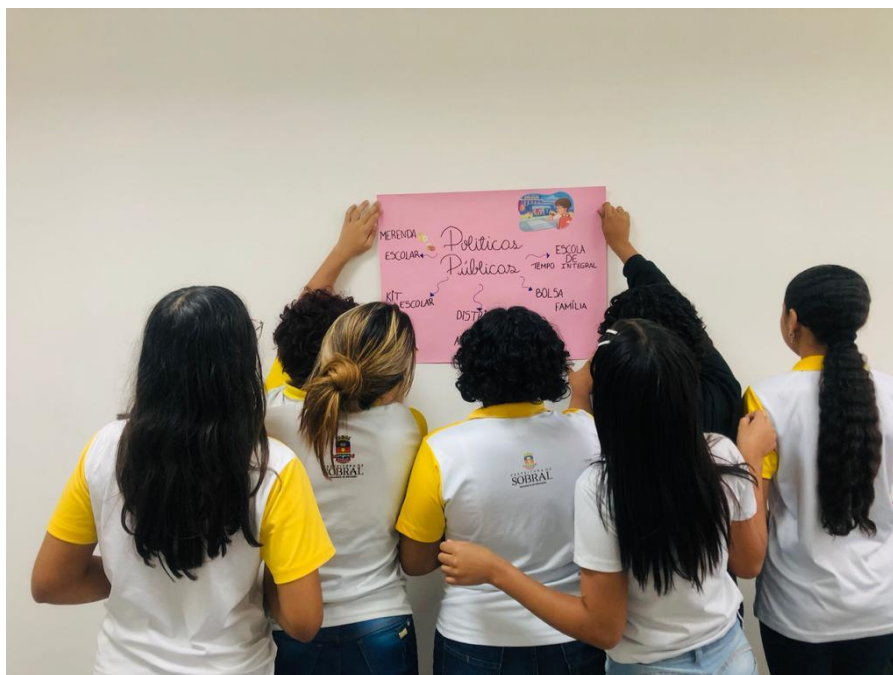
VELOSO, V. B. O jovem em conflito com a lei e o direito à educação básica. In: Reunião Científica Regional da ANPED 24 a 27 de julho de 2016 - Curitiba- PR- UFPR. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016.

ANEXO A - LOCALIZAÇÃO DO RESIDENCIAL NOVA CAIÇARA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL



Fonte: Filho, Pires, Amorim (2019, p.03)

APÊNDICE A - PRODUÇÃO COLETIVA DO QUARTO ENCONTRO



Fonte: Elaborada pelo autor