

Beatriz Barcelos Costa Lira

Beatriz Bressani Souza

Luana Oliveira de Siqueira

Marcela Gonçalves de Melo Dias

Marina Jordão Whittle

**CONDIÇÕES DE MORADIA E DE VIDA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO
ESCOLAR DE PESSOAS QUE RESIDEM EM UMA COMUNIDADE DE
ASSENTAMENTO**

Botucatu

Janeiro/2023

Beatriz Barcelos Costa Lira

Beatriz Bressani Souza

Luana Oliveira de Siqueira

Marcela Gonçalves de Melo Dias

Marina Jordão Whittle

**CONDIÇÕES DE MORADIA E DE VIDA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO
ESCOLAR DE PESSOAS QUE RESIDEM EM UMA COMUNIDADE DE
ASSENTAMENTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Instituto de Biotecnologia – UNESP como parte dos
requisitos para obtenção do título de licenciado
em Ciências Biológicas.

Nome do orientador

Maria de Lourdes Spazziani

Botucatu

Janeiro/2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SEÇÃO TÉC. AQUIS. TRATAMENTO DA INFORM.
DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - CÂMPUS DE BOTUCATU - UNESP
BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: ROSANGELA APARECIDA LOBO-CRB 8/7500

Condições de moradia e de vida e seus reflexos na
formação escolar de pessoas que residem em uma comunidade
de assentamento / Beatriz Barcelos Costa Lira...et al. -
Botucatu, 2023

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Ciências
Biológicas) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Instituto de Biotecnologia de Botucatu
Orientador: Maria de Lourdes Spazziani
Capes: 70807043

1. População urbana. 2. Assentamentos humanos. 3.
Educação. 4. Jovens. 5. Movimentos sociais. 6.
Vulnerabilidade social. I. Lira, Beatriz B. C. II. Souza,
Beatriz B. III. Siqueira, Luana O. IV. Dias, Marcela G.M.
V. Whittle, Marina J.

Agradecimentos

Gostaríamos, primeiramente, de agradecer à nossa professora orientadora, Maria de Lourdes, que nos auxiliou neste grande processo, para que pudéssemos entregar um trabalho completo. Em segundo lugar, aos moradores do assentamento, que foram abertos a participar desta pesquisa e nos receberam com muito carinho e respeito.

Também agradecemos o apoio dos nossos familiares e amigos, que foram essenciais para conseguirmos realizar nossa trajetória no curso de Ciências Biológicas na Unesp de Botucatu. A todos, muito obrigada!

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.

(Saviani)

RESUMO

LIRA, B. B. C, et al. **Condições de moradia e de vida e seus reflexos na formação escolar de pessoas que residem em uma comunidade de assentamento.** 2023. TCC (Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2023.

Os assentamentos informais constituem uma parcela importante da realidade urbana e as condições desses locais são marcadas por uma baixa infraestrutura e dificuldades de acesso à tecnologias, sendo consequência da falta de desenvolvimento de políticas públicas para combater a vulnerabilidade dessa população. O presente trabalho se propôs a compreender e refletir sobre os impactos das condições de moradia no desenvolvimento escolar de jovens que residem em assentamentos urbanos, a partir de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas com três indivíduos recém formados no ensino básico entre os anos de 2022 e 2023. De forma mais específica o estudo identificou e analisou as vivências desses jovens durante o Ensino Médio em diversos aspectos da vida escolar, suas dificuldades nas relações interpessoais e suas perspectivas futuras. Esta pesquisa foi desenvolvida com embasamento na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, que nos permitiu analisar os dados de forma crítica e contribuiu para o entendimento do processo de escolarização considerando os contextos político, social, econômico e histórico, bem como o processo de estabelecimento dessa comunidade, desde sua ocupação, em 2016, até a importância desse espaço como modelo de luta e resistência. Os resultados revelaram que os adolescentes entrevistados passaram por dificuldades de acesso à educação básica pela vivência no assentamento urbano, principalmente relacionadas à locomoção até a escola e acesso a internet. Assim, pode-se concluir que foi perceptível os vínculos entre a escola e as condições do assentamento, que necessita de políticas públicas de combate a vulnerabilidade social e melhora da qualidade de vida dessa população, proporcionando uma educação mais acessível e de qualidade.

Palavras-chave: assentamentos informais; educação de jovens; vulnerabilidade urbana; educação escolar; movimentos sociais.

ABSTRACT

LIRA, B.B.C, et al. **Housing and living conditions and their impact on the schooling of people residing in a settlement community.** 2023. TCC (Biological Sciences) – Botucatu Institute of Biosciences, Paulista State University, Botucatu, 2023.

Informal settlements constitute an important part of the urban reality and the conditions of these places are marked by poor infrastructure and difficulties in accessing technologies, as a consequence of the lack of development of public policies to combat the vulnerability of this population. The present work intends to understand and reflect upon the impacts of housing conditions on the school development of young people who live in urban settlements, based on qualitative research carried out through interviews with three individuals who recently graduated from basic education between the years of 2022 and 2023. More specifically, the study identified and analyzed the experiences of these young people during high school in various aspects of school life, their difficulties in interpersonal relationships and their future prospects. This research was developed based on the perspective of Historical-Critical Pedagogy, by Saviani, which allowed us to critically analyze the data and contributed to the understanding of the schooling process considering the political, social, economic and historical contexts, as well as the establishment process of this community, from its occupation in 2016 to the importance of this space as a model of struggle and resistance. The results revealed that the adolescents experienced difficulties in accessing basic education because of living in urban settlements, mainly related to locomotion to school and accessing the internet. Thus, it can be concluded that the links between the school and the conditions of the settlement were perceptible, which requires public policies to combat social vulnerability and improve the quality of life of this population, providing a more accessible and quality education.

Keywords: informal settlements; young education; urban vulnerability; schooling; social movements.

SUMÁRIO

1. Introdução	8
1.1 O assentamento	8
1.2 Pedagogia Histórico-Crítica	9
1.3 Educação como um direito	10
2. Materiais e métodos	11
3. Resultados e discussão	11
3.1 Perfil dos entrevistados	11
3.2 A escola	12
3.3 Para além da escola: tempo livre	14
3.4 Acesso à tecnologias digitais e o ambiente familiar para estudos	16
3.5 Preconceito	18
3.6 Perspectivas futuras	19
4. Considerações finais	21
5. Referências bibliográficas	21
6. Anexos	26
6.1 Anexo A- Roteiro para entrevista	26
6.2 Anexo B- Termo de consentimento livre e esclarecido	27

1. Introdução

1.1 O assentamento

Organizações como assentamentos urbanos ocorrem desde o início do século XX, quando deu-se o processo de industrialização, sendo uma consequência do processo de urbanização desordenada. Os assentamentos urbanos informais são moradias não regularizadas, que surgem a partir da ocupação de terrenos próximos a bairros de um município/cidade ou mesmo de prédios desocupados. Neles, as famílias possuem condições precárias e vulnerabilidade econômica, o que, conseqüentemente, leva a uma baixa qualidade de vida. Tal cenário é crescente, principalmente pelo alto índice de desemprego ou empregos temporários, como demonstram os dados do IBGE de 2022, de forma a impossibilitar que os indivíduos obtenham posse de imóveis. Em vista disso, o acesso à moradia também é dificultado por ações excludentes de gestão e planejamento (SCHEID, 2014).

O assentamento no qual desenvolvemos o trabalho encontra-se em uma cidade do interior de São Paulo e, segundo dados do jornal local (Botucatu, 2016), sua ocupação aconteceu em torno de Março de 2016, coordenado pelo Movimento Social de Luta (MSL) de forma pacífica e organizada, cujo coordenador declara pretender legalizar essa área para as famílias. Ademais, o secretário de Negócios Jurídicos declara que o município não pode interferir no espaço ocupado por ser de domínio do Governo Federal, assim sendo incumbido à Procuradoria Geral a reintegração de posse.

Em relação às residências, a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) salienta que a moradia é determinante para a saúde e para o desenvolvimento social (OPAS, 2009). Porém, os residentes dos assentamentos não possuem boas condições de habitação, devido tanto a forma como as casas são construídas, quanto às questões de saneamento básico. Além disso, muitas famílias não possuem acesso à energia elétrica e a serviços públicos, o que também pode comprometer a qualidade de vida dos moradores do local. Com isso, podemos perceber diversos fatores que intensificam e evidenciam as desigualdades sociais e econômicas. Segundo Cohen, et. al (2010), a condição de vulnerabilidade desses indivíduos está diretamente relacionada com doenças, proliferação de vetores e situações de risco, como curto circuito e falta de água. Outra condição a ser enfatizada é o acúmulo de lixo, que muitas vezes é queimado pelos moradores como uma forma de descarte, o que pode levar a outras conseqüências como poluição do ar e cânceres (UFRRJ, 2008).

À vista disso, há programas de extensão universitária da UNESP, como a Rede Temática: Sustentabilidade Solidária: do Ensino Superior para Sociedade, que estimulam intervenções no local, propondo melhorias nas condições de vida dos que residem no assentamento. Tal projeto foi de extrema importância para que pudéssemos entender e conhecer melhor os moradores, além de auxiliar na obtenção de dados para a pesquisa.

1.2 Pedagogia Histórico-Crítica

As análises realizadas no presente trabalho têm seu embasamento teórico na Pedagogia Histórico Crítica (PHC) de Dermeval Saviani. Tal teoria teve suas primeiras ideias traçadas a partir de lutas sociais que estudantes, professores e trabalhadores estavam enfrentando nas décadas de 1970 e 1980, com a opressão causada pela Ditadura Militar no Brasil. A PHC também teve sua origem em movimentos estudantis internacionais, como o Movimento de Maio de 68, no qual os franceses evidenciaram a escola como uma instituição que contribui com o poder da classe dominante a partir da perpetuação dos ideias da mesma nesse espaço e da contribuição para a alienação com um ensino não crítico. A partir da publicação do livro “L'école capitaliste en France”, em 1971 (SAVIANI, 2014) a escola passa a ser descrita como uma instituição subordinada ao capital que se divide em duas redes: a primária profissional e a secundária superior (que se destina a burguesia).

A partir de seus estudos, Saviani (2014) separa as manifestações pedagógicas do final dos anos 70 em três categorias: pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, se tratando de três teorias não críticas. A escola nova, por exemplo, busca ajustar a educação à sociedade e não à crítica e transformação. O materialismo histórico, presente na PHC, vê na lógica dialética a principal base objetiva da teoria e assim, em conjunto com a sistematização teórica, Saviani, descreve que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não espontâneo, ao conhecimento científico e não o conhecimento cotidiano, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não a popular. Fornecendo acesso à cultura erudita para a classe trabalhadora, possibilita a apropriação de instrumentos elaborados e conhecimento sistematizado para sair do espontaneísmo.

A PHC é dividida em cinco momentos que integram a mediação no interior da prática social, iniciando o primeiro momento com a identificação da prática social entre alunos e professores, seguido da problematização, no qual o professor consegue observar os problemas postos pela prática social em que a escola deve trabalhar. O terceiro momento é a apropriação dos conhecimentos científicos, em que, a partir dessa apropriação, atinge-se o quarto momento, que é a catarse, compreendida como a incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social, seguido do último momento, que é a prática social concretizada pelos alunos.(SAVIANI, 2014)

A escolha dessa teoria pedagógica se deu de forma a contribuir para a realização das análises deste trabalho, pois ela fornece ferramentas de reflexão ao método tradicional de ensino e de como a educação pode ser um instrumento de transformação efetiva em diversas camadas sociais, principalmente a composta por trabalhadores com condições básicas de vida. Trouxemos, por fim, uma frase que sintetiza o propósito da PHC, definida pelo Saviani: “O verdadeiro desenvolvimento não é aquele que segue as tendências da criança, mas aquele que se antecipa a elas e as ‘puxa’ para cima.”(SAVIANI, 2014)

1.3 Educação como um direito

Até 1988, o Estado brasileiro não tinha o dever formal de garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos. Foi apenas com a Constituição Federal de 88, por meio do artigo 205, que a educação se tornou um direito do cidadão e um dever do Estado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”(BRASIL [Constituição (1988)]). Sendo o Brasil uma república democrática, é um pilar da educação a igualdade entre as classes sociais, de modo que o Estado, ao assegurar a educação como um direito, tem como obrigação reduzir as desigualdades e eliminar as hierarquias sociais, tornando a sociedade brasileira mais democrática e o Estado mais republicano (CURY, 2008).

Levando-se em conta a educação como um agente para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, ela é também uma condição necessária para o exercício da cidadania e, frequentemente, para inserção no mercado de trabalho. E, para que o cidadão consiga colocá-la em prática, é imprescindível que ele esteja apto para isso, ou seja, que consiga expressar e defender seus interesses e ideias no âmbito público. Assim, é fundamental que ele tenha garantia de acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade, bem como o direito assegurado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e de linguagem, essenciais para a argumentação. Dessa forma, o cidadão é capaz de exercer uma cidadania ativa, isto é, que consiga participar do modelo democrático, nas esferas social, política e econômica, gerando uma contestação do modelo capitalista (GOERGEN, 2013).

A garantia desse direito por meio da legislação é o primeiro passo para que seja dado o suporte necessário ao seu exercício, estando também relacionado ao direito a uma sociedade verdadeiramente democrática, sendo que ambos devem ser proporcionados pelo Estado. Para isso, é necessário que o mesmo realize intervenções de forma a reduzir as desigualdades presentes em um país que sofreu com os processos de colonização e escravatura que, além de outros fatores, apresentam impactos até os dias de hoje relacionados à discriminação, desigualdades, condições sociais adversas, privilégios acumulados pelas camadas sociais mais favorecidas, fatores esses que devem ser considerados para o acesso e exercício pleno dos direitos (GOERGEN, 2013).

Uma das formas de se atingir o exercício pleno da cidadania é por meio da educação formal. E quando pensamos nos mais desfavorecidos social e economicamente, é necessário um maior empenho da sociedade e das suas instituições para promover uma educação escolar democrática que objetiva uma cidadania participativa, além da garantia de oferta e acesso à educação gratuita e de qualidade pelo Estado. Assim, garante-se “aos mais fracos direitos iguais de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade”. E, com isso, através da educação formal, formam-se “cidadãos conscientes, críticos e democráticos, capazes de promover a transformação social” (GOERGEN, 2013).

No caso das crianças e jovens que residem em assentamentos ou moradias precarizadas, a educação escolar assume papel primordial como uma das possibilidades em contribuir para a formação de cidadãos que possam se instrumentalizar para o enfrentamento das gritantes desigualdades que ali se apresentam. Assim, este estudo se propôs a compreender e a refletir sobre os impactos das condições de moradia no desenvolvimento

escolar de jovens que residem em assentamentos urbanos. Ou seja, identificar e analisar as vivências desses jovens durante o Ensino Médio em diversos aspectos da vida escolar, suas dificuldades nas relações interpessoais e as perspectivas futuras propiciadas no contexto da educação formal.

2. Materiais e métodos

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, na qual utilizamos a técnica operacional de entrevista semi-estruturada, promovendo informações referentes à realidade e vivências das pessoas que residem no assentamento. A primeira fase consistiu em realizar um levantamento bibliográfico para entender os diferentes tipos de pesquisas feitas nesses locais e desenvolvermos uma base teórica sobre a temática. Utilizamos dados da 'Rede Temática: Sustentabilidade Solidária: do Ensino Superior para Sociedade', na qual obtivemos informações sobre o assentamento em questão.

Já na segunda fase, fizemos visitas ao assentamento para compreender a dinâmica da comunidade e realizar entrevistas com jovens recém formados do Ensino Médio. Para as visitas ao assentamento foi utilizado o transporte público, seguido por uma caminhada por uma estrada de terra até as casas, sendo possível perceber a dificuldade de acesso ao local, principalmente em dias de chuva, devido a distância até o ponto de ônibus e ausência de asfalto. A comunidade local foi muito receptiva e os entrevistados estavam dispostos a participar das entrevistas, além de terem concordado com o preenchimento do termo de consentimento. Ao total, foram entrevistados três indivíduos maiores de 18 anos que residem no assentamento e já moravam no local quando cursaram o ensino básico. Assim, para facilitar a análise dos resultados e proteger a identidade dos indivíduos, os identificamos em A, B e C, sendo A o primeiro entrevistado, B a segunda e C o terceiro entrevistado. Estruturamos 14 perguntas para realizar aos entrevistados, as quais estão anexadas em um roteiro no item 6, podendo ser consultado.

Dentre os questionamentos estavam temáticas relacionadas ao transporte, à pandemia, ao Projeto Vida, à tecnologias, ao ambiente de estudo, ao envolvimento dos pais, à gestão escolar, preconceito e a perspectivas futuras. Ao decorrer das perguntas, eram entremeadas questões que fossem pertinentes a partir do que foi dito pelo entrevistado, com o objetivo de trazer uma maior profundidade e compreensão da situação retratada.

3. Resultados e discussão

3.1 Perfil dos entrevistados

Foram entrevistados três jovens acima de 18 anos, residentes de um assentamento urbano, e que são recém-formados do Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Dois indivíduos são do sexo masculino, e uma do sexo

feminino. O entrevistado A relatou que morou a vida toda em assentamentos, e pretende permanecer em sua atual moradia, e possui planos de reformá-la, além de conseguir um emprego. A entrevistada B possui uma filha, que já frequenta a escola, da qual engravidou ainda durante o EM. Possui perspectivas futuras, como cursar veterinária, e viajar para outras cidades. O entrevistado C possui afinidade com tecnologia, realizando cursos na área, além de estar estudando em um curso técnico em enfermagem. Em relação ao trabalho, ele ainda não possui certeza se irá trabalhar esse ano.

3.2 A escola

A escola é um ambiente de extrema importância, já que a partir dela, os professores podem contribuir para que o aluno seja um cidadão transformador da sociedade, que desenvolve pensamentos críticos acerca do meio. Contudo, para que o aluno tenha um grande engajamento com as disciplinas e projetos, é de suma importância que goste e se sinta bem no ambiente escolar. Para o entrevistado A, o que ele menos gostava na escola eram os colegas de sala, porque faziam muita bagunça durante as aulas, o que o prejudicava no entendimento da matéria. Em relação a B, o que não gostava na escola era que sofria muito bullying por parte dos colegas. Enquanto o entrevistado C queixou-se que os professores não cumpriam os horários e chegavam atrasados nas aulas ou demoravam para começá-las. Assim, esses dados nos mostram que há diversos fatores que podem afetar o interesse do aluno pela escola, sendo necessário que a gestão escolar realize uma análise sobre o que pode ser melhorado.

Outro fator importante a ser discutido é que não basta apenas a escola oferecer vagas aos estudantes para terem acesso ao estudo, o transporte também é uma condição que requer atenção. Em zonas rurais ou bairros afastados como o assentamento, muitas vezes, não há transporte que chegue até as escolas mais próximas, ou quando existente, as condições do veículo e a infraestrutura das estradas não são boas. Segundo o primeiro entrevistado, ele ia todos os dias a pé para a escola, demorando em torno de 30 minutos para chegar. Ressaltou que uma parte do circuito era perigosa, já que, precisava andar a pé pela rodovia. Em relação à entrevistada B, utilizava ônibus para ir ao colégio e alegou ter um bom funcionamento. Já o terceiro, também ia de ônibus circular, porém, relatou que havia complicações quando chovia e, por isso, às vezes não conseguia frequentar as aulas.

Recentemente, tivemos o surgimento da pandemia, levando as escolas a fecharem as portas, alterando a rotina da comunidade escolar e afetando os estudos, por exemplo, pela maior dificuldade de acesso aos recursos necessários, que em circunstâncias de um ensino presencial seriam disponibilizados no ambiente escolar. Dessa forma, todas as aulas e atividades tiveram que ser reformuladas e os métodos de avaliação, repensados. Uma solução foi utilizar a comunicação digital e videoaulas, contudo, é importante salientar que muitas comunidades ainda não possuem acesso à internet. Dentro dessa temática, o indivíduo A relatou que durante a pandemia a escola não paralisou, poucos alunos iam de máscara nas aulas, todos passavam álcool em gel na hora de entrar e sair da sala e os professores passavam pouca matéria, seguido da dispensa antecipada dos alunos. Para o indivíduo B também não precisou fazer o formato de ensino online, porque a escola não suspendeu as atividades presenciais, assim, ia de máscara e álcool em gel. Em relação ao indivíduo C, relatou que não

aprendeu muito durante a pandemia, só conseguia ver aula pelo celular, mas muitas vezes não houve acesso a internet. Entretanto, ressaltou que consegue estudar em casa. Diante desse cenário, podemos perceber que a escola é um pilar fundamental para a aprendizagem dos estudantes e que a suspensão das aulas presenciais possuiu um impacto significativo. Além disso, podemos ver o descaso da escola em relação à saúde dos estudantes e qualidade da educação, já que continuou de modo presencial no período crítico da pandemia e os professores davam aulas curtas, gerando uma escassez de conteúdos para os alunos.

A relação professor-aluno é muito importante para o desenvolvimento do estudante e para o processo ensino-aprendizagem, já que nele pode ser desenvolvido motivação, afeto, incentivo, entre outros estímulos e sentimentos. Segundo Matos (1997), as características pessoais do professor influenciam inclusive no comportamento do aluno. As preferências por matérias e conteúdos ministrados por esses professores podem estar relacionados a diversos fatores, como a didática utilizada, afinidade do indivíduo pela disciplina e pelo professor, dificuldade de conteúdos, entre outros. Dentro dessa temática, o indivíduo A respondeu que suas matérias favoritas na escola eram Artes e Física, porém nenhum professor se destacou de forma positiva durante esse período. O entrevistado B contou que gostava de todas as matérias, especialmente Matemática, Educação Física e Inglês. Sua professora favorita era a que ministrava as aulas de História, a qual comentou ser bem divertida. O indivíduo C relatou que gostava muito de Biologia, como também do professor que ensinava essa matéria.

Outro assunto abordado em nossa entrevista, previsto para ser implementado nas escolas entre o final do ensino fundamental e o trabalhado no ensino médio é o projeto de vida. Para Machado (2004), os projetos de vida são como a realização de uma vocação, de um chamamento que nasce de aspectos individuais e sociais, ou seja, é o resultado da conjunção entre aspirações individuais e interesses coletivos. Foi perguntado para nossos entrevistados o conhecimento deles acerca do projeto de vida e se eles realizaram as atividades deste componente curricular. O entrevistado A relatou que em sua escola existia o horário na grade escolar para realizar as atividades do projeto de vida, mas que ele não participou efetivamente, pois dormia durante o horário. Ainda relatou que basicamente o professor responsável por acompanhar os projetos da turma passava trabalhos de pesquisa na internet, para serem entregues semanalmente, fato que dificultou a entrega dos trabalhos, pois ele não tinha acesso integral à internet em casa. A entrevistada B reitera a situação vivida pelo entrevistado A, e destaca: “davam trabalho em casa para escrever o nome completo e entregar os trabalhos da escola, sobre assuntos da vida” e conta que seu sonho era ser mãe, viajar pelo Brasil e para outros países. Já o entrevistado C não relata com detalhes, apenas comentando que existia o projeto e que “gostava mais ou menos” e que achava importante, porém o conteúdo era repetitivo.

O projeto de vida é um componente curricular introduzido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como objetivo auxiliar o aluno a traçar seus próximos passos após a vida escolar, levando em consideração o planejamento de sonhos pessoais, profissionais e para a vida em sociedade. A sexta habilidade geral da BNCC, a qual o aluno deve desenvolver até o final do ensino médio descreve:

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.35)”

A BNCC define três pilares do projeto de vida que devem ser trabalhados - pessoal (autoconhecimento), social (colaboração entre colegas e ações sustentáveis) e o profissional (com habilidades técnicas e conhecimentos tecnológicos). Nossos entrevistados não tiveram a experiência integral do projeto de vida como é previsto pela BNCC, o que nos dá abertura para analisar os aspectos de preparação para vida pós escolar, opções de carreira profissional e relação com o assentamento a qual vivem.

A instauração do componente ‘Projeto de vida’ nas escolas pode estar atrelado diretamente com a transição de uma economia que era baseada em unidade doméstica, para uma economia de mercado de trabalho (KLEIN, 2016). A partir da revolução industrial, a escola apresenta o cunho preparatório para o mercado de trabalho sendo evidenciado ao longo dos anos, com o aumento da demanda e a necessidade de mão de obra. O projeto de vida tem como função preparar o aluno para conseguir seguir uma carreira profissional que seja planejada durante o período escolar, com auxílio de professores evitando assim o não conhecimento do percurso do aluno após sair da escola. Durante essa época, os jovens geralmente têm a possibilidade de construir um projeto de vida, mas nem sempre reverte-se em ações concretas, pelas dificuldades da realidade em que se encontram. Quando voltamos a analisar as respostas de nossos entrevistados, podemos notar que o Projeto de Vida não foi efetivamente aplicado nas respectivas escolas, não construindo uma perspectiva de carreira após o ensino médio.

A relação com o assentamento a qual vivem poderia ter sido trabalhada, pensando em possibilidades de superação de dificuldades e perspectivas de melhores condições de vida, mas com a precariedade do trabalho realizado nas escolas, nota-se a falta de direcionamento que os entrevistados possuem. Neste sentido é identificado nas suas falas desejos e sonhos de viagens (como relata a entrevistada B) o que nos sugere que os propósitos apresentados anteriormente não foram abordados. Com conseguinte, críticas a implementação dos Projetos de Vida se instauram, pois a construção de perspectivas futuras vão além de “atividades semanais e pesquisas sobre a vida”. A PHC, por exemplo, se for considerada no projeto pedagógico, pode contribuir para mensurar a prática social a partir de sua estrutura de transmissão do conteúdo científico, podendo dar essa base consolidada que auxilia o aluno a traçar sua visão de mundo, diferentemente dos componentes curriculares que sem uma base teórica e metodológica claramente assumida, quer seja pela escola, quer seja pelo docente, são aplicados como no Projeto de Vida.

3.3 Para além da escola: o tempo livre

A pergunta seguinte compreende a respeito do período livre do aluno (atividades externamente à escola). Foram estruturadas perguntas que englobam a possibilidade do aluno trabalhar (tanto no auxílio doméstico, quanto trabalhos informais) e como isso afetava seu desempenho nas aulas. O entrevistado A nos conta que precisou de “trabalhar” uma vez no

ensino médio, e que isso o atrapalhou o seu desempenho na escola pelo cansaço. Já a entrevistada B relata que dividia seu tempo em estudar e realizar tarefas domésticas, enquanto o entrevistado C diz não ter trabalhado, porém realizava “freelance” eventualmente.

Nesta questão podemos observar que tivemos dois entrevistados que precisaram procurar um trabalho informal para auxiliar a renda familiar. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/1990 proíbe o desempenho de qualquer atividade laboral por menores de 16 anos, podendo o adolescente trabalhar como menor aprendiz a partir dos 14 anos (BRASIL, 1990). Os trabalhos realizados pelos nossos entrevistados podem ser enquadrados como informal e possivelmente não legal (o que não temos como confirmar, pois não perguntamos a idade que os entrevistados possuíam quando realizaram esses tipos de trabalhos).

O trabalho realizado por menores de idade é um problema estrutural evidente na realidade em todo o país, ainda há um grande número de crianças que se evadem da escola para se dedicarem ao trabalho, resultando na pobreza e marginalização desses jovens (ROQUE, 2015). Ao retornar à realidade dos entrevistados, o que conseguimos deduzir é a necessidade de trabalho para complementar a renda familiar em alguns momentos de suas vidas, o que de certa forma impactaram negativamente no seu desempenho escolar.

Medidas que auxiliem financeiramente essas famílias devem ser adotadas para diminuir o índice de trabalho na infância e adolescência e mesmo que essas ações sejam aplicadas, a realidade em que os entrevistados se encontram faz-se necessário um acompanhamento de perto nas escolas para garantir uma educação de qualidade que torne eles cidadãos com formação intelectual e direitos assegurados.

Outro aspecto sobre o período livre era se favorecia a realização de atividades escolares no período contraturno. O entrevistado A respondeu que os professores passavam tarefas de casa e ao terminar seus deveres ele ajudava sua mãe em afazeres domésticos. Ainda complementa que os trabalhos que precisavam de uso de internet ele realizava na escola e que em casa estudava com as apostilas entregues pela escola. Já a entrevistada B nos respondeu que seu tempo livre era pouco, pois estava sempre realizando afazeres domésticos, mas garantiu que estudava sempre que era possível. Nosso terceiro entrevistado nos conta que não estudava muito em casa e que no contraturno participava de curso sobre TI no SENAC.

O processo de ensino aprendizagem da escola tradicional, está passando por um processo de transformação para período integral. Com isso em mente podemos concluir que as tarefas de casa e trabalhos extra escolares não serão mais atribuídas aos alunos para serem realizados em casa. Nossos entrevistados estudavam em escolas de ensino regular, então as atividades para serem feitas em casa ainda são frequentes. O que podemos extrair destas respostas é a percepção de que as atividades e tarefas escolares consistem, basicamente, em copiar textos e responder perguntas das apostilas distribuídas pela escola, sem de fato querer integrar os conhecimentos de sala de aula para serem continuados nas tarefas em casa. A realização das atividades também não é aproveitada pelos entrevistados - as condições de vida presentes infelizmente forçam os alunos a fazerem escolhas para auxiliar em tarefas que se tornam obrigações primárias em comparação com o fato de estudar em casa.

As tarefas escolares para casa, são tradicionalmente vistas como uma maneira de unir e aproximar a escola e a família, com uma função social dando possibilidade dos pais e responsáveis acompanharem o desempenho das crianças e adolescentes podendo até interferir nessa atividade (LIBÂNEO 1994). Atualmente a proposta do dever de casa foi ‘atualizada’ sendo focada em atividades que tem o propósito “moderno” em formar o aluno como cidadão, para a vida e não para classificações, como se tinha na metade do século passado (LIMA, 2013). Portanto, podemos concluir que apesar de ter uma orientação atualizada, o dever de casa não cumpre o que se propõe, conforme depoimento dos entrevistados, se tornando um período curto de estudo em casa, sem apoio da família, reforçando um processo de aprendizagem sem efetividade real.

3.4 Acesso à tecnologias digitais e o ambiente familiar para estudos

Com relação ao acesso à tecnologias (como o uso de celular, computadores, tablets, etc.) e à internet, o primeiro entrevistado disse que utilizava os computadores da escola para realizar os trabalhos propostos em sala de aula. Já em casa, utilizava apenas as apostilas disponibilizadas pela escola. Apesar de possuir um celular, esse não era usado para fins escolares, mas sim para lazer, como escutar música, assistir filmes e jogar. Já a segunda pessoa entrevistada comentou que, durante seu período escolar, considerou tranquilo o acesso a tecnologias e à internet. Disse que, quando precisava estudar, possuía tempo e os materiais que necessitava. Porém, quando perguntada especificamente sobre a utilização de internet, disse que quando usava Wi-Fi, era preciso subir um morro em frente à sua casa para alcançar o sinal. Hoje em dia, as casas do assentamento não dispõem desse tipo de internet e os moradores necessitam pagar planos de celular com internet móvel. Corroborando o que foi dito, o terceiro entrevistado disse que a tecnologia mais utilizada era o celular, possuindo plano de internet, mas que sua casa não possui Wi-Fi, dado que a estrutura do assentamento não oferece a estrutura necessária para a instalação, até mesmo pelo difícil acesso à energia elétrica.

Levando-se em conta a atual sociedade globalizada, em que as informações são rapidamente difundidas e disponibilizadas em diferentes veículos de comunicação, o acesso a diferentes tecnologias e à internet acaba se tornando elemento essencial para o exercício da cidadania. Com o avanço tecnológico, são criados grandes bancos de dados e espaços para criação e socialização do conhecimento. Com isso, é imprescindível uma análise crítica do conteúdo consumido, já que, segundo Bento e Belchior (2016, p. 04), “as tecnologias contribuem para desenvolver o raciocínio, a análise crítica e interpretação de dados, e produzir, criar, e recriar conhecimentos”, sendo assim um componente importante no contexto educacional e social.

A partir do exposto, tem-se que a tecnologia pode ser considerada um recurso didático importante para a formação do alunado. E, além dos pontos anteriormente citados, o uso da tecnologia e o acesso à internet é uma maneira para que o aluno amplie e estenda sua aprendizagem, possibilitando uma evolução do rendimento escolar (Lima *et al*, 2008). Por meio da integração da tecnologia com a educação, é possível que o aluno conheça outras realidades e culturas a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tendo assim um

maior contato com o conhecimento científico (DORIGONI e SILVA, 2008). Apesar disso, através das respostas obtidas nas entrevistas, percebe-se um acesso desigual às tecnologias e à internet, dado que as condições econômicas e de moradia dos jovens não permitem que eles usufruam plenamente das possibilidades oferecidas pela era tecnológica. Dessa forma, o uso da tecnologia como uma forma de democratização e transformação social acaba sendo prejudicada.

Quando questionados sobre o ambiente domiciliar para estudos, o primeiro entrevistado disse que consegue estudar e se concentrar tanto na escola quanto em casa e acrescentou que sempre conseguia realizar as tarefas propostas pelos professores, para depois ajudar sua mãe nos afazeres domésticos. Da mesma forma, a segunda e terceira pessoas entrevistadas disseram que consideram suas casas bons ambientes de estudos. Sendo o ambiente um grande influenciador para uma boa performance escolar, é muito importante que esse seja adequado e confortável, com boa iluminação e organização, um espaço limpo e livre de distrações, além de calmo e silencioso. Apesar da pouca infraestrutura disposta no assentamento, os jovens consideram que possuem um ambiente de estudos adequado.

Quanto ao envolvimento dos pais ou responsáveis em sua vida escolar, a pessoa A comentou que não houve muita participação e que eles apenas iam, às vezes, às reuniões de pais na escola, quando tinham tempo. Apesar disso, disse que a gestão escolar sempre incentivava a presença dos pais nas reuniões e decisões acerca da escola. A pessoa B respondeu que sua mãe e seu padrasto costumavam ir às reuniões na escola. Além disso, complementou que a escola incentivava a participação dos pais pedindo aos alunos para que eles chamassem seus responsáveis para as reuniões. Já o entrevistado C considera que o envolvimento de seus pais se deu apenas no período da pandemia, quando durante os meses de isolamento, sua mãe disponibilizava um tempo para que ele conseguisse assistir às aulas. Ademais, acrescentou que a gestão escolar não incentivava muito a participação dos pais na escola.

Muito já é discutido sobre a importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Estudos mostram que essa participação melhora o desempenho escolar dos estudantes, uma vez que esses se sentem valorizados e, consequentemente, estimulados a terem um bom desempenho. Porém, para que isso seja possível, é necessário que a escola incentive e faça com que os pais se sintam confortáveis para participar da vida escolar de seus filhos, criando assim um trabalho conjunto. Com esse intuito, a escola necessita dispor de estratégias para atrair a participação dos responsáveis, criando projetos e ações que envolvam e valorizem a participação deles (PAIVA, 2020). A gestão escolar deve enfatizar o valor do trabalho em equipe, incentivando a cooperação e a colaboração, além da socialização e troca de ideias. Assim, é importante que haja abertura, que a gestão não chame os pais apenas para falar sobre o desempenho escolar dos seus filhos, mas também para refletirem e tomarem decisões conjuntas (SILVA, 2001).

Outro ponto importante levantado por diversos autores é o fato de que muitos pais não se sentem confortáveis em participar do ambiente escolar, uma vez que frequentemente têm receios quanto a alguma forma de reprovação, se sentem inibidos, possuem um sentimento de

não pertencimento, entre outros (ALMEIDA, 2014). Dessa forma, é crucial que a gestão escolar propicie um clima favorável em que todos os envolvidos no processo educativo se sintam confortáveis, favorecendo a experiência coletiva e a socialização das responsabilidades (SILVA, 2001). Ademais, é fundamental que a escola leve em consideração a necessidade e disponibilidade das famílias e comunidades. Em especial, quando pensamos em pessoas mais vulneráveis, como os jovens do assentamento, é imprescindível que a instituição leve em consideração esses fatores nas suas ações e projetos que envolvam o estímulo à participação dos pais.

3.5 Preconceito

Os entrevistados também foram questionados quanto à experiência de algum tipo de discriminação e preconceito no ambiente escolar. O preconceito pode ser compreendido como atitudes hostis voltadas a um grupo ou pessoa devido ao pertencimento da mesma a um determinado grupo socialmente desvalorizado (ALLPORT, 1971), podendo gerar agressões físicas e simbólicas. A escola, apesar de ser colocada como um local de potencialização de transformação e incentivo de uma visão crítica, tem se apresentado como terreno fértil para a presença desses comportamentos (FERREIRA; CAMARGO, 2011), muitas vezes devido à omissão da gestão escolar, que pode não enxergar como papel da escola o combate à essas posturas discriminatórias, perpetuando uma hierarquia social que serviria como uma falsa justificativa para tais atos (CROCHICK e CROCHICK, 2017). Um estudo realizado por Zunino, Bastos, Coelho, Mendes e Massignam (2015) observou que alguns grupos se fazem mais presentes quanto às vítimas de preconceito, estando entre eles a posição socioeconômica desfavorável, pessoas racializadas e mulheres.

Uma possível consequência desses preconceitos é a ocorrência do bullying, com o qual o entrevistado A alega ter sofrido nos primeiros anos de seu ensino fundamental, o que resultou em agressões e advertências, dizendo também ter sofrido com atitudes discriminatórias vindas da diretora. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019), o Brasil se situa como país mais propício à agressividade, com a taxa de 10%, sendo a média mundial, 3%. Ainda, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2017), um em cada dez estudantes já foi vítima de bullying, que pode ser caracterizado como um comportamento agressivo, podendo essa agressividade ter diversas manifestações, gerado pela concepção de hierarquia de poder entre os envolvidos (OLWEUS, 2013), e segundo a Lei nº 3.185, se trata de uma intimidação sistemática, com a presença de violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação (BRASIL, 2015). No caso apresentado por A, temos a dinâmica denominada de alvo-autor, na qual há uma reação agressiva ao bullying sofrido, de modo a se proteger do mesmo (LISBOA, BRAGA, & EEERT, 2009; SALMIVALLI et al., 1996).

Outra forma de preconceito retratada pelos entrevistados foi o racismo sofrido pela pessoa B, que relatou ter sido chamada de macaca pelas colegas de sala. As responsáveis pelos atos racistas chegaram a receber suspensão como penalidade, mas não aparentou resolver a problemática de modo a não se repetir. O racismo é considerado crime e é tratado pela Lei 7.716/89 como qualquer forma de discriminação ou preconceito originado da raça,

sexo, cor e idade. No Brasil, 64% das crianças e adolescentes que estão fora da escola, na faixa etária de 4 a 17, são pretas e pardas, enquanto 4,34% da população negra na faixa de 15 a 24 anos possui ensino superior completo (IBGE, 2010). É necessário que se reconheça o racismo como uma problemática estrutural e como competência da escola abordar essa temática e buscar uma educação antirracista, que além de combater essa discriminação, preze pela presença e permanência de alunos racializados (RIEDEMANN; STEFONI, 2015). Somente o indivíduo C não identificou a presença de preconceito em seu cotidiano escolar.

As vítimas de preconceito, como o racismo e bullying podem ser mais propensas a evasão escolar, além de terem sua aprendizagem, construção da identidade e autoestima prejudicadas, maior propensão ao desenvolvimento de transtornos mentais, prejuízos cognitivos, emocionais, comportamentais, entre outros (ABRAMOVAY, 2015; BANDEIRA & HUTZ, 2012; GLOPPEN, MCMORRIS, GOWER, & EISENBERG, 2018; LOPES NETO, 2011; PHAM, SCHAPIRO, JOHN, & ADESMAN, 2017; PIQUERO, PIQUERO, & UNDERWOOD, 2017; SAMPAIO, SANTOS, OLIVEIRA, SILVA, & SILVA., 2015; VAN & ROSETH, 2018). A escola deve agir de modo a assumir a responsabilidade por essas ações e suas consequências, buscando uma educação que se alinhe a não tolerância desses preconceitos e a busca por transformar a visão dos indivíduos que as praticam (GOMES, 2005). Como possibilidade, tem-se a abordagem multicultural, apontada por um estudo como a mais efetiva para uma nova visão sobre as diferenças entre grupos sociais, ensinando sobre a diversidade presente na sociedade de um modo positivo (RUTLAND; BROWN, 2005).

3.6 Perspectivas futuras

Por fim, quanto aos seus planos futuros, o entrevistado A disse pretender procurar um emprego, continuar a morar com sua mãe e contribuir financeiramente para a casa. A segregação socioespacial, a desigualdade e periferação observadas no Brasil (KOWARIC, 1980), assim como o chamado “efeito território” (ANDRADE, 2013) ou “efeito bairro” (SABATINI & RASSA, 2013), expressam a relação entre benefícios e prejuízos relacionados a localização de uma comunidade em uma determinada área da cidade e seus impactos na vulnerabilidade e desigualdade social quanto a mesma (BOURDIEU, 1997; FLORES, 2006). Além de afetar a distribuição de serviços básicos e a condição de vida dos moradores, afeta também as condições desses indivíduos para o acesso e boas condições no mercado de trabalho, seja pelo oferecimento de uma educação que não de qualidade, ao distanciamento da rede de contatos, muitas vezes decisiva para a ocupação de uma vaga, ou pela visão negativa e preconceituosa que muitas pessoas têm sobre moradores dessas localidades, o que também dificulta a melhora das condições de vida desses indivíduos (SABATINI & RASSA, 2013).

Já a segunda pessoa entrevistada gostaria de ingressar no curso de Medicina Veterinária em uma universidade estadual, portanto, gratuita, já que o curso em instituições particulares é muito caro, não tendo condições para cobrir os custos. Porém, já prestou o vestibular da faculdade desejada e não obteve pontuação suficiente para o ingresso. A trajetória do Ensino Superior no Brasil apresenta um histórico elitista e que se perpetua até a atualidade, iniciando com os Jesuítas, seguido da formação de oficiais do exército e marinha, posteriormente pela instituição dos cursos de Medicina e Direito aos filhos de fazendeiros, e

sendo seguido por um caráter profissionalizante e de combate à subversão ideológica (CUNHA, 1980; ARANHA, 1996; TRAGTENBERG, 2004; ROSSATO, 2004; SHIROMA *et al.*, 2000). Hoje, mesmo após as lutas pela democratização do acesso ao ensino superior, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa seja realmente efetiva, o que é observado, por exemplo, na taxa de pessoas racializadas que ocupam esses espaços, sendo que 77,7% dos estudantes de Ensino Superior em 2003 eram brancos (IBGE, 2003). Com a criação do vestibular, em 1911 (OLIVEIRA, 2003), são favorecidos estudantes com maior poder aquisitivo, que têm a possibilidade de pagar por caros cursos preparatórios para esse exame e, assim, são favorecidos quanto à ocupação e permanência nesses espaços, visto que ao ingressar em um curso superior, é esperado e requerido uma certa “bagagem” de conhecimentos para as aulas e provas, que para indivíduos que frequentaram ambientes escolares deficitários e não possuem dinheiro para aulas particulares, pode resultar na evasão, processo esse que se refere a “exclusão dos incluídos”. (TAVARES, 2008; ZAGO, 2006).

Esses vestibulares, portanto, somente explicitam uma seleção social preexistente (TRAGTENBERG, 2004), que permite que pessoas previamente favorecidas pelo acesso a um ensino de qualidade, escolas de línguas, capital econômico e cultural, entre outros, perpetuem esse acesso privilegiado. Segundo Catani e Oliveira (2003, p. 113): “Os processos de seleção são, de modo geral, permeados pelo ideário das capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e da livre concorrência”. Com isso, essas pessoas menos favorecidas ficam, muitas vezes, rendidas a Instituições de Ensino Superior privadas, cursos de baixa seletividade e rápida duração, frequentemente utilizando o tempo livre para trabalho (BRITO *et al.*, 2008; CARVALHO, 2007; NUNES, 2007).

A entrevistada B também expressou seu desejo que as crianças do assentamento retornassem às aulas, pois estão de férias e acabam exigindo mais tempo e atenção. Esse papel assistencialista da escola se mostra de extrema importância, principalmente após a reestruturação dos papéis no interior da família e inserção da mulher no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2017), além da possibilidade de investimento nos estudos, que são um desejo da entrevistada.

O entrevistado C disse que gostaria de finalizar o curso Técnico em Informática que está fazendo no SENAC e pensa em aderir algum trabalho de meio período devido ao tempo do curso. Também, foi aprovado em um processo seletivo no SENAI para Montador de Sistemas Eletrônicos, tendo interesse na parte de tecnologias, mas diz estar aberto a outras possibilidades no futuro. Tais instituições têm sua estrutura em uma perspectiva fordista e visam a empregabilidade e adequação a sociedade salarial, que pode ser um meio para a melhoria das condições de vida do indivíduo. Já em uma visão geral, o ensino tecnicista se relaciona a adequação ao mercado de trabalho, buscando a obtenção de habilidades que proporcionem a entrada no mesmo, exigindo uma escolaridade básica e não fornecendo ferramentas para que sejam buscadas condições dignas de trabalho, como um ensino crítico, mas sim a adequação às vagas oferecidas a qualquer profissional que apresente as habilidades necessárias, frequentemente nem mesmo acompanhadas de um pagamento justo (FRIGOTTO, 2017).

4. Considerações finais

Considerando as análises das relações entre a vivência de jovens em assentamentos urbanos e a educação escolar, foi possível observar as seguintes dificuldades desses estudantes: transporte para chegar à escola, infraestrutura precária do ambiente doméstico para a realização de tarefas escolares e problemáticas de relações interpessoais, como bullying e racismo vindo de colegas. A partir disso, pudemos refletir sobre a necessidade urgente do estabelecimento de mudanças efetivas por parte de órgãos públicos para que esses adolescentes tenham mais oportunidades de estudo e qualidade de vida, por meio de investimentos diretos e iniciativas para reestruturação dessas ocupações urbanas. O Estado deve cumprir seu papel, possibilitando que todos os cidadãos tenham acesso aos seus direitos, como à saúde, educação, moradia e trabalho.

Durante o período escolar é de extrema importância que os professores saibam as condições de vida dos alunos e, assim, promovam a inclusão, adaptando as atividades para que todos consigam fazer com os recursos disponíveis. Por exemplo, os alunos do assentamento não possuem um acesso fácil a Internet, sendo inviável passar longos trabalhos que demandem a disponibilidade.

Também se faz necessária uma maior responsabilização e ação por parte da escola quanto a questões de discriminação e preconceito, promovendo uma educação crítica e multicultural, de combate a essas posturas nocivas aos indivíduos e ao coletivo, além da utilização de materiais didáticos representativos. A política de cotas se mostra como uma grande aliada e forma de reparação histórica, para que, ao deixarem o ensino básico, esses alunos possam seguir para o Ensino Superior, caso seja de sua vontade, e que tenham não somente condições de ingresso, mas também de permanência nesses espaços, por auxílios financeiros e educacionais, vindos das instituições, que devem considerar os diferentes contextos em seus planejamentos, infraestrutura, pedagogias e metodologias, juntamente a ampliação da oferta de vagas em instituições públicas.

5. Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (2015). Programa de prevenção a violência nas escolas. Brasília: Apresentação da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO).
- ALLPORT, G. W. La naturaleza del prejuicio. 4. ed. Buenos Aires: Eudeba Universitaria, 1971.
- ALMEIDA, Emanuelle Bonácio. A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno. 2014. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade Estadual de Campinas, curso de Pedagogia. 2014.

ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. Efeito território: explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas*, Porto Alegre, n. 2, v. 13, p. 381-402, maio/ago.2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

BANDEIRA, C. M., & HUTZ, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44.

BENTO, Luciana; BELCHIOR, Gerlaine. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 334 – 343, set/dez. de 2016.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Reformismo, socialismo e igualdade. *Novos Estudos*, n. 19, p. 23, dez. 1987.

BOBBIO, N.; BOVERO, M. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BORGES, Ângela; CARVALHO, Inaiá. Revisitando os efeitos de lugar: segregação e acesso ao mercado de trabalho em uma metrópole brasileira. *Caderno C R H*, Salvador, v. 30, n. 79, p. 121-135, Jan./Abr. 2017, [S. l.], 26 set. 2016.

BOTUCATU. *Jornal Acontece* de 05 de março de 2016. Disponível em: <<https://acontecebotucatu.com.br/cidade/movimento-social-de-luta-invade-area-em-rubiao-junior/>>. Acesso em: 10/01/2023.

BOURDIEU, P. Efeitos do Lugar. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-175.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul., 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394 : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Estudo comparado sobre a expansão do ensino superior: Brasil e Estados Unidos. In: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2007.

CARVALHO, Daniela; FRANÇA, Dalila. Estratégias de enfrentamento do racismo na Escola: uma revisão integrativa. Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 148-168, out. 2019

CASTRO, Elisa Guaraná de. A escolarização nos assentamentos rurais: uma caracterização comparada. Estudos Sociedade e Agricultura, 12, abril 1999: 80-103.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. In: SEVERINO, A J.; FAZENDA, I. C. A (Orgs). Políticas educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. Cadernos de Pesquisa, n. 134, p. 293-303, mai/ago. 2008.

CURY, Carlos. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, [S. l.], p. 245-262, jul. 2002.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Unioeste, Secretaria da Educação do Paraná, 2008.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. Psicologia: Ciência e Profissão, Maranhão, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

FLORES, C. Consequências da segregação residencial: teoria e métodos. In: CUNHA, J. M. P. (Org.). Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEP: UNICAMP, 2006.

FRIGOTTO, G. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Boletim Técnico do Senac, v. 25, n. 2, p. 30-45, 19 dez. 2017.

GATTO, R. C. J et. al. (2017). Self-esteem level of Brazilian teenagers victims of bullying and its relation with the need of orthodontic treatment. Revista Gaúcha Odontologia, 65(1), 30-36.

GISI, Maria. Educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.17, p.97-112, jan./abr. 2006.

GLOPPEN, K., McMorris, B., Gower, A., & Eisenberg, M. (2018). Associations between bullying involvement, protective factors, and mental health among American Indian youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 413-421.

GOERGEN, Pedro. A Educação como Direito de Cidadania e Responsabilidade do Estado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul/set. 2013.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, S.; AMITRANO, C. Local de moradia na metrópole e vulnerabilidade ao emprego e desemprego. In: MARQUES, E.; TORRES, H. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p.80-142, set./dez. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico de 2010.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)*. Rio de Janeiro: IBGE. Relatório de pesquisa.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. *Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino*

KOWARICK, L. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil : uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Melquisedeque; et al. *O impacto do uso das tecnologias no aprendizado dos alunos do Ensino Fundamental I*. Centro de Educação da UFPE, 2008.

LIMA, Thais. *Dever de casa: os diferentes pontos de vista*. UNIRIO, 2013.

LISBOA, C. S., BRAGA, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.

LORENZONI, Luciana *et al.* Disciplinas que despertam mais e menos interesse nos alunos do Ensino Médio da EEEFM “Professora Célia Teixeira do Carmo”. *Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Pós Graduação*. 2016.

MACHADO, Nilson. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2004

MATOS, Vitor *et al.* Bullying, preconceito e autoestima: discutindo as principais relações e distinções. *PsicolArgum.* 2020 out./dez., 38(102), p. 647-668, abr./jun. 2020.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. *Revista Administração Pública*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 103-147, 2007.

OLWEUS, D. (2013). School Bullying: Development and some important challenges. *Annual*

PAIVA, Bianca; REZENDE, Nerci Maria. A influência dos pais no desenvolvimento escolar dos filhos. *Revista Multidebates*, v.4, n.2 Palmas-TO, junho de 2020.

PEREIRA (Eds). *Psicologia Social: Temas e Teorias* (pp. 587-640). Brasília: Technopolitik. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem revela impacto do bullying nas escolas. (INEP).

PHAM, T. B., et. al. (2017). Weapon carrying among victims of bullying. *Pediatrics*, 140(6), e20170353.

REDIN, Euclides. Atendimento à criança pequena no Brasil . São Paulo: FDE, 1988. (Série Ideias, 20). *Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-80.

RIEDMANN, A.; STEFONI, C. Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, Santiago, v. 14, n. 42, p. 191-216, 2015.

ROQUE, Tereza da Glória; ALKIMIN, Maria Aparecida. O trabalho infantil e suas implicações nos direitos fundamentais infanto-juvenis: reflexos na educação e na saúde. I Seminário Internacional sobre Fundamentos Constitucionais do Estado, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, mar., 2002.

ROSSATO, Ricardo. Universidade em reforma. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.11, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2004. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

RUTLAND, A.; BROWN, R. Reducing prejudice in children: extended report. PhD Thesis of Lindsey – University of Kent, 2005.

SABATINI, F.; WORMALD, G.; RASSA, A. (Ed.). *Segregación de la vivienda social: ocho conjuntos en Santiago, Concepcion y Talca*. Santiago: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la Pontificia Universidad Catolica de Chile, 2013. 203-242 p.

SALMIVALLI, C., et al. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.

SAMPAIO, J. M. C., et al. (2015). Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. *Texto Contexto Enfermagem*, 24(2), 344-352.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Revista RBBA Binacional Brasil Argentina V. 3 nº 02 p.11 a 36. Dezembro/2014.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2000.

SILVA, Jerônimo. Gestão escolar participativa e clima organizacional. *Gestão em Ação*, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul./dez. 2001.

TAVARES, Diana et al. Student's preferences and needs in portuguese higher education. *European Journal of Education*, New York, v. 43, n. 1, p. 107-122, 2008.

TAVARES, Diana. O superior ofício de ser aluno: manual de sobrevivência para caloiros. Lisboa: Sílabo, 2008.

TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A.; LENCASTRE, Leonor. Insucesso no primeiro ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998. Underwood, M. K. (2017). Correlates of and consequences for bully-victimis in a sample of serious adolescent offenders. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 15(4), 359-373.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. Lei nº 7.716/89, de 5 de janeiro de 1989.

VAN RYZIN, M. J., & ROSETH, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192-1201.

ZAGO, Nadir. Del acceso a la permanencia en la enseñanza superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Zunino, L. M. R., BASTOS, J. L. D., COELHO, I. Z., Mendes, F., & Massignam, F. M. (2015). A discriminação no ambiente universitário: Quem, onde e por quê? *Revista Saúde e Transformação Social*, 6(1), 13-30.

6. Anexos

6.1 ANEXO A- Roteiro para entrevista

Idade:

Há quanto tempo reside no assentamento:

Escola frequentada:

Em qual ano concluiu a escola:

Até qual ano estudou na escola:

1. O que você gostava/gosta da escola onde estudou? Você tinha uma matéria favorita? Você se lembra de algum professor específico que tenha te marcado?
2. O que você não gostava/gosta da escola? O que mais te incomodava na escola? Qual matéria você não gostava?
3. Como ocorreu/ocorre o seu transporte até a escola onde estudou? Como era a qualidade do transporte? Caso apresentasse algum problema, o que você fazia?
4. Como foi sua relação com a escola durante a pandemia? Você teve acesso à internet e a aparelhos eletrônicos? A pandemia prejudicou os estudos? Você conseguia fazer os trabalhos da escola?
5. Você realizou o Projeto de vida? O que pode contar sobre?
6. Quando estava na escola, você precisava trabalhar em algum período? Se sim, que tipo de trabalho você fazia? Você sente que, por conta do trabalho, o seu desempenho diminuiu nas aulas? Você teve que trabalhar mais no período da pandemia para ajudar financeiramente sua família?
7. Quando não estava na escola, você possuía tempo para estudar? Você tem tempo livre? Se sim, o que você faz/fazia nesse tempo? Caso estudasse, quais materiais utilizava? Se não tinha tempo livre, quais os principais motivos?
8. Você possui fácil acesso à tecnologias (ex: TV, rádio, celular, computador, tablet, videogames)? Que tipo de aparelho você mais utiliza?
9. Você considera que sua casa é um bom ambiente para estudar? Você costuma fazer as atividades escolares em casa? O que você acha que poderia melhorar nesse espaço, considerando seus estudos?
10. Há/houve envolvimento dos seus pais ou responsáveis com a sua vida escolar? De que modo?
11. A gestão escolar incentiva/incentivou a participação dos pais ou responsáveis nos acontecimentos da escola? Como?
12. Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola? Se sim, de que tipo?
13. Qual sua perspectiva sobre a escola? O que você fez/prende fazer em relação a outras formações (faculdade, cursos, etc.)? Como você se vê como adulto? Onde gostaria de estar morando daqui alguns anos? Quais suas expectativas?
14. Há algo que queira acrescentar?

6.2 ANEXO B- Termo de consentimento de livre esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

Declaro estar ciente e de acordo em participar voluntariamente na Pesquisa **“Condições de moradia e de vida e seus reflexos na formação escolar de pessoas que residem em uma comunidade de assentamento”** e dos artigos provenientes dela. Na sua participação você estará livre para responder entrevistas e colaborar com a pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. O objetivo deste projeto é entrevistar pessoas residentes do assentamento sobre possíveis relações da sua situação de vida e moradia na atuação ou desempenho escolar. Além disso, analisar os dados de crianças e jovens obtidos no relatório do projeto Rede de Sustentabilidade. A sua participação na pesquisa é voluntária e não lhe trará nenhum custo financeiro e os riscos são mínimos, pois não há desconfortos inaceitáveis à participação na pesquisa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos que as transcrições das falas serão utilizados mantendo sigilo da autoria.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Professora Dra. Maria de Lourdes Spazziani, orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Beatriz Barcelos Costa Lira, Beatriz Bressani Souza, Luana Oliveira de Siqueira, Marcela Gonçalves de Melo Dias e Marina Jordão Whittle, para obtenção do grau de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biociências de Botucatu/UNESP Distrito de Rubião Júnior, S/N CEP: 18618-970 - Botucatu / SP. Telefone: (14) 3880-0170. E-mail: maria.spazziani@unesp.br.

Nome completo: _____

RG: _____

Assinatura: _____