

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

EMILIANA ABADE

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E
O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA

São Paulo

2020

EMILIANA ABADE

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E
O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno

São Paulo

2020

A116t Abade, Emiliana.

Trajetórias de estudantes do ensino fundamental anos finais e o papel da escola na construção da esperança / Emiliana Abade.

67 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno

Referências bibliográficas: f. 66-67.

1. Educação. 2. Esperança. 3. Processo ensino-aprendizagem.
I. Bueno, Marcelo Martins, *orientador*. II. Título.

CDD 370

Bibliotecária Responsável: Sylvania W. Martins – CRB 8/7282

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: Emiliana Abade

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura

Título do Trabalho: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA

O presente trabalho foi realizado com o apoio de ¹:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria: _____
- Outro: _____

¹ **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

EMILIANA ABADE

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS E O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA ESPERANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre.

Aprovada em 24 de Agosto de 2020.

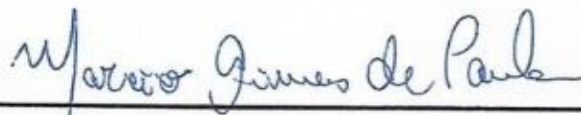
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Ramos de Andrade
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. Marcio Gimenes de Paula
Universidade de Brasília (UnB)

“No esforço de manter viva a esperança indispensável à alegria na escola, educadoras e educadores, não importa o que ensinem, deveriam analisar sempre as idas e vindas da realidade social. Idas e vindas que viabilizam maior ou menor razão da esperança”.

(Paulo Freire)

Dedico este trabalho aos estudantes participantes da pesquisa, pela disponibilidade e contribuição.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno, por me receber e compartilhar seu conhecimento. Agradeço imensamente o apoio, a disponibilidade e a confiança!

Aos meus pais, Vera e Emílio, pela aprendizagem de vida que muito me ajudou a cumprir esta jornada. Muito obrigada por estarem sempre comigo!

Aos meus irmãos, Flávia, Matheus e Taísa, pela amizade e por compartilharem comigo conhecimento e alegrias. Obrigada pelo carinho!

Ao Marcos Petrucelli, por acreditar na minha esperança e apoiar minhas ideias. Obrigada por tudo!

Aos estudantes que participaram dos grupos focais, pela colaboração. A contribuição de vocês foi muito enriquecedora para este trabalho!

À banca de qualificação composta pela Prof. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e pelo Prof. Dr. Marcio Gimenes de Paula, pela leitura crítica e pelas sugestões dadas.

À Catarina de Castro e ao Edu Felistoque, pelo registro dos grupos focais em imagens.

À Aparecida Ithayr Hurtado Bianchi, por acreditar no meu trabalho como professora.

À Lygia Pecchio Gonçalves, pela oportunidade primeira de trabalhar como coordenadora pedagógica.

À Marisa Giannecchini Gonçalves de Souza, minha gratidão por ensinar-me o amor à leitura.

Aos amigos, pelos momentos de descontração que tornam a vida mais leve.

RESUMO

Esta dissertação aborda a esperança em estudantes de escola pública do Ensino Fundamental Anos Finais, caracterizada como sentimento que se firma na realidade vivida, capaz de mover o indivíduo a buscar possibilidades que o levam a lutar para mudar uma situação que incomoda (FREIRE, 2018). Procurou-se investigar se a escola contribui para a manutenção desse sentimento, uma vez que a realidade social dos estudantes constantemente apresenta fatores que os levam a experimentar o sentimento inverso, a desesperança, pois enfrentam diariamente a violência, a miséria e o sofrimento. A coleta de dados foi feita mediante a realização de dois grupos focais que proporcionaram o diálogo entre estudantes que expressaram o sentimento de esperança por meio de crenças, projetos, experiências e relatos de situações de vida. Após a transcrição do material coletado, foi realizada a análise dos dados que apontou que a escola representa a base de formação para um futuro sólido, além de lugar de acolhimento que se contrapõe à violência das ruas. Entretanto os estudantes revelaram percepção crítica sobre condições culturais que provocam o abandono e mencionaram a bagunça, a sujeira, o vandalismo e as brigas dentro da escola como elementos que descaracterizam a esperança que esse espaço deveria promover. Uma observação relevante é a visão que os estudantes têm de uma escola de periferia que se distingue de outras e o modo menos ou mais esperançoso como enfrentam essa percepção, adaptando-se a ela ou propondo ações para a mudança. Ao final do texto, apresenta-se a discussão sobre a necessidade de uma educação com vistas à esperança, contrária a uma postura imobilizante dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem e promotora do diálogo entre professores e alunos que, juntos, analisam a situação real vivida pelos educandos para que, identificados os desafios, busquem, de forma solidária, nunca solitária, soluções possíveis para transformá-la.

Palavras-chave: Educação. Esperança. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation addresses the hope in public school students of the Elementary School Final Years, characterized as a feeling that is established in the lived reality, able to move the individual to seek possibilities that lead him to fight to change a situation that bothers (FREIRE, 2018). This exposition is an attempt to investigate whether the school contributes to the maintenance of this feeling since the social reality experienced by students constantly presents factors that lead them to experience the opposite feeling, hopelessness, as they face violence, misery, and suffering on a daily basis. Data collection was carried out within two focus groups that provided a dialogue between students who expressed the feeling of hope through beliefs, projects, experiences, and reports of life situations. After the collected material's transcription, an analysis of the data was carried out, which showed that the school represents the training base for a solid future, in addition to being a welcoming place that opposes the violence of the streets. However, the students revealed a critical perception about cultural conditions that cause abandonment and mentioned the mess, dirt, vandalism, and fights within the school as elements that de-characterize the hope that this space should promote. A relevant observation is the students' view of a peripheral school that is distinguished from others and the less or more hopeful way in which they face this perception, adapting to it or proposing actions for change. At the end of the text, the discussion on the need for education with a view to hope is presented, contrary to an immobilizing posture of the actors involved in the teaching-learning process and promoting dialogue between teachers and students who, together, analyze the real situation lived by the students so that, once the challenges are identified, they seek, in solidarity, never solitary, possible solutions to transform them.

Keywords: Education. Hope. Teaching-learning process.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
2. A esperança e o processo ensino-aprendizagem	17
2.1 O conceito de esperança.....	17
2.2 A escola.....	22
3. Esperança, dialogicidade e confiança.....	27
3.1 Descrição dos participantes da pesquisa.....	29
3.1.1 Os participantes do Grupo 1.....	30
3.1.2 Os participantes do Grupo 2.....	31
4. Idas e vindas de uma esperança indispensável.....	33
4.1 Os estudantes definem esperança.....	33
4.2 A esperança e a escola.....	36
4.3 Esperança e projetos de vida.....	39
4.4 A ação para a concretização de projetos de vida.....	45
4.5 Relatos de (des)esperança.....	51
5. Considerações finais.....	61
Referências.....	66

1. Introdução

É um desafio compreender o que fundamenta a prática docente, já que o próprio professor, em sua trajetória, carrega uma articulação de vozes e saberes que compõem um arcabouço de teorias, práticas vivenciadas e modelos socializados de prática. Nesse conjunto de saberes estão crenças, valores, conhecimento, convicções, experiências, comprometimento e outros fatores que influenciam a ação pedagógica. Considerar os saberes pessoais aliados aos profissionais deixa claro que o exercício da docência não se restringe ao tempo presente e, por esse motivo, é importante conhecer a trajetória do professor que, ao longo da vida, vai constituindo sua identidade profissional inspirada no rigor e na competência técnico-científica cuja tarefa é a busca permanente.

Nesta introdução, destacam-se eventos que, por algum motivo, contribuíram para a formação e, conseqüentemente, para a ação pedagógica desta pesquisadora. São eles de cunho pessoal, social e político, porque, desde o início da carreira como professora, privilegiou-se o diálogo como método para educar, entendendo que não seria possível significar um currículo de conteúdos sem se colocar no lugar do outro que, por inúmeras questões, tem sentimentos, medos e inseguranças. Dessa forma, buscou-se valorizar uma prática em que professor e aluno compreendessem o valor dos sentimentos e construíssem juntos os seus saberes, porque só assim é possível educar a coragem para os desafios que se apresentam.

Uma trajetória de aprendizagem tem como elemento essencial a esperança capaz de levar o indivíduo a ter forças para lutar contra a inexorabilidade da vida em que, diariamente, surgem situações que exigem essa esperança crítica que move o indivíduo para transformar uma realidade. A ideia inicial deste trabalho surgiu desse sentimento que permeia uma trajetória de vida, pois foi sem abrir mão dele que se empreendeu uma busca inquieta de um fazer no mundo. Causa incômodo ao profissional de educação perceber-se diante de crianças, adolescentes e jovens que parecem prescindir da esperança em suas jornadas, e isso gerou motivação para a realização de um trabalho que, entre outras coisas, investiga se a escola promove esperança e se contribui para a manutenção desse sentimento.

Não foi com o ideal de ser professora que a pesquisadora ingressou no curso de Letras – Licenciatura Plena, mas com o objetivo de aprofundar o estudo em Língua Portuguesa, seu uso e sua história, e com curiosidade pela leitura de obras literárias

de todos os tempos. No período em que cursou a Graduação, de 1993 a 1996, esteve focada em dominar o conteúdo e participar de congressos e seminários. Apesar da denominação “licenciatura”, o enfoque do curso estava principalmente voltado para as disciplinas teóricas: Linguística, Literatura e Línguas. Em Didática, anunciava-se o porvir da homologação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), documento que pautaria a prática docente neste país. O anúncio exprimia a ideia de um dever aguardar que conferia menor importância ou quase nenhuma a tudo o que havia sido feito em termos educacionais até aquele momento. O estágio constituiu a possibilidade de aliar teoria e prática, resultando um aspecto significativo para a formação, visto que, na ocasião, acompanhou aulas da disciplina de Língua Portuguesa do Curso Magistério e, além de fazer as observações e os registros exigidos pela universidade, teve a oportunidade de ministrar as primeiras aulas e mudar aspirações.

Terminada a Graduação, cogitou a carreira acadêmica, porém a falta de autonomia financeira adiou por longo tempo o projeto de Mestrado; em 2000, aprovada em concurso público para Professor da Educação Básica II do Estado de São Paulo (PEB-II), começou a lecionar na rede pública, na periferia de Ribeirão Preto. O contato com a sala de aula mostrou-lhe o quanto o processo ensino-aprendizagem representava mais do que dominar o conteúdo e transmiti-lo aos alunos. Além de perceber que os estudantes tinham ritmos diferentes, constatou que eram únicos em suas peculiaridades, alguns eram vítimas de violência doméstica, outros tinham vida miserável, e estudar fazia pouco sentido em um contexto como aquele.

Em 2001, cursou Pós-Graduação na modalidade *lato sensu* em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes na área de Psicologia (USP-SP), na tentativa de compreender as circunstâncias que diziam respeito ao público para o qual atuava. Capacitava-se profissionalmente e, na mesma medida, tornava-se responsável pela educação daqueles adolescentes, pois reconhecer a realidade de que os estudantes faziam parte começou a dar novo sentido à prática da professora que, com os alunos, aprendia sobre formas de poder no espaço que habitavam e percebia a violência como fator determinante na disputa por esse poder, que envolvia toda a sociedade.

A violência também estava presente em algumas atitudes dentro da sala de aula em que estudantes eram agressivos uns com os outros e, às vezes, também com

os professores. Espaços de diálogo eram criados para refletir sobre essas atitudes e alguns ousavam dizer que se tratava da reprodução de uma violência que acontecia em casa, na comunidade e na sociedade como um todo. Havia sempre a preocupação em apresentar-lhes o sentido que a aquisição do conhecimento poderia significar: a chance de fazer escolhas, sem se conformar com o fatalismo daquela realidade.

Retornou à universidade para um curso de Semiótica em que leu e analisou as principais obras do escritor João Guimarães Rosa e, nessa ocasião, conciliou com as aulas na escola pública o trabalho em um espaço cultural, onde alunos de escolas particulares variadas faziam, no contraturno, cursos para aprofundarem seus estudos em Língua Portuguesa e Literatura. O trabalho consistia em ler para eles obras clássicas, principalmente as solicitadas em vestibular e, nesse espaço, em que atuou por dois anos, pôde ampliar significativamente o repertório literário.

Em 2003, removeu-se da escola localizada na periferia para uma mais central, onde imaginou que encontraria menos obstáculos à concretização da aprendizagem dos alunos, mas violência, medo, angústias, bem como sonhos e esperança, constituem o ser humano, independentemente de localização geográfica. No ano seguinte, passou a atuar como professora de Literatura para o Ensino Médio na rede particular. As aulas contavam com mais recursos, como: material apostilado, projetor de slides, e os alunos demonstravam trazer consigo o conhecimento acumulado de anos anteriores, além disso, mostravam-se mais acostumados a trabalhar em agrupamentos, relacionando-se uns com os outros de modo mais sereno, cultivavam a amizade que o encontro na escola proporcionava.

À época, não se compreendeu se tal serenidade ocorria por que os alunos eram mais velhos, por que pertenciam a outra classe social ou por que a escola era confessional. Os três fatores juntos resultaram um comprometimento acadêmico efetivo, já que os alunos, em sua grande maioria, tinham como objetivo a aprovação no vestibular com vistas ao ingresso na universidade pública de qualidade. Esse envolvimento dos educandos com os conteúdos afetou também a prática docente, e as aulas contavam com leitura de livros clássicos, discussões e análises. Os estudantes propunham debates ou encenações de trechos das obras e o plano de curso de Literatura foi elaborado de modo dinâmico e aprofundado. Inevitavelmente, comparava-se o processo nas duas escolas e percebia-se que, na escola pública, as leituras caminhavam em ritmo mais lento, principalmente porque os alunos não eram

habitados a ler em casa, só havia debate ou encenação se a leitura fosse feita em sala de aula, então lia-se para eles e com eles.

Ocasionalmente, os alunos do Ensino Médio público questionavam sobre o sentido de aprender o conteúdo que estava sendo ensinado, o que provocava a reflexão sobre a prática com propósito da reelaboração de planos de aula que articulassem conhecimentos com atitudes e valores daquela realidade social. Esse olhar mais abrangente sobre os desafios da sala de aula levou-a a ocupar a coordenação pedagógica da escola particular, em 2007, e, a partir de 2008, da escola pública.

Na rede estadual, o trabalho era direcionado principalmente à formação de professores, porque, na ocasião, implantava-se o Currículo do Estado de São Paulo, voltado para a promoção de competências e habilidades, e o coordenador era responsável por subsidiar e fundamentar teoricamente o trabalho dos professores de acordo com essa nova abordagem. Na coordenação desta escola, a pesquisadora permaneceu de 2008 a 2010 e, além de orientar e acompanhar o trabalho de professores exclusivamente do Ensino Médio, teve a oportunidade de elaborar, em conjunto com a comunidade escolar, a proposta pedagógica com base no novo currículo.

Com objetivo de ampliar o conhecimento, assimilar a legislação que embasa os documentos escolares, compreender a história da educação no Brasil e fundamentar a prática da coordenação pedagógica, cursou Pós-Graduação em Gestão Escolar, modalidade *lato sensu*, na Faculdade São Luís de Jaboticabal – 2010 e 2011 – em que realizou uma pesquisa quantitativa de revisão bibliográfica sobre um *Panorama Geral da Gestão Escolar no Brasil*.

Em 2012, em parceria com outra professora, passou a produzir material didático, juntas elaboraram originais de Produção de Texto para o Ensino Médio (Sistema Ético de Ensino – Editora Saraiva). Em 2016, desta vez sozinha, elaborou novo material apostilado para o mesmo público e ainda alguns suplementos voltados para a preparação de estudantes para ENEM e vestibulares. A prática de produção de material didático despertou o gosto pela escrita e acendeu o desejo de, em algum momento, dedicar-se à escrita literária.

Em 2013, por motivos particulares, mudou-se para São Paulo e, por concurso de remoção, permaneceu no cargo de PEB II, em uma escola que atende alunos

moradores da comunidade de Paraisópolis, na Zona Sul da capital; no mesmo ano, assumiu aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto para o Ensino Fundamental II, na rede particular. Em São Paulo, passou a compreender aspectos determinantes na dinâmica da metrópole: o trânsito, a competitividade, o foco na busca por interesses próprios, o clima, entre outros. O ponto central do trabalho na escola particular era a prática de metodologias ativas em sala de aula e, nessa ocasião, o exercício da criatividade na produção de planos de aula, a quantidade de provas e redações para correção e a dificuldade em administrar o tempo da metrópole, afastou-a da rede estadual por dois anos.

Em 2018, quando assumiu a vice-direção da escola pública, passou a lidar principalmente com questões de indisciplina, e o diálogo com estudantes passou a ser uma constante, além disso, teve a oportunidade de conhecer diversas famílias e a dura realidade que enfrentavam. Nessas conversas, chamou-lhe atenção o quanto os estudantes estavam apáticos e sem esperança para enfrentar os obstáculos que a vida impõe, mas eram adolescentes e jovens, logo, muito cedo para desistir. A partir dessa constatação, surgiu a ideia de investigar se o sentimento de esperança estava presente na vida desses estudantes e se a escola contribuía na manutenção desse sentimento.

A primeira versão do projeto gerou questionamentos críticos de familiares e amigos a quem o tema representava uma abstração e, portanto, incompatibilidade com a pesquisa científica. Todavia, o contato com a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, em que o educador incomoda-se com a possibilidade de o indivíduo resvalar na desesperança ou no desespero, sem educar o sentimento de esperança para vencer dificuldades, fortaleceu a ideia inicial e embasou parte da pesquisa. O Programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie aprovou o projeto que passou a ser objeto deste estudo, no segundo semestre de 2018.

Pelos eventos destacados, observa-se que esta jornada tem início na exaltação da teoria, representada pelo preparo científico na apreensão de conteúdos que, seguida de uma reflexão sobre a prática, constata a necessidade de reforçar a capacidade crítica dos educandos assim que se depara com condições desfavoráveis à verdadeira aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa procura trazer elementos que contribuam para uma reflexão crítica sobre uma prática que não

reconhece a profissão de ensinar como transferência de conhecimento, mas busca criar possibilidades para sua produção e sua concretização (FREIRE, 2018). Por isso, é preciso deixar claro que o objetivo do estudo é analisar se a esperança pode ser um aspecto importante do processo ensino-aprendizagem e reconhecer, portanto, fatores que impulsionam esse sentimento e outros que o comprometem.

Para a realização da pesquisa foi usada a técnica dos grupos focais que consiste em reuniões com um pequeno número de interlocutores, neste caso, foram realizados dois agrupamentos com seis estudantes cada. A técnica exigiu a presença de um moderador e de um relator: o moderador teve o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos, inibir os monopolizadores da palavra e aprofundar a discussão; o relator, além de auxiliar o moderador nos aspectos organizacionais, esteve atento para nada deixar de anotar sobre o processo criativo e interativo, garantindo os registros na íntegra, uma vez que o enfoque da pesquisa encontra-se nos grupos.

Embora se reconheça que a esperança não seja suficiente, ela é necessária para que o indivíduo adquira gosto pela luta permanente, sem fraquejar e sem abrir mão de buscar possibilidades, pois é esse sentimento que leva à ação que resulta transformação. Quando a esperança se vê comprometida, o que comumente ocorre em situações de perdas, solidão, agressão e ausência de diálogo, o indivíduo experimenta o imobilismo que o leva à adaptação, à aceitação do fatalismo de circunstâncias adversas ou ainda a crenças em soluções mágicas que não resultam mudança e, neste contexto, se a educação que deveria representar a abertura de perspectivas não produzir sentido, a realidade tornar-se-á estática e imutável.

De modo geral, os estudos abordam o cotidiano de estudantes e sua relação com a escola, buscando compreender como o sentimento de esperança move-os na busca por possibilidades e na realização de projetos de vida. Também trazem aspectos subjetivos, como, por exemplo, o sentido de esperança e situações que a produzem ou que levam à perda desse sentimento e, nessa perspectiva, investiga-se o papel da escola, a fim de compreender se ela proporciona o diálogo que incentiva uma postura crítica e indagadora de seus educandos de modo a desenvolver a esperança indispensável à aprendizagem.

2. A esperança e o processo ensino-aprendizagem

2.1 O conceito de esperança

Para se situar e delimitar o objeto desta pesquisa, que tem por objetivo geral investigar se a esperança é um aspecto importante no processo ensino-aprendizagem escolar para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), é fundamental esclarecer o conceito de esperança que a embasa. Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire (2018) afirma que não compreende o indivíduo que prescindir da esperança para viver, pois sem ela experimenta-se o sentimento inverso, a desesperança. Ocupando o lugar da esperança, uma necessidade ontológica, a desesperança é uma ameaça que pode resultar em trágico desespero e colocar o indivíduo em uma situação em que se vê impossibilitado de agir e de lutar para transformar a realidade.

O autor ressalta a necessidade de educar a esperança, uma vez que esperar somente não é suficiente. Trata-se de uma postura ingênua achar que a esperança por si transforma o mundo, isso não ocorre, mas abrir mão desse sentimento é também perigoso, na medida em que a vida não se pauta exclusivamente em atos calculados, mas está sujeita a imprevisibilidades, barreiras e desafios que precisam ser enfrentados, e a pura espera não vence esses embates. Educar esse sentimento consiste, inicialmente, em mergulhar à procura da razão de ser de uma dor que se sente, mas tomar consciência dessa dor não é ainda resolvê-la, pois que as soluções dependem de ações concretas. Parte-se em busca de possibilidades que devem ser buscadas como realidades a serem concretizadas. Isso que pode ser, mas ainda não é, porque encontra-se no plano da possibilidade, é o “inédito viável”.

A expressão “inédito viável” é utilizada na obra de Freire (2018) como categoria que impulsiona a crença no sonho possível, ou seja, a concretização de algo que antes se apresentava inviável, mas que, sendo o homem dotado de imaginação e criatividade, torna concreta a realização desse sonho. Nessa perspectiva, da crença no sonho possível, é que o homem imaginativo e curioso não para de buscar e de aprender. Em processo permanente de busca, os indivíduos vão desvelando as coisas e os fatos, pois é essa leitura de mundo que possibilita a decifração crítica de “situações-limite”, que precedem o “inédito-viável”. A percepção de uma “situação-limite” dá-se quando, em lugar de aceitarem de modo dócil e passivo um

condicionamento que se opõe à sua liberdade, os indivíduos vislumbram uma situação desafiadora e dirigem-se à sua superação.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”. (FREIRE, 2018, p.126)

Desse modo, a esperança precisa ancorar-se na realidade vivida, uma esperança que deseja e vai à luta do que se quer por direito de todos. Diante de um obstáculo, o indivíduo dá início à ação desafiadora, num clima de esperança e também de confiança, na tentativa de solucionar os problemas da sociedade em que vive. Toma distância do problema que incomoda para entendê-lo em sua essência, em profundidade. Percebido e destacado, esse problema precisa ser enfrentado, pois enfrentá-lo faz com que deixe de ser um sonho e passe a se tornar realidade. Para que esse processo ocorra, a educação tem papel fundamental, seja na formulação de bons argumentos para tornar viável o sonho possível, seja para indicar a necessidade do sonho ou da esperança.

Freire (2018) apresenta o diálogo como possibilitador de liberdade, a que leva à crença do sonho possível, sem que se imponha uma leitura de mundo pré-concebida. Para ele, somente a prática dialógica leva o sujeito a refletir e a agir, tomando consciência de que é possível a transformação de si e do meio em que está inserido. O diálogo idealizado implica um profundo amor ao mundo e aos homens, sendo ato de criação, recriação, coragem, compromisso, valentia e liberdade.

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. (FREIRE, 2018, pp.226/227)

A conquista apresenta-se relacionada à ideia de posse em que um sujeito conquista um objeto conquistado, a fim de mantê-lo alienado. “A necessidade da conquista acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos” (FREIRE, 2013, p.187). Na ausência do diálogo, o mundo mitificado, pré-concebido pela classe dominante não se revela um problema, mas algo dado, como se os indivíduos fossem livres para estudar e trabalhar onde quisessem, para fazerem escolhas, mas a realidade desenha-se de outro modo. Para a manutenção de um modelo opressor de

relação, no lugar do diálogo ocorrem os comunicados e depósitos de informações que reforçam soluções mágicas e infundadas.

A prática pedagógica pensada neste trabalho não é solitária, mas solidária, ela não se faz apenas com ciência e técnica. Nela, o indivíduo abre-se ao mundo e ao outro num princípio de relação dialógica que se dá na forma de disponibilidade. Essa disponibilidade confirma a curiosidade e a inquietação, própria dos homens, que diminui distâncias. Para encurtar essas distâncias, é preciso usar ferramentas atuais e debater sobre elas e as questões de que tratam, isso caracteriza um ato de querer bem aos educandos porque revela preocupação com as questões que os ocupam, atormentam, e afetividade não se acha excluída do conhecimento. O professor não pode estimular sonhos impossíveis tampouco criar barreiras que impeçam o educando de “Ser Mais” (FREIRE, 2018).

“Ser Mais” diz respeito à humanização que, assim como a esperança, é inclinação natural do ser humano. Quem oprime se desumaniza ao desumanizar o oprimido e, nesse sentido, ambos, opressor e oprimido, estão desumanizados. Ao constatar que os homens pouco sabem sobre si, pois são seres inconclusos, conscientes de sua inconclusão, Freire propõe uma luta pela humanização, pela desalienação. Para humanizarem-se, os indivíduos precisam reconhecer-se como sujeitos do processo histórico, não somente como objetos com direito apenas à sobrevivência, inanimados. Propõe, assim, a investigação do pensar do povo com o povo e, caso se constate que o pensar do povo é mágico ou ingênuo, a superação dessa fraqueza se dará na ação. Para ele, os homens “serão mais” quando, além de pensarem criticamente, atuarem sobre a situação em que se encontram.

Pedagogia do oprimido aponta a importância da conscientização do sujeito que vivencia uma relação de dominação, para uma educação realmente libertadora. Sociedades que se pautam na relação de dominação produzem sujeitos oprimidos com medo de liberdade e sujeitos opressores que se gratificam sob uma falsa generosidade. Para o autor, até mesmo a educação está submetida a relações de poder, uma vez que em sociedades desiguais a pedagogia dominante é a das classes dominantes. Freire critica a concepção bancária de educação por entender que ela reproduz a dinâmica da dominação. Nela, o educador deposita o conhecimento no aluno, e este é meramente ouvinte, objeto estático, manipulável e adaptável à situação imposta.

Para o pensador, só existe saber na invenção, na busca inquieta e, nesse processo, o conhecimento é contínuo e progressivo, porque a aprendizagem só ocorre a partir da reflexão. Ela não é neutra nem apolítica, mas a construção da própria esperança. O povo participa ativamente como sujeito desse processo cultural, de educação, e sua ação e reflexão são capazes de transformar o mundo. O educador, por meio do diálogo problematizante e participante, procura capacitar seus educandos para a transformação da consciência ingênua em consciência crítica da realidade. Saber pouco de si justifica a opção dos indivíduos por assumirem atitudes fatalistas, religiosas, mágicas ou místicas, ao invés de consciência crítica.

Quando uma situação é vista como imutável, a tendência dos indivíduos é adotar uma postura fatalista e sem esperança. Essa postura fatalista acaba buscando fora da própria realidade a explicação para a impossibilidade de atuar. Nesse sentido, a crença mágica leva o indivíduo a defender-se de incertezas para fortalecer a confiança, para reduzir a ansiedade e para encontrar válvulas de escape em situações aparentemente sem saída. A mudança de uma percepção mágica, distorcida da realidade, para uma percepção crítica da mesma não é tarefa fácil, ela ocorre na problematização de uma realidade concreta, implica um novo enfrentamento do indivíduo com sua realidade, em que se reconhece sujeito que deve atuar para transformar e não adaptar-se a essa realidade desumanizante.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. (FREIRE, 2018, p.65)

A proposta pedagógica de Freire exige um exercício de disciplina intelectual do educando que necessita vir sendo forjada desde a infância, na Educação Infantil. Para ele, não se ensina a aprender, mas a prática cognoscente leva os educandos a irem se tornando sujeitos cada vez mais críticos.

Todavia, o contexto atual não se mostra favorável às transformações, pois o que se vive é um momento de crise, em que os sujeitos foram tomados pela apatia política, não creem em mudanças e o que se vê é a vulnerabilidade das relações humanas. Diante desse quadro, os indivíduos estão excluindo de seu processo cognitivo a seleção, a capacidade de estudar, refletir, definir, refinar e finalmente escolher. A tecnologia contribuiu de maneira sedutora e admirável para essa

acomodação em tempos em que a Internet tornou-se quase uma extensão do eu. Todos estão ocupados demais para cogitar ou fazer uma pausa para refletir.

Bauman e Mauro (2016) definem o que se vive agora interregno, um espaço e um tempo imateriais sobre os quais reina a desordem e a incerteza. Freire (2018) apresenta, em sua obra, a desesperança como sentimento oposto à esperança, porém não deixa de abordar a incerteza como condição que compromete, de certa forma, a possibilidade de agir. Se a esperança é o motor que leva o sujeito a crer no sonho possível e, educando esse sentimento, ele busca possibilidades para torná-lo realidade, a incerteza, tal como a desesperança, representa um obstáculo à mudança.

Nesse sentido, as ideias de Freire (2018) interagem com o modo como Bauman e Mauro (2016) definem o momento atual, ao apresentarem que os sentimentos que ocupam os indivíduos são a incerteza e a esperança, em oposição. Esta pesquisa não teve por objetivo aprofundar a teoria defendida por Bauman e Mauro (2016), mas reconhece que o contexto de incerteza a que eles fazem referência em sua obra é fundamental para compreender algumas falas de estudantes que revelam indecisão ou descrença na mudança da própria realidade. Esse contexto resgata, inclusive, uma concepção de Freire sobre a certeza da incerteza, uma vez que a certeza de hoje não foi a de ontem nem será a de amanhã, porém a certeza da incerteza não nega a certeza em torno da possibilidade cognitiva que é a certeza fundamental: é possível saber.

O problema que se coloca é que se, por um lado, a Internet, certamente, traz inúmeras facilidades para a vida dos indivíduos, por outro lado, ela torna os indivíduos mais sossegados na dinâmica das relações interpessoais, já que todos estão livres de responsabilidades, solitários, apesar de interconectados. Diante desse perfil de ser humano, a escola precisa assumir uma posição crítica, vigilante e indagadora, em face da tecnologia, e repensar práticas que ofereçam sentido à vida dos educandos, chamando-os à responsabilidade do estudo, sem perder de vista o objetivo e o resultado que se deseja: a aprendizagem. Para a concretização do estudo sério, honesto que resulte uma disciplina intelectual é necessário trabalho duro, pesado que se construa numa relação dialógica, em que o pensamento crítico e inquieto do educador não freie a capacidade crítica de começar a pensar do seu educando.

Neste tempo altamente tecnologizado, Freire (2018) propõe a superação da curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, à curiosidade

epistemológica, pois esta aproxima-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível. Não se trata de uma ruptura do perfil ingênuo para o indagador, mas um exercício de desenvolvimento da curiosidade crítica com a qual é possível defender-se de excessos advindos da expansão da tecnologia, em que os indivíduos acrescentam algo do que fazem a algo que o mundo impôs. Desse modo, a ciência e a tecnologia colocam-se a serviço da humanização dos indivíduos, sem que sejam antagônicas à formação humanista proposta pelo educador.

Uma sociedade que de fato se preocupa com a educação, pois esta é fenômeno dinâmico e permanente, bem como é a vida, precisa recuperar a prática do diálogo proposto por Freire (2018). Essa abordagem de ensino enfatiza o sujeito como principal elaborador do próprio conhecimento, considera, portanto, as relações interpessoais, as emoções e a personalidade em seu processo. O princípio de uma escola humanista é a autonomia democrática; nela, estabelece-se o clima de aprendizagem, compromisso e liberdade para aprender. Sua teoria fundamenta-se nos princípios da valorização da cultura do outro, do ouvir o outro, da certeza da incompletude do ser humano, da conscientização, da democracia e, sobretudo, do diálogo.

2.2 A escola

A instituição escolar onde estudam os alunos que participaram da pesquisa está localizada no Jardim Parque Morumbi na Zona Sul da cidade de São Paulo, entre a comunidade de Paraisópolis e a Avenida Giovanni Gronchi, importante avenida do bairro Morumbi, a um quarteirão de cada um desses pontos de referência. O prédio apresenta piso térreo e dois andares, no térreo estão o pátio, quadra coberta, salas de direção, vice-direção, professores, secretaria, biblioteca, cozinha, cantina, depósito de materiais e banheiros. Há oito salas de aulas em cada um dos andares superiores, e a escola recebe estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais no período diurno, sendo 6º e 7º ano, no período da manhã, 8º e 9º ano, no período da tarde, e Ensino Médio, no período noturno, o que significa um total de, aproximadamente, mil e oitocentos estudantes nos três períodos.

A escola oferece merenda aos educandos, no entanto, não há refeitório. Crianças, adolescentes e jovens alimentam-se no pátio, em pé ou sentados no chão, pratos e talheres são de plástico para evitar acidentes. Não há tampouco anfiteatro ou

auditório, as apresentações organizadas por professores e alunos, bem como reuniões de pais que envolvem toda a comunidade escolar, ocorrem no pátio ou na quadra e, geralmente, todos permanecem em pé. As salas de aula contam com o quadro verde, escrito a giz, carteiras, mesa e cadeira do professor, cortinas e ventilador. Nos corredores, há somente prateleiras que comportam livros didáticos e cartazes de trabalhos feitos por alunos são expostos nas paredes dos dois andares. Esses andares são acessados por escadas, não há rampas, portanto, pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida não conseguem dirigir-se de forma autônoma para as salas de aula.

Nessa descrição do espaço escolar, observa-se a falta de atenção a pormenores de um espaço que deve ser pensado, construído e mantido para um contexto em que se requer o exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013). É oferecendo um ambiente realmente limpo, decorado, silencioso, com materiais didáticos que possam ser usados e consultados por professores e alunos que a escola deixa claro que aquele espaço deve ser respeitado e, por consequência, a direção, funcionários e professores podem cobrar esse respeito por parte dos alunos. Esse descuido acentua-se na medida em que se toma conhecimento de que algumas salas de aula apresentam goteiras e, quando chove, professores, alunos e funcionários previnem alagamentos usando baldes e revezando-se para passar panos a fim de evitar que se formem poças.

A comunidade de Paraisópolis ocupa a área de um quilômetro quadrado com população de oitenta a cem mil habitantes e cerca de doze mil desses habitantes são analfabetos. A construção das moradias ou barracos é feita de forma desordenada e sem planejamento. Segundo o último censo, realizado em 2010, Paraisópolis é a oitava maior favela do Brasil e chama atenção pelo contraste, literalmente muro a muro com o bairro do Morumbi. Calcula-se que 80% da população local seja de origem nordestina, porque a região foi, e continua sendo, um grande espaço de acolhimento de migrantes daquela região. Inicialmente, eles vieram para São Paulo, a fim de trabalhar na construção civil. Projetos sociais são desenvolvidos dentro da comunidade para dar suporte à educação, no entanto, a população convive com a poluição sonora do baile funk, a prostituição, a violência, o tráfico de drogas e a miséria (FÓRUM MULTIENTIDADES DE PARAISÓPOLIS, 2012?).

Os estudantes são de famílias de baixa renda, baixa escolaridade e poucos pais e/ou responsáveis têm emprego fixo. A violência é um fator presente na vida da maioria deles, que ocorre no seio da família, na comunidade, além de ser decorrente de privações, por exemplo, de saneamento básico e lazer. A escola se esforça para transformar algumas situações, mas nem sempre consegue uma solução diante das dificuldades vividas pelos alunos e suas famílias, o que comumente dificulta a aprendizagem e o pleno desenvolvimento. Nesse sentido, observa-se que a escola distancia-se de sua função primordial para focar na atenuação de problemas sociais.

É claro que o enfrentamento e a superação dessa violência não podem ser ignorados, e implicam o posicionamento de todos os atores da escola, além do poder público. Diretores, professores, funcionários, alunos e seus responsáveis, bem como parcerias com Unidades Básicas de Saúde que atendem a comunidade (UBS I, II e III) têm papel na discussão crítica e na proposição de melhores condições para facilitar o processo ensino-aprendizagem desta escola, em um cenário em que não se deseja que a violência seja aceita como valor, ainda que ela seja legítima. A comunidade escolar tem concentrado esforços para o enfrentamento da violência, por entender que o oposto dela não é apenas a 'não-violência', mas a inclusão na cidadania e sua vivência plena.

Em uma comunidade como Paraisópolis, a escola representa espaço de integração social, mais do que de aprendizagem de conhecimentos científicos. Nesse sentido, os alunos que a frequentam tornam-se vítimas de uma dinâmica que o mercado impôs: "escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos" (LIBÂNEO, 2016, p.54). O objetivo amplo do mercado, em nível internacional, é conter a pobreza, uma vez que educação e desenvolvimento econômico caminham paralelamente. De acordo com essa lógica, a escola privilegia conhecimentos práticos que visam à empregabilidade precária para os que vão viver somente do trabalho.

No entanto, essa mesma escola está inserida na dinâmica de ter os resultados educacionais ranqueados por meio de avaliações externas. É importante deixar claro que a decisão de se implementar uma avaliação de desempenho é sempre externa à escola, e escolas estaduais, como esta em que se realizou a pesquisa, participam de avaliações em nível estadual e nacional, SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e Prova Brasil, que geram os índices:

IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Os resultados dessas avaliações são dados públicos e o fato de serem apresentados na forma de *ranking*, muitas vezes, impulsionam a comunidade escolar para o próprio desmonte, uma vez que a aprendizagem de seus estudantes é comparada com aquela que ocorre em contextos completamente diversos.

De acordo com Young (2007), as escolas tornaram-se vítimas das necessidades da economia, e a educação, portanto, transformou-se em um mercado na competição por alunos e fundos. Com a valorização do conhecimento voltada para resultados e metas, o processo de aprendizagem em si tornou-se desgastante e entediante para professores e alunos, redundando em absenteísmo de professores, mudanças constantes na gestão escolar, ausência de clareza dos objetivos da escola, metodologias repetitivas e oferta de conteúdos que pouco sentido fazem aos educandos. Nessa perspectiva, a dinâmica expressa o desfiguramento da escola que, por consequência de políticas a que está submetida, acaba ela própria desvalorizando a formação cultural e científica.

Nesse novo paradigma de escola para pobres, de acordo com uma visão economicista, a educação é entendida como necessidade natural que responde a leis de sobrevivência e que deve, em consequência, ser satisfeita como a fome e a moradia. Assim, “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p.23). Na medida em que aumentam os índices de escolaridade, representados pela universalização do acesso e permanência, tornam mais graves as desigualdades sociais de acesso ao saber. Com isso, à tão sonhada escolarização de base, incentivada por pais de estudantes cujo acesso lhes foi restrito, segue um fracasso representado por iletrismos, abandonos e repetências.

Trata-se de uma política aparentemente humanista, uma vez que tem como princípio a convivência dos alunos e a experiência da sociabilidade, porém esse novo padrão carece de conteúdo e o próprio acolhimento e socialização são deficientes, num ambiente em que o número de profissionais é insuficiente e os professores são mal remunerados. A noção aparentemente ampliada do papel do ensino resulta a impossibilidade de desenvolvimento pleno dos estudantes, visto que as escolas orientam-se pelo princípio de necessidades mínimas de aprendizagens. É importante

que uma escola como esta em que se realizou a pesquisa cumpra algumas funções sociais e assistenciais, tendo em vista o contexto em que atua, mas sem que essas funções confundam-se com o objetivo principal que é a formação cultural e científica de seus educandos.

Uma mudança na escola diz respeito também a uma mudança na formação de professores para que se sintam fortalecidos para atuar no contexto que se apresenta. Mudanças essas que não podem ser pautadas pelas lógicas de mercado e de desintegração de instituições, mas pela construção da profissionalidade docente que não só prepara de forma técnica, científica e pedagógica, mas incluem a responsabilidade de dimensão coletiva da profissão de professor. Ademais, a prática educativa é afetividade, alegria e esperança, esta “tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero” (Freire, 2018, p15).

3. Esperança, dialogicidade e confiança

Esta dissertação teve como propósito analisar se a esperança pode ser um aspecto importante do processo ensino-aprendizagem escolar para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Tendo por base um referencial teórico de concepção humanista de aprendizagem, buscou-se entender que estudantes não podem ser percebidos apenas objetivamente e, para compreendê-los, é necessário considerar subjetividades num processo de abertura, simpatia e generosidade.

Procurou-se compreender aspectos sociais e históricos inerentes às trajetórias dos estudantes em suas singularidades, apreendendo falas de esperança e da falta dela, relacionadas ao processo de construção do conhecimento. Assim, considerando o contexto, levou-se em conta que a escola onde estudam os indivíduos que participaram desta pesquisa atua como espaço de integração social, que privilegia a retórica da cidadania em detrimento da aquisição do conhecimento cultural e científico, ainda que isso ocorra de modo impositivo sem que esse objetivo tenha sido definido pela própria comunidade escolar.

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se pela técnica do grupo focal por perceber-se que os estudantes, independentemente da faixa etária, tinham a vivência com o tema da esperança, de tal modo que podiam trazer experiências cotidianas para a discussão. Formaram-se dois grupos: um de seis alunos do 6º ano e outro de seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a fim de observar peculiaridades de perfis desses dois anos escolares. A escolha dos participantes ocorreu de modo aleatório, sendo alguns por indicação de professores, outros pela casualidade de um encontro pelos corredores da escola, de modo a garantir que a busca não incorresse na seleção de perfis semelhantes nem de proximidade afetiva com a pesquisadora tampouco de grupos de amigos da mesma turma. A adesão foi voluntária, inclusive outros estudantes foram convidados, mas recusaram o convite, preferindo não participar da pesquisa.

Entendeu-se que a técnica do grupo focal era coerente com o propósito da pesquisa, à medida que o objetivo era captar o sentimento de esperança por meio de experiências, crenças, ações e reações a situações de vida. Interessava saber não somente o que os estudantes pensam e expressam, mas como pensam e por que pensam o que pensam. Nesse caso específico, houve interesse pela cultura de dois

grupos particulares e o grau de consenso entre os participantes desses grupos. São indivíduos que partilham alguns traços em comum, pois são moradores da mesma comunidade e frequentam a mesma escola pública estadual. O moderador e os estudantes encontraram-se na escola, na manhã do sábado, 26 de outubro de 2019. O encontro com o grupo do 6º ano foi marcado para as oito horas da manhã, e o do 9º ano, para as dez.

Os participantes (moderador e estudantes) sentaram-se em círculo sobre um tatame emborrachado na biblioteca para que a interlocução fosse direta. O relator não fez parte da roda, sentou-se em uma cadeira ao lado, em posição que lhe possibilitasse ver e ouvir o grupo todo, e tomou nota de falas e expressões fundamentais para a análise dos dados. Decidiu-se pela gravação em vídeo pela possibilidade de verificação das emoções que estiveram presentes no momento da fala ou mesmo da escuta. Na ocasião em que foi feito o convite para participarem da pesquisa, esclareceu-se aos participantes que a conversa seria gravada. A confiança que os estudantes depositam na escola permitiu que o grupo tivesse uma participação ativa, o que possibilitou a reunião de informações com detalhamento e profundidade em que foram levantados aspectos sociais e individuais relevantes acerca da esperança.

Buscou-se compreender ideias e sentimentos, bem como fatores que influenciam motivações ou falta de motivação em determinados posicionamentos. O papel do moderador foi essencial no sentido de criar uma atmosfera permissiva, confortável em que todos sentiram-se à vontade para expor pontos de vista. O moderador não apresentou posicionamento, proporcionando uma troca efetiva entre os participantes sobre o tema em discussão. Durante a prática, surgiram situações inesperadas, como: choros, silêncios prolongados e expressões monossilábicas quase inaudíveis. Em tais situações, buscou-se despertar confiança e gerar empatia, para conduzir o grupo em direção aos objetivos da pesquisa. A interação entre os participantes foi elemento diferencial porque resultou em respostas do grupo acerca do tema, que levaram a conclusões que dizem respeito a questões coletivas.

Os participantes selecionados e seus respectivos responsáveis foram informados quanto aos objetivos da pesquisa e ao sigilo dos dados, utilizados somente para fins deste trabalho. Foi solicitada autorização de uso de imagem e voz para

gravação de vídeo do grupo focal e, mediante aceitação dos responsáveis, foi seguida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram dos grupos focais doze estudantes que atendiam aos critérios de inclusão definidos para esta pesquisa, isto é, estudantes de 6º e 9º ano da mesma escola pública estadual, situada na Zona Sul da cidade de São Paulo, e moradores da comunidade de Paraisópolis. Durante a trajetória escolar, os estudantes, em sua maioria, frequentaram a escola pública estadual ou municipal.

O primeiro grupo focal contou com a participação de seis estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre doze e catorze anos. O segundo grupo focal contou com a participação de seis estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre catorze e dezessete anos.

3.1 Descrição dos participantes da pesquisa

Neste item serão apresentados alguns dados dos estudantes considerados relevantes para uma primeira aproximação, principalmente aquelas informações referentes à vida escolar e ao contexto familiar. Além de um breve relato sobre os estudantes, serão apresentadas algumas observações sobre a realização dos grupos focais, contendo as principais considerações registradas pelo relator durante os encontros.

Para fins didáticos, serão utilizadas as expressões “Grupo 1” para designar o grupo de estudantes do 6º ano e “Grupo 2” para o grupo do 9º ano. A intenção não é comparar dois grupos, mas, para os encontros, entendeu-se que a aproximação por idade e ano escolar garantiria a troca efetiva de impressões acerca da esperança.

É importante lembrar que os dados apresentados foram produzidos a partir da comunicação estabelecida entre pesquisadora e participantes, envolvendo universos simbólicos distintos devido à diferença de idade, classe social e escolaridade. Sendo a pesquisadora adulta, de classe média e pós-graduanda, pode-se afirmar que há muitas diferenças entre seu universo simbólico e o dos estudantes, que são adolescentes de famílias de baixa renda, cujos graus de escolaridade dos pais varia

entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Médio completo, apenas um dos responsáveis possui Ensino Superior completo.

É igualmente importante mencionar que essas diferenças foram submetidas ao crivo de interpretações fundadas na produção de uma situação dialógica que, tal como argumenta Freire (2018), experimenta a sensação de poder ser quem é, uma vez que a autoridade do moderador respeitou a liberdade dos estudantes e a experiência que eles têm como indivíduos. Deste modo, essa dialogicidade possibilitou que a pesquisadora reconhecesse diferenças e respeitasse-as, a fim de não interpretar o discurso dos participantes a partir do seu próprio universo simbólico. Na análise dos dados coletados, a pesquisadora realizou um exercício de se colocar no lugar dos participantes da pesquisa e compreender seus discursos a partir do universo simbólico ao qual eles pertencem.

Esclarece-se ainda que a opção pelo uso da primeira pessoa utilizada para descrever as observações registradas no momento do encontro do grupo focal permitiram à pesquisadora melhor relatar o processo de comunicação estabelecido entre o moderador e os estudantes durante o trabalho de campo. Apresentam-se a seguir dados sobre os doze participantes desta pesquisa, em seus respectivos grupos.

3.1.1 Os participantes do Grupo 1

Alice: treze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seus pais é Ensino Médio completo. A família possui computador e acesso à internet em casa. A estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais também na escola pública estadual.

Sílvia: doze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seu pai é o Ensino Médio incompleto e de sua mãe, Ensino Médio completo. A família possui acesso à internet pelo celular. A estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais também na escola pública estadual.

Valéria: doze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seu pai é o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o de sua mãe, Ensino Médio incompleto. A família possui computador e acesso à internet em casa. A estudante realizou os

estudos da Pré-Escola e o 1º ano na escola particular, no 2º ano, transferiu-se para a escola pública estadual onde concluiu o Ensino Fundamental Anos Iniciais e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais também na escola pública estadual.

Antônio: catorze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seu pai é o Ensino Médio incompleto e de sua mãe, o Ensino Fundamental completo. A família possui acesso à internet pelo celular. O estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola da Comunidade do Colégio Visconde de Porto Seguro, onde repetiu o 6º ano duas vezes, por esse motivo perdeu a bolsa e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

João: doze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seu pai é o Ensino Médio completo e de sua mãe, Ensino Fundamental Anos Iniciais, que, atualmente, está cursando a Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal da comunidade no período noturno. A família possui notebook e acesso à internet em casa. O estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública municipal e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

Otávio: doze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seus pais é o Ensino Médio completo. A família possui computador e acesso à internet em casa. O estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais também na escola pública estadual.

3.1.2 Os participantes do Grupo 2

Beatriz: catorze anos, é natural da cidade de Minas Novas, Minas Gerais, o nível de instrução de seu pai é o Ensino Médio incompleto e o de sua mãe, Ensino Superior completo. A família possui computador e acesso à internet em casa. A estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

Clara: quinze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seu pai é o Ensino Fundamental Anos Iniciais incompleto e o de sua mãe, Ensino Fundamental Anos Finais incompleto. A família possui computador e acesso à internet

em casa. A estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

Roberta: quinze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seu pai é o Ensino Fundamental incompleto e o de sua mãe, Ensino Médio incompleto. A família possui computador e acesso à internet em casa. A estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

Eduardo: catorze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seus pais é o Ensino Fundamental incompleto. A família possui computador e acesso à internet em casa. O estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

Fernando: dezessete anos, é natural da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, o nível de instrução de seus pais é o Ensino Fundamental incompleto. A família possui acesso à internet somente pelo celular. O estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

Miguel: quinze anos, é natural da cidade de São Paulo, o nível de instrução de seus pais é o Ensino Médio incompleto. A família possui computador e acesso à internet em casa. O estudante realizou os estudos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola pública estadual e, atualmente, cursa o Ensino Fundamental Anos Finais na escola pública estadual.

4. Idas e vindas de uma esperança indispensável

Nos itens seguintes apresenta-se a análise acerca dos dados coletados, articulando-os com achados presentes na literatura científica.

4.1 Os estudantes definem esperança

Para iniciar o diálogo, o moderador solicitou aos estudantes que definissem “esperança” e apontassem se esse sentimento estava presente na vida deles. Dentre os estudantes do Grupo 1, Sílvia e Valéria definiram esperança como a espera vã, desprovida de ação ou luta; Alice, Antônio e Otávio associaram o sentimento à ação humana; e João não apresentou definição, permanecendo em silêncio no primeiro momento.

Sílvia recorreu a uma situação vivida e, por influência da tia evangélica, restringiu a esperança ao pensamento mágico, sem mencionar que fosse necessário atitude, crendo assim que o seu desejo se tornaria realidade, neste caso, a recuperação do pai que sofrera um acidente de moto, conforme o seguinte depoimento:

minha tia, como ela é evangélica, ela falou assim que você tem que pedir a Deus pra que seu pai fique melhor, tem que pensar positivo, porque se você pensar negativo nada vai dá certo. Aí eu pensei positivo. Aí depois ela falou: ‘você tem que ter esperança’. Aí eu tive esperança e meu pai tá melhorando (sic). (Sílvia)

Valéria definiu que “*esperança é quando todo mundo tá (sic) duvidando de você e você tem esperança que aquilo vai dar certo e que vai conseguir*”. Para ela a esperança surge com a teimosia, mas, do mesmo modo, limita-se à espera, não a move, ainda assim, ela afirma que está presente em sua vida.

João, todavia, não apresentou uma definição, permaneceu em silêncio quando o grupo buscava um significado para o sentimento. Foi em outro momento, quando os estudantes expunham experiências que diziam respeito à esperança ou à ausência dela que se expressou, para afirmar que nem sempre a esperança está presente em sua vida. O silêncio de João e essa constatação deixaram transparecer que ele pode já ter experimentado o sentimento inverso, o desespero, que é uma espécie de

silêncio, de recusa do mundo, de fuga (Freire, 2018), ainda que por um período, admitiu que não tinha em conta esse sentimento para viver.

As definições elaboradas por Alice, Antônio e Otávio aproximam-se do conceito de esperança apresentado por Freire em sua obra. Para Alice,

quando a gente mais usa a esperança é quando a gente tá em algum momento ruim. Vamos supor, em prova, prova é o que o aluno mais usa esperança, tipo, ah! minha esperança é tirar 9 ou tirar 10. Esperança pra mim é a gente criar uma expectativa boa e colocar acima de tudo, aí a gente esquece tudo de ruim e foca no que é bom e o que que a gente pode fazer (sic). (Alice)

Com essa definição, Alice demonstra que esperança é um sentimento passível de educação, já que surge em momentos difíceis, induz a buscar possibilidades e criar expectativa positiva que implica uma ação, ou seja, procurar aquilo que se pode fazer para vencer um problema. O que a faz esperançosa é o fato de mover-se na busca.

Para Antônio, “*esperança é lutar por aquilo que se quer ser*”. Embora ele não apresente meios de como se dará essa luta, demonstra ter consciência de que ela implica ação humana.

Otávio apresentou esta definição:

esperança pra mim é quando você tem uma suposição de uma coisa boa. [...] Mas esperança pra mim mesmo é quando você tiver aquela luzinha fraca, mas você sabe que tem que se pôr nela pra fazer uma coisa melhor. Aí com essa luz você vai trabalhando, vai tendo sua esperança de como você conseguir chegar, o que fazer e como fazer (sic). (Otávio)

Ao construir a metáfora para definir esperança, o estudante mostra que vê possibilidade de agir e lutar para fazer algo melhor, o futuro é feito por ele, além disso, mostra que o sentimento acompanha as etapas que levam a essa realização.

Dentre os estudantes do Grupo 2, Eduardo e Beatriz associaram esperança a conquistas. Ainda que a expressão possa ter sido empregada para expressar “o que se consegue por meio de muito esforço e empenho”, na obra que embasa este trabalho, “conquista” relaciona-se à ideia de posse em que um sujeito conquista um objeto conquistado, a fim de mantê-lo alienado. “A necessidade da conquista acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos” (FREIRE, 2013, p-187).

Nessa perspectiva, o mundo mitificado pelos dominadores que se apresenta para os estudantes não se revela um problema, mas algo dado, como se eles fossem livres para estudar e trabalhar onde quisessem, mas a realidade desenha-se de outro modo. Para a manutenção de um modelo opressor de relação, no lugar do diálogo ocorrem os comunicados e depósitos de informações, assim, sem cogitar dificuldades,

Eduardo e Beatriz entendem que devam conquistar para ajustarem-se ao mundo do modo como ele se apresenta.

Eduardo foi quem primeiramente estabeleceu a relação, pois, para ele, *“esperança é você acreditar em uma coisa que você... você acredita que vai acontecer, entendeu? Em um objetivo que você quer conquistar”* (sic). O estudante deseja que seus objetivos se tornem realidade, mas não se coloca como sujeito da ação para essa conquista, portanto, ela fica associada à ideia de uma informação que ele reproduz, sem ter a noção exata de sua busca.

Beatriz definiu esperança usando expressões muito semelhantes às de Eduardo, no entanto, ela inclui entre seus objetivos poder ajudar os pais. Nesse sentido, observa-se que o desejo de transformação de Beatriz não se limita à realização exclusivamente individual, mas inclui os progenitores, o que espelha vontade de mudar o meio em que vive, ainda que de modo bastante particular.

Miguel também vislumbra a ideia de transformação do meio ao afirmar: *“Meu sonho é também querer ajudar mais pessoas né, tipo ONGs, essas coisas”* (sic). Para ele, a esperança é análoga à colaboração, como propõe a teoria dialógica de Freire (2018) em que os sujeitos se encontram para transformar o mundo. Observa-se em sua fala que ele percebe a existência da desigualdade e da injustiça, já que constata que há pessoas que precisam de ajuda.

Para Clara, a ideia de esperança está relacionada à fé¹, revelando a religiosidade comum às classes populares. De acordo com a teoria de Freire (2013), essa esperança expressa como fé não pode se submeter ao destino, mas impulsionar o indivíduo a buscar a superação de injustiças para a restauração da humanidade. Não há mal em ter fé, o que não pode ocorrer é dizer-se portador de fé e comportar-se de modo a contradizer sua crença. Clara tem fé e, assim como Beatriz, quer mudar sua realidade e a dos pais.

Por sua vez, Roberta e Fernando são os estudantes do Grupo 2 que consideram que esperança implica ação. Para ela, *“esperança é a base de tudo. Você tem um objetivo e você sabe que você pode alcançar ali, só basta você correr atrás”*. A expressão “correr atrás” é usada em contextos informais pelos falantes da língua

¹ Embora alguns participantes tenham relacionado o sentimento de esperança à religiosidade, a fé não consiste no foco deste trabalho.

portuguesa e significa “buscar um objetivo” ou “perseguir metas”, sendo assim, confirma-se que Roberta, além de enxergar possibilidades para a realização de seu objetivo, sabe que as soluções dependem de ações concretas. Para Fernando, esperança reduz-se à ação em si: *“é algo que você possa (sic) fazer para que aconteça. O que você pode fazer para acontecer o que você quer. Isto é você ter esperança de alguma coisa”*.

4.2 A esperança e a escola

“A escola promove esperança?” foi a questão levantada pelo moderador, e os estudantes do Grupo 1, de modo geral, responderam afirmativamente. No entanto, foram observadas algumas sutilezas importantes em suas falas, entre elas os apontamentos sobre o que faz da escola um espaço de esperança e o que a descaracteriza nesse sentido.

Embora tenha afirmado que a escola promove a esperança, Alice expressou um aspecto negativo sobre esse espaço: *“Bom, pra mim a escola ela promove sim esperança porque, na verdade, pra mim pelo menos sim, porque por mais que os alunos, ah! eles digam que a escola é ruim, não é só a escola também né (sic)”*. Além de revelar que a escola é considerada ruim pelos próprios alunos, ela tem em consideração que os estudantes desta escola são tão desagradáveis quanto a escola que criticam.

Otávio dá detalhes de uma visão maniqueísta que os estudantes têm da escola:

a escola tem esperança porque os professores são bons, dão ótimos conselhos, ensinam de um jeito que a gente consegue entender, estudar e aprender. A escola é ruim porque quando os alunos bagunçam, sujam, estragam, vandalismo, aí a escola fica ruim (sic). (Otávio)

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire ressalta a necessidade de se criar condições favoráveis para a consolidação do processo ensino-aprendizagem.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 2018, pp.64/65)

Sob o ponto de vista de Otávio, os professores têm cumprido seu dever, no entanto, condições perversas, como a bagunça, a sujeira, o vandalismo e as brigas são aspectos que mostram que o desrespeito ao espaço escolar é praticado pelos próprios estudantes. De acordo com os depoimentos de Alice e Otávio, os próprios alunos prejudicam o processo ensino-aprendizagem e, por consequência, comprometem a manutenção do sentimento de esperança que a escola deveria prover enquanto espaço de diálogo e de ação por adesão. É importante considerar que falta atenção devida ao espaço escolar desta pesquisa, conforme leu-se no capítulo 2, os alunos alimentam-se em pé ou sentados no chão porque não há refeitório.

A visão positiva da escola expressa pelos outros quatro estudantes do Grupo 1 foi consensual, no sentido de afirmarem que somente o “estudo” pode garantir que eles sejam alguém na vida, ou seja, que eles se tornem profissionais de sucesso. Uma observação importante é que as palavras “escola” e “estudo” foram empregadas como sinônimos e, nessas falas, reconheceram-se as vozes familiares, principalmente dos familiares, incentivando os filhos.

Que nem minha família me dá conselho né, que ela fala que sem estudo você não pode ter nada, e é isso, sem estudo você não pode ter um trabalho bom, [...] não pode crescer como uma pessoa tendo consciência do que você pode fazer na sua vida” (sic). (Antônio)

O emprego da palavra “estudo”, nesse contexto em que se perguntou sobre a “escola”, revela o quanto o vocabulário desses estudantes e, conseqüentemente, das famílias, reproduzido aqui por Antônio, é reduzido, e isso, de certa forma, compromete a própria aprendizagem. Nas falas em que se identifica o emprego da palavra “estudo”, estudantes e familiares deixam transparecer um discurso comum ao universo simbólico de indivíduos que não tiveram acesso à escola, ou ainda, que não conseguiram concluir a educação básica, como é o caso de muitos desses pais. Contrariamente a estar fora da escola, subentende-se que a simples permanência nela garantirá um futuro melhor, sem que se tenha consciência de que a aquisição do conhecimento é mais complexa do que a mera presença no ambiente escolar.

A fala de Alice foi além do valor de que a escola é garantia de crescimento individual, pois recupera as ideias de Freire ao demonstrar que a esperança que a escola promove é a que ensina a ir à luta do que se quer por direito de todos. Para ela, “a escola ela não só ensina como ela dá esperança de que a gente pode mudar

o nosso país, que a gente pode mudar a nossa nação, que a gente pode ter um futuro melhor e dar um futuro melhor pras nossas futuras crianças (sic)”.

Os participantes do Grupo 2 foram concordantes em afirmar que a escola promove esperança. Dentre eles, Beatriz e Roberta estabeleceram que a escola é o princípio e a sustentação para tudo o que se quer conquistar no futuro, como se pode observar nestes relatos:

A escola é a base de tudo para você poder realizar seus sonhos, ter uma faculdade boa. Tudo começa desde pequeno, na escola. (Beatriz)

[...] a escola, assim, é o começo de tudo, né, pra gente ter um futuro à frente, porque, se você não tem escola, você já perdeu o rumo um pouco (sic). (Roberta)

“Essencial” e “fundamental” foram adjetivos usados por Eduardo e Miguel para caracterizar a escola, imprescindível, portanto, na visão deles. Para reafirmar esse valor apresentado pelos dois estudantes, Roberta, Fernando e o próprio Miguel apresentaram a problemática do abandono, observando que ele ocorre nesta escola. Para Miguel, as razões são a necessidade do trabalho e a gravidez precoce, conforme este depoimento: “[...] *por causa de ter que trabalhar fora, ter que cuidar dos filhos, porque cada vez tem pessoas, tem meninas que engravidam mais cedo, né? aí abandonam a escola para cuidar dos seus filhos (sic) [...]*”.

Para Roberta e Fernando, a razão do abandono diferiu daquelas apresentadas por Miguel, pois, para eles, quem não está na escola, está na rua. A fala de Fernando elucidou um conceito cujo sentido se constrói em espaços como a comunidade de Paraisópolis, exposta, como já foi mencionado, à prostituição, à violência e ao tráfico de drogas. Para ele, “*a escola é ... nosso refúgio, por causa que em vez de nós tá na rua, nós tá na escola. A escola também ajuda você em muita coisa, na educação, ajuda você até a ser mais feliz. A escola também traz esperança sim (sic)*”. Ao empregar o substantivo “refúgio” para definir a escola, Fernando apresenta-nos o conceito de “escola como centro de acolhimento social para os pobres” de que trata Libâneo (2016).

Eduardo também reforça a mesma ideia e acrescenta que há diferentes tipos de escola, sendo uma delas a “de periferia”, ou seja, de pobres: “*E muitas pessoas falam: ‘ah!, só porque você é de escola de periferia, que você não vai conseguir nada*”. Embora ele afirme, em seguida, que acredita que esta escola tem sido significativa para sua aprendizagem, é pelo desejo de mudar de escola que crê que está

aprendendo, conforme pode-se observar em outro trecho de sua fala: “*com base no que eu estou aprendendo aqui eu vou conseguir também chegar em outra escola que eu quero*”.

Quando estão concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, os estudantes de Paraisópolis têm a chance de cursar o Ensino Médio em período integral em uma associação bem-conceituada, situada dentro da comunidade. Para ingressar nela, os alunos passam por uma prova seletiva, entrevista e visita social. Na ocasião em que se realizou o grupo focal desta pesquisa, alguns educandos estavam participando desse processo, Fernando era um deles, e seu desejo era, portanto, cursar o Ensino Médio lá.

Clara faz menção à preocupação dos professores com o futuro dos alunos, que os incentivam a participar de processos seletivos que lhes proporcionem a chance de ampliar o conhecimento: “*tem muitos professores que incentivam, falam: ‘tem tal escola, faça tal prova que você vai se dar bem’*”.

Três estudantes desse grupo ainda ressaltaram que a escola proporciona o convívio social e a oportunidade de fazer amizades. Certamente, essa característica da escola retoma a ideia de “refúgio” que citou Fernando; nela, os estudantes se sentem seguros e tranquilos, já que o ambiente escolar de acolhimento contrasta com a hostilidade que experimentam na rua.

Todavia, esse conceito de “refúgio” não caracteriza a escola para Otávio, do Grupo 1, para quem o vandalismo e as brigas acontecem dentro desse espaço, comprometendo a imagem de esperança que ela poderia representar. Ele emprega o imperfeito do subjuntivo dos verbos “trabalhar” e “deixar” para expressar uma ideia de possibilidade de transformação: “*Se todo mundo trabalhasse junto, deixasse a escola limpa, sem o vandalismo e sem mais brigas, essas coisas etc., a escola seria um ambiente bom para se estudar e se conviver (sic)*”. Otávio quer tornar concreto o inédito viável, pois, para ele, a escola é lugar de construção e fortalecimento conjunto onde práticas de valores humanos e vivência democrática precisam ser implantadas.

4.3 Esperança e projetos de vida

Ao solicitar que os estudantes apresentassem seus projetos, a pesquisadora buscou compreender desejos, expectativas e objetivos, bem como fatores que

evidenciassem a esperança ou a falta dela em determinados posicionamentos, além de aspectos sociais e históricos inerentes às trajetórias dos estudantes em suas singularidades, tendo em vista relacioná-los ao processo de construção do conhecimento.

No Grupo 1, três estudantes expuseram o projeto objetivamente: Sílvia, Antônio e João. Sílvia expressou a intenção de viajar para a África para poder ajudar as crianças de lá, pois, segundo ela, quando essas crianças aparecem na televisão, são sempre muito magras, expostas à situação de fome. Para tornar esse projeto mais concreto, Sílvia quer, neste momento, fazer um curso de inglês aqui no Brasil e, conseguindo ir para o continente africano, pretende desenvolver um trabalho social: “fazer um hospital lá, uma escola, arrumar mais casas pras (sic) outras pessoas”. É interessante observar que Sílvia coloca-se à frente de um projeto que diz respeito à humanização e, por assim apresentá-lo, evidencia o desejo de “Ser Mais”, idealizado por Freire (2018).

A estudante recusa o fatalismo de uma situação para aceitar a transformação das condições em que vivem aquelas crianças africanas, a fim de que se sintam sujeitos. Essa busca liberta-a de uma postura individualista para uma de solidariedade e comunhão e, nesse sentido, mostra uma percepção da realidade que para ela é inexorável e, por percebê-la assim, deseja transformá-la.

O projeto de Antônio é tornar-se jogador de futebol. A opção por esse projeto evidencia um aspecto cultural, em que adolescentes e jovens alimentam um sonho por projetarem uma carreira à imagem e semelhança dos grandes ídolos mundiais desse esporte, como Neymar, Messi e Cristiano Ronaldo, para citar três jogadores que ocupam posição de destaque em nível mundial no contexto atual. Porém, em complementação ao projeto inicial, deseja criar escolinhas de futebol e aborda outro aspecto relevante, de natureza social, que é a violência, problema cotidiano do lugar onde vive, que o motiva a buscar possibilidades para eliminá-lo, como consta de sua fala:

Então, meu sonho é ser um jogador de futebol, né, mas só que eu quero criar muitas escolinhas de futebol para ajudar, para tirar muitas pessoas jovens das ruas porque a rua influencia muitas coisas ruins, né? Inclusive, quem mora nessas favelas assim que tem muitas pessoas de maiores assim que não tá nem aí, fuma drogas em beco, fazem, ficam bebo, batem em mulheres e não querem nem saber o que vão acontecer na vida delas e não tá nem aí ao próximo (sic). (Antônio)

Assim, a esperança de Antônio está vinculada a ganhos materiais, mas sem deixar de ter como base a realidade vivida, ele quer lutar por um direito que abrange muitas pessoas: um mundo que preserve as crianças da exposição à violência.

Já João apresenta o projeto de tornar-se um profissional de robótica. Trata-se de uma iniciativa singular, pois ele afirma que ninguém de sua casa pretende seguir trajetória semelhante. Ocupar-se de tecnologias digitais implica fazer algo para uso de muitas pessoas, no entanto, o fazer em si é solitário e silencioso, adjetivos coerentes com o modo como João se comportou perante o grupo. Ele não soube dizer se a esperança está presente nesse projeto, demonstrando, portanto, não ter clareza exata desse sentimento em sua vida, mas a coerência que demonstra mobiliza-o, porque demanda uma inserção em permanente processo de busca, exigindo-lhe outras virtudes, como paciência e humildade no relacionamento com o outro, tão importantes quanto a esperança na assunção de responsabilidades.

Os outros três estudantes ainda não definiram seus projetos, visto que apresentaram mais de um plano. Alice enumerou quatro profissões; Otávio, três; e Valéria, duas, além de deixar transparecer o sentimento de indecisão, como pode ser observado nos depoimentos que se seguem:

[...] pra um futuro de profissão, eu tô pensando em me esforçar bastante, porque eu tô pensando em me tornar ou arquiteta ou trabalhar na área do esporte ou na música, mas pra planos futuros, assim, eu realmente tô pensando em me tornar médica (sic). (Alice)

Bom, eu não posso dizer que eu tenho um plano futuro, porque eu tenho vários, eu já quis ser tudo o que tem nessa vida, pode pensar, tudo o que tem nessa vida eu já quis ser, então, um dia eu quero ser engenheira, outro dia eu quero ser cientista, outro dia eu quero ser outra coisa e blá-blá-blá... então não posso afirmar o que eu quero ser. (Valéria)

Eu, quando crescer, eu (sic) a minha esperança é ou eu ser cozinheiro, que é uma coisa que eu gosto, que é cozinhar, ou ser artista, que eu também gosto de desenhar ou ser veterinário, porque eu vejo tantos bicho maltratado (sic) [...]. (Otávio)

Pode-se considerar que o motivo que levou os três estudantes a não terem definido um projeto de vida seja a pouca idade. Porém outros fatores podem ser considerados, entre eles, a falta da prática dialógica entre professores e alunos e/ou a ausência de clareza dos objetivos da escola, uma vez que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), documento que fundamenta a ação pedagógica em âmbito nacional, cabe à instituição articular conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e

valores dos estudantes. Entre as competências gerais propostas pelo documento, encontra-se esta que trata especificamente do projeto de vida:

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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p.9)

No relato de Alice, pesa na decisão de seguir a profissão de médica o fato de ter presenciado um tratamento desigual que a mãe recebeu em atendimento ambulatorial: *“eu realmente tô pensando em me tornar médica, ao contrário de tudo, porque eu vejo, hoje em dia, que nem minha mãe, outro dia, foi no AMA, e a médica tratou ela de um jeito tão ruim, sabe? É uma desigualdade tão grande (sic)”*. A estudante expressou ter consciência crítica de um problema que incomoda, quando vivenciou uma relação de opressão, e assume a postura de buscar possibilidades do que pode ser feito para transformar a dinâmica dessa relação.

Nessa perspectiva, fica expressa a importância da conscientização do sujeito que vivencia uma dinâmica de dominação, para uma educação realmente libertadora. Sociedades que se pautam nesse tipo de relação produzem sujeitos oprimidos com medo de liberdade e sujeitos opressores que se gratificam sob uma falsa generosidade. Oprimidos veem sua humanidade negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência dos opressores, conforme relatou a estudante em sua experiência. Todavia essa desumanização não se verifica apenas em quem tem os seus direitos negados, mas também em quem os rouba. A grande tarefa humanista consiste em libertar-se a si e aos opressores, noção que vai ao encontro dessa esperança expressa por Alice. Nesse sentido, a escola que elabora um projeto pedagógico alinhado com essa abordagem busca proporcionar uma educação capaz de colaborar com seus estudantes na indispensável organização reflexiva de seus pensamentos.

Otávio, em seu depoimento, revela que seus planos de ser veterinário e cozinheiro têm origem no sofrimento do outro, demonstrando consciência crítica que, de acordo com a teoria de Freire (2019), *“é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”*. Ao constatar uma situação de dor, o estudante expressa o plano de ajudar animais e/ou indivíduos, como podemos observar nestas falas:

eu vejo tantos bicho maltratado, por exemplo, lá perto da minha casa tem uma cachorra, teve cinco filhote, a dona não cuida, os filhote fica na rua, ela come lixo, isso magoa muito meu coração. Aí, quando eu crescer, eu sempre quis, quando eu fosse veterinário, se eu for veterinário, né, eu queria poder ajudar esses animais, fazer algum lugar pra eles poder morar, porque isso dói na gente, ainda, mas dói mais neles, quando essas pessoas não cuida machuca neles do que na gente. Ninguém sabe o que eles estão passando ou o que eles não vão passar, por isso que eu quero ser um veterinário pra poder ajudar esses animais (sic). (Otávio)

o principal jeito de querer ser cozinheiro é tentar ajudar o próximo porque tem muita gente que mora na rua, passa fome, então o objetivo de ser cozinheiro também era poder ajudar esses pobres que não têm condição de comer, para ajudar eles (sic). (Otávio)

Seu depoimento é significativo porque revela um indivíduo que não se naturaliza, mas humaniza o mundo. Otávio assume o seu querer, na tentativa de solucionar os problemas da sociedade em que vive. Esses problemas precisam ser enfrentados, pois conseguindo enfrentá-los faz com que seu projeto deixe de ser um sonho e passe a se tornar realidade. Como Otávio ainda é adolescente, para que esse processo ocorra, a educação tem papel fundamental, inclusive no que diz respeito à formulação de bons argumentos para a manutenção desses projetos.

Dentre os estudantes do Grupo 2, Beatriz mostrou-se determinada a fazer faculdade de estética para tornar-se uma profissional de tratamentos da beleza. Além disso, foi assertiva ao comunicar que será a proprietária do salão: “[...] assim que eu sair da escola, já quero estar com meus cursos na mão para montar o meu salão”.

Clara quer fazer faculdade de Direito para ser advogada e, nesse projeto, inclui o desejo de trazer os parentes do interior da Bahia para São Paulo, para que fiquem perto dela.

Por sua vez, Roberta dá um tratamento diferente ao termo “projeto”, ao designá-lo “sonho” que, pelo significado literal, exprime ideia vaga, desprovida de planejamento, ela sonha em ser médica na área de Pediatria. Embora os projetos de Roberta e Eduardo sejam os mesmos, fazer Medicina, Eduardo cogita uma maneira de realizá-lo.

Ele deseja atuar na área de Clínica Geral, no entanto, não vê a trajetória para essa conquista profissional de modo simplista e, como garantia de realização profissional, demonstra contentar-se com outro plano: ser professor da educação infantil. Além desse, relata ainda um terceiro, idealizado anteriormente, em que almejava ser bombeiro e, desse relato, depreende-se que o projeto profissional de Eduardo ainda não está bem definido.

O meu projeto de vida para o meu futuro é se tornar médico também, só que, tipo assim, eu sou uma pessoa que também tem muita paciência com criança, eu gosto muito, mas já eu não iria pra área de pediatria, eu gostaria de cuidar de todos, queria ser clínico geral, porque é uma profissão que eu sou apaixonado, entendeu? e eu quero entrar numa faculdade boa pra conseguir enfrentar todos os anos que precisa pra ser médico, entendeu? E também caso eu não consiga, né? a gente tem que ter outro plano. Eu penso também em ser professor só que no infantil, entendeu? porque eu gosto muito de criança, já trabalhei muito com criança entre apresentações, aí, e tipo, eu acredito que eu vou conseguir ser médico também porque eu tenho fé, é uma coisa que também vem de faz tempo, porque antes antigamente meu sonho era ser bombeiro, porque eu tinha um sonho de entrar no prédio apagar o fogo, entendeu? apagar o incêndio, mas agora eu defini a minha vida que eu quero ser médico, entendeu? Se eu não conseguir quero trabalhar com criança e a esperança, isso, cabe muito nisso, porque eu acredito, eu quero, eu acreditando eu sei que eu vou conseguir (sic). (Eduardo)

Ao retomar o projeto de ser médico, Eduardo recorre à fé e, apesar da convicção intensa que esse sentimento carrega, em termos gerais, associa-se à crença, sem que se leve em conta a disponibilidade para a ação. Além disso, a fala passa gradualmente de um projeto inicial, aparentemente definido, ao sonho permeado pela fé, confirmando que a trajetória que vislumbra pela frente revela mais incertezas e indefinições do que ações concretas para sua realização.

Fernando, assim como Roberta, não usa a palavra “projeto”, mas “sonho” para expressar que sonha tornar-se jogador de futebol, sem demonstrar firmeza de que esse sonho vem orientando suas ações. É na apresentação do segundo plano que o estudante deixa transparecer alguma convicção, pela própria escolha lexical, em que opta por empregar a palavra “plano”, ao invés de “sonho”: fazer faculdade de Educação Física. No entanto, ele não expressa as causas nem as finalidades desse plano.

Miguel quer tornar-se professor e deixa clara a razão que o levou a essa escolha, como mostra o depoimento abaixo:

Meu projeto de vida é se tornar professor, porque desde peque... desde a... dos primeiros anos da escola, eu gostava de ajudar meus amigos quando eles sentiam alguma dificuldade. Ah! E acho que ser professor também é ter muita paciência, saber tá lá para o que o aluno precisar e a esperança também tem que ser resolvida com professores, também com os alunos para você ajudar eles, sempre incentivando e estar lá para o que eles precisarem (sic). (Miguel)

Diante desse relato, conclui-se que Miguel compreende a relação professor-aluno do modo como concebe Freire (2018), ao defender que ensinar exige querer bem aos educandos. Para o intelectual, a atividade do professor e do aluno é sempre uma experiência conjunta, e a esperança edifica-se nessa relação, que abre mão de

uma postura fatalista, para juntos, educador e educandos, poderem aprender, inquietar-se, produzir e resistir aos obstáculos que impedem a alegria.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2018, pp.117-118)

4.4 A ação para a concretização de projetos de vida

O moderador solicitou aos estudantes que relatassem o que estão desenvolvendo para tornar realidade o projeto que apresentaram ao grupo.

Dentre os estudantes do Grupo 1, Sílvia foi a primeira a pronunciar-se e, na busca de possibilidades para a concretização de seu projeto, apresentou uma nova barreira a ser vencida, como mostra este relato:

Bom, assim, eu quero aprender muito, muito, muito inglês, tipo eu pus, foi como ele falou, eu pus meu nome lá na Cultura Inglesa e ainda tô esperando a vaga, pra ajudar lá na África, mas também pra isso eu preciso ter um bom emprego para eu conseguir dinheiro pra comprar, ô, pra conseguir ir pra África, e também eu gosto muito de ser atriz. Lá na sala mesmo, o João sabe que eu fico zoando, parecendo que eu sou atriz e eu também quero muito ser atriz, mas o que eu quero mesmo é aprender inglês (sic). (Sílvia)

A repetição do advérbio “muito” evidencia a ênfase que Sílvia dá ao projeto que corresponde à aprendizagem do inglês, além disso, ela finaliza com a retomada desse plano, que é, na verdade, uma condição básica para a realização de seu objetivo principal: viajar para a África. Quando apresentou seu projeto para o grupo, verbalizou que a avó perdera a oportunidade de realizar um trabalho social na África porque não sabia inglês, conforme mostra este outro depoimento:

porque a minha vó, ela arrumou, hum... não, ela conheceu um homem que também ajudava lá na África e ela queria muito isso, muito isso, só que aí esse homem não quis ajudar ela, porque ela falava inglês, ele falava inglês e ela não conseguia falar, ela só falava com ele pelo aplicativo que ela baixou. Aí tipo esse homem nunca quis ajudar ela, nunca quis ajudar ela. Um dia ela falou isso pro patrão dela, aí o patrão dela, ela fez tipo que chamou uns pessoal, que ele é meio inglês, sabe, aí ele tipo que chamou um pessoal pra ajudar os pessoal lá na África. I até eles pararam de ir, mas tipo esses tempo atrás eles tavam indo, tava... minha vó já mostrou vários vídeos deles ajudando lá e eu também quero fazer essa parte (sic). (Sílvia)

Além da falta de fluência em língua inglesa configurar um obstáculo, Sílvia reconhece uma nova barreira: seu projeto demanda dinheiro e, para conseguir, ela

precisa de um emprego. A esta altura, surge como etapa de seu objetivo um novo projeto: trabalhar como atriz, ou seja, os planos da estudante encontram-se na esfera das possibilidades, porque se mostram distantes da realidade vivida. Nessa perspectiva, da crença em um projeto maior, é que a imaginação e a curiosidade de Sílvia não param de buscar e de aprender, até que as possibilidades cheguem à concretização de algo aparentemente viável. O fato de ela ter feito a inscrição na escola de inglês representa o primeiro passo na busca para a consolidação de seu projeto.

Valéria expressou indecisão em relação ao projeto de vida, enumerando apenas atividades que complementam sua rotina escolar, como consta de sua fala:

[...] quando eu crescer eu também quero ser atriz, essas coisas, eu estou fazendo teatro, aí também se essas coisas não der certo eu posso ser música porque eu já fiz dois anos de instrumento, de todo tipo de instrumento, eu sei tocar a maioria e estou fazendo agora violino. Ah! E eu também estou fazendo luta pra, se as coisas também não der certo, eu poder lutar. [...] Eu também já fiz ginástica (sic). (Valéria)

Ao falar sobre projetos, ela não tinha apontado o desejo de ser atriz, que somente relatou depois de ouvir a apresentação dos planos de Sílvia, demonstrando, assim, que se trata de projeto inconsistente ou nunca imaginado. Além disso, Valéria demonstra que suas ações somente têm início porque tudo que realiza pode não dar certo, ou seja, sua atividade é uma maneira de defender-se do incerto e, sendo assim, sua luta prescinde de esperança. Ter sonho se faz uma necessidade, uma precisão para o ser humano, mas Valéria não tem buscado a razão das coisas, simplesmente por achar que nada dá certo, sem se interrogar em torno de como fazer concreto o seu “inérito viável” (Freire, 2018).

Embora ela esteja ativa, experimenta a esperança de forma errada, uma vez que não identifica uma dor que incomoda nem o desejo de transformar sua realidade. As possibilidades não se apresentam para Valéria como realidades a serem concretizadas, mas como incertezas. Em momentos de crise é comum que os indivíduos não creiam em mudanças e, neste contexto, Valéria demonstra estar excluindo de seu processo cognitivo algumas competências importantes, entre elas, a de fazer escolhas.

Alice deixou transparecer que a música é um projeto mais concreto do que as outras profissões que mencionou, por causa da influência da família, como consta de seu relato:

Falar verdade eu acho que estou mais pra área da música, assim, e o que que eu tô fazendo? Eu tô tentando me esforçar porque, assim, música já é de família, sabe, a minha avó, ela, a gente e a família inteira é, somos evangélicos, a minha avó ela já foi regente, a minha mãe canta, a minha tia canta, a minha outra tia canta. O meu tio, o único homem da família, ele toca, ele é guitarrista profissional. Então, tipo, eu sempre fui muito influenciada assim na parte da música (sic). (Alice)

De acordo com o testemunho dos estudantes do Grupo 1, Alice tem habilidades musicais e realiza interpretações com alguma frequência no espaço escolar. Dando continuidade ao seu depoimento, ela expressou que a arte faz parte de seus planos, porém sem recuperar o projeto da música como possibilidade de linguagem artística, citou, desta vez, o desenho.

É que, tipo, eu ficava fazendo desenho lá e os meninos chegavam, ficavam: “Nossa, Alice! Como você desenha e tal”. E tipo sobre a arte também que é um dos meus planos. Meu, todo mundo fala tipo: “ah! não tem nada a ver, arte não tá envolvida na vida.” Mas tudo que a gente faz, todas as nossas ações, tudo que a gente tem é envolvido com a arte, então através da arte também eu quero mostrar para essas pessoas os meus sentimentos, eu quero me expressar através da arte (sic). (Alice)

Apesar de não ter mencionado a música nessa fala, Alice extrapola o conceito de arte, no sentido de aproximá-lo do que se entende pela dimensão do cultural, compreendida, nesta pesquisa, pelas relações que o homem estabelece entre realidade e estrutura que “é tudo o que o homem cria e recria” (Freire, 2014). Essa generalização apresentada pela estudante mostra que ela tem esperança, uma vez que está disposta a desvelar possibilidades, sem se importar com obstáculos, e reconhece a si própria como criadora de cultura.

Antônio treina futebol quatro vezes por semana para concretizar o projeto de tornar-se jogador, além disso, pediu à mãe que o inscrevesse em um curso de inglês, imprescindível para ele à carreira de jogador que está vislumbrando em que são consideradas as viagens internacionais. Nesse sentido, o projeto de Antônio requer atenção dedicada de um profissional que não estimule um sonho impossível e, simultaneamente, que não lhe seja negado o direito de sonhar.

Para tornar-se um profissional na área de Robótica, João frequenta um curso no Programa Einstein na Comunidade Paraisópolis, uma vez por semana, sempre às segundas-feiras. Lá aprende “*muitas coisas, tipo, o que dentro, a placa, tipo a placa verde que fica dentro de tudo* (sic)”. João apresenta falas rápidas, entrecortadas e inaudíveis, em alguns momentos, que se confundem entre timidez e desespero.

Otávio relatou que assiste a vídeos no *Youtube* para melhorar a aprendizagem em artes e para aprender a cuidar dos animais e, na busca do projeto de ser cozinheiro, pratica a arte culinária na cozinha da própria casa, quando ele e o irmão ficam sozinhos: “*eu corto linguiça, ponho pra fritar, faço um ovo, já sei fazer até arroz (sic)*”.

Do conjunto dos depoimentos, depreende-se que o estudo não foi citado como parte de uma ação ou etapa para a concretização dos projetos dos estudantes do Grupo 1. Diante disso, pode-se concluir que falta a esses estudantes a disciplina necessária do ato de estudar, de aprender e de conhecer, e essa vem sendo encarada como puro entretenimento ou pode ser que o que a escola ensina não é apreendido pelos estudantes na sua razão de ser. Os interesses e os saberes dos educandos, construídos na prática comunitária, e o ensino do conteúdo escolar parecem não ter relação e, nesse sentido, a escola pode estar falhando por deixar de discutir com os estudantes a realidade concreta que se deva associar com a disciplina cujo conteúdo se ensina na escola.

Dentre os participantes do Grupo 2, Roberta destacou que tem o hábito de traçar metas, como forma de organizar a própria rotina, conforme lê-se no seguinte relato:

Eu sempre, de costume, eu tenho um negócio assim que é tipo uma meta. Eu sempre faço meta, sempre, sempre, sempre. Tipo, eu sempre quero decidir o que eu quero fazer no dia seguinte e, quando eu não consigo, eu fico frustrada, muito louca, e eu acho isso me ajuda muito, muito, muito mesmo, sabe assim, até pros meus amigos eu já dei dicas assim para eles fazerem porque isso ajuda muito você ter um objetivo, você ter foco e você ter esperança que aquilo vai acontecer. Quando você tem aquilo predestinado, assim, sabe? isso te dá mais força pra ir atrás e assim eu gosto muito, sempre tou mudando, fazendo metas e acho que isso me ajuda bastante, traz muita esperança (sic). (Roberta)

O relato permite compreender que o projeto de Roberta é pouco consistente, uma vez que ela não o menciona quando expõe o caminho que está trilhando para alcançá-lo. A esperança de traçar os rumos ou as metas, como define a estudante, é tão fundamental quanto é a esperança de produzir um projeto e, nesse ponto, ela parece experimentar sentimentos contraditórios que Freire (2018) denomina o alvoroço da alma. Fazem parte também desse alvoroço da alma a dor da ruptura do sonho e a perda da esperança. Foi justamente Roberta quem usou a palavra “sonho” para definir seu projeto de tornar-se médica na área de pediatria, no entanto, na organização para a concretização, esse sonho ficou perdido ou esquecido. Cabe aqui

considerar que essa perda pode ter ocorrido por causa do desenvolvimento da percepção crítica da estudante, ainda que em fase inicial, ela começa a perceber criticamente a existência de um falso mundo, mitificado por uma classe dominante que lhe transmite a ideia de que ela é livre para trabalhar do que escolher.

Fernando que, como Roberta, nomeia “sonho” o projeto de tornar-se jogador de futebol, e apresenta como segundo plano ser professor de Educação Física, enumera que para concretizar, não se sabe se o sonho ou o plano, pois ele não deixa claro, vem desenvolvendo estas ações:

Tô vindo pra escola, tô fazendo os curso. Tô pensando muito e acho que vou pegar a ideia da Roberta, vou começar fazer meta também, pra ver se isso se torna um sonho realizado com menos prazo, né? pra não durar muito, pra não demorar porque eu tenho muita fé nisso, que vai acontecer. Eu tenho esperança que um dia vai acontecer (sic). (Fernando)

Fernando apresenta o fato de frequentar a escola e fazer cursos como ações que contribuem positivamente para a concretização de seu plano. Ao copiar a ideia da colega de definir metas, deixa transparecer que se reconheceu pouco organizado nessa trajetória e, além disso, mostra que corre contra o tempo ao empregar expressões como “menos prazo” e “pra não durar muito” para que o plano se realize. O estudante é, de fato, o mais velho do grupo, na escola, foi duas vezes reprovado, no sexto e no nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Fernando não deixou claro se treinava futebol, mas, ao ser questionado pelo moderador, confirmou que pratica o esporte numa Organização Não Governamental (ONG) da comunidade.

Miguel vem se preparando para realizar seu projeto de tornar-se professor e, nesse processo, destaca a prática da leitura como fundamental na construção do conhecimento. Para ele, a leitura leva à organização das ideias e ao aprimoramento da escrita, como pode ser observado neste depoimento:

Então, sempre procuro me informar, né, sempre me atualizar nas informações do que está acontecendo e também acho que procurar ler bastante, porque ler você tem conhecimento, você tem como desenvolver suas ideias melhor, tem como escrever melhor, tem como fazer tudo melhor (sic). (Miguel)

De acordo com Eduardo, a ação essencial para a realização do projeto é estar estudando e fazendo cursos complementares.

O que eu acho que eu tô fazendo agora pra conseguir que este sonho se torne realidade... O essencial é a gente tá na escola, a gente tá aprendendo. A gente tá na escola para chegar na faculdade e fazer bonito, conseguir, entendeu? ter um emprego bom. E também os meus cursos também estão me ajudando, tipo assim, eu já pensei várias vezes em sair do curso porque

é cansativo você sair do curso, acordar de manhã, ir pro curso e depois só uma pausa e vim pra escola e todo dia ser isso. E a gente está aprendendo a mesma coisa no curso, tipo o essencial é o português e matemática pra gente melhorar na escola, também como a gente conseguir ter um futuro bom. E eu sigo na caminhada dos estudos, também procuro me informar bastante. Sou uma pessoa que ama ver o jornal na TV. Tipo até meus amigos brincam comigo: “ah, seu velho!”, porque eu gosto de assistir jornal, tipo, procuro tá informado também principalmente sobre aula de medicina, já procuro tá, tipo assim, sou uma pessoa que gosta de ficar pesquisando já faculdade, sabe? (sic). (Eduardo)

No relato de Eduardo, pode-se notar que ele tem pouca convicção sobre aquilo que afirma, uma vez que, na introdução emprega a expressão “Eu acho que” e repete a ideia de “sonho” para retomar seu projeto. Ainda que ele tenha empregado o adjetivo “essencial” para referir-se à escola, elabora uma ideia de escola que se limita ao espaço concreto, como já foi observado na fala de outros estudantes nesta pesquisa. Para ele, o acesso à escola ou à faculdade confunde-se com a aquisição do conhecimento, tanto que, quando emprega a palavra “curso”, para referir-se a um programa de estudos, a ação adquire aspecto penoso e cansativo, fator que o levou a pensar em desistir.

Outro aspecto que merece atenção na fala do estudante é o valor que ele atribui a duas disciplinas, português e matemática, designando-as como essenciais e deixando transparecer que as demais não têm relação ou vinculação com sua formação atual. Essa desconsideração, no entanto, parece não ser de caráter subjetivo, visto que ele frequenta um curso que oferece somente essas duas disciplinas e que as avaliações externas que ocorrem na escola, como SARESP e Prova Brasil, verificam somente a aprendizagem desses dois componentes curriculares. Eduardo segue a trajetória e, por último, apresenta o gosto pela informação dos noticiários da televisão, mas conclui-se, a partir de sua fala, que lhe falta ainda assumir-se como sujeito cognoscente e desenvolver o gosto por uma luta permanente, a que gera esperança (Freire, 2018).

Clara definiu-se como pessoa insistente, que não desiste fácil e apresenta a prática do estudo como ação que está desenvolvendo para realizar o projeto de tornar-se advogada. Ela emprega o substantivo “estudo” e o verbo “estudar” repetidas vezes, deixando transparecer que sua conquista dependerá da insistência nessa ação: “[...] estudo, acho que eu tenho muito foco no que eu quero [...] eu sempre deixo horas, muitas horas pra estudar [...] estudar pra mim vai ser essencial”. O emprego da palavra “estudo” na fala de Clara é diferente de outros já analisados nesta pesquisa, pois, para

ela, o estudo não se restringe à ideia de ocupar o espaço da escola, frequentando-a, mas do conhecimento que se adquire por meio da ação de estudar que pode ocorrer em diferentes espaços.

Beatriz constatou que, em comparação às profissões almeçadas pelos colegas, a de profissional da beleza, escolhida por ela, era a menos exigente em relação à dedicação aos estudos, mas acrescentou outro plano ao seu projeto: *“fazer contabilidade pra também poder, sabe, manter as contas do meu trabalho, do meu serviço, do meu próprio negócio que eu mesma vou montar (sic)”*. Esse sim ela compreende que vai exigir que ela se aproprie da cultura e da ciência com dedicação.

Diferentemente do Grupo 1, os estudantes desse grupo apontaram a escola e os estudos como ação ou, ao menos, etapa dessa ação na busca pela concretização de seus projetos. Diante disso, pode-se concluir que os educandos passam a apreender, ao longo do percurso do Ensino Fundamental Anos Finais, um valor que diz respeito à razão de ser dos saberes ensinados na escola que se relaciona com o projeto que buscam realizar. Contrariamente a isso, pode-se depreender que a educação que esses estudantes vêm recebendo não esteja estimulando a opção de mudança da realidade e eles mostram-se inclinados à adaptação, portanto, a não transformação da realidade. A curiosidade ingênua acerca do que buscam para si, representada em algumas falas pelo fato de a simples permanência na escola contribuir para a concretização de um projeto, não transita para a inquietação indagadora própria daqueles que se aproximam com rigor do objeto cognoscível.

4.5 Relatos de (des)esperança

Neste tópico, os estudantes relataram situações da vida em que eles perceberam a presença da esperança ou circunstâncias que levaram à perda desse sentimento.

Dentre os participantes do Grupo 1, Alice narrou que perdeu a esperança quando, ao ingressar na escola, teve dificuldade para aprender a ler e escrever, tirava notas baixas e era ridicularizada por colegas e professores, tornando-se alvo fácil de *bullying* porque, além de representar um fracasso como aluna, era negra e gorda. Segundo ela, somente o próprio esforço e a prática da leitura levaram-na a superar esse acontecimento desagradável representado pela impossibilidade de aprender, e

hoje, ela reconhece-se como uma das melhores alunas da turma. No entanto, ela afirma que ainda é vítima de preconceito, visto que emprega o presente do indicativo em sua fala, sem deixar claro o motivo. À época em que ler e escrever configuravam-se em competências impossíveis para Alice, sua dor foi tão grande que comparou essa fase da vida à própria morte, como pode-se ler neste relato:

[...] a minha primeira escola, [...] uma escola muito boa, [...] naquela época os professores ensinavam os alunos a ler, porque a gente era uma sala bem avançada. Então, tipo, mesmo no prezinho, a gente tava aprendendo a ler, a somar, a subtrair as coisas mais básica assim, sabe? Só que dentre toda a sala eu era a mais burra, meu Deus do céu, menina, meu Senhor, era a única da sala inteira que não sabia escrever, não sabia ler, não sabia nada e todo mundo me zoava, eu sofria bullying por causa disso, e tipo, é... eu sofro até hoje por algumas coisas, mas eu sofria muito bullying, porque tipo eu era uma criança muito inocente, sabe? E tipo eu sofria bullying tanto porque eu não sabia ler, escrever, porque eu era negra, porque eu era gordinha, na verdade, eu sou negra e gorda, mas tudo bem. Sofria bullying por tudo isso, então tipo foi uma fase que, meu, eu perdi muito a minha esperança, porque até os professores falavam mal de mim, eles falavam que as minhas notas eram muito baixas e que eu não sabia fazer nada, tanto que, meu, me lembro desse dia até hoje! Teve uma vez que a minha professora Simone, ela foi fazer uma sondagem, né, todo mundo tirou dez nessa sondagem, eu fui a única que tirei zero da sala inteira. E tipo quem vê hoje não acredita, né?! porque tipo as minhas notas de matemática é dez, nove, de seis a dez, nunca tirei cinco assim. Mas assim o momento em que eu perdi muito minha esperança foi no prezinho, quando a gente tava aprendendo tal, mas aí eu me esforcei muito, me esforcei muito, aí eu mudei de escola [...] no primeiro ano, lá eu comecei a me esforçar mais, aí começaram a pegar no meu pé, teve uma professora que me deu reforço, aí eu comecei a pegar mais pesado nos estudos, aí eu chegava em casa, pegava o livro e começava a lê, lê, lê ficava lá um tempão. Aí eu mudei pra cá, pra Paraisópolis, aí quando foi no primeiro ano, tipo aí primeiro ano que todo mundo começou aprender a ler e tal e, tipo, a gente foi aprimorando isso com a professora Cleusa que tava ensinando a gente. Só que quando eu cheguei aqui, eu já sabia ler, já sabia escrever. Hoje em dia, os professores falam que eu sou uma das mais avançadas da sala [...]. Mas tipo assim, meu, foi uma época em que eu perdi muito a minha esperança, eu não acreditava que eu ia conseguir nada da vida í, sei lá, parece que eu morri naquela época, mas graças a Deus eu tô viva! (sic). (Alice)

Alice deixa claro que os professores exercem influência direta sobre o sentimento de sucesso ou de fracasso escolar dos estudantes. De modo generalizado, ela menciona que os próprios professores “falavam mal” dela quando ela não sabia ler e escrever; no entanto, quando começou a adquirir competência, particulariza o fato, demonstrando uma visão positiva ao recordar o nome da professora que garantiu a aprendizagem da turma.

Do mesmo modo, para Valéria, não conseguir aprender representou a perda da esperança, e ela também apontou a problemática do *bullying* como um tipo de violência presente nas escolas de todos os tempos, ao empregar o pretérito imperfeito e o presente do indicativo para relatar os casos. Sua fala apresenta a circunstância

de um tipo de violência que se dá no espaço escolar onde grupos reúnem-se para intimidar e ameaçar o outro em situação de indefesa aparente. Embora Valéria tenha afirmado que reagiu à altura contra o grupo, deixa transparecer que esse tipo de violência marcou uma fase de sua infância.

Comigo aconteceu a mesma coisa. Quando eu tava no primeiro ano, eu era muito burra, mas muito. A professora perguntava 2x2, eu respondia 3. E eu tô falando sério, eu respondia. Aí foi assim no primeiro e no segundo, eu sofria bullying, até hoje sofro, tá bom? Mas eu sofria muito mais lá, tipo as meninas faziam roda, começavam a me xingar, me trancavam no banheiro, me batiam, me colocavam no escuro, porque eu tinha medo de escuro, ainda tenho, me tacavam da escada, vinham cinco me bater, mas eu bati nas cinco, né? Aí ok, eu não tinha esperança que eu ia aprender tudo aquilo que eu não consegui aprender naquele tempo, mas aí quando eu fui pro quarto ano eu comecei a me esforçar mais por causa que minha melhor amiga trocou de sala, aí eu comecei a sofrer mais bullying, mas eu me esforcei muito mais. Cheguei lá em Brasília, que eu fui pra Brasília, e fui uma das melhores alunas da classe. Aí não tive esperança que eu ia conseguir chegar nesse ponto que eu tô hoje (sic). (Valéria)

Ainda que esta pesquisa não tenha o *bullying* como objeto, entende-se que a denúncia apresentada pelas duas alunas sobre o tema deva subsidiar o trabalho da escola no sentido de criar políticas de prevenção, além de destacar a importância de qualificar professores e funcionários para que saibam identificar situações de violência e, conseqüentemente, lidar com elas.

Otávio não afirmou que deixou de sentir esperança, mas apresentou, como Alice e Valéria, que a ideia de não conseguir aprender foi a situação que o colocou mais próximo de perdê-la. O educando deixou transparecer que a professora foi inflexível com a ignorância dele, quando ele era uma criança e não sabia soletrar o alfabeto. Otávio narrou ainda que outra professora, esta isenta de procedimentos inibidores (Freire, 2018), ajudou-o. A mãe reagiu com emoção quando ele leu a primeira palavra, e foi essa reação da mãe que o motivou a esforçar-se, tanto que hoje ele é considerado bom aluno, embora entenda que a esperança é o sentimento que nutre seu desejo de querer aprender mais, porque ele não se sente satisfeito com o que é e com o que sabe, demonstrando consciência de inacabamento que o torna educável. A esperança crítica de Otávio move-o para a transformação, uma vez que ele revela uma percepção capaz de se ver, como mostra este relato:

Quando eu estudava no Crescer Sempre, eu era uma pessoa que eu acho que eu era das mais burra. A professora falava: “vamos aprender a falar o alfabeto”. Me lembro até hoje desse dia, todo mundo... era cada um falava uma letra. Quando chegou na minha vez, eu tinha que falar a letra “w”, e eu falei “y”. Todo mundo ficou olhando pra mim com uma cara. Eu falei: “poxa, professora, por que tá todo mundo me olhando?”. Ela falou: “eu não sei, qual

é a letra você tem que falar?”, eu: “Y”. Ela ficou com uma cara de brava, que meu Deus! A bicha ficou vermelha, me botou até pra fora da sala, eu fiquei lá, fiquei até a hora do recreio fora da sala. Aí quando a gente voltou, a professora teve que ir embora, entrou outra. Aí já essa outra já tinha, já era mais legalzinha né? Aí ela foi lá, aí ficou, eu pedi ajuda pra ela, aí ela ficou lá me ajudando, aí ela tinha me passado um livro para eu começar a estudar, aí ela me passou esse livro, eu falei pra minha mãe, aí minha mãe comprou esse livro, aí esse livro já era para aprender o alfabeto, a escrever e a ler. Quando eu fui falar a minha primeira palavra, lendo assim, foi “bebê”. A minha mãe chorou tanto, mas tanto. E depois daquele dia, eu comecei a me esforçar. Eu chegava da escola e começava a estudar, começava a estudar. Quando eu cheguei no primeiro ano, já sabia ler, escrever letra cursiva e todo mundo ficava falando: “que letra é essa?”. Aí eu tinha que escrever de letra de mão, aí começava a escrever, a professora ficava reclamando, aí comecei, começava a escrever de letra de fôrma. Aí foi indo, aí foi indo, foi indo, foi indo e aí agora, agora eu também sou um dos melhores alunos da sala [...]. Mas até hoje eu estou com uma esperança que de sempre eu tentar melhorar, porque ainda pra mim, ainda não sou bom ainda, pra mim eu não sou aquela pessoa boa. As pessoas falam que eu sou bom, mas pra mim eu não sou bom ainda. Eu sempre tento melhorar e mais, bem mais (sic). (Otávio)

Antônio relatou falta de esperança quando foi ridicularizado por outros meninos, aos onze anos, por não saber jogar futebol. Como o esporte representa um projeto para o estudante, a crítica abalou-o, tirando forças indispensáveis para levar adiante a sua luta. O diálogo que teve com o treinador que o observava naquele momento fez com que ele recuperasse a esperança e a confiança para superar a dor que sentiu e seguir treinando: *“deu vários conselhos pra mim (sic) não ficar acreditando no que esses moleque (sic) fala que um dia eu ia conseguir realizar meu sonho”*.

Sílvia narrou mais uma vez o acidente de moto que o pai sofrera, por se tratar de uma situação marcada pela possibilidade de perda, ela foi abalada pelo desespero e, portanto, pela desesperança que a morte dele representaria, já que, com o auxílio da avó, ele é o responsável pelos cuidados dela. Ela não mencionou a mãe durante o relato, somente quando questionada sobre essa ausência, afirmou que ela mora em Pernambuco, e, para visitá-la, Sílvia viaja para o Nordeste todo final de ano. O restabelecimento da esperança ocorre quando a estudante passa a acreditar, aconselhada pela tia, que o pai irá se recuperar. Como foi dito anteriormente, o relato de Sílvia retrata a esperança cujo significado está mais próximo da fé, pois ela mostra convicção em algo abstrato e, além disso, não estar com o pai representa a solidão que lhe tiraria a esperança.

Para João, os sentimentos de esperança e desesperança alternaram-se em decorrência de mortes de familiares por câncer. Nessa ocasião, ele acompanhou de

perto o sofrimento da mãe que não dormia nem comia, apenas chorava perdas acumuladas, entregue à inação, como mostra este diálogo:

João: Tem uma história que a tia da minha mãe morreu. Aí ela chorou demais a minha mãe. Ela nem dormia direito. Ela ficava na casa da minha t-madrinha. Aí que ela teve um câncer na garganta e ficou com um coiso aqui pra ela cumê. Ela não conseguia cumê e nada entrava aqui. Tudo entalava. Aí ela só fez uma cirurgia na garganta e a tia da minha mãe morreu. Que ela também tinha câncer. Quase a família int... e também quase e como a tia da minha mãe tava doente, aí o irmão do meu vô morreu também, depois de três dias, a tia da minha mãe morreu (sic).

Moderador: Os dois de câncer?

João: (Sinal afirmativo com a cabeça. Silêncio.)

Moderador: Então na sua família você teve várias perdas?

João: (Sinal afirmativo com a cabeça. Silêncio.)

Moderador: E como ficou a esperança?

João: Pra mim não teve muita esperança não, só que eu falava pra minha mãe que ela chorava muito, ela nem cumia (sic).

Moderador: E você vendo tudo isso, tinha esperança?

João: Minha esperança... Tinha esperança da minha madrinha que ela ia conseguir sair disso, e ela conseguiu sair. Agora ela só tá tendo que tirar esse negócio aqui (aponta o pescoço) pra ela começar a falar (sic).

Avançando a análise, acredita-se que João tenha experimentado a desesperança indiretamente, por meio do imobilismo da mãe, tanto que ele expressa claramente que não teve esperança quando faz referência à atitude dela, não às mortes. Ao perceber a dificuldade da mãe em lidar com a situação, João, um adolescente de doze anos, resvala na desesperança, mas parece não se entregar completamente.

Três depoimentos desse grupo relacionaram a perda da esperança ao analfabetismo, para eles, não aprender a ler e escrever e ser ridicularizado perante um grupo rebaixa-os à condição de objeto. Para Freire (2019), o homem não integrado não é sujeito, e os estudantes demonstraram a ameaça que a dor de não entender o que se lê e não escrever o que se entende poderia representar em suas vidas. Desde muito cedo, como observou-se nos relatos, apreende-se que a educação é indispensável para garantia de uma vida cidadã, pois é a aprendizagem da leitura e da escrita que objetiva uma melhora aos indivíduos e leva-os a integrarem-se socialmente.

Dentre os participantes do Grupo 2, cinco, Eduardo, Beatriz, Clara, Fernando e Roberta, associaram a desesperança a perdas, quatro dessas associações referem-se à morte ou à possibilidade de que a morte ocorresse em determinada situação, e outra referiu-se à escassez de recursos. Somente Miguel afirmou nunca ter perdido a esperança realmente.

Observa-se no relato de Eduardo que ele era criança quando experimentou a possibilidade de perder a irmã recém-nascida e, por esse motivo, não pôde de fato fazer algo para mudar esta situação:

[...] eu tenho uma irmã que ela nasceu em 2011, eu tava no primeiro ano, fundamental I. Minha irmã nasceu uma menina sadia, tipo bem, bem até com uns quilinhos a mais assim, bem forte. Se não me engano com duas, três semanas ou quatro semanas de recém-nascida, a gente tava na casa da minha tia, aí eles costumavam lá, toda quarta-feira, a gente, sei que minha família é bem religiosa, sabe?, rezar o terço, e nisso a minha irmã começou a ficar agoniada, assim, na cama, ninguém sabia o que era. Aí minha tia falava pra minha mãe: “leva essa menina no hospital, leva essa menina no hospital, leva essa menina no hospital”. Aí levou, aí quando chegou lá no hospital, a minha irmã já estava desfalecendo no braço do médico, porque ela tinha pegado uma pneumonia muito forte nos dois pulmão, com três, quatro semanas de recém-nascida. Eu era pequeno, não tava entendendo nada do que tava acontecendo. Só sabia que minha irmã precisava ficar internada no hospital e que eu não ia vê ela tão já, e eu sou uma pessoa muito apegado a ela, sabe? Tipo vim uma irmã pra mim foi uma das melhores coisas, por mais de ela ser menina, na minha família, tudo menino, mas de ela ser menina (sic). (Eduardo)

Em seu depoimento, Eduardo poderia ter relatado objetivamente a doença da irmã, porém, para introduzir a narrativa, ele expressou a religiosidade da família. A presente pesquisa não se ocupou em analisar a fé dos estudantes e suas razões, mas é importante ressaltar que os estudos consultados compreendem e aceitam argumentos que explicam e reforçam a legitimidade de uma luta para a mudança de uma situação-limite e, de maneira inversa, rejeitam a visão fatalista da compreensão de um Deus que almeja a aceitação resignada de uma dor que se tem, seja ela fruto da injustiça ou do desamor.

Beatriz narrou aos prantos o suicídio da amiga que tinha ocorrido dois meses antes do encontro deste grupo focal. Elas tinham estreitado a amizade que nasceu na escola naquele ano, moravam perto uma da outra, estudavam no 9º ano, mas em turmas diferentes. Além de ter ficado abalada com a perda, pesou à estudante o sentimento de culpa porque ela já havia testemunhado a primeira tentativa malsucedida de suicídio da amiga, como mostra este depoimento:

E... foi nessas férias, ela tentou se matar pela primeira vez. Ela tinha depressão e ninguém sabia que ela se passava por aquilo. Ela virava pra vó dela e falava assim: “vó, você vai ter uma surpresa, vó, você vai ter uma surpresa”. E nunca falava o que era. Aí nas férias ela pegou, pegou, tomou remédio, tomou bebida alcoólica por cima para tentar se matar pela primeira vez. E ela já tinha escrito um caderno de suicídio. E quando ela falou assim, me mandou mensagem às seis horas da manhã: “eu não consegui dormir, Vida!”, porque ela me chamava de Vida, me chamava de Amor, era aquele carinho enorme que nós duas tinha uma pela outra. Ela falou: “Mi, eu tô passando mal”. Eu falei assim: “o que você tem?”, “Vem aqui em casa, eu

te conto". Aí eu fui na casa dela. Levei minha irmã na escola mais cedo, entreguei minha irmã na escola, era sete horas da manhã, fui pra casa dela. Ela tava se tremendo todinha quando eu cheguei lá. Ela tava, não conseguia ficar em pé, não conseguia comer, não conseguia fazer nada. Eu dei banho nela, levei ela pro hospital, de menor, eu falei assim: "eu sou irmã dela, eu tenho dezessete anos". Eu menti minha idade, e eles deixaram eu passar ela no médico. Aí eu fiquei com ela o dia todo, eu dormi com ela esse dia. Eu falei: "Vida, promete pra mim que você não vai fazer mais isso, eu não quero te perder". E tá bom, passou, normal, tudo bem (sic). (Beatriz)

Na dinâmica do relacionamento entre as duas, observa-se que Beatriz fez tudo pela amiga: deu banho, levou ao hospital, dormiu ao lado dela até que ela estivesse recuperada, porém a outra não foi firme na promessa que fez e tentou novamente o suicídio, definitivo desta vez, para total desespero de Beatriz que chorou do início ao fim, no momento em que relatou o episódio ao grupo.

Na ocasião em que essa tragédia ocorreu, a escola mais uma vez desviou o seu papel de promoção do desenvolvimento de capacidades intelectuais para desempenhar a função assistencial, de espaço de luto e acolhimento de outros estudantes que se encontravam em situações de sofrimento profundo com comportamentos que caracterizavam o ideário suicida. Os professores passaram por formações com a terapeuta ocupacional da Unidade Básica de Saúde (UBS) de Paraisópolis cujo objetivo foi desenvolver uma escuta de depoimentos de estudantes em sofrimento, sem emissão de juízo de valor. Os casos identificados pelos professores, funcionários e gestores eram encaminhados à UBS para acompanhamento terapêutico, a fim de que novos casos de suicídio fossem evitados.

Este outro trecho do relato de Beatriz, em que ela esclarece o que a motiva a ir para a escola, após a morte da amiga, comprova a função da integração social deste espaço: "[...] aqui na escola, querendo ou não, é o lugar onde que eu posso ficar feliz por momentos, onde que eu possa sorrir com os meus amigos, que falam que são, sabe? Então, único lugar que eu tenho pra mim distrair (sic)".

Clara relatou um acidente de moto envolvendo um amigo dos pais dela. "[...] os médicos falaram que ele não tinha mais chance, aí eles levaram ele pro hospital e que ele tinha 2% de chance pra viver (sic)." Desde o início da conversa, Clara declarou que, para ela, a esperança está associada à fé e, neste relato, não foi diferente, como consta de sua fala:

Aí depois de um tempo, eu não sei o que aconteceu, só que eu acho que me deu muita esperança que ele começou a chamar meu nome. Aí hoje em dia ele vai lá na minha casa, ele já tá bem, ele lembra de mim, lembra de todo mundo. Só que ele ainda anda de muleta. Só que tipo pra uma pessoa que

tava com 2% de chance já reconhecer todo mundo e só tá andando de muleta pra mim me deu muita esperança, muita fé (sic). (Clara)

Fernando afirmou ter perdido a esperança no ano anterior, quando sua mãe faleceu de câncer. Na ocasião em que soube do diagnóstico e que a mãe começaria o tratamento, o estudante sentiu que ela não retornaria do hospital e procurou a igreja para dar conta do sofrimento. Ela retornou a casa, onde permaneceu por dois meses, mas o estado de saúde agravou-se e os médicos disseram que não havia solução. Segundo ele, quem o ajudou a educar a esperança foram os irmãos, como demonstra no trecho abaixo:

Isso fez eu perder toda minha esperança, toda que eu tinha, porque minha mãe era tudo pra mim, ela que me ajudava, ela que me dava dica, ela que fazia tudo por mim. Quem não deixou eu perder minha esperança de verdade foi meus irmãos. Eu agradeço muito a eles por isso, senão, até hoje, eu acho que eu nem conseguiria tá aqui (sic). (Fernando)

Fernando não expressou o que os irmãos fizeram para ajudá-lo em um momento tão delicado, além disso, no início de sua fala, deixou claro que não gosta de compartilhar a história, o que se pode concluir a partir de seu depoimento é que a mãe era quem cuidava dele e esses cuidados passaram a ser exercidos pelos irmãos.

Roberta narrou sob forte emoção o momento em que ela e a família passaram fome e não tinham onde morar, ademais, expressou uma mágoa da mãe que nutriu por bastante tempo, revelando que isso a incomodou, por ela ser criança à época e, considerando um padrão socialmente construído, tinha o direito de estar sob seus cuidados, conforme lê-se neste relato:

por alguns problemas familiares eu tive que vim pra cá e, assim, foi muito difícil, porque eu tive que abandonar tudo que eu tinha lá, tudo, tudo, tudo e eu nunca morei com a minha mãe, eu sempre morei com meu pai e com a minha avó. E quando a gente veio pra cá, meu pai já estava desempregado e minha avó acabou perdendo o emprego. E a gente passou fome, tipo de não ter o que comer, literalmente, não ter nem onde dormir e aí, tipo, foi uma época assim muito difícil, muito, muito, muito, muito difícil mesmo. Eu não tinha amigos. Eu não tinha ninguém. As minhas tias já me recusaram comida e aí, tipo, eu não tinha ninguém, sabe? Foi um momento assim que eu perdi toda a esperança que eu tinha. E eu não perdi só por mim, perdi pela minha avó, perdi pelo meu pai, eu perdi por todo mundo. E aí, tipo, logo em seguida, foi... eu fiquei sete anos sem falar com a minha mãe porque eu tenho uma mágoa muito grande, de quando eu era pequena, dela. E aí eu fiquei sete anos sem falar com ela. E foi nessa fase que eu voltei a falar com ela e, tipo, ela tava muito mal porque ela foi operar pra não ter mais neném, né? e tipo uma cirurgia que ela dura assim menos de duas horas, a da minha mãe durou seis horas porque ela descobriu vários problemas, ela tava com pedra no rim e ela teve que tirá o rim logo em seguida, tava com tireoide, gastrite alta, um monte de coisa e aí tipo ela me mandou mensagem. Uns dois dias depois que eu fui ver ela no hospital, e ela falou: “filha, vem me ver, por favor, porque

eu sinto que de hoje eu não passo”. E aí quando eu cheguei lá, tipo, eu vi uma luz muito forte assim, sabe? Minha mãe parecia que ela tinha morrido e quando eu vi que ela tinha um negócio até no ouvido, eu me acabei de chorar. E tipo todo mundo falava: “Roberta, não chora, porque você tem que dar força pra sua mãe”. Tipo ela tava destruída, ela tinha acabado de descobrir que o marido tava traindo ela, o meu irmão tipo tava muito triste, ele era pequenininho, ele ainda não entendia, mas de ver a separação dos pais que nunca viu isso. Foi um impacto muito grande pra ele. E aí foi quando eu perdi a esperança porque foi tudo de uma vez, foi tudo de uma vez, e é isso (sic). (Roberta)

Roberta verbaliza inclusive o sentimento de solidão que, nesse contexto, confere-lhe invisibilidade, pois, de acordo com Freire (2015), estar no mundo implica, necessariamente, estar com o mundo e com os outros para poder transformá-lo. A estudante sente-se desintegrada do mundo, sem poder intervir nele e, de mãos atadas, perde a esperança porque não vê possibilidades de mudar a realidade a qual foi submetida. A reaproximação com a mãe veio para somar mais uma perda, já que o reencontro das duas ocorreu quando a mãe estava hospitalizada e sem perspectiva de recuperação, de acordo com o olhar da filha.

A estudante reconheceu, ao final do relato, que a reconciliação foi positiva para ela e, ao empregar o presente do indicativo, evidencia que se encontra atualmente numa situação melhor do que a que viveu por estar com a mãe. Nessa perspectiva, superada a solidão, ela volta a mover-se com esperança na luta permanente, na medida em que percebe que tal luta não é nem pode ser solitária.

Até hoje, assim, eu falo, meu Deus, como que pode, né? Eu fiquei tanto tempo e parece que foi certo, sabe? Deus falou bem assim, sabe, agora você tem que voltar a falar com sua mãe, agora você tem que ver que ela é sua mãe, você tem que ajudar ela porque só naquele momento eu podia sentir que ninguém mais podia separar nós duas. Eu só tenho ela pra tudo (sic). (Roberta)

Miguel foi o único estudante do Grupo 2 a afirmar que nunca perdeu a esperança. É interessante observar que, embora ele apresente um quadro de transtorno de ansiedade, ataques de pânico e insônia, reconhece que a esperança existe para superar essas dificuldades, como se lê no relato abaixo:

Eu nunca, nunca perdi a esperança realmente, mas eu tenho algumas noites meio ruins, que eu não consigo dormir, né? Aí eu fico me mexendo pra lá, aí fico com sono, durmo e tenho outro pesadelo e acordo no meio da noite. Aí eu fico angustiado porque você fica lá na cama três horas inteiras sem dormir, aí é ruim, né? Mas pelo menos desse ano pra cá eu tenho melhorado esses ataques, assim, de pânico. Acho que também ansiedade, eu tenho um pouquinho de ansiedade, também atrapalha nessa questão, né? Mas acho que ter esperança pra superar essas dificuldades também ajuda (sic). (Miguel)

Nesse sentido, a fala de Miguel mostra que ele vem educando a esperança enquanto procura a razão de ser de uma dor que ele sente, como propõe a teoria de Freire (2018). Aprofundando os fatos e a vontade, Miguel demonstra acreditar que a esperança o impulsionará a se ver livre de seu mal-estar.

Os relatos sobre perdas são importantes, pois mostram o quanto essas idas e vindas da esperança poderiam acometer os estudantes de um “cansaço existencial” (FREIRE, 2018) do tipo que os deixa vazios de ânimo e reforça o caráter fatalista do contexto em que vivem, marcado pela carência de afetividade que as ausências naturalmente proporcionam. Certamente, perdas como essas confirmam as razões do imobilismo que se opõe à esperança essencial à luta por mudanças.

Desse modo, de acordo com a representação simbólica que tem neste contexto, a escola precisa combinar uma “concepção de ensino voltada para as necessidades e interesses dos estudantes” (LIBÂNEO, 2016, p.13) que os leve a refletir sobre sua própria realidade e buscar soluções possíveis para superá-la. À medida que os estudantes reconhecem que a escola lhes serve de base na abertura de perspectivas, precisam compreender que a aprendizagem é fundamental para a análise e solução de problemas que surgem ao longo da jornada da vida. Nessa perspectiva, a esperança é sentimento indispensável para manter os estudantes engajados em uma luta que é permanente, que se fortalece no diálogo, porque não é solitária, mas solidária.

5. Considerações finais

O presente estudo teve o propósito de analisar a esperança em estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, o papel da escola na manutenção desse sentimento, aspectos que levam à preservação da esperança e outros que a colocam em risco, bem como perspectivas sociais e educacionais relacionadas aos projetos de estudantes, nessa etapa escolar. A reflexão crítica sobre a prática docente, o diálogo com os estudantes e os estudos consultados possibilitaram a realização de um trabalho que identifica idas e vindas que melhor viabilizam a razão de ser da esperança, pois esta não se encontra na descoberta, não se traduz na certeza do achado, mas movimenta a busca (FREIRE, 2013), entendida como imprescindível para a aprendizagem.

O referencial bibliográfico possibilitou definir esperança como necessidade ontológica que se ancora na prática e que precisa se manter mesmo quando a inexorabilidade da realidade sugere o contrário. Trata-se de uma postura ingênua pensar que a esperança sozinha transforma uma situação, isso não ocorre, mas abrir mão do sentimento é perigoso, já que experimentar o inverso, a desesperança, é abrir mão do motor que impulsiona a ação para a luta, portanto, consequência e razão de ser do imobilismo.

Para reconhecer se a escola contribui para a manutenção da esperança dos estudantes foi necessário um estudo que apontou que, no Brasil, políticas educacionais foram implantadas a fim de atender uma dinâmica imposta pelo mercado que resultou um modelo de escola voltada para uma missão social e assistencial que acolhe os pobres, oferecendo-lhe apenas conteúdos básicos da aprendizagem que garantem empregabilidade precária. Além disso, tanto os estudos como alguns estudantes denunciaram a falta de atenção com o espaço escolar no que diz respeito à higiene, ao bem-estar e à oferta de materiais didáticos num contexto em que se requer o exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013).

A metodologia do grupo focal demonstrou ser adequada para atender os objetivos deste trabalho, pois proporcionou a dialogicidade (FREIRE, 2018) entre indivíduos que se propuseram a comunicar o sentimento de esperança por meio de crenças, projetos, experiências e relatos de situações de vida. A atmosfera de confiança entre eles e o moderador contribuiu para que os estudantes expusessem

opiniões, pensamentos e narrativas e deixassem pistas para que, por meio de uma análise fundamentada, fosse possível chegar a conclusões sobre o que pensam, como pensam e por que pensam o que pensam, sempre levando em consideração o universo simbólico em que estão inseridos. Os estudantes foram divididos em dois grupos sem que se objetivasse compará-los, mas acolhê-los pela aproximação etária, a fim de propiciar um ambiente de intercomunicação.

Os participantes afirmaram o que pensam sobre a esperança e, ao definirem esse sentimento, destacaram-se três aspectos relevantes: primeiramente, para alguns, o sentido de esperança revela ingenuidade, porque é desprovida de ação, por ela compreendem-se pensamentos positivos e mágicos capazes de transformar uma realidade; o segundo foi que alguns estudantes relacionaram a esperança à ideia de conquista, o que para Freire (2018) consiste em uma ação antidialógica, já que implica uma dinâmica entre sujeito e objeto em que este é conquistado por aquele. De acordo com a visão desse autor, a conquista concebe um mundo mitificado, pois o que não se pode conseguir é transformado pela classe dominante em recurso para a admiração do povo que se mantém alienado. Um exemplo de mito em que os estudantes demonstraram acreditar é o de que são livres para trabalhar onde quiserem, sem considerar o mundo como problema, mas como algo dado e que eles devem ajustar-se às dinâmicas de poder que esse mundo que conhecem impõe. O terceiro aspecto revela a esperança firmada na prática, portanto, suscetível à educação, em que o indivíduo reconhece a importância desse sentimento que o move a buscar possibilidades e a lutar para transformar a realidade. O desejo de mudança da realidade é expresso quando os estudantes afirmam que querem ajudar os pais, pois demonstram consciência crítica de uma situação de injustiça que os incomoda e, reconhecendo-se sujeitos, podem tornar-se capazes de intervir.

De modo geral, a escola é vista pelos estudantes como espaço que promove esperança, uma vez que é a base de formação para um futuro sólido e, nessa perspectiva, ouvem-se vozes de familiares internalizadas de quem não teve acesso ou não pôde concluir a Educação Básica e, portanto, reconhece-se a manifestação do desejo de que para os filhos a vida pode ser diferente, já que o acesso à escola está-lhes assegurado. Os participantes apresentaram uma percepção crítica sobre condições culturais que provocam o abandono escolar, como: a necessidade do ingresso no mercado de trabalho e a gravidez precoce; apontaram ainda que há quem

se desvie do caminho para estar na rua exposto à violência, espaço que caracterizam como oposto à escola acolhedora e integradora.

Entretanto, há estudantes que se incomodam com a bagunça, a sujeira, o vandalismo e as brigas dentro do espaço escolar, fatores que descaracterizam a esperança que esse espaço poderia promover. Cabe aqui considerar que o desrespeito com o espaço compromete a ação pedagógica, pois somente a oferta de um ambiente cuidado deixa claro que deva ser preservado e, por consequência, seja possível cobrar respeito por parte dos alunos. Embora a escola apresente o enfrentamento e a superação da violência como questões que exigem atenção, e iniciativas vêm ocorrendo para que ela não seja aceita como atitude natural, ela está presente no ambiente e, por colocar em risco a esperança, também prejudica o processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante é a visão que se tem de uma escola de periferia que se distingue de outras. A interpretação aproxima-se do estudo sobre o dualismo de uma escola do conhecimento para ricos e uma escola de acolhimento social para pobres (LIBÂNEO, 2012). Diante dessa visão, há alunos que percebem o problema e reconhecem a possibilidade de mudança deste espaço por direito de todos, revelando uma postura esperançosa de como fazer concreto o inédito viável, pois, para eles, é difícil transformar uma realidade, mas não é impossível. Todavia, há indivíduos que identificam o problema, mas não empreendem uma luta para a mudança e, com essa postura, abrem mão de defender-se de uma violência a que estão submetidos para adaptar-se a ela.

Em oposição à ação antidialógica representada pela conquista, alguns estudantes relataram projetos de vida em que a transformação do mundo se dá pela colaboração. Nessa perspectiva, revelou-se o quanto a fome e a miséria alheias causam incômodo, além da violência das ruas observada na própria comunidade. Indignados com essas situações, os estudantes encontram-se diante de desafios em que planejam intervir para superar a dor do outro que é, dessa forma, também deles. Essa postura humanista que recusa o fatalismo de situações perversas leva à busca do “ser mais” (FREIRE, 2018) que não se realiza no isolamento, mas na solidariedade.

Por sua vez, alguns estudantes deixaram transparecer indefinições que podem ser associadas ao momento de crise de sentidos que se vive atualmente, marcada pela falta de crença na mudança, além de ocasionar uma reflexão sobre a função da

escola em articular conhecimentos com atitudes e valores, a fim de colaborar na organização reflexiva de pensamentos. Projetos e sonhos confundem-se durante os depoimentos porque os estudantes deixam transparecer que não creem em sua realização. De acordo com a teoria que embasa este trabalho, ter sonho se faz uma necessidade, mas é fundamental buscar a razão das coisas para que se evite uma posição defensiva perante incertezas. Traçar rumos e metas é tão importante quanto a esperança de produzir um projeto, a falta de um ou outro representa ameaça da perda da esperança.

Um dos estudantes apontou a leitura como fundamental para a construção do conhecimento e, por consequência, para a concretização de seu projeto de tornar-se professor, pois, para ele, a prática leva à organização das ideias e ao aprimoramento da escrita. Entretanto, outras falas revelaram certa simplicidade na interpretação de problemas, o que mostra curiosidade ingênua que precisa ainda transitar para uma inquietação indagadora própria de quem se aproxima do rigor do objeto cognoscível.

Estimulados a narrar situações da vida em que perceberam a presença ou a perda da esperança, observou-se que a grande maioria relatou uma história sobre a perda desse sentimento. A morte de familiares ou amigos próximos e uma situação em que a ideia de morte esteve muito próxima foram os temas recorrentes para caracterizar a desesperança. Isso se justifica porque experimentar a solidão é uma forma de ausentar-se do mundo, uma vez que estar no mundo implica, necessariamente, estar com o mundo e com os outros para poder transformá-lo (FREIRE, 2015). Por consequência, desintegrar-se desse mundo, sem poder intervir nele, resulta a perda da esperança, como a morte é uma realidade dada, impassível de solução, o indivíduo é forçado a uma adaptação.

O analfabetismo foi apontado como causador de desesperança para três estudantes, ainda que eles estivessem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quando perceberam essa dor, não saber ler e escrever representou, para eles, motivo de grande preocupação. Nesses relatos, sobressai o procedimento do professor que comprometeu a aprendizagem do aluno quando o menosprezou, decretando que ele era incompetente perante a turma, faltando-lhe o respeito devido. Ensinar não permite subestimar o saber ingênuo que o educando traz consigo para a escola, mas trabalhar de modo a ser superado pelo saber produzido pelo exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018).

Em síntese, observa-se que a esperança tem tal importância na vida dos indivíduos que acontecimentos que a comprometem levam ao imobilismo. Nesse sentido, estudantes precisam vencer atitudes fatalistas que levam à adaptação para reconhecerem-se sujeitos que pensam e repensam o processo de construção da própria história e, com esperança, denunciam condições intoleráveis para inserirem-se em uma busca permanente que lhes permita fazer e refazer essa história, assumindo-se como sujeitos capazes de transformar. O que não pode ocorrer é desistir de procurar a razão de ser das coisas, existir sem questionar sobre o futuro, entender o mundo como se ele estivesse pronto e assim devesse ser aceito.

Compreende-se, pois, que a escola promove a esperança porque é o espaço que propicia condições para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes os quais contam com a efetiva aprendizagem para a garantia de um futuro melhor. Se a vida já apresenta uma série de condições adversas à manutenção da esperança, a escola não pode representar o espaço que compromete a luta desses educandos por uma realidade melhor. Contudo, a denúncia sobre o desrespeito a esse espaço requer a atenção do poder público e dos gestores escolares, a fim de que garantias mínimas que dizem respeito a uma escola pensada como espaço bem-cuidado de convivência e aprendizagem seja oferecido e, por consequência, possa-se cobrar esse cuidado recíproco de seus alunos.

Uma educação com vistas à esperança promove o diálogo entre educadores e educandos que, juntos, analisam a realidade social em que estão inseridos e, identificados problemas, buscam soluções possíveis para transformá-la. Nesse sentido, os conhecimentos e experiências trabalhados na escola possibilitam que o estudante compreenda as relações do mundo com projetos que objetiva desenvolver. Trata-se de uma abordagem educacional que se revela contrária a uma postura imobilizante dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois caracteriza-se pela busca permanente pelo conhecimento em que o educando, movido pela esperança, assume-se como sujeito cognoscente cuja percepção ingênua da realidade passa à percepção crítica e leva-o a intervir no mundo em uma luta constante, nunca solitária, mas solidária.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Babel: entre a incerteza e a esperança* / Zygmunt Bauman, Ezio Mauro; tradução Renato Aguiar. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BERGER, Peter L. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno* / Peter L. Berger, Thomas Luckmann; tradução de Edgar Orth. – 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*/ Italo Calvino; tradução Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 34. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FÓRUM MULTIENTIDADES DE PARAISÓPOLIS. *Paraisópolis*. São Paulo: 2012? Disponível em: <http://paraisopolis.org/multientidades-de-paraisopolis/paraisopolis/> . Acesso em: 05 jul. 2020.

FREIRE, Paulo, *À sombra desta mangueira* / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Educação como prática da liberdade* / Paulo Freire – 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *Educação e mudança* / Paulo Freire – 36. ed. rev. e atual. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire – 56ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* / Paulo Freire – 24ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. *Pedagogia do oprimido* / Paulo Freire – 66ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido* / Moacir Gadotti. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório* / Moacir Gadotti. – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire / Sérgio Haddad* – São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. Cadernos de Pesquisa, v.46 n.159, p.38-62, jan/mar 2016.

_____. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para pobres*. Educação e pesquisa, v. 38 n. 1, 13-28, 2012.

_____. *Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?* Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MACHADO, Cristiane. *Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre o uso dos resultados*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, vol. 5, n,1, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117> Acesso em: 05 jul. 2020.

MAFRA, Jason F. *Educação: a importância do ato de ler!* Jason Ferreira Mafra, Rosiley Aparecida Pereira (organizadores) – Curitiba: CRV, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 05 julho 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: LTC/EPU, 2013.

MORIN, Edgar, 1921. *Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin*; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 14 dez. 2019

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional / Renato Ortiz*. – São Paulo: Brasiliense, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Educação na era digital: a escola educativa*. / Ángel I. Pérez Gómez; tradução de Marisa Guedes. Penso, 2015.