



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elisangela Melnik Trombetta

**O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO MEIO POPULAR: IRMÃOS EM
CASA E NA ESCOLA**

FLORIANÓPOLIS

2019

Elisangela Melnik Trombetta

**O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO MEIO POPULAR:
IRMÃOS EM CASA E NA ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Fábio Machado Pinto.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

TROMBETTA, ELISANGELA MELNIK
O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO MEIO POPULAR:
IRMÃOS EM CASA E NA ESCOLA / ELISANGELA MELNIK TROMBETTA ;
orientador, FÁBIO MACHADO PINTO, 2019.
216 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. RELAÇÃO COM O SABER. 3. FRACASSO E
SUCESSO ESCOLAR. 4. ESTUDOS BIOGRÁFICOS. I. PINTO, FÁBIO
MACHADO. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Elisangela Melnik Trombetta

**O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO MEIO POPULAR: IRMÃOS EM
CASA E NA ESCOLA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Dr. Jaison José Bassani
SHE/PPGE/UFSC - Examinador

Dr.^a Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana
CA/CED/UFSC - Examinadora

Dr.^a Ana Claudia Wendt
NUCA – Núcleo Castor – Examinadora

Dr.^a Juliete Schneider
NDI/CED/UFSC – Suplente

Dr.^a Justina Inês Sponchiado
GEBIOS – Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de “Mestre em Educação” pelo Programa
de Pós-graduação em Educação.

Dr.^a Andrea Brandão Lapa
Coordenadora PPGE/UFSC

Dr. Fábio Machado Pinto
MEN/CED/UFSC - Orientador

Florianópolis, 23 de agosto de 2019.

Dedico esta dissertação a todos que, de alguma maneira, participaram direta ou indiretamente desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Theodosio (*in memoriam*) pelos constantes incentivos desde os primeiros anos de minha escolaridade. A minha mãe, em especial, pelo apoio em todos os momentos necessários nestas quatro décadas de existência. Ao meu irmão pelo carinho e incentivo tão fundamentais.

Ao meu esposo, que há dezenove anos é meu companheiro de vida incansável, que me consola, me acalma e celebra ao meu lado cada pequena vitória que alcançamos.

Aos meus amados filhos, Guilherme e Davi, os quais por meio de terno abraço, um sorriso ou um beijo carinhoso iluminam minha vida. Tiram-me o cansaço e todas as mazelas provenientes de uma rotina pesada de uma mulher, esposa, mãe, filha, irmã, amiga, motorista, estudante, professora, entre tantos outros perfis desempenhados cotidianamente.

Aos professores do ensino fundamental, médio e superior que fizeram parte do meu processo de escolarização até a chegada deste momento.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), representada pelo Colégio de Aplicação (CA), que possibilitou afastamento das minhas atividades docentes e a inserção no mundo da pesquisa. Permitindo-me um momento único e valoroso, olhar de outro ângulo para as coisas da escola, desta vez como pesquisadora. Sem esse apoio, não seria possível.

Ao professor Fábio Machado Pinto pela confiança e por me ter acolhido de uma maneira tão generosa no mundo da pesquisa. Comigo partilhou incansavelmente seus conhecimentos, com muita paciência e atenção. Quando já cansada por todas as situações que emergiram desde o início da minha inserção na pós-graduação, com toda sua humanidade e humildade me ajudava a refletir sobre este contexto, no qual as conquistas, dificuldades, alegrias, angústias e incertezas faziam e fazem parte deste processo de formação.

A família de Marina, em especial, Tiago e Karine. Que representam aqui uma enorme parcela da população brasileira que luta pelos seus direitos, que os vê cada vez mais escassos e que, mesmo assim, enfrentam as dificuldades diárias em busca de um futuro melhor.

A todos os estudantes que de algum modo se viram envolvidos nesse processo e gentilmente me acolheram como pesquisadora, fornecendo os dados necessários para que esta pesquisa se realizasse.

Ao professor Jaison Bassani e a professora Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana pelas preciosas contribuições durante o processo desta pesquisa desde o exame de qualificação. Assim como, a Ana Claudia Wendt, Juliete Schneider e Justina Inês Sponchiado pelas valorosas contribuições na banca de defesa.

As preciosas amigas do curso de mestrado e dos integrantes do grupo de estudos GEBIOS, cuja convivência fizeram com que tudo fosse mais singelo e humano. Por meio de calorosos encontros reflexivos, emergiram muitas das reflexões que se apresentam nesta dissertação.

As minhas queridas amigas e colegas de trabalho, como expressar tamanha estima que sinto por vocês? O carinho, reconhecimento e incentivos recebidos, potencializaram a tomada de decisão por tentar alçar um caminho desconhecido. Algumas dedicaram horas de seus dias para me explicar como se organizava um projeto, outras me guiaram nos trilhos das ferramentas científicas de buscas e, ainda, houve quem em sua enorme bondade me acompanhasse até a biblioteca universitária para me auxiliar na escolha de alguns livros para o embasamento teórico das minhas questões iniciais e até me ensinou a lidar com a organização da biblioteca e autonomia do estudante. Todas, de algum modo me fizeram perceber que era possível. Agradeço de coração as minhas queridas amigas e companheiras na luta em prol de uma educação de qualidade: Marília, Juliete, Marilei, Liliane, Marise, Daiane, Camila, Silvinha, Lara, Carla, Adriana, Joseane, Terezinha, Letícia, Carol, Aline, Dani, Thereza, Josalba, Marina, Maria Fernanda, Prof. Edson, Maria Elza, Corina, Elaine, a todos os professores dos 6º anos, entre tantos outros.

A minha querida prima Jiseli, que segue uma trajetória de vida muito próxima da minha, pelo incentivo, principalmente, na etapa final deste trabalho. Seu apoio foi fundamental neste processo. Quantas conversas sobre o acesso, as dificuldades e possibilidades em relação à pós-graduação regaram nossos encontros. Sempre muito zelosa com o ofício docente, carrega algumas inquietações possantes para a pesquisa. aguardo ansiosamente a notícia de seu ingresso na pós.

A todas as pessoas especiais que passaram de alguma forma pela minha vida e ficaram escritas no meu livro da vida. Neste que escrevo ora com risos, com

alegria, suor, encantos, desencantos, conquistas, derrotas e, assim, sigo me escolhendo ser melhor a cada dia.

“Dizer a verdade aos alunos não é suficiente para que eles aprendam. Para convencê-los é preciso explicar por que eles se enganam”.
(SNYDERS, 2006, p. 164)

“Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol.” (PABLO PICASSO)

RESUMO

O presente trabalho objetiva estudar o sentido da experiência escolar de dois estudantes, irmãos, que frequentam séries distintas do ensino fundamental numa escola federal – Colégio de Aplicação – da Universidade Federal de Santa Catarina. Os discentes, oriundos de classes populares, vivendo uma mesma situação socioeconômica e cultural, permeada por muitas faltas, estabelecem relações singulares com a escola, as disciplinas e os saberes, estando os mesmos em diferentes situações de aprendizagem e em patamares distintos de desempenho escolar; de um lado uma trajetória escolar configurando-se como exitosa e do outro lado, um percurso desenhado com situações de fracasso escolar. No que concerne as referências teóricas e metodológicas de pesquisa, o trato das fontes, sua coleta e análise, utilizamos a pesquisa exploratória do método biográfico, numa perspectiva existencialista. A imersão no campo ocorreu entre meados de 2018 a início de 2019. No conjunto de instrumentos mobilizados para a coleta de dados, damos destaque para a entrevista e análise de materiais biográficos primários e secundários dos envolvidos, neste caso, os dois estudantes e sua família; as observações no espaço escolar, procurando capturar as atmosferas de aprendizagem e o movimento dos alunos no sentido de sua mobilização e aprendizagem, ou ainda, tomando como objeto a atividade do discente e professor. Ainda, numa perspectiva panorâmica e horizontal, que nos permite demarcar o clima antropológico e as relações no tecido social, se deu a aplicação de questionários nas turmas da série em que os estudantes se encontram. Esta pesquisa tem como referência epistemológica o método biográfico progressivo-regressivo sartreano e os estudos sobre a noção de relação com os saberes desenvolvidos pela equipe ESCOL da Paris 8. Por intermédio das biografias desses estudantes apreendemos de uma maneira mais rigorosa e detalhada o movimento do sujeito no mundo que, permeados por inúmeras atmosferas, vão forjando seu “saber de ser” no mundo como (não) aprendente numa relação singular imbricada num movimento maior e coletivo. O lugar que a escola ocupa na vida dos estudantes vincula-se a relação que se estabelece desde os primeiros anos de sua trajetória escolar. O sentido que eles destinam as instituições de ensino revela a importância das mediações frente às conjunturas que se impõem ao longo deste percurso e aspectos de seu projeto e desejo de ser, em que ganha relevo a atividade do estudante. O discente que obtém resultados não satisfatórios pode colocar a escola em um local marginal, frente a outras solicitações que lhes oportunizam maior sensação de prazer e de “ser capaz”. Assim, reconhecemos nessas biografias, traços significativos para compreender as relações com a escola de um contingente importante de estudantes que se encontram em situações semelhantes, seja pelas dificuldades enfrentadas, os processos e situações pelos quais eles se projetam, no sentido do que se convencionou chamar de fracasso ou sucesso escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Mobilização Escolar. Relação com o saber. Fracasso Escolar. Estudos Biográficos.

ABSTRACT

This paper aims to study the sense of school experience of two students, siblings, that attending distinct classes of elementary school in the federal school - Colégio de Aplicação - of the Santa Catarina Federal University. The students, coming from popular classes, living the same socioeconomic and cultural situation, permeated by many faults, establish unique relationships with the school, the subjects and the knowledge, being the same in different learning situations and at different levels of school performance; on one side a school trajectory that is configuring itself as successful and on the other, a way designed with situations of school failure. Regarding the theoretical and methodological references of research, the treatment of sources, its collection and analysis, was used the exploratory research of the biographical method in an existentialist perspective. Field Immersion occurred between from mid-2018 to early 2019. In the set of instruments mobilized for data collection, with highlight the interview and analysis of primary and secondary biographical materials of the involved, in this case, the two students and their family; the observations in the school space, trying to capture the learning atmospheres and the movement of the students towards their mobilization and learning or yet, taking as object the activity of the student and teacher. Also, in a panoramic and horizontal perspective, which allows us to demarcate the anthropological climate and the relationships in the social group, questionnaires were applied to the classes of the series where the students meet. This research has as epistemological reference the Sartrean progressive-regressive biographical method and the studies about notion of relationship with the knowledge developed by the ESCOL team of Paris 8. Through the biographies of these students we seized in a more rigorous and detailed way the movement of the subject in the world, that permeated by countless atmospheres go forging his "knowingness of being" in the world as (non) learner in a singular relation imbricated in a larger and collective movement. The position that school occupies in student's lives is linked to the relation established since the early years of their school career. The meaning they assign to the school shows the importance of the mediations facing the conjunctures that are imposed along this route and aspects of their project and desire to be, where gain relevance the activity of the student. Students who obtain unsatisfactory results may place the school in a marginal place facing other requests that give them a greater sense of pleasure and "being able" so, we recognize in these biographies, significant traits to understand the relation with the school of an important contingent of students who are in similar situations, either by the difficulties faced, the processes and situations by which they project themselves in the meaning what has come to be called failure or success in school.

Keywords: learning. School mobilization. Relationship with knowledge. School failure. Biographical studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Comparativo das respostas que definem o perfil de referência do grupo dos estudantes com incidência de reprovação e as respostas individuais de Tiago (Continua).....	158
Quadro 2 - Comparativo das respostas coletivas do grupo dos aprovados sem Recuperação e das respostas de Karine (Continua).....	165
Quadro 3 - Boletim avaliativo do Processo de Ensino Aprendizagem nos anos iniciais	173
Figura 1 - Planta baixa do CA	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de inscritos, vagas disponíveis e estudantes em lista de espera no CA/UFSC com e sem deficiência – 2013-2018	52
Tabela 2 - Inscrições e vagas disponíveis no Ensino Fundamental e Ensino Médio do CA/UFSC – 2018.....	52
Tabela 3 – Tabela comparativa sobre a formação dos professores dos anos iniciais no Brasil (2017) em relação à formação dos professores dos anos iniciais do Colégio de Aplicação/UFSC (2017).....	56
Tabela 4 - Resultados e metas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	58
Tabela 5 - Número de alunos convocados para a RE por disciplinas nos 5º anos ...	61

LISTA DE ABREVIATURAS

CA	Colégio de Aplicação
CED	Centro de Ciências da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RE	Recuperação de Estudos
SAEB	Sistema Nacional de Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	27
2.1	TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL	27
2.2	A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	30
2.3	OBJETIVOS E APONTAMENTOS DO TRABALHO INVESTIGATIVO	38
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	44
3.1	ESTUDOS BIOGRÁFICOS	44
3.2	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.2.1	Caracterização da instituição de ensino	51
3.2.2	Escolha dos sujeitos da pesquisa	59
3.3	PESQUISA EM ATO: O MOVIMENTO ENTRE A ELABORAÇÃO E A AÇÃO	69
3.4	DO BIOGRÁFICO AO ETNOGRÁFICO NA PESQUISA SOCIOLÓGICA	74
3.5	AS ENTREVISTAS NO ESTUDO BIOGRÁFICO	77
4	TECIDO SOCIOLÓGICO E RELAÇÃO COM A ESCOLARIDADE	85
4.1	A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE A ORIGEM SOCIAL E A ESCOLA	85
4.2	A SITUAÇÃO FAMILIAR E OS PROJETOS DE ESCOLARIDADE	90
4.3	OS DILEMAS DA MÃE: SUBSISTÊNCIA DA FAMÍLIA OU PRESENÇA	97
5	DAS RELAÇÕES COM OS SABERES	111
5.1	OS SABERES DA VIDA COTIDIANA: A ROTINA E A CUMPLICIDADE DE KARINE E TIAGO, NA QUAL “CADA UM FAZ O SEU”	115
5.2	APRENDIZAGEM DOS SABERES DOMÉSTICOS, GÊNERO E TECIMENTO SOCIAL	129
5.3	RELAÇÃO COM OS SABERES FORA DA ESCOLA: A MEDIAÇÃO DO MUNDO VIRTUAL COM POTENCIAL PARA TRANSCEDÊNCIA	134
5.4	RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM OS SABERES ESCOLARES	138
5.4.1	Tiago – negação escolar e o saber de ser de quem não aprende	138
5.4.2	Karine – esforço e mobilização em busca da longevidade escolar	152
5.5	UMA VISÃO HORIZONTAL DO ESCOLAR QUE FREQUENTA O 5º E O 6º ANO DESTE COLÉGIO: ONDE NOSSOS SUJEITOS SE INSEREM?	157

5.5.1	As atividades não fazem sentido: Tiago, uma experiência escolar como dever	160
5.5.2	Projeto e desejo de ser articulados pelos saberes escolares e bom comportamento: Karine, uma experiência escolar realizadora	166
5.6	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ESCOLARES SOBRE O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTUDANTES	168
5.7	AS MEDIAÇÕES NESTE CONTEXTO	181
6	PROJETO E DESEJO DE SER	184
6.1	EM BUSCA DE UM FUTURO MELHOR, ALGO QUE PERPASSA A ESCOLA	187
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	202
	APÊNDICES	208
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	209
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	212
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA	214
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS	215

1 INTRODUÇÃO

Tiago¹ é um garoto de 13 anos, de cor parda, nascido no Rio Grande do Sul, estudante do 6º ano no Colégio de Aplicação. Suas atividades diárias dividem seu tempo em três instituições: a família; a escola; e a Igreja. No entanto, como gosta muito de jogar jogos *online* em seu celular, cria estratégias e aproveita o máximo do tempo possível no aprimoramento de suas jogadas e artimanhas para se tornar um jogador profissional, ganhar campeonatos e gravar vídeos que lhe renderão muitas visualizações na internet, prestígio e retorno financeiro. Os poucos amigos que têm são provenientes das relações estabelecidas na escola, na Igreja e apenas um de seus amigos mora próximo à sua casa, mas a divergência no horário de aulas dificulta o encontro entre os dois. Sobre a localidade onde vive, embora seja rente à praia, o que para ele não é um atrativo, sente falta de estabelecimentos comerciais com forte presença na vida contemporânea.

Sua irmã Karine, com 12 anos, de cor parda, nascida no Rio Grande do Sul, cursa o 7º ano do Ensino Fundamental, no mesmo colégio. Identificamos como sendo uma garota muito simpática, falante e com muita facilidade para fazer amizades. Conta que gosta de ir à praia, ouvir músicas, estar próxima aos amigos e interagir pelas redes sociais, assim como, assistir séries e alguns canais no YouTube de humor, sobre curiosidades, canais que ensinam a fazer alguma coisa, dentre outros. Sobre o futuro diz querer se formar em veterinária e um dia ter dinheiro suficiente para abrir uma ONG voltada aos cuidados dos animais e para ir viajar com sua família por muitos lugares.

Ambos residem na zona sul de Florianópolis, sendo uma família monoparental chefiada pela sua mãe em parceria com a avó materna. A mãe trabalha em dois empregos: um em regime intermitente e outro informal. E pelo extenso trajeto entre a casa e os locais de trabalho, passa alguns dias da semana na casa do namorado. A avó, além de ser pensionista, presta serviços em empresa terceirizada para complementar a renda familiar, na Universidade Federal da cidade. Sai bem cedo pela manhã e chega ao final da tarde. O pai, separado desde 2004, vive em outro bairro da cidade, mais próximo do Colégio de Aplicação, porém, a dezesseis quilômetros de distância aproximadamente da residência dos filhos.

¹ Todos os nomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa são fictícios.

Segundo um acordo judicial, o responsável paterno tem o direito e o dever de ficar com os filhos todas as quartas-feiras e de quinze em quinze dias passar o final de semana com eles. Trabalha no mercado informal e de acordo com decisão judicial deve contribuir financeiramente com um terço de um salário mínimo mensalmente. Mas de acordo com os biografados (mãe e filhos), o pai segue as orientações judiciais quando possível. E, ultimamente, os encontros com os estudantes e seu pai se efetivam num dia do final de semana entre um passeio no shopping, cinema e lanche.²

Os dois estudantes, desde cedo, pelas demandas familiares, desenvolveram autonomia e responsabilidade com seus compromissos, relacionados aos afazeres de um modo geral sem a companhia de um responsável próximo, estejam eles relacionados às coisas de casa, da escola ou da Igreja, nas palavras de Tiago: “cada um se vira do seu jeito”. Segundo descrevem, sabem a hora de acordar e apresentam independência para preparar sua alimentação matinal, organizar as suas coisas e se preparar para seguir com os compromissos diários.

Karine e Tiago fazem parte de um mesmo tecido sociológico, frequentam a mesma Igreja e colégio, mas cada qual estabelece uma relação nas três instituições, com os seus saberes e aprendizagens. Karine vem traçando uma trajetória de sucesso sem maiores percalços e Tiago enfrentando dificuldades desde o início de sua escolarização na educação básica. Ao longo de sua trajetória neste espaço, as convocações foram dadas por três disciplinas nos anos iniciais: Matemática; Ciências Humanas e da Natureza; e Língua Portuguesa. E em duas séries ocorreram reprovações, no 3º e 5º ano.

Na maioria das vezes, um na companhia do outro, seguem um extenso e cansativo trajeto, no qual é necessário tomar dois ônibus para chegar ao único colégio federal da cidade, em “busca de uma educação de qualidade que dê mais oportunidades para ele que a que nós tivemos (pais)”. (MARINA/mãe, fala da entrevista)

Neste enquadramento, a educação escolar, embora longe de ser a ideal e sofrendo tamanhas perdas financeiras, que inferem diretamente no conjunto de

² Em nossa pesquisa não realizamos entrevista com o pai e não temos uma versão do mesmo sobre estas afirmações.

ações que propiciem uma educação de qualidade³, ainda se mantém como uma instituição extremamente fundamental na produção e socialização do conhecimento na sociedade contemporânea. No entanto, a função e a importância da escola costumam variar de acordo com o tempo histórico, assim como em relação às famílias e as classes que se inserem; para algumas ela aparece como uma possibilidade de manutenção de seus *status* social e para outras, especialmente as oriundas de classes populares, a escola se torna uma das poucas vias possíveis de mobilidade social ou ascensão, como no caso da família entrevistada.

A conjuntura nacional figura momentos obscuros, principalmente, pela perda de alguns direitos que foram arduamente conquistados ao longo dos tempos. Entre essas mudanças, o direito à educação. Desde 2016, com o início dos cortes de investimentos lançados pelo congelamento dos gastos com a educação⁴, o governo vem pautando suas escolhas no enxugamento de contas e os cortes sobrevivem, em especial, sobre os direitos sociais. E essa lógica vem sendo retomada pelos governos ao longo dos mandatos que se fazem presidir no comando do país. O mais recente, em 2019, no qual o governo divulgou mais outro corte para cumprir a meta do déficit fiscal e a educação segue em situação delicada, como a área mais afetada nesta contenção⁵.

Dada a importância destas instituições de ensino para muitas famílias e nestas ocorrências de contenção de gastos, como se encontram as escolas públicas? Em relação ao retrato das escolas brasileiras, a leitura de uma densa pesquisa realizada em 225 escolas públicas em dez⁶ estados brasileiros eleitos por sorteio, “Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de ler e aprender” (IRELAND et al, 2007), nos possibilitou visualizar um conjunto de informações sobre o que ocorre nas escolas de ensino fundamental, de acordo com a visão dos agentes que a constituem (alunos, professores, gestores, técnicos e famílias). Conhecimento real do vivido em cada escola pesquisada. Desenhando desta maneira, os contornos que configuram e como se encontram as situações, das escolas brasileiras.

³ A *educação de qualidade* é a que permite o acesso aos saberes e práticas que propicie uma formação ampla, generalista, plural e capaz de ler o mundo como ele é, contribuindo para a formação de um sujeito capaz de compreender e agir no mundo de maneira emancipada e responsável.

⁴ Previsto na Emenda Constitucional nº 95, em 2016.

⁵ Decreto de programação orçamentária publicado em edição extra do Diário Oficial da União (DOU) em 29/03/2019.

⁶ Amazonas, Brasília, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, São Paulo e Sergipe.

Esse trabalho teve início em 2005, quando o Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/ INEP), instituiu parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a realização de uma pesquisa nacional no âmbito escolar, mais precisamente, no ensino fundamental, com o objetivo de identificar elementos, ora objetivos, ora subjetivos, que permitam melhor entender como incidem as situações de fracasso ou de sucesso escolar. Além do intuito de ampliar o conhecimento sobre a temática, essa parceria também consistia em subsidiar e formular políticas públicas para a educação básica. Sua coordenação ficou a cargo de Vera Ireland e entre os profissionais renomados na área da educação, Bernard Charlot.

Baseados na amostra das escolas públicas que foram avaliadas pelo Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB/2003), notou-se que a proficiência obtida na disciplina de língua portuguesa pelas quartas séries do ensino fundamental dessas 225 escolas não foi satisfatória, 93,7% dos estudantes não alcançaram o patamar mínimo estabelecido pelo SAEB para àquele nível de escolaridade. Logo, a investigação teve como pano de fundo, o tema da leitura. E recorreu-se, neste estudo, a duas modalidades de tratamento de informações: quantitativa e qualitativa. Num primeiro momento a pesquisa se ateve sob o viés quantitativo, com a aplicação de um questionário e, posteriormente, também se lançou sob a ótica qualitativa, por meio de entrevistas e grupos focais. O trabalho faz menção sobre alguns percalços que a pesquisa encontrou, como por exemplo, as diversas reações dos sujeitos da pesquisa, desde críticas, resistência e manifestações contrárias.

Durante a caracterização das escolas abordadas na referida pesquisa, primeiramente, destacou-se as condições de trabalho, com ênfase nas informações e percepções sobre as estruturas físicas e pedagógicas. E os dados demonstraram que grande parte das instituições de ensino se encontram em estado de conservação precárias (iluminação insuficiente, janelas e portas danificadas, paredes pichadas e outros). As salas de aula foram descritas, algumas vezes, como um local pouco atraente para os estudantes. Mas, o local da escola que chamou a atenção dos pesquisadores entre os itens da infraestrutura observados, foram os banheiros. Raramente houve citação de adequação desse espaço, a maioria foi considerada inadequada e, em algumas escolas, não houve referência. Outra queixa

constante no que diz respeito à infraestrutura das escolas foi à necessidade de mais espaço, inclusive, salas que comportem a quantidade de alunos, demonstrando o excesso de estudantes nas turmas. Além das solicitações de salas para atividades específicas das áreas como: artes, informática, biblioteca e outros.

Em relação à infraestrutura pedagógica, os entrevistados geralmente se referiram ao material didático, equipamentos, recursos humanos e a participação das famílias. Muitas das reclamações se dirigiram a escassez e até a inexistência de materiais didáticos (material escolar, livros didáticos e de literatura, jogos, vídeos etc.) e, até mesmo, de ausência de lugar para armazená-los. Os entrevistados que lecionavam nas escolas rurais, além da falta de material enfrentavam outra problemática: a inadequação dos materiais, principalmente, o livro didático, que segundo apontam estão mais voltados para a realidade das cidades.

Entre os equipamentos mencionados nas entrevistas, o computador é o dispositivo eletrônico que mais aparece nas falas dos participantes da pesquisa, além do mimeógrafo e retroprojektor. Algumas escolas ainda não possuem computador, outras possuem e não tem acesso à internet e em alguns locais, com computador e internet, utilizam com certa limitação. Os pesquisadores destacaram que, segundo os relatos, a maior necessidade nas escolas participantes, na época da pesquisa, era a de uma fotocopadora.

Os entrevistados também demonstraram, em seus discursos, a preocupação com as necessidades das salas de leitura, bibliotecas e livros diversificados na escola. Ao mesmo tempo, denunciaram um faz-de-conta na biblioteca na escola, muitas vezes ocasionado pela desativação da biblioteca, em virtude da falta de espaço ou profissional responsável pelas atividades. Em algumas escolas há os espaços, os equipamentos e os materiais, mas faltam pessoas para as atividades de suporte pedagógico. Entre a amostra desta pesquisa, poucas escolas não possuíam biblioteca, no entanto, poucas, segundo as observações, utilizavam esse espaço com todo seu potencial. Além de recursos materiais já citados, os professores entrevistados apontaram a necessidade de melhores condições financeiras para os trabalhos que são realizados na escola. Na falta dessas condições, esses recursos foram financiados pelos próprios professores ou pelos pais.

Embora não fosse o foco da referida pesquisa, muitas falas foram direcionadas a limitação do acesso às escolas. Para driblar tal situação, as escolas utilizaram algumas estratégias para a seleção de seus alunos, segundo os relatos:

matrícula por ordem de chegada, sorteio, por data de nascimento, por demarcações regionais, alunos novos e ex-alunos da escola e há, também, relatos de salas superlotadas.

Durante a referida análise, o perfil dos profissionais da escola trata de aspectos referentes ao gênero, faixa etária, cor/raça, formação acadêmica, tempo de magistério, absenteísmo e tempo livre. Os dados sobre a formação dos professores indicaram que 15,3% dos professores possuem apenas formação em nível médio com formação pedagógica, 2,4% apenas o ensino médio e 1,2% apenas o ensino fundamental. O absenteísmo dos discentes foi um dos principais problemas apontados por pais e gestores escolares. (IRELAND et al, 2007, p. 141).

Nas ponderações das famílias há o indicativo da necessidade de a escola se tornar mais atraente para os alunos, oferecendo-lhes atividades mais diversificadas e atrativas. As reivindicações foram tecidas também em torno da segurança dos alunos, melhor qualificação dos professores, da construção de novos espaços físicos, como quadra de esportes, compra de computadores e a reforma e manutenção dos espaços já existentes.

Diante de tamanha complexidade no campo educacional, as questões envolvendo a educação foram e são pautas de inúmeras pesquisas em diversos países. Do mesmo modo, a percepção da escola, de sua importância e função da instituição escolar ao longo dos tempos. Embora haja uma diferença entre o perfil dos estudantes que frequentam as escolas públicas brasileiras⁷ e as escolas públicas francesas: aqui a escola pública se vincula a uma posição mais pauperizada, pois atende em sua maioria as classes populares, enquanto na França atende a todos, independentemente de sua posição social.

Nas análises produzidas por dois importantes sociólogos franceses, Bourdieu e Passeron (1992), um potente arcabouço teórico se espalhou pelo mundo inteiro, inclusive no Brasil, tornando-se referência no entendimento das situações do sucesso e do fracasso escolares vinculadas à origem social dos estudantes. Em uma de suas obras, “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura”, publicada em 1964, ultrapassaram as barreiras da sociologia de caráter descritivo em seus relatórios e através de um extenso material estatístico analisaram o sistema de ensino

⁷ Os dados brasileiros sobre a situação atual da educação, publicados pelo IBGE “PNAD Contínua 2018”, também evidenciam essa questão, entre outras: desigualdades regionais; de gênero; de cor; e de raça. (IBGE, 2019).

universitário francês; constataram, então, a importância e o papel determinante da origem social do estudante, tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar. Estas comprovações abalaram, de certo modo, o sonho do sistema escolar justo e a confiança das pessoas envolvidas e das que acreditavam naquele ideal de escola. Segundo os autores:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo, idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 27).

Considerando o acima exposto e o fato de que não podemos negar a pertinência desta teoria, ainda nos acautelamos em relação a esta lógica que, de certa maneira, parece correlacionar de forma homogênea os sujeitos em relação à posição social da família e os seus resultados escolares.

No entanto, o propósito desse trabalho se volta para aspectos que ainda nos intrigam e despertam o interesse da pesquisa: por que, entre estudantes da mesma classe social, vivendo nas mesmas condições, estudando nas mesmas instituições escolares, algumas vezes com os mesmos professores, diferem tanto em suas trajetórias escolares?

Alguns autores como Lahire (1997) e Charlot (2000, 2001), preocupados em compreender as situações que fogem a essas correlações estatísticas entre a desigualdade social e escolar citadas pelas teorias reprodutivistas, nos fornecem novos elementos para refletir, não apenas os casos de fracasso, mas também, aqueles que se encontram no outro extremo e no seu interior. Com uma análise mais heterogênea e micro, abrem espaço para vislumbrar uma pluralidade de situações envolvendo o sucesso e o fracasso escolar, o ensinar e o aprender na escola, revelando trajetórias *improváveis*.

Diante desse marco teórico, esta pesquisa ampara-se, primeiramente, nas questões e aportes teórico-metodológicos que emanam da noção de relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2001) e anseia compreender os processos de mobilização das aprendizagens em relação ao universo escolar de dois irmãos que frequentam a Educação Básica, no Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal, investigando o sentido destas experiências.

Salientamos que os participantes deste trabalho investigativo foram definidos de acordo com o seguinte perfil: estudantes oriundos de classes populares⁸, que estivessem imersos em situações socioeconômicas e culturais muito parecidas e um deles estivesse em situação de sucesso e outro em situação de fracasso escolar, de acordo com as atas de conselho de classe, o registro na ficha individual dos alunos, observando aspectos como convocação para a Recuperação de Estudos (RE) boletins escolares e aprovação ou reprovação. E, entre essas análises, encontramos dois irmãos que contemplavam os requisitos necessários para a participação nesta pesquisa.

Nesse contexto, com base no método progressivo-regressivo e na compreensão do movimento tecido entre o singular e o universal deste fenômeno humano, algumas questões sobre os estudantes nortearam o processo de investigação: O que é possível compreender sobre suas relações com a escolaridade e os saberes escolares? Ao estudar a situação em que se encontram, o que podemos dizer sobre o que os mobiliza a ir para escola, estudar e aprender os saberes escolares? Ao estudar a situação e o movimento concreto destes irmãos, como podemos explicar as distintas trajetórias de sucesso ou fracasso escolar e quais aspectos decisivos para tal percurso? Quais mediações da família e da escola são fundamentais nesses processos e quais suas contribuições ou responsabilidades no que concernem a estas situações? Como ocorrem as suas atividades escolares e quais os recursos mobilizados pelos estudantes para construir suas relações com a escola? Como se forma, se deforma, se transforma o sentido destas experiências escolares? Estas questões são formuladas no bojo da noção de relação com o saber e suas pesquisas e estudos que demarcam os sujeitos na

[...] sua relação a escolaridade e as formas como mobilizam elementos da sua própria história em situações e atividades constitutivas de sua experiência escolar, estas que revelam e exprimem uma história que lhes é preexistente. Por outro lado, admitindo que estas também são uma espécie de confronto com o mundo objetivo da cultura (conceitos, saberes, obras e práticas) suscetíveis de transformar esta história e de permitir ao sujeito de se emancipar do fardo de sua própria biografia. Vale lembrar que é necessário ainda que as condições concretas de escolarização e de aprendizagem permitam uma tal dinâmica emancipadora. (ROCHEX, 1995).

⁸ Nesta pesquisa, utilizamos os termos “classes populares” e “meios populares” de acordo com Glória (2002), quando se refere aos grupos menos favorecidos em relação aos aspectos socioeconômicos e culturais, e que não detêm o capital linguístico socialmente reconhecido e legitimado.

Entre os instrumentos utilizados na coleta de dados destacamos: a análise de documentos escolares; acompanhamento, observação e registro das aulas, recreios e demais atividades nas dependências escolares; aplicação de questionários aos discentes das séries que os participantes desta pesquisa frequentam, a fim de traçar um perfil de referência do estudante destas séries que nos proporcionassem uma visão horizontal do clima antropológico e de suas relações com seus pares; e entrevistas semiestruturadas junto aos dois irmãos e membros da sua respectiva família, neste caso, os dois estudantes e a mãe.

Na busca de tal feito, no que concerne à metodologia, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa, aspecto fundamental nesta perspectiva biográfica.⁹ O método progressivo-regressivo sartreano permite apreender de uma maneira vertical e rigorosa, dialética, o movimento do sujeito no mundo e sua respectiva elaboração diante de *operações, ações e atividades*¹⁰, isso que constitui consistência ao seu *saber*.¹¹ Assim como permitirá uma melhor compreensão de trajetórias escolares de um contingente importante de estudantes que se encontram em situações semelhantes.

Sobre a escrita e organização, este trabalho apresenta após a introdução, no segundo capítulo, o processo de construção da problemática da pesquisa. A partir da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, destacaremos as inquietações que impulsionaram à formulação da questão da investigação e, posteriormente, os objetivos e apontamentos da pesquisa.

No terceiro capítulo discorreremos sobre os caminhos da pesquisa, amparados nas reflexões do método biográfico, tendo como referências Sartre (1987, 1997), Ferrarotti (1991, 2013) e Schneider (2002, 2008, 2011).

A seguir apresentaremos os capítulos biográficos, que estabelecem uma *camada biográfica* dos estudantes num esforço de compreensão da formação do sentido de suas experiências escolares. O capítulo intitulado “Tecido Sociológico e Relação com a Escolaridade” discorre sobre como se constrói antropológica e socialmente a relação e o senso de importância da escola para esse grupo familiar.

⁹ Concordamos com Minayo e Sanches (1993) que seguem para além da dicotomia da perspectiva quantitativa-qualitativa e apontam em seus estudos que ambas abordagens devem ser trabalhadas numa perspectiva de complementaridade, conforme as particularidades do objeto de pesquisa.

¹⁰ Para o melhor esclarecimento do que entendemos sobre *operação, ação e atividade*, ver texto de A. N. Leontiev em Vigotski et al (1988, p. 59-83).

¹¹ Sartre (1987).

Para tal, seguimos do tempo presente revisitando o passado num movimento de compreensão das ocorrências e mediações existentes no âmbito familiar e escolar.

Guiados pelos marcos teóricos que orientaram a pesquisa desde sua formulação, repensando a relação da origem social e as desigualdades escolares no cenário brasileiro sobre a noção da relação com o saber (Charlot, 2000), o quinto capítulo “Relação com os saberes” retrata as atividades realizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa no tempo presente. A partir da observação na instituição escolar e por meio das entrevistas com a família buscamos destacar os engajamentos, as negligências e as mediações presentes nesse processo de aprendizagens.

O capítulo seguinte e que encerra a dissertação, trata do “Projeto e desejo de ser” e traz em seu bojo a descrição e análise das condições, possibilidades e limites que os estudantes se deparam no contexto que se inserem, bem como dos processos de mobilização, aprendizagem e elaboração de seus respectivos saberes-de-ser diante da escolarização e seus campos de possibilidade. O que nos permite, finalmente, evidenciar certos resultados deste esforço investigativo e seus desdobramentos para futuras pesquisas neste mesmo campo, referenciados nas considerações finais deste trabalho.

2 FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

2.1 TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Antes de iniciarmos as discussões em torno da temática da pesquisa aqui proposta, faremos um breve registro autobiográfico de como foi sendo tecido o interesse pela presente investigação.

Nesta direção, apresento aspectos da minha trajetória¹² desde os primeiros anos de escolarização até os dias atuais, pois, estes têm forte relação com a escolha desse objeto e das referências teóricas.

A minha relação com a escolaridade e o saber foi sempre muito proveitosa, esta era minha percepção. Já para outros, como meu irmão, essa relação se dava de uma maneira muito diferente. O que em princípio, ainda no seio do sociológico de origem, era motivo de orgulho, com o tempo foi se tornando um desconforto, visto o meu envolvimento com a educação e os desdobramentos destes distintos projetos em nossas existências. Esta pesquisa teve inspiração na minha vida familiar, escolar, acadêmica e profissional. Sobre essas observações, Charlot (2000, p. 9) convida a refletir:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos?

Nascida numa família de meio popular, nos anos 1980, em São Paulo vivi minha infância em algumas cidades do sul e sudeste do Brasil decorrentes da situação de desemprego e busca de melhores oportunidades pelos meus pais, chegando a Santa Catarina, no meio oeste, em 1993. Meu pai era pedreiro e minha mãe do lar, mas em muitos momentos ela trabalhava como diarista para complementar a renda mensal familiar. Ambos com nível mínimo de alfabetização (3ª e 4ª série da Educação básica) tínhamos pouco contato com a cultura letrada. Entretanto, meu irmão e eu ouvíamos, desde muito cedo, a repetição da premissa

¹² Nesta parte do texto e no capítulo 3 desta dissertação, optamos em narrar na primeira pessoa do singular por se tratar da descrição da trajetória pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora, além dos caminhos trilhados para a realização desta pesquisa.

de que “a escola era a única oportunidade para mudar o nosso destino e ter uma vida mais confortável do que a de nossos pais”.

Ao ingressar em uma escola pública, no que é nomeado atualmente de Ensino Fundamental, iniciou-se certa diferenciação entre meu irmão e eu. Nossos pais, parentes e amigos mais próximos sempre dirigiam elogios a minha trajetória escolar e o meu irmão ficava a margem desta identidade. Em grande parte, dado o seu desempenho escolar, aos quinze anos o meu irmão ingressou no mercado do trabalho - meu pai decidiu que ele iria trabalhar. Essa ocorrência dificultou ainda mais a relação dele com o saber e com a escola. No meu caso, meu pai não queria que eu fosse trabalhar e apostava que “eu ia me dar bem na vida”. Contudo, pelas limitações da nossa renda familiar e por vontade própria, ingressei no mercado de trabalho como empregada doméstica, aos 17 anos, contrariando a vontade de meu pai. Em 2000, ingressei numa universidade particular e embora tivesse alcançado um bom desempenho, a questão financeira adiou a minha formação superior por alguns anos.

Em 2002, já casada, decidimos meu esposo e eu, sair do meio oeste catarinense em direção a capital em busca de melhores condições de vida e, principalmente, porque poderíamos ampliar as nossas chances de continuar nossos estudos. Após me estabilizar financeiramente com as mínimas condições necessárias para se viver nesta cidade, trabalhava oito horas por dia e à noite estudava num cursinho pré-vestibular. Após um ano de estudos e dedicação, no dia que soube que havia conseguido uma vaga em uma Universidade Pública, imediatamente liguei para minha família para compartilhar a novidade e a alegria que estava sentindo por essa conquista, mas tal sentimento foi interrompido no momento que senti a decepção dos meus pais, quando souberam que eu havia escolhido cursar Pedagogia: - “Tanto esforço para nada, professora ganha muito pouco e se incomoda muito; - Tem certeza disso? Você vai se arrepender!”.

Ingressei no curso de Pedagogia da UDESC em 2005, trabalhando oito horas no comércio, estudando à noite e percorrendo um longo trajeto entre a minha casa e esses espaços que acabavam consumindo mais de três preciosas horas diariamente, entre um local e outro. Na graduação, imersa num ambiente de discussões em sala de aula e leituras de textos de autores de referência, comecei a ter contato com uma interpretação do mundo muito diferente daquela que aprendi na infância e juventude. Aprendi e me apropriei de novas lentes para questionar,

indagar, estudar a realidade social, a realidade educacional, o papel do Estado, as dificuldades e as facilidades vivenciadas por indivíduos distintos, com o suporte das teorias sociológicas, antropológicas e históricas. Lembro-me da primeira leitura da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1981), levantando as questões de desumanização causada pelos opressores e da necessidade da busca de recuperar a humanidade dos oprimidos. Também foi importante neste processo, o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Pela leitura de suas pesquisas consegui entender e perceber a força que as estruturas exercem sobre o sujeito, a escola como uma instituição de reprodução social. Seus conceitos como o de *habitus*, *campo* e *violência simbólica*, me ajudaram a perceber a importância das ferramentas teóricas, dos conceitos e noções na formulação de problemáticas e na análise de objetos de estudo. Foi o início de um novo ciclo, o meu olhar sofreu certo estranhamento em relação à minha história de vida, sobre a relação com nossa escolaridade, principalmente sobre como meu irmão e tantos outros a viveram e a vivem. Infelizmente ainda nesta época, as oportunidades que surgiram para o desenvolvimento de pesquisas junto a alguns dos meus professores e os convites para grupos de estudos foram sendo deixadas de lado, devido à necessidade do trabalho, no comércio, que eu desempenhava paralelamente a vida acadêmica.

Quando me formei, tinha um filho de três anos e a minha prioridade foi ter estabilidade financeira, visto que tive uma infância sempre demarcada pela troca de empregos/desemprego do meu pai, que embora muito trabalhador e esforçado, tinha os ânimos exaltados e, por consequência, as mudanças de emprego eram constantes em sua trajetória profissional. Depois de um período de estudos, quase que exclusivo para tal feito, consegui ser aprovada em alguns concursos públicos, optando por trabalhar como professora dos anos iniciais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2010.

Por outro lado, o meu irmão embora muito inteligente e esperto nas demandas da vida, teve um histórico de absenteísmo, evasão escolar, abandonando-a por algumas vezes, porém, logrou concluir o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, estudando e trabalhando paralelamente. Nossa família ainda tem falas dirigidas sobre esses processos de escolarização e minha formação acadêmica e profissional que me levou além do que todos meus familiares haviam conseguido chegar (graduação, carreira docente no serviço público federal e agora pós-graduação) se tornou uma referência, o que acabou corroborando com os

discursos meritocráticos de meus pais, e de alguns parentes mais próximos, servindo de exemplo de que é possível certa ascensão social e que esta só depende dos esforços individuais. Porém, hoje compreendo que estas narrativas escondem muitos dissabores, equívocos, negligências, que por força da necessidade e do imediatismo em que vivem as classes populares, acabam formulando explicações e esboçando os contornos menos nítidos às biografias e trajetórias escolares ímpares no seio de uma mesma classe social ou, até mesmo, de um mesmo sociológico familiar.

A aproximação com a vida acadêmica contribuiu para que eu iniciasse um processo de compreensão e desnaturalização destes discursos de senso comum a que estamos submetidos desde muito tempo, introjetados, sobretudo no meio popular e que culpabiliza os estudantes e suas famílias, por vezes a escola, pelos seus péssimos resultados escolares e sociais. E esse estranhamento deu fôlego a alguns questionamentos que vêm sendo amadurecidos ao longo da minha formação acadêmica: Por que, numa mesma família, num mesmo tecido social, seguimos rumos tão diferentes? O que não deu certo? O que deu certo? O que é certo neste horizonte? Quais os fatores que contribuíram para essas trajetórias tão distintas? O que é possível dizer sobre estes processos, que nos levam a acreditar em respostas tão rápidas e simplistas de que o resultado de uma trajetória é determinado simplesmente pelo esforço individual?

2.2 A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Visto que meu projeto e desejo de ser professora foi se constituindo no seio de uma família modesta, com mediação familiar e escolar distinta do meu irmão, o que me garantiu melhores condições para ingressar numa trajetória acadêmica voltada a educação escolar, ampliando minha visão de mundo e da sociedade, ao assumir um posto de professora numa escola federal, essas indagações ficaram ainda mais latentes. Considerado um dos colégios públicos de referência em vários aspectos, ele mantém certas regularidades de uma escola pública no que concerne a escolaridade dos seus alunos, escolhidos por sorteio, isso que nos permite reafirmar as perguntas acima: Por que alguns conseguem prosseguir no processo de escolarização e outros não? Quais são os fatores que contribuem para esse percurso?

Sobre esse aspecto, podemos refletir inspirados nas palavras de Valle (2015, p. 128)

Não raramente nossas crianças e jovens são vítimas de percursos escolares marcados por reprovações, repetências, interrupções, retornos, exclusões, formas diversas de discriminação. A Miríade de fatores (pessoais, espaciais, econômico, sociais, culturais, institucionais), fruto do volume de capital das famílias e classes sociais, que se imbricam e se entrecruzam para definir percursos escolares distintos, impõe-se como desafio aos pesquisadores em educação e precisam ser tratados de forma relacional.

Pensar o acesso e a permanência na escola é debruçarmo-nos sobre inúmeras questões, sejam elas de cunho histórico, social, econômico e teórico que envolvem este processo ao longo do tempo. No cenário brasileiro, as pesquisas relacionadas à temática “fracasso escolar” são inúmeras. Tomamos com ponto de partida os estudos de Patto (1999), que realizou uma investigação sobre as origens históricas do fracasso escolar em produções literárias, desde o início do século XVIII até a data de publicação de seu livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Apesar de esta pesquisa ter ocorrido há quase duas décadas, ainda se mantém como relevante nesta área e será um instrumento na compreensão das nuances que o termo fracasso escolar vem se desenhando ao longo da história.

Segundo Patto (1997), desde os anos de 1920, há registros de reprovação e evasão na escola primária no Brasil. De lá para cá, é inegável a ampliação do acesso ao ensino público, mas a escola ainda não consegue garantir o direito à educação de qualidade a todas as crianças e jovens brasileiros, independentemente de sua cor, sexo e classe social. A autora ainda evidencia que, durante décadas, as pesquisas vêm mostrando que a maioria das crianças que não conseguem atingir o mínimo da escolaridade prevista em lei, são as oriundas de classes populares.

A publicação do IBGE (2017), intitulada *Índices de indicadores sociais*, retrata a atual situação educacional neste sentido. Segundo os dados que cruzaram grau de instrução dos pais e, respectivamente, a trajetória escolar dos filhos, foi possível verificar que quanto maior o nível de instrução dos pais, maior a proporção do número de filhos que alcançam o nível superior completo. Enquanto apenas 4,6% dos filhos, cujos pais não tinham instrução, conseguiram concluir o ensino superior, 69,6% dos que concluíram eram filhos de pais que possuíam ensino superior completo. A mesma diferença se constata na conclusão do ensino médio, enquanto

apenas 25,8% dos filhos de pais sem instrução conseguiram concluir essa etapa de ensino, em filhos de pais com ensino superior, a média de conclusão do Ensino Médio é de 95,1%%.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2017, publicados em um Resumo técnico pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), os avanços na área da educação foram significativos em relação aos índices de matrículas em todos os níveis da Educação Básica. Foram 48,6 milhões de matrículas nas 184,1 mil escolas de Educação Básica espalhadas por todo o território brasileiro. Deste montante, 47,5% foram lotadas nas redes municipais, 33,4% nas redes estaduais, 18,3% nas redes privadas e menos de 1% na rede federal de ensino.

Neste contingente de menos de 1% de matrículas em escolas federais existentes no Brasil, se situa o Colégio de Aplicação, que se tornou um dos colégios públicos de referência na Grande Florianópolis. A configuração do ingresso nesta instituição já sofreu alterações significativas, de exames admissionais, período em que somente filhos dos servidores e servidoras da UFSC podiam frequentar essa escola e, em busca da democratização do acesso, desde 1992 seu ingresso se dá por meio de sorteio universal aberto a comunidade. Mas ao garantir o acesso à escola, garante-se também a sua permanência e acesso aos conhecimentos? Isso que Bautier e Rochex (1998) denominaram de democratização ou massificação, ao estudar os Liceus na França. Como se constrói a relação entre os estudantes advindos das classes populares e sua escolaridade? Sobre essa questão, Valle (2010, p. 20) nos diz: “Tornou-se evidente o fato de que ampliar o acesso à escola não garante a igualdade de oportunidades, nem um percurso de êxito para os estudantes das classes menos favorecidas”. Isso que justifica nossa pesquisa, porém, buscando elementos para se compreender o fenômeno, também de forma a esclarecer processos que fogem as estatísticas, os conceitos e as noções já consolidados.

A divulgação da informação sobre a existência do Colégio, sobre o sorteio e as vagas no CA/UFSC se intensificou com o avanço da tecnologia e das redes sociais e tomou proporções até antes nunca alcançadas, o que vem sendo evidenciado pelo público que ingressa neste espaço, proveniente de várias localidades da Grande Florianópolis, de distintos níveis socioeconômicos e culturais, em que percebemos uma crescente procura por uma vaga nesta escola, pelas

famílias de camadas populares. Essa percepção vem sendo evidenciada pela escola, por meio dos instrumentos de coleta de dados das famílias: preenchimento da ficha de inscrição no ato da matrícula; na folha de dados pessoais das agendas escolares individuais; e nas entrevistas das professoras e equipe pedagógica com os familiares. Cabe ressaltar que a escola tem se preocupado em conhecer o perfil dos seus alunos e de suas famílias e, para isso, vem criando estratégias para tal. Atualmente, no ato da matrícula, há um *link* com algumas questões relacionadas aos aspectos econômicos e sociais dos alunos, mas nem todas as famílias preenchem e as informações não precisam ser comprovadas posteriormente.

Sobre as reais chances de se conseguir uma vaga neste colégio federal, embora haja uma ampla divulgação e o sorteio seja aberto à comunidade sem exigência de pré-requisitos, os candidatos ainda enfrentam muita concorrência na disputa de uma vaga. Se analisarmos os dados de 2018, referentes ao primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação ao número de matrículas disponibilizadas pelo Colégio (57 vagas¹³) e os inscritos (881 candidatos¹⁴), o índice é de 15,4 inscritos por vaga¹⁵. E por essas estatísticas, para algumas famílias conseguirem matricular seus filhos nesta instituição parece uma possibilidade remota, para outras um sonho, outras famílias tentam uma vaga consecutivamente por anos, algumas conseguem na primeira tentativa e uma pequena parcela consegue por meio do sorteio que mais de um de seus filhos estudem nesta instituição.

Após esse período, as expectativas e as relações com os saberes estabelecidas de fato com o Colégio, ou ainda, as relações com as disciplinas e professores, as diferentes estratégias das famílias e recursos mobilizados para que seus filhos alcancem o êxito e a permanência neste espaço escolar varia de estudante para estudante e de família para família, não pesando nessa relação apenas o caráter socioeconômico e cultural.

¹³ Número de vagas mencionado no Edital de sorteio das vagas do Colégio de Aplicação para o ano de 2018.

¹⁴ Número de inscritos para o sorteio de vagas e lista de espera no ano de 2018. Informação da Secretaria do CA/UFSC.

¹⁵ É importante destacar que o Colégio abre vagas anualmente para as três turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental (57 vagas). No 2º ano do Ensino Fundamental, abre-se mais algumas vagas para complementar as turmas que de 20 alunos passam a ser compostas por 25 integrantes. A partir do 3º ano até a última série do Ensino Médio as inscrições e o sorteio se referem à lista de espera. Nestes últimos casos, os sorteados são chamados para as respectivas séries quando ocorrem reprovações, desistências, trancamentos ou transferências.

[...] um ser humano, aberto a um mundo novo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à singularidade. Ele age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Nesta perspectiva de sujeito, Charlot (2000) promove a reflexão sobre o lugar da posição social de um escolar e de sua família, pois de fato, cada um pertence a um grupo com uma determinada posição social, mas nos alerta sobre a importância de perceber o movimento desse sujeito e sua família em relação a sua posição social, como a família e seus distintos membros constroem suas relações com os saberes e com o mundo, dando sentido a este mundo e a si mesmo, à sua escolaridade. Ou ainda, como eles se mobilizam para aprender os saberes e como ocorrem estes distintos processos de aprendizagem.

O que constatamos em casos que, dentre os discentes de famílias advindas de camadas populares, que por meio do sorteio conseguem uma vaga, é que algumas conseguem se manter em situação de “sucesso” escolar e outras, enfrentam dificuldades em acompanhar seus estudos, frequentando a Recuperação de Estudos (RE) nas subseqüentes séries ao longo dos anos, com alguns casos de reprovação. Como mencionamos anteriormente, há em média, 15 candidatos para cada vaga e, neste contexto de muita procura, a possibilidade de que a família participante desta pesquisa tenha conseguido por intermédio do sorteio público que os seus dois filhos ingressassem neste Colégio no mesmo ano, em séries diferentes, se torna um feito de muito orgulho e de demonstração de sorte para muitos.

Cabe situar que os escolares que participam desta pesquisa ingressaram no CA/UFSC em 2013. Karine entrou no primeiro ano e seu irmão, no 2º ano, ambos no Ensino Fundamental. A estudante conseguiu garantir uma das vagas logo no início do ano letivo, já seu irmão que também foi sorteado, ficou na lista de espera, mas ingressou logo depois.

Diante do exposto, em relação aos participantes desta investigação, no que se refere ao conjunto de considerações antropológicas, sociológicas e no movimento

entre o micro e o macro, cabe ressaltar que os sujeitos da pesquisa e o objeto demarcado foram analisados e compreendidos como *fenômeno singular-universal*, situados numa história social e singular simultaneamente, vivenciando situações desde as dimensões psicofísica, sociológica e antropológica.

Assim, nosso estudo considera a concepção de sujeito¹⁶ que encontramos nos estudos de Sartre (1987, 1997), Ferrarotti (1991, 2013) e Schneider (2002, 2008, 2011) e que acabam se aproximando daqueles presentes nas pesquisas em sociologia da educação conduzidas por Charlot (2000, 2001, 2005) e sua equipe. São autores que contemplam o debate sobre as diferentes situações, nas quais um sujeito está imerso e como ele constrói sua trajetória. Suas análises foram aprofundadas em nosso percurso de pesquisa para amparar as discussões sobre o nosso objeto de estudo.

Ainda sobre a compreensão do sujeito, conforme Schneider (2008), o sujeito só pode ser compreendido levando-se em conta sua história individual, a rede sociológica em que se insere e o contexto social frente à sua época, “tendo como fundo de sustentação a noção que ele faz e é feito no/por esse conjunto de fatores” (SCHNEIDER, 2008, p. 291).

Neste horizonte, também se faz necessário citarmos Charlot (2000), quando pondera sobre o processo da singularidade do sujeito. Concordamos com o autor quando ele diz:

[...] O sujeito está polarizado, investe num mundo que, para ele, é espaço de significados e valores: ama, não ama, odeia, procura, foge... Essa dinâmica é temporal e constrói a singularidade do sujeito. Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àquelas que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. (CHARLOT, 2000, p. 82).

Já em relação à situação de fracasso escolar, o referido autor nos adverte que o “‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso [...] não existe um objeto ‘fracasso escolar’, analisável como tal. Para estudar o que se chama o ‘fracasso escolar’, deve-se, portanto, definir um objeto que possa ser analisado” (CHARLOT, 2000, p.16). Ainda para o referido autor “[...]”

¹⁶ Sujeito percebido como alguém com uma atitude ativa, sujeito de seus atos, sujeito de sua história.

explicar o ‘fracasso escolar’ é explicar por que – e, às vezes, como – os alunos são levados a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar” (Ibid., p. 19).

Em âmbito escolar de uma maneira geral, muitos professores de um modo empírico fazem suas observações e constatações quanto aos alunos que frequentam a recuperação de estudos e os que reprovam. Neste contexto, há a necessidade de um olhar científico sobre essas questões tão pertinentes e atuais (a situação de fracasso, a relação com a escola e com o saber). E, assim, enveredamos nos caminhos da pesquisa científica. Lugar, que de início, parecia distante, desconhecido e impossível e que se abre aos poucos como possibilidades e descobertas.

Nesta conjuntura de complexidade, nas quais são forjadas as diferenças entre as trajetórias dos escolares, torna-se imprescindível a investigação abordando a temática das relações com os saberes e com a escola para poder avançar nos processos de ensino e sucesso escolar; particularmente, nestes casos e nos anos iniciais em geral, que podem refletir negativamente ou não, na permanência e prolongamento dos estudos de muitos estudantes que se encontram em situação semelhante. Contudo, a análise dos processos de aprendizagem ganha outro sentido e profundidade na medida em que conseguimos compreender estes fenômenos por dentro, no seu movimento concreto, investigando o seu núcleo, a relação entre *objetividade* e *subjetividade*, nisso que concerne à formação humana, demarcada num contexto sócio-histórico, num tecido social e se fazendo permanentemente pela *ação-reflexão-ação* de um sujeito psicofísico, singular. (SARTRE, 2015).

Na revisão de literatura acerca das teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos, no portal da CAPES, inicialmente se deu com o termo “Pesquisas biográficas”. Encontramos 1.706 trabalhos espelhados por múltiplos campos de conhecimento, a saber: Educação; História; Psicologia; Ciências sociais e outros. Demonstrando a expressividade dessa articulação biográfica. Os assuntos em destaque estavam ligados, respectivamente, a biografia, educação, memória, história, narrativa e gênero.

Na segunda busca, 569 trabalhos foram localizados com os descritores “Estudos biográficos na educação”. Numa terceira tentativa, tendo em vista que não seria possível abranger tamanha produção científica, delimitamos o levantamento teórico dos últimos 10 anos, de 2008 a 2018. Também concentramos as buscas na

área da educação. Desta maneira, foram encontrados 41 trabalhos: 26 dissertações e 15 teses. Um dado que nos chama a atenção é a preponderância dessas produções em Universidades Federais: Universidade Federal de Sergipe, com oito trabalhos; Universidade Federal de Pernambuco com seis trabalhos; e pela Universidade Federal de Pelotas, com seis trabalhos. Por meio da leitura do título e dos resumos, selecionamos apenas cinco trabalhos que mais se aproximavam da pesquisa que vinha se desenvolvendo.

Depois de uma leitura mais detalhada dos cinco trabalhos selecionados, alguns voltados para o registro das memórias e histórias de vida dos biografados, um deles ganhou destaque, “Histórias de (re)provação: vinte e cinco anos depois”. Uma dissertação que relacionamos a nossa pesquisa. No entendimento de suas questões, a autora desenvolveu análises entre a esfera social e individual, e um dos teóricos que embasaram essa discussão foi Ferrarotti (1988).

Amaral (2010), autora da referida pesquisa, trabalhou com história oral e pesquisa (autobiográfica) buscando abordar os sentidos, as repercussões e as marcas de consecutivas reprovações escolares, experimentadas no início da escolarização e sua relação à história de vida dos indivíduos. Nesse feito, passados vinte e cinco anos entrevistou quatro participantes dos estudos de caso apresentados por Maria Helena Souza Patto, em sua celebre obra, “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Nos casos investigados, a referida autora percebeu que as vivências escolares não determinaram, de modo linear, os rumos da vida dos entrevistados. As trajetórias de vida foram delineadas num entrelaçamento de complexas combinações entre as relações e vivências com pessoas e diversas instituições. As escolas, neste grupo, são vistas como (im)possibilidades de apoio ou incentivo. E cada sujeito se elabora a partir da complexa relação que se estabelece com os grupos que se insere.

Realizamos as buscas com os descritores “estado da arte nas pesquisas biográficas” no Google acadêmico, encontramos o trabalho de Ramos, Oliveira e Santos (2017), cujo estudo levantou o estado da arte acerca da pesquisa (Auto)biográfica nas publicações do portal de periódicos da CAPES entre os anos de 2005 e 2015 e averiguaram que,

No que tange a uma análise por eixo temático, percebemos que, nos eixos Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professores e Pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores, há uma maioria de

artigos que relatam a experiência da condição do professor(a). Nos eixos Pesquisa (auto)biográfica e narrativas da infância e juventude e Pesquisa (auto)biográfica métodos e fontes, há uma maior incidência de artigos que abordam a condição do aluno(a). No eixo Pesquisa (auto)biográfica, aspectos sociológicos e construção da identidade, há uma equivalência em relação à referência da condição de professor(a) e aluno(a) com uma incidência em cada eixo. (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 461).

A referida pesquisa, realizada em 2017, também evidenciou que as opções teóricas, metodológicas e das escolhas técnicas, envolvendo as pesquisas (auto)biográficas se ampliaram significativamente no cenário atual; a maioria dos trabalhos são de pesquisadores brasileiros, mas há também pesquisas oriundas de outros países da América do Sul, da América Central e da Europa; as pesquisas neste campo articularam-se com diversas áreas de conhecimento, mas em especial, no campo das Ciências Humanas; e há o predomínio de narrativas/relatos (auto)biográficos orais e escritos, memórias de formação e histórias de vida.

Nosso levantamento no campo das teses e dissertações da CAPES, também confluiu com os resultados encontrados pelos referidos autores. Encontramos um número expressivos de trabalhos que se referem ao estudo biográfico de pessoas em fase adulta, artistas, professores ou pessoas influentes em diversas áreas, entre elas a da Educação, e carência de estudos que se dedicam à infância, juventude e suas questões.

2.3 OBJETIVOS E APONTAMENTOS DO TRABALHO INVESTIGATIVO

Charlot (2000), assim como Sartre (1960), vê o sujeito como inacabado¹⁷. Esse sujeito que se faz nas suas relações com a família, com a comunidade, com os professores e com os saberes. A instituição escolar coloca suas condições, mas cada estudante traça o seu percurso.

[...] o mundo, eu e o outro não são meras entidades. O mundo é aquele em que cada criança vive um mundo desigual, estruturado por relações sociais. Eu, o sujeito, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a ter uma boa profissão, a tornar-se alguém etc. O outro são os pais que atribuem missões ao filho, professores que explicam de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes, proferem insuportáveis

¹⁷ Nesta perspectiva, a relação singular e universal é essencial para a compreensão da realidade humana. As atividades concretas dos indivíduos têm como base os coletivos, mas nunca uma totalidade fechada, mas sim, em construção, uma “totalidade destotalizada” (SARTRE, 1960, p. 47).

palavras de fatalidade. Não há relação com o saber se não a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem (CHARLOT, 2000, p. 73).

Diante desse pressuposto, demarcamos como objetivo desta pesquisa, compreender processos de mobilização escolar e de aprendizagem dos saberes escolares de dois estudantes oriundos das classes populares e que frequentam o ensino fundamental em uma escola pública federal em Florianópolis, resultando em diferentes trajetórias, situadas entre o sucesso e o fracasso escolar.

Salientamos que o método de pesquisa biográfico, utilizado nesta pesquisa, tem como principal foco o estudo do sujeito em sua singularidade e na relação com o mundo social. Schneider (2002) em sua tese de doutorado, inspirada em Sartre, caracteriza bem essa situação.

[...] primeiro, o homem existe, surge no mundo, só depois, a partir do seu processo de relações, é que ele se define, delinea sua essência, seu projeto. Isso significa que, na realidade humana, a existência precede a essência, princípio fundamental do existencialismo sartreano, que ressalta a centralidade do processo histórico para o homem, e também a noção da personalidade como um processo de construção. É preciso assinalar, ainda, que quando faço minhas escolhas, à luz de meu projeto, não escolho só para mim, mas também para os outros. A escolha de cada sujeito implica em uma escolha para todos os homens, pois ao realizarmos o homem que queremos ser, estamos abrindo uma possibilidade humana: se eu posso ser assim ou assado, qualquer outro pode sê-lo. (SCHNEIDER, 2002, p. 85).

É preciso compreender o homem como um ser significativo. Deste modo, cada um de seus gestos, por menor que nos pareça, carrega a intenção de superação da situação dada em direção a um fim, que se inscreve no futuro, a expressão de seu projeto de ser. Neste entendimento, a pesquisa biográfica requer a utilização do método progressivo-regressivo. Sobre o método progressivo-regressivo, Ferrarotti (1991) enfatiza ser um importante instrumento para compreender as mediações entre a história individual e a história social, entre as ações e a estrutura:

[...] uma leitura horizontal e vertical da biografia e do sistema social; um movimento heurístico de 'ida e volta' da biografia para o sistema social, do sistema social para a biografia. A junção deste duplo movimento significa a reconstrução exaustiva das totalizações recíprocas que exprimem as relações dialéticas mediadas entre uma sociedade e um indivíduo específico. O conhecimento integral de um torna-se assim conhecimento integral do outro. O coletivo social e o singular universal iluminam-se reciprocamente. (FERRAROTTI, 1991, p. 173).

Nessa lógica de compreensão, o método progressivo-regressivo nos permite um duplo movimento: partir das situações singulares (biografias) para compreender o universal (época) e de situações universais (época) para entender o movimento singular (biografia).

No entrelaçamento dos fatos, do singular para o universal e do universal para o singular, muitos são os fatores que emergem e contribuem para o entendimento das relações entre os estudantes, a escola e os saberes e, principalmente, perceber entre tantas mediações e experiências, seu protagonismo, a atividade do discente nessa trajetória. Segundo Ferrarotti (2013), o método biográfico joga ênfase no entendimento da singularidade humana e do projeto de ser de cada sujeito, porém, enquanto ser social e não meramente um indivíduo.

Uma pessoa nunca é um indivíduo. Seria mais adequado denominá-la de *universo singular*. Ela encontra-se, simultaneamente, “totalizada” e universalizada pela sua época, retotalizando-a ao reproduzir-se nela como singularidade. Apresenta-se como universal, através da universalidade singular da história humana, e singular, através da singularidade universalizante dos seus projectos, exigindo, por isso, que o seu estudo seja efectuado em ambos os sentidos. (FERRAROTTI, 2013, p. 65).

No que concerne à análise do objeto aqui proposto, por meio da análise e cruzamento dos dados obtidos, destacaram-se algumas categorias centrais para elucidar as questões problematizadas. São elas:

- 1) *a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares* – as desigualdades sociais são produzidas historicamente e pelas relações de produção no sistema capitalista. A divisão de classes e o seu constante enfrentamento são parte do *clima antropológico* que compreende igualmente outras desigualdades: de oportunidades, de resultados, de gênero, portanto, socioeconômica e cultural entre outras. Neste contexto sócio-histórico se demarca o campo de possibilidades dos sujeitos. Em especial, quando elas perpassam os muros da escola e inferem inclusive no desempenho escolar dos estudantes, são revertidas em desigualdades escolares;
- 2) neste contexto, outra dimensão que se mostra essencial nesta compreensão é a *sociológica*, ou seja, as *mediações familiares e escolares*, redes por meio das quais nos humanizamos.

[...] o sujeito humano é social por condição, ele não se essencializa, não constrói seu ser, se não for ao meio dos outros homens. É o processo de sociologização, ou seja, o tecimento afetivo, existencial com os outros que me são significativos e que, por isso mesmo me ajudam a definir o contorno do meu ser [...] É preciso compreender então, que o outro é mediação para mim na medida exata em que sou para ele. (SCHNEIDER, 2002, p. 153).

- 3) na compreensão desta complexa conjuntura, a terceira categoria foi empunhada nesta empreitada, estudos biográficos na Sociologia da Educação; como recurso para o entendimento do movimento do sujeito no mundo, neste caso, os entrevistados. Os estudos biográficos amparados pelo método progressivo-regressivo, num movimento constante de vai e vem entre a dimensão singular (biografia) e universal (época) nos permite, por meio das ações concretas dos sujeitos (no entrelaçamento de todos os dados levantados), perceber cada um na sua concretude, tal como eles são. E deste modo, “[...] esclarecer as condições epocais, materiais, antropológicas, sociológicas que o determinaram e a forma como delas se apropriou, chegando a sua dimensão subjetiva, psicológica. (SCHNEIDER, 2008, p. 297). E não como um conjunto de ações, condutas, emoções e desejos sem conexão e sem intenção. As biografias, nesta perspectiva, denunciam o homem efetivamente como ele é no mundo “coisas entre as coisas, homem entre os homens” (SARTRE *apud* SCHNEIDER, 2008, p. 305);
- 4) outra categoria importante nesta análise é o *projeto e desejo de ser* que se faz compreender pelo estudo biográfico sartreano. Nosso inacabamento revela nossa permanente ação no mundo em busca de realizar-se, alguém que se projeta buscando realizar algo que ainda não existe, mas impõe-se como desejo. Estamos sempre em falta (não-ser) e por isso, o desejo de ser é constituído na práxis cotidiana. E, desta maneira, todo homem realiza seu projeto por meio de seu desejo de ser. E assim, segue indo em direção a um futuro, algo que o puxa lá na frente.

Esse projeto de ser, engendrado historicamente, quer dizer, gestado desde a mais tenra infância, estabelece-se como um processo no qual o sujeito, ao mover-se em direção a certo futuro, vai definindo seu ser: sua corporeidade, seus estados e qualidades, a forma de ser afetado pelas coisas, a forma de estabelecer relações com os outros, sua racionalidade, suas posturas e ações. Sendo assim, tal projeto vai aparecer de diferentes maneiras em vários momentos da vida de uma pessoa, sendo retomado, reconfigurado,

mas sempre como pano de fundo de qualquer ato humano. (SCHNEIDER, 2008, p. 294).

- 5) a quinta categoria, a *relação com os saberes*, se refere a um estudo do sujeito, uma relação singular e de sentido com os saberes. Nesta lógica de pensamento, onde o estudante é, acima de tudo, um sujeito singular, não se está em jogo apenas a análise das ocorrências escolares, e sim, a busca de um entendimento sobre o que está sendo estabelecido e ocorrendo de fato, em termos da relação dos estudantes no processo de aprender¹⁸. Essa noção nos permite uma leitura positiva das situações. Concordamos com Charlot (2000, p. 10) ao dizer que “a relação com o saber se torna um objeto de pesquisa que permite estudar o ‘fracasso escolar’ de outra maneira que não a clássica”; e
- 6) só aprende quem ingressa em uma atividade intelectual e para que isto ocorra, o sujeito deve estar acalorado por um desejo. Deste modo, alguns conceitos primordiais da noção da relação com o saber também balizaram nossas análises, no entendimento do porquê alguns se mobilizam para uma determinada atividade intelectual e outros não, são elas: *atividade; sentido; e mobilização*. Para que ocorra a atividade, o estudante deve mobilizar-se e para que ele se mobilize, a situação deve apresentar-se significativa para ele. Entendemos por mobilização “se pôr em movimento, vem de dentro”. A atividade é o “conjunto de ações propulsionadas por um móbil¹⁹”. E o sentido é produzido pelo estabelecimento de relações do sujeito, na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Em relação com a escola, a mobilização do estudante vai ser diretamente influenciada pelo sentido que ele atribui a escola, aos saberes escolares e ao fato de aprender em todas as instâncias socializadora. Neste contexto, “[...] é significativo o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. [...] é produzido por estabelecimento da relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros”. (CHARLOT, 2000, p. 5). Esses conceitos serão mais bem explorados ao longo do trabalho.

¹⁸ Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar ou produzir um movimento no interior do sujeito. (CHARLOT, 2001, p. 26)

¹⁹ Móbil é a razão do agir, desencadeia a atividade.

Estas são as categorias preliminares de estudo e que, no desenvolvimento da dissertação, serão mais claras (é nosso intuito), na medida em que as utilizarmos na análise do material biográfico. Consideramos que as condições de tempo e ferramentas nos permitirão estabelecer uma camada biográfica, o que torna este estudo exploratório, preliminar para um estudo biográfico de maior envergadura acadêmica. No discorrer do texto ponderamos sobre o contexto da pesquisa. Inicialmente, revisitamos as marquises condizentes com o método biográfico e, posteriormente, descrevemos o processo de desenvolvimento da investigação orientado por esta perspectiva.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 ESTUDOS BIOGRÁFICOS

Jean-Paul Sartre (1905-1980) inspirado na fenomenologia de Husserl e no materialismo histórico de Karl Marx, buscou estabelecer um debate com os principais autores de sua época, engajando uma revisão das ciências humanas, sobretudo da “psicologia empoeirada que se ensinava na Sorbonne”²⁰, além de uma postura crítica sobre as possibilidades de se compreender os fenômenos humanos, a existência em tempos de guerra como os vividos por ele e seus contemporâneos. Surge destes esforços, a crítica e a elaboração de novos métodos de produção do conhecimento que delinearão seu movimento em busca da compreensão do ser humano para além das polarizações entre subjetivismos e objetivismos.

O referido autor viu, no método biográfico, uma ferramenta eficaz para melhor compreender o seu tempo. Para Sartre (1987), é possível compreender o *homem*²¹ tendo como ponto de partida a concretude da realidade humana, que é tecida em três dimensões, na relação com o antropológico (macro); o tecido sociológico em que fazem parte a família e os grupos que o sujeito se insere; e a dimensão psicofísica do sujeito. O homem é um ser social e nessas relações se faz e é feito enquanto conjunto de ocorrências em forma do projeto de ser.

Nesta perspectiva, a concepção de homem é histórica e dialética, a relação entre o homem e a história é indissolúvel e, na compreensão deste ser, é imprescindível se ater a história do sujeito individual, da sua conjuntura familiar, do contexto social e sua época, sempre tendo como questão fundamental, neste entendimento, a noção que ele se faz e é feito por um conjunto de fatores.

Nesta mesma linha de pensamento, Schneider (2008, p. 292) salienta que “É preciso destacar a especificidade da existência humana, ao tomar o homem concreto na sua realidade objetiva, material, sociológica”. O concreto nesta concepção teórica é a história²², resultado da história humana. O homem sempre

²⁰ Beauvoir (1960, p. 52-53).

²¹ O termo “homem” é utilizado por Sartre durante a escrita de seus trabalhos, quando se refere ao ser humano. Cabe lembrar que a escrita condiz com a época em que foi escrita. E no desenrolar deste trabalho optamos por manter os termos utilizados pelo autor existencialista.

²² A história é, assim, “uma realidade provida de significação e alguma coisa que ninguém possa reconhecer-se inteiramente, enfim, uma obra humana sem autor”. (SARTRE apud SCHNEIDER, 2002, p. 120).

está em movimento, é sempre dialético²³. E, desta maneira, precisamos entender que os fatos nunca são fenômenos isolados, eles se tecem da unidade ao todo, se modifica um, modifica o outro e, nesta perspectiva, é primordial que se compreenda esse entrelaçamento: “devemos buscar elucidar o entrelaçamento dos fatos em uma perspectiva histórica e dialética”. (SARTRE, 1987).

Por meio da narrativa de sua história de vida, ao refletir sobre sua realidade, lembrar fatos passados e objetivos futuros, os entrevistados têm a possibilidade de realizar uma apreciação retrospectiva de suas vidas, listar o caminho percorrido, suas escolhas, atitudes, pessoas e momentos significativos. Neste contexto, o método biográfico é compreensivo e sintético, porque os acontecimentos da vida sempre se dão em conjunto, nunca são fatos isolados, são tecidos simultaneamente, mas como estabelecer essa compreensão²⁴?

Segundo Sartre (1987), na compreensão da concretude²⁵ da realidade humana imersa nesses entrelaçamentos, precisamos nos ater a alguns aspectos: precisar a relação do sujeito com as estruturas que determinam o seu campo de possíveis; e dentro dessas demarcações, depreender que o acaso não existe, são realmente os sujeitos que fazem a história, mesmo que em certas condições dadas. Nas palavras do autor:

É, pois, perfeitamente exato que o homem é produto do seu produto: as estruturas de uma sociedade que se criou pelo trabalho humano definem para cada um uma situação objetiva de partida [...], Mas ela o define na própria medida em que ele a supera constantemente pela sua prática. [...] Ora, essa superação só é concebível como uma relação do existente com seus possíveis. [...]. Assim, o campo dos possíveis é o objeto em direção ao qual o agente supera sua alienação objetiva. E este campo, por sua vez, depende estreitamente da realidade social e histórica (SARTRE, 1987, p. 158).

Sartre (1973) utiliza o conceito de mediação como possível explicação nas relações do sujeito com as determinações sócio-históricas, na qual a família e os grupos sociais que o sujeito se insere se firmam como meios de constituição da

²³ Dialética é o movimento, a lógica viva da ação. É a relação que o ser-para-si estabelece com o ser-em-si. Nas palavras de Sartre (1987, p. 186), “Esta compreensão que não se distingue da práxis é ao mesmo tempo a existência imediata (já que ela se produz com o movimento da ação) e o fundamento de um conhecimento indireto da existência (já que compreende a existência do outro)”.

²⁴ A noção de compreensão ocupa um lugar de destaque na teoria Sartreana. Pressupõe o trabalho constante para perceber os sentidos das ações do ser humano em seu projeto fundamental. Ações intimamente regadas de intenções.

²⁵ Vista como conjunto de escolhas e seus atos.

realidade específica para ele. Conforme o autor, “A pessoa vive e conhece mais ou menos claramente sua condição através de sua pertinência a grupos” (SARTRE, 1973, p. 146). Corroborando neste entendimento da realidade humana

O suporte dos coletivos, dos grupos, são as atividades concretas dos indivíduos. O grupo é, assim, uma multiplicidade de relações concretas; não é nunca uma totalidade fechada ou um hiperorganismo, como querem alguns sociólogos positivistas, mas sim uma totalidade nunca terminada, uma ‘totalidade destotalizada’ (SARTRE, 1960 *apud* SCHNEIDER, 2008, p. 293)

Sartre (1987) também enfatiza a importância das disciplinas auxiliares, na busca da compreensão desse processo, como a psicanálise existencialista e a sociologia. De acordo com Schneider (2008, p. 293),

Sartre defende a psicanálise como método que permite estudar o processo no qual uma criança chega a desempenhar o papel social que lhe foi imposto, assimilando-o, sufocando-se nele, ou rejeitando-o, na medida em que a história de uma pessoa, desde sua infância, é fundamento para entender o sistema social. [...] Faz-se necessário pôr em relevo, assim, a ação que a infância tem sobre nossa vida de adulto, perspectiva fundamental para compreender o entrelaçamento da realidade humana.

Faz-se necessário destacar a força que a infância tem na vida de um adulto, visto que a personalidade se inicia nessa fase da existência. É nesse período que a criança tem seus gostos forjados nos vários grupos dos quais faz parte, e não somente no seu sociológico (familiar). Lembrando que a psicanálise existencial tem como objetivo elucidar de forma objetiva e rigorosa a escolha subjetiva pelo qual cada sujeito se faz sujeito, ou seja, faz-se e anuncia a si mesmo aquilo que ele é, processo que se inicia nessa fase de desenvolvimento.

Nessa conjuntura, o homem ao mesmo tempo em que faz a história também é feito por ela. Mas a força da história é nomeada por Sartre (1987) como algo estranho, pela dificuldade de o sujeito reconhecer, muitas vezes, o sentido de sua ação no resultado final. De acordo com Sartre (1987, p. 156),

[...] certamente os homens não medem o alcance real do que fazem. [...] Mas, se a História me escapa, isto não decorre do fato de que não a faço: decorre do fato de que o outro também a faz. [...] Assim, o homem faz a História: isto quer dizer que ele se objetiva nela e nela se aliena; neste sentido a História, que é a obra própria de toda atividade humana de todos os homens, aparece-lhes como uma força estranha [...].

Esse resultado final da ação individual humana transcende e se objetiva no mundo como coletivo, por isso o sentimento de que a história não está em nosso poder, ela escapa, porque ao mesmo tempo que a fazemos e somos feitos por ela, o outro também a faz e é feito por ela.

Nesta linha de inteligibilidade, a questão da temporalidade é outra dimensão importante. Na busca da compreensão do ser humano, precisamos partir do presente e de sua existência aqui e agora, no seu conjunto de relações sociológicas, com recurso ao passado apenas aos episódios e acontecimentos relevantes e que desencadearam processos de totalização/retotalização e função de um futuro. Este é consagrado como peça fundamental porque é o que puxa, o que move a ação do sujeito, mesmo quando as forças das condições materiais, sociais e histórias limitam a existência de um homem. E, dessa maneira, a existência se constitui em espirais, passando pelos mesmos pontos em circunstâncias e graus diferentes.

O ponto de partida para este tipo de investigação é o desvelamento dos aspectos concretos da vida, seu projeto original ganhando forma no aqui e agora, em permanentes processos de totalização, destotalizações e retotalizações. Segundo Schneider (2008, p. 295),

[...] decifrar o nexa existente entre os diversos comportamentos, gostos, gestos, emoções, raciocínios do sujeito concreto, ao extrair o significado que unifica de cada um desses aspectos em direção a um fim. É esse nexa que define o sentido da vida de alguém.

Mas cabe frisar que na esteira dessa linha de pensamento, ainda que a ação humana sustentada com base nas condições demarcadas pelos campos de possíveis do sujeito, por mais alienada que parece ser, e ele não se reconheça na sua ação, ainda assim, é sujeito de sua história. A transcendência, fazer sempre algo daquilo que fizeram de nós, é a marca que caracteriza o homem em qualquer das situações em que este possa passar.

O ato de transcender ao que está dado em direção a um futuro, ou seja, a apropriação subjetiva (apropriação ativa do sujeito) da objetividade (demarcações materiais, sociais e históricas) é uma categoria muito importante no entendimento deste método, pois estamos falando do projeto de ser do sujeito. De acordo com Sartre (1987, p. 158), “Simultaneamente fuga e salto para a frente, recusa e

realização, o projeto retém e revela a realidade superada, recusada pelo movimento mesmo que a supera[...]”. Schneider (2008, p. 294) aponta ainda que:

Esse projeto de ser, engendrado historicamente, quer dizer, gestado desde a mais tenra infância, estabelece-se como um processo no qual o sujeito, ao mover-se em direção a certo futuro, vai definindo seu ser: sua corporeidade, seus estados e qualidades, a forma de ser afetado pelas coisas, a forma de estabelecer relações com os outros, sua racionalidade, suas posturas e ações. Sendo assim, tal projeto vai aparecer de diferentes maneiras em vários momentos da vida de uma pessoa, sendo retomado, reconfigurado, mas sempre como pano de fundo de qualquer ato humano.

Sartre (1987), como já mencionamos anteriormente, ressalta a importância do campo dos possíveis em relação ao projeto de ser. O projeto é demarcado por um campo de possíveis, e por menor que este seja, ele sempre existe, ou seja, nas condições econômicas, sociais, culturais e históricas. Neste contexto irá ocorrer a apropriação ativa, escolhas que decorrem de uma história singular e social, que é uma relação permanente com a temporalidade, sendo o passado uma condição, para colocar um futuro que ainda não existe, mas age sobre ele lhe fornecendo a força, direção e sentido para o seu movimento, sua constituição.

Nesta linha de investigação, o homem deve ser encontrado inteiro em todas as suas ações, seus valores, posturas, a corporeidade são indícios do seu projeto de ser. Na análise do entrelaçamento dos fatos ocorridos, o que deve ser perseguido é um significado comum com o propósito de compreender a história pessoal e coletiva.

Para a compreensão da realidade humana é preciso um movimento dialético entre o objetivo e o subjetivo e, para tal, é imprescindível que o método escolhido realize esse vaivém entre a dimensão universal e singular e, neste caso, o método biográfico se mostra como um instrumento fundamental na implementação do método progressivo-regressivo sartreano.

Em uma entrevista concedida em 2013 para uma revista francesa, Ferraroti enfatiza que:

O método biográfico é outra coisa, muito mais desestabilizadora [do que apenas uma pesquisa fundamentada na recolha e no tratamento de dados e materiais biográficos...], porque conduz o pesquisador a reconhecer que ele não sabe, que só pode começar a saber junto com os outros – com as pessoas –, com o saber das pessoas e, em particular, com o saber que seus interlocutores – constroem com ele ao tornarem a palavra, em conversas, em narrativas. (FERRAROTTI, 2013 *apud* LECHNER, 2015, p. 164).

Para o autor, a relação entre a história social e a história individual, não se dá de uma maneira linear e nem mecânica, determinista. O sujeito tem papel ativo nesse processo de apropriação do mundo. E, na busca de compreensão deste processo, se faz necessário descrever efetivamente seus atos, sua práxis cotidiana e, inclusive, o contexto social que se insere, pretendendo abarcar todas as nuances vivenciadas pelo sujeito.

No caminho desta investigação, ainda levamos em conta o que Ferrarotti (2013) explicita sobre os possíveis materiais a serem utilizados pelo método biográfico,

Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. Por um lado, os materiais biográficos primários: os relatos autobiográficos directamente recolhidos por um investigador no âmbito de uma entrevista face-a-face. Por outro, os materiais biográficos secundários ou documentos biográficos de qualquer tipo que não são utilizados pelo investigador no quadro de uma relação primária com as suas "personagens": correspondências, fotografias, relatos e declarações por escrito, documentos oficiais, registos criminais, recortes de imprensa entre outros. (FERRAROTTI, 2013, p. 89).

Dessa maneira, por meio da lógica do método biográfico dos participantes dessa pesquisa, pretendemos compreender as singularidades desses sujeitos, suas relações, as mediações entre eles, entre a família e demais, e entender como está se estabelecendo a relação com a escola e com os saberes, principalmente no viés da atividade de cada um, o que realmente está fazendo a diferença ou não, nessa trajetória.

Com este intuito, é fundamental conhecer com profundidade os aspectos mais significativos da singularidade de cada um deles. Precisamos conhecer cada estudante a partir dele mesmo. Aquilo que ele(a) fez a partir de suas elaborações e da objetividade que o cerca. Como ele(a) lida com aquilo que é solicitado pela família e escola? Como elabora este saber que paira sobre ele(a) na forma de linguagem, dizendo que são suas possibilidades de ser? Faz-se necessário desvelar esta subjetividade²⁶ que ocorre entre uma objetividade e outra, que é um momento

²⁶ A subjetividade não é uma entidade em si, uma estrutura mental; ela é um processo dialético de apropriação da objetividade, de interiorização da exterioridade, portanto, só existe enquanto subjetividade objetivada. Quer dizer, o sujeito encontra-se inserido em condições materiais, antropológicas, sociológicas, existenciais concretas e é no processo de apropriação dessas condições que constitui sua subjetividade, que imediatamente se objetiva, através de seus atos (sua práxis), seus pensamentos, suas emoções. (SCHNEIDER, 2011, p. 115).

da ação, da escolha, estas que constituem o núcleo de todo e qualquer sujeito, seu saber-de-ser.

Assim ficam em segundo plano os porquês e as interpretações, visto que este movimento inicial é imprescindível que seja descritivo e analítico. Questões como se ele(a) estudou e porque estudou e se não estudou e porque não estudou, por que participou ou não participou das atividades propostas, por que prestou atenção ou não prestou atenção, por que se mobilizou ou não se mobilizou, qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou resistindo a execução das atividades propostas pelos professores, acabam sendo secundárias e de menor capacidade heurística.

Enfim, por meio da análise e cruzamento dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa, verificaremos as atividades concretas, seus engajamentos nos processos de aprendizagem para inventariar o que está dificultando ou não permitindo sua relação com o aprender, que parecem se impor neste momento. Lembrando que, nesta análise, precisamos estar atentos à força cultural e social, ao mesmo tempo, como se elaboram a si mesmos diante dessas marcas, ou seja, a relação de cada um com o grupo familiar e a escola, suas rupturas, amarguras ou sustentação, satisfação, aspectos importantes para compreender a construção de projeto e desejo de ser em formação.

Na busca de tal feito, no que concerne à metodologia empregada nas coletas de informações, a pesquisa quali-quantitativa, numa perspectiva biográfica, desenhou os caminhos da pesquisa. Levando em consideração o que nos acautela Alves (1991, p. 54), a objeção entre a vertente qualitativa e a quantitativa, “deve ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade”. Assim, quando necessário, alguns dados quantitativos serão devidamente considerados como suporte para a análise qualitativa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

3.2.1 Caracterização da instituição de ensino

Atualmente, o Colégio de Aplicação (CA/UFSC)²⁷ está inserido no Centro de Ciências da Educação da UFSC e funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis. Atende desde o ensino Fundamental até o Ensino médio, seguindo a tríade da Universidade no trabalho com o ensino, a pesquisa e a extensão e, também, atende as demandas de estágios supervisionados e no desenvolvimento de novas experiências pedagógicas.

Em relação ao ingresso nesta instituição, de acordo com Campos (2008), se deu por diversos meios variáveis entre os momentos e as necessidades que a universidade sentia com o passar do tempo. Foram desde exames de admissão até o acesso prioritário aos filhos de técnicos administrativos e professores conforme faixa salarial. Foi somente com a Resolução nº 041/UFSC/1988 que ficou estabelecido o número de três turmas por série, com 25 alunos cada uma e o ingresso de alunos passou a ocorrer via sorteio aberto à comunidade, objetivando a democratização do acesso a essa instituição federal. A última alteração ocorreu em 2005, em decorrência da Ação Civil Pública (BRASIL, 2004) impetrada em 2001, a partir da qual passou a garantir um percentual de 5% de suas vagas às pessoas com deficiências.

A procura por uma vaga nesta instituição vem crescendo consideravelmente, com exceção do ano de 2018, quando o período de inscrições, que geralmente ocorria entre os meses de outubro e novembro, foi antecipado para setembro e outubro, o que provavelmente contribuiu para essa queda na busca por uma vaga.

²⁷ Enfatizamos que nossa intenção nesta parte do texto foi caracterizar a estrutura e organização do CA/UFSC de uma maneira que permitisse uma melhor apreensão do desenho da escola, para um leitor que não a conheça.

Tabela 1 - Número de inscritos, vagas disponíveis e estudantes em lista de espera no CA/UFSC com e sem deficiência – 2013-2018

Ano	Número de Inscrições		Número de vagas		Lista de Espera	
	Candidato(a) sem deficiência	Candidato(a) com deficiência	Aluno(a) sem deficiência	Aluno(a) com deficiência	Aluno(a) com deficiência	Aluno(a) com deficiência
2013						
2014						
2015	4160	49	57	3	320	60
2016	5912	69	57	3	320	60
2017	6235	94	57	3	320	60
2018	4122	73	57	3	310	60

Fonte: Editais de sorteio e Secretaria do Colégio de Aplicação/UFSC. Elaboração própria (2019).

Anualmente, os candidatos podem se inscrever para qualquer uma das séries ofertadas pelo CA/UFSC (do 1º ano dos anos iniciais até o 3º ano do Ensino Médio). Na Tabela 2 é possível observar, com maior detalhamento, as vagas e inscrições dos candidatos por série, no ano de 2018:

Tabela 2 - Inscrições e vagas disponíveis no Ensino Fundamental e Ensino Médio do CA/UFSC – 2018

	Número de inscrições		Número de vagas		Número de alunos em lista de espera	
	Sem deficiência	Com deficiência	estudante sem deficiência	estudante com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência
Ensino Fundamental	3234	64	57	3	200	45
1º ano	881	24	57	3	30	5
2º ano	294	4	-	-	30	5
3º ano	285	2	-	-	20	5
4º ano	304	8	-	-	20	5
5º ano	309	8	-	-	20	5
6º ano	355	4	-	-	20	5
7º ano	283	4	-	-	20	5
8º ano	266	6	-	-	20	5
9º ano	257	4	-	-	20	5
Ensino Médio	888	9	0	0	110	15
1ª Série	653	8	-	-	40	5
2ª Série	169	0	-	-	40	5
3ª Série	66	1	-	-	30	5

Fonte: Secretaria do Colégio de Aplicação/UFSC. Elaboração própria (2019).

Em relação ao ingresso dos alunos, são disponibilizadas 60 vagas, sendo 57 para alunos sem deficiência e três para alunos com deficiência para o 1º ano dos anos iniciais, sendo que, especificamente, nesse ano/série as turmas são compostas por 20 crianças cada. A partir do 2º ano dos anos iniciais, as turmas passam a ter 25 crianças, e por isso abrem mais quinze vagas, cinco em cada turma, porém, esse número costuma variar dependendo das reprovações nesta série no ano letivo anterior, uma vez que são abertas as vagas para completar o número de crianças por turma para esse ano/série. A partir do 3º ano dos anos iniciais, a disponibilidade de vagas dependerá de alguns aspectos: evasão, desistência ou transferências para outras unidades escolares e o número de crianças em cada turma também sofre alterações, de acordo com o número de reprovações do ano anterior.

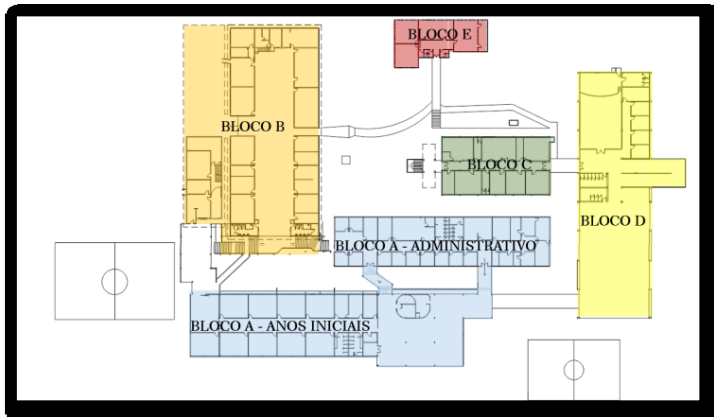
O público que ingressa atualmente no Colégio é proveniente de várias localidades da Grande Florianópolis e de distintos capitais socioeconômicos e culturais. Há uma crescente procura por vagas devido à divulgação do edital de sorteio, principalmente, nas redes sociais.

As decisões da escola nas questões administrativas e nas relacionadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão são tomadas por uma gestão colegiada, organizada da seguinte maneira: Colegiado delegado; Colegiado pleno; Assembleia Geral; Reunião de Segmento; Reunião de Ano/série; e Reunião de Área e Disciplina.

No que se refere à estrutura organizacional do Colégio, ela é constituída da seguinte forma: Diretor Geral; Vice-diretor; Coordenadoria Administrativa; Coordenadoria dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Coordenadoria dos anos finais do Ensino Fundamental; Coordenadoria do Ensino Médio; Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos; Coordenadoria de Estágio; e Coordenadoria de Pesquisa e Extensão. A equipe pedagógica é formada pelos serviços de: Assistência Social; Enfermagem; Fonoaudiologia; Nutrição; Orientação Educacional; Psicologia escolar; Supervisão Escolar; e Serviço pedagógico de Educação Especial. Outros serviços oferecidos são: Assistência Patrimonial; Biblioteca; Brinquedoteca; Inspetoria; e Secretaria Escolar. A comunidade escolar é composta pelo: corpo discente; servidores docentes; técnico-administrativos em educação; e responsáveis pelos educandos.

No que diz respeito à estrutura física, o CA conta com um espaço de 6.363,9 m² de área construída, composta por cinco blocos.

Figura 1 - Planta baixa do CA



Fonte: UFSC (2019).

O prédio central intitulado bloco A, é formado pelo setor administrativo e as salas de aula do segmento dos anos iniciais. A parte administrativa é composta pela sala da Direção Geral, sala da Direção de Ensino, quatro salas de Coordenadorias (de estágios, de pesquisa e extensão, de comunicação, divulgação e eventos e a administrativa), duas salas do Serviço de Orientação Educacional, sala do Serviço Social, sala do Serviço de Psicologia Escolar, sala do Serviço de Educação Especial, sala de convivência para professores e técnicos administrativos, copa, banheiros masculino e feminino, arquivo e almoxarifado, sala de informática e multimídia, Secretaria, sala de reuniões, sala da Associação de Pais e Professores, arquivo, sala de enfermagem, Espaço Estético, três salas que abrigam projetos específicos, consultório odontológico, duas salas reservadas aos funcionários terceirizados e um depósito de materiais de Educação Física. No setor dos anos iniciais encontram-se a sala da Coordenação, da Inspeção, nove salas de aulas, sala de recreação, pátio coberto, depósito e três banheiros.

No bloco B estão a Brinquedoteca, a Biblioteca, duas salas de Música, sala de Recuperação de Estudos, salas de projetos (LIFE, LEHCA, Sapeca, Cheiro Verde, Pés na Estrada e Cognoteca), sala de Informática, sala de Dança, duas salas de Teatro, sala de Jogos, sala de Vídeos, sala da Nutrição, Copa, sala de Estudos, dois banheiros, um pátio coberto, uma cantina, refeitório coberto, despensa e duas salas livres.

No prédio do bloco C, na parte térrea ficam o almoxarifado de Química, uma sala livre, três banheiros e sete laboratórios (de Física, Biologia, Química, Educação em Ciências, Geografia, Matemática e de Educação Física). No primeiro andar

encontram-se as salas de aulas de algumas disciplinas específicas, a saber, sala de aula de Espanhol, Alemão, Inglês, Francês, Linguagem, além de uma sala livre e dois banheiros. E no último andar localizam-se onze salas de professores, das seguintes disciplinas: Geografia; Educação Especial; Biologia e Ciências; Língua Estrangeira; Português; Matemática; Educação Física; Química; Física; Filosofia e Sociologia; História; e também dois banheiros.

O espaço onde ocorrem as aulas dos anos finais e Ensino Médio localiza-se no bloco D e em sua parte térrea encontram-se o pátio coberto, auditório, camarim, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Grêmio Estudantil, Sala de Apoio, coordenadoria dos anos finais do Fundamental e coordenadoria do Ensino Médio. No primeiro andar situam-se doze salas de aula, dois miniauditórios, sala da inspetoria e dois banheiros. O bloco E é composto por três salas de oficinas, depósito, sala de multimídia e dois banheiros.

O ambiente externo é amplo, cercado de diversas árvores e plantas que atraem aves, répteis, mamíferos e insetos. Na parte frontal lateral está, de um lado a quadra de cimento e, do outro, o campo de areia, um pequeno campo de grama e o parquinho infantil. Há ainda vários espaços que possibilitam a realização de aulas ao ar livre, como: o bambuzal com mesas e bancos de concreto, solar com banco de madeiras, além de algumas mesas/bancos de concretos e deck de madeira com bancos.

Com relação ao seu funcionamento, no ano de 2018, o CA/UFSC opera no período matutino e vespertino, e conta com 975 estudantes regularmente matriculados, dentre eles mais de 60 são estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. As turmas neste ano foram organizadas da seguinte forma: 15 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); 13 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental; e 10 turmas de Ensino Médio (1ª a 3ª série).

O quadro docente deste colégio é composto por professores habilitados em suas respectivas áreas, aprovados em concursos públicos elaborados pela própria Universidade. Todos os professores efetivos são contratados em regime de 40 horas semanais com dedicação Exclusiva e, além do ensino, envolvem-se em pesquisa, extensão e alguns em atividades administrativas. Os professores substitutos possuem habilitação em suas áreas e são aprovados em Processo Seletivo elaborado pelos próprios professores efetivos da instituição. Atualmente, o quadro é

formado por 115 professores, 99 efetivos e 16 substitutos. O nível de formação acadêmica dos docentes efetivos do CA/UFSC, pode ser considerado alto, com professores com Pós-Doutorado, um número significativo de doutores e mestres, mestrandos e doutorandos que ainda estão em formação e um pequeno percentual de especialistas.

Em outra análise comparativa dos dados de formação dos professores dos anos iniciais²⁸ do Colégio de Aplicação da UFSC, com os dados nacionais divulgados pelo IBGE (2017) sobre a formação dos docentes neste mesmo segmento, verificamos novamente uma grande lacuna entre as esferas da escola pública:

Tabela 3 - Tabela comparativa sobre a formação dos professores dos anos iniciais no Brasil (2017) em relação à formação dos professores dos anos iniciais do Colégio de Aplicação/UFSC (2017).

	Professores nível Brasil	Colégio de aplicação
Doutorado ou em andamento	--	35,00%
Mestrado ou em andamento	--	51,00%
Especialização	--	0,08%
Nível superior completo	76,20%	0,05%
Curso superior em andamento	6,50%	--
Magistério	12,90%	--

Fonte: Tabela organizada pela autora com dados do Censo Escolar do INEP, 2017, IBGE e da secretaria do Colégio de Aplicação/UFSC, 2019.

Torna-se perceptível o alto nível de formação acadêmica desses profissionais se comparada a outras instituições de esferas pública e privada, que trabalham com este mesmo segmento de escolarização, como demonstrado no Censo Escolar 2017. Embora haja a coleta dessas informações nos microdados, no

²⁸ Os dados nacionais comparados aos dados do CA/UFSC, tanto no caso da formação de professores e do resultado do IDEB, foram organizados no momento que a pesquisa priorizava o segmento dos Anos Iniciais, anterior à escolha dos irmãos, como sujeitos de pesquisa. Não houve tempo hábil para ampliar a comparação a outras instâncias de ensino. No entanto, resolvemos manter essas informações para ilustrar a grande lacuna existente entre as esferas escolares públicas. E a urgência de investimentos maciços, constantes e permanentes nesse setor tão essencial para a formação humana.

Censo Escolar de 2017 nem sequer é mencionado os níveis de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* dos profissionais que trabalham nesta categoria.

O corpo técnico-administrativo, assim como o docente, é composto também por profissionais respectivamente habilitados em suas áreas e aprovados em concurso público elaborado pela própria Universidade. No ano de 2018, é composto por 32 servidores técnico-administrativos que desenvolvem suas atividades nos mais diferentes setores: Secretaria; Orientação Educacional; Assistência Social; Biblioteca; Inspeção; Psicologia Escolar; Enfermagem; Nutrição; Cozinha; Coordenadoria de apoio administrativo; e Serviço Educacional Especializado. O Colégio conta ainda, com uma equipe terceirizada que presta serviço de limpeza e de supervisão ao Patrimônio, assim como ocorre em toda a Universidade.

Para o desenvolvimento de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Colégio de Aplicação conta com alguns bolsistas oriundos de diversos cursos de graduação da UFSC, assim, como no atendimento de alunos com necessidades especiais. Ao longo do ano, a escola também recebe estagiários das mais diversas áreas de graduação e pós-graduação, estudantes das UFSC, UDESC e de outras instituições educacionais. Sendo uma escola que além do Ensino também prioriza pesquisa e extensão, há vários projetos sendo desenvolvidos no colégio²⁹.

Sobre o Regimento e o Projeto Político Pedagógico do Colégio, recentemente a escola compôs comissões para organização, revisão e atualização dos mesmos e, atualmente, está em trâmite para análise e aprovação em unidades superiores.

Embora sejam motivos de muitos questionamentos, alguns instrumentos criados pelo governo nos apontam como se espelha a aprendizagem dos estudantes brasileiros na escola. No tocante ao desempenho dos alunos que frequentam a Educação Básica, desde 2007, o governo federal/INEP vem acompanhando a qualidade do ensino público brasileiro através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁰. Esse instrumento, calculado a cada dois anos, foi criado com o intuito de conhecer a realidade das aprendizagens dos estudantes, certa mensuração que visa medir a qualidade e, por conseguinte, estabelecer metas para

²⁹ Maiores informações no site do colégio: www.ca.ufsc.br.

³⁰ Para maiores esclarecimentos, consultar: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>.

as escolas públicas em diferentes esferas, sejam elas, municipais, estaduais ou federais.

Como podemos observar na Tabela 4, as metas pretendidas costumam ser diferenciadas para cada rede de ensino e ao longo dos anos, com o objetivo de aproximar as médias do sistema educacional brasileiro com as de países desenvolvidos, e a partir de 2022, alcançar esse índice de educação dos países desenvolvidos.

Tabela 4 - Resultados e metas nos anos iniciais do Ensino Fundamental

	Estadual		Municipal		Colégio de Aplicação/UFSC	
	IDEB observado	IDEB pressentido	IDEB observado	IDEB pressentido	IDEB observado	IDEB pressentido
2005	3.9		3.4		5.1	
2007	4.3	4.0	4.0	3.5	6.1	5.2
2009	4.9	4.3	4.4	3.8	6.4	5.5
2011	5.1	4.7	4.7	4.2	7.2	5.9
2013	5.4	5.0	4.9	4.5	7.7	6.1
2015	5.8	5.3	5.3	4.8	7.1	6.4
2017	-	6,1	-	5.7	7.1	6.6
2019	-	-	-	-	-	6.8
2021	-	-	-	-	-	7.0

Fonte: Tabela adaptada do portal IDEB. Meritt (2017).

Desde 2005, quando se iniciou esse acompanhamento da qualidade do ensino e ao processo de traçar metas futuras, as redes de ensino tiveram seus percentuais diferenciados. Os dados da Tabela nos mostram que o Colégio de Aplicação já havia superado sua meta (7,0) pretendida para o ano de 2021, em 2009, ou seja, com doze anos de antecedência. Em 2005, a meta do Colégio de aplicação era 66% maior que a estabelecida para a rede municipal. Até 2021, a perspectiva da meta de todas as esferas sofreu acréscimo progressivamente, no entanto, ainda seguem diferenciadas. Nas quais a rede federal segue com a maior meta pretendida, seguida da rede estadual e a municipal, respectivamente. A rede municipal e estadual conseguiu alcançar as metas estabelecidas nos últimos anos, mas num percentual muito próximo ao pré-estabelecido anteriormente e, diferentemente, do Colégio de Aplicação, ainda não conseguiram atingir, com antecedência, a meta pretendida para o ano de 2021.

Anualmente, as ementas e os planos de ensino são revistos e organizados pelos docentes do Colégio, de acordo com os objetivos da disciplina, da série e conforme os princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico. As reuniões de séries, de segmentos e com a equipe pedagógica são constantes, pois o ano letivo tem organização trimestral. A avaliação é processual, contínua, cumulativa e formativa com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos objetivos previstos.

Durante o período letivo, o colégio oferece aos estudantes, recuperações de estudos, que neste espaço escolar é entendido como um processo pedagógico de oportunidades para a superação de defasagens ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Possui, também, reavaliações, que consistem na revisão dos resultados obtidos pelos discentes mediante uma nova avaliação.

Em relação à reprovação, o Colégio tem como nota mínima para aprovação 6,0 (seis vírgula zero). Outro aspecto que determina uma reprovação é o percentual mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência em todas as aulas.

3.2.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa

As primeiras aproximações com o trabalho de campo ocorreram no mês de agosto de 2017. Quando procurei a diretora do colégio para fazer-lhe um pedido formal de autorização para o desenvolvimento da pesquisa: a realização das observações em âmbito escolar e aplicação de questionários aos alunos e turmas selecionadas. Naquela ocasião, entreguei também uma cópia do projeto de pesquisa para a instituição. Foi muito bem recebida. Conversamos um pouco sobre os resultados de aprovação, reprovação e evasão no colégio e sobre a importância do meu trabalho nesta temática e dos possíveis desdobramentos da mesma.

Por recomendação do meu orientador, antes de efetivamente entrar em campo, cursei algumas disciplinas que iriam contribuir para um olhar de pesquisadora mais atento aos detalhes. E nos semestres de 2017/2 e 2018/2 cursei algumas disciplinas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Paralelamente, frequentava o grupo de estudos GEBIOS (Grupo de Estudos Biográficos Sartreano) e realizava estudos individuais sobre a temática. As discussões com os professores e com meus pares acaloraram meus pensamentos e o modo de ver minha problemática. Era preciso colocar a professora entre

parênteses e dar espaço à pesquisadora que estava se formando. Em 2018/2, com a parceria do meu orientador, algumas revisões e adaptações foram realizadas no projeto de pesquisa e, posteriormente, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética (CAAE nº 02023118.1.0000.0121 e parecer de aprovação nº 3.054.512)³¹.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa passou, primeiramente, pela identificação dos estudantes do 5º ano dos anos iniciais, pertencentes às classes populares e que se encontrassem em situação de dificuldade ou fracasso escolar. A opção por escolares dos anos iniciais, para a pesquisa, tem relação com o interesse da pesquisadora por esta etapa da escolaridade, bem como pela importância desta na continuidade dos estudos e escolarização dos discentes. Segundo as análises de Vianna (2010), o êxito nas primeiras séries do ensino fundamental é um fator central para o início da construção de uma trajetória escolar prolongada. Em relação à série escolhida, optei pelo 5º ano³² por ser a última série deste segmento, permitindo uma análise mais ampla da trajetória escolar da primeira fase da educação básica dos estudantes neste Colégio, já apresentando indícios de situação de sucesso escolar ou não. Além dessas questões, é o segmento em que trabalho e no qual tenho mais experiência e conhecimento de acordo com minhas observações diárias sobre os êxitos e as problemáticas pertinentes. Já o critério de pertencimento aos meios populares se deu visto que este grupo social carrega o vestígio de reforçar os índices do fracasso escolar e de ausência de participação e acompanhamento da família na escolarização de seus filhos.

A definição dos sujeitos da pesquisa, teve como ponto de partida a análise inicial de documentos escolares de frequência e convocação dos estudantes em recuperação de estudos (RE)³³ nas três turmas de 5º ano, em 2017, e na relação de

³¹Após a análise do Comitê de Ética da UFSC, algumas alterações foram solicitadas, como por exemplo: maior detalhamento da metodologia, a elaboração de um documento direcionado para os estudantes (TALE); maiores esclarecimentos sobre o ressarcimento e indenizações e revisão dos prazos estipulados no cronograma pensado inicialmente. Com as devidas modificações realizadas, o projeto foi aprovado.

³² Cabe situar que, inicialmente, estávamos em busca de dois estudantes do 5º ano, oriundos de classes populares, um em situação de sucesso e outro de fracasso escolar. A partir do momento que encontramos essas situações de desempenho escolar distintos no mesmo seio familiar, selecionamos os dois irmãos. Por entender que seria um caso interessante a ser estudado, lançamos mão do critério de estar cursando o 5º ano naquele ano. A estudante já havia frequentado aquelas séries condizentes aos Anos Iniciais e seu percurso já estava delineado como tal.

³³As recuperações de estudos no Colégio de Aplicação acontecem semanalmente durante o ano todo, por série, em horários extraclasse. Uma hora-aula antes do início das aulas ou, posteriormente, ao término do horário das aulas regulares. E, no final do ano, ainda há as recuperações finais antes da decisão de reprovação ou aprovação.

estudantes que frequentaram a recuperação ao longo do referido ano e reprovaram. Verificou-se a existência de alguns discentes em potencial.

Segundo os registros escolares, dos 75 estudantes que frequentavam o 5º ano em 2017, 19 haviam sido convocados para as recuperações finais. Entre eles, sete foram convocados nas três disciplinas de Educação Geral: Língua Portuguesa; Matemática; e Ciências Humanas e da Natureza. Cabe mencionar que, no segmento dos anos iniciais, geralmente, não há convocação para aulas de recuperações nas disciplinas de Artes, Educação Física e Línguas estrangeiras, salvo exceções. No final do ano, após discussões entre os profissionais da escola no conselho de classe, a equipe decidiu que a melhor opção seria a reprovação de cinco estudantes³⁴ dos 19 que frequentaram a recuperação final.

Na etapa de análise dos documentos escolares do colégio, já em 2018, ao realizar o levantamento dos estudantes que estavam frequentando o 5º ano e foram convocados para as recuperações de estudos (RE) no segundo trimestre, encontramos situações que estavam dentro do perfil buscado para a participação nesta pesquisa. A Tabela a seguir demonstra o número de convocados à RE, no segundo trimestre do referido ano.

Tabela 5 - Número de alunos convocados para a RE por disciplinas nos 5º anos

Disciplina	Língua Portuguesa	Ciências Humanas e da Natureza	Matemática
Nº de alunos convocados	15	10	18

Fonte: Adaptado do caderno de controle de presença e ocorrências dos professores. CA-UFSC (2018).

No total de 75 discentes, 27 foram convocadas às Recuperações de Estudos, sendo 16 meninos e 11 meninas. Mas o total de convocações nas três disciplinas totalizou 43 chamadas, pois alguns escolares foram convocados para participar das atividades de mais de uma disciplina, 15 estudantes foram chamados a RE na disciplina de Língua Portuguesa, 10 em Ciências Humanas e da Natureza e 18 discentes na disciplina de Matemática. Com relação ao gênero e as dificuldades em certas disciplinas observamos que a porcentagem de convocações dos meninos era maior nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Humanas e da Natureza

³⁴ Três meninos e duas meninas.

e das meninas maior na disciplina de matemática. O que ratifica também a pertinência dos estudos de gênero neste contexto. Os irmãos, sujeitos desta pesquisa, são de gêneros diferentes e, no desenrolar dessa análise, poderemos evidenciar como essa questão assume função antropológica significativa na compreensão da formação do sentido das escolaridades.

Selecionar os sujeitos de pesquisa não foi tarefa fácil, pois, entre os escolares em Recuperação de Estudos havia casos muito instigantes e com grande potencial para a pesquisa: alunos repetentes mais de uma vez e que estudam no Colégio desde o primeiro ano; um caso que conseguiu uma vaga no ano passado e no primeiro ano de estudos nesse Colégio reprovou; estudantes oriundos de diversos bairros, dos mais distantes que fazem parte da Grande Florianópolis aos mais próximos, como o Morro da Serrinha; alguns foram convocados em três disciplinas no mesmo trimestre, além de outras variáveis. E desvendar que grupo socioeconômico que essas crianças pertenciam (classes populares ou não) foi uma empreitada que encontrou alguns obstáculos. O Colégio, nos últimos anos, vem sentindo a necessidade de conhecer seus alunos e delinear algumas estratégias para melhor atendê-los. Anteriormente, a matrícula era realizada pelo preenchimento manual de informações básicas sobre a criança e a família e entre essas informações, uma das folhas era destinada a questões socioeconômicas, que em sua maioria eram entregues em branco e quando preenchidas, não havia exigência de comprovação documental. Atualmente, esse processo de rematrícula é *online* e ao final desse processo há um *link* que direciona os responsáveis para o preenchimento do questionário socioeconômico, mas que continua não sendo obrigatório e sem necessidade de comprovação dos dados.

O Colégio dispõe de um setor de serviço social, que atende mais de perto as famílias em vulnerabilidade social³⁵ e que tem mais contato e conhecimento com o público que frequenta o Colégio. Por uma questão ética e de cuidado com as famílias, as informações não são divulgadas, mesmo em caso de uma pesquisa científica. Neste contexto, para selecionar os estudantes do grupo socioeconômico que desejava, foi fundamental a minha condição como professora deste colégio, pelo conhecimento que já tinha com algumas crianças e suas famílias, principalmente aquelas que já frequentam as Recuperações de estudos desde

³⁵ Ver Monteiro (2011).

séries anteriores. E, ainda, as informações presentes nas fichas de entrevistas e de informações dos discentes³⁶.

Na busca de situações diferentes de sucesso e/ou fracasso escolar de crianças advindas de meios populares foram realizadas algumas conversas com as professoras da referida série e com a orientadora educacional. Além disso, no início de 2018, buscou-se mais informações nos documentos escolares (atas de conselho de classe, boletins, registros de atendimentos a pais e outros). Entre os estudantes selecionados, um deles apresentava todos os aspectos que a pesquisa solicitava (estudante do 5º ano, oriundo de classe popular, com histórico de frequência em RE e, neste caso, duas reprovações). Tornara-se um caso interessante por ter uma irmã mais nova, que vive nas mesmas condições socioeconômicas e culturais, estuda na mesma instituição e segue desenhando uma trajetória escolar diferente. Em 2018, a referida estudante frequentara o 6º ano³⁷, portanto, o nosso próximo passo foi buscar os registros da série para conferir seu desempenho.

Ao analisar os dados do 6º ano do Ensino Fundamental, constatou-se que, dos 75 estudantes que estão cursando esta série, a maioria frequentava a recuperação em alguma das disciplinas, alguns em duas, três e até quatro disciplinas no segundo trimestre. Para nossa surpresa, o nome de Karine, que até o momento estava sendo cogitada como a estudante referência de êxito escolar nesta família, estava sendo citado nas RE de Língua Portuguesa. Muitos questionamentos começaram a nos preocupar: O que aconteceu? Ainda se faz um caso interessante para esta pesquisa? Nosso estudo não toma o fracasso ou o sucesso como um objeto³⁸, mas sim, as situações de sucesso e fracasso escolar e estas são mutáveis, estão em movimento e ganham contornos diferentes, a partir de uma dinâmica de movimentos e mediações disponíveis, o que torna o estudo ainda mais interessante. E foi desta maneira que encontramos os dois casos com percursos escolares distintos no mesmo seio familiar.

³⁶ Documentos que forneciam informações sobre a escolaridade e ocupação dos pais.

³⁷ Lembrando que neste momento altera-se o critério inicial de seleção de estudantes que estivessem frequentando o 5º ano dos Anos Iniciais.

³⁸ Em alguns momentos apenas relacionados acerca da noção do dom, ultrapassada no ponto de vista teórico, mas presente no senso comum e nas falas de alguns discentes. Ou em torno apenas das explicações da teoria da reprodução. A desigualdade social existe fora e dentro da escola, é inegável. Mas, a escola não é uma mera reprodutora de desigualdades sociais a escolares. Nesse sentido, prestar atenção aos processos pelos quais os alunos constroem essa relação com a escola nos direciona a tomar as situações de desempenho como objeto de pesquisa e não como objetos sociomidiáticos, como bem enfatiza Charlot (2000).

Em relação aos entendimentos em termos de diferenças: de posições sociais dos pais e, conseqüentemente, nas posições escolares dos filhos, o caso desses irmãos, oriundos de classes populares e que seguem rumos diferentes, ilustra um dos limites apontados por Charlot (2000) sobre as sociologias das diferenças. E nessa reflexão, segundo o autor:

[...] duas crianças que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Essa constatação nos lembra que uma criança não é apenas 'filho de' (ou 'filha de'). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular (CHARLOT, 2000, p. 21).

O autor constata que, para a compreensão das situações de êxito ou fracasso escolar, é de suma importância que a singularidade de cada sujeito seja levada em consideração. Os estudantes foram selecionados na esteira dessas ponderações, com o intuito de compreensão dos cenários mais complexos que fogem às regras das sociologias das diferenças, que permeiam o âmbito escolar e que urgem respostas: os irmãos faziam parte do contingente de famílias de classes populares e do mesmo tecido sociológico, mas estão traçando trajetórias escolares diferentes.

Se perguntar sobre que sentido tem a escola para eles, na perspectiva da noção da relação com o saber, fortalecida pelos estudos biográficos, implica considerá-los em permanente processo de construção e verificar o fenômeno tal qual ocorre, para esclarecer o movimento e compreender a articulação das diferentes variáveis que o constituem. O sentido não é uma representação, e está menos relacionado a uma razão do que a direção para onde um projeto se destina. Esses foram alguns dos questionamentos que começaram a organizar os pensamentos. Posteriormente, houve a necessidade de um forte movimento de análise sobre o objeto de pesquisa. Esses casos têm realmente potencial para esta pesquisa ou estaríamos deixando-nos envolver por uma história muito similar a vivenciada na infância, principalmente, na nossa fase escolar? Com a ajuda do orientador e de suas reflexões conseguimos tomar certo distanciamento e voltar com o olhar mais atento ao caso e suas nuances. O papel da família ainda se faz imprescindível, mas o que está acontecendo com os dois irmãos que, embora

estejam imersos no mesmo clima socioeconômico e cultural, no mesmo grupo familiar, seguem rumos escolares diferentes?

O caso de Tiago se encaixava perfeitamente nos discursos das teorias reprodutivistas, mas é o caso de sua irmã? Analisando os documentos escolares de Karine foram instigantes as questões que começaram a ser levantadas sobre a análise de sua trajetória. E nosso foco que, inicialmente, estava voltado para a “situação de fracasso escolar”, que o estudante estava enfrentando desde que iniciou seu processo de alfabetização, agora se encontra no cerne das relações desses dois estudantes com a escolarização e os saberes; seria possível dizer por que seguem trajetórias distintas? O que está acontecendo? Por que se movem em direções contrárias? O que mobiliza a estudante a empenhar-se na vida escolar de tal maneira a driblar as estatísticas que comprovam as dificuldades escolares frente às classes sociais? E seu irmão, para onde está se mobilizando? Que sentido ele está atribuindo à escola e aos saberes? Qual a relação predominante entre eles? Qual o papel da família nessas relações? Como a família lida com essas diferenças?

Nesta circunstância, ganha ênfase na abordagem biográfica, a compreensão do movimento entre as forças sociais e históricas que nos demarcam e, ao mesmo tempo, o papel ativo do sujeito na produção dessas forças, ou seja, suas escolhas dentro do campo de possíveis. Conforme Charlot (2001), há uma relação sendo estabelecida entre o estudante, a escola e os saberes. Compreender o movimento do sujeito nessa trama de relações é fundamental para se esclarecer o sentido da sua experiência escolar.

A família dos discentes selecionados foi convidada a participar da pesquisa, num primeiro momento, através de contato telefônico em junho de 2018. E, posteriormente, em um encontro presencial para apresentar o projeto de pesquisa, explicitar sua importância para a comunidade escolar e sanar dúvidas dos sujeitos envolvidos. Este contato telefônico com a família e o encontro presencial para apresentar a pesquisa e sua pertinência, gerou na responsável pelos estudantes bastante interesse pela investigação, o que pode ser evidenciado por meio de suas falas: “Eu quero participar sim! [...] O Tiago precisa de ajuda, eu vejo isso como uma oportunidade a mais. Eu acho que ele tem alguma coisa que ainda não descobriram. [...] No que precisar de mim, pode contar comigo”³⁹. O discurso da figura materna

³⁹ Falas da figura materna anotadas pela pesquisadora.

traz a busca pela solução das dificuldades que seu filho vem enfrentando em ambiente escolar. E mesmo que neste momento tenha se reforçado os objetivos da pesquisa, a metodologia e seus procedimentos, as possibilidades desse estudo, a fala da mãe resplandece que o desejo em participar da pesquisa vem carregado com o desejo de melhor atendimento ao estudante e esperança de diagnóstico para tais dificuldades enfrentadas ao longo do processo escolar.

Vale lembrar que todo o processo da pesquisa levou em conta o que Schneider (2008) ressalva sobre o método biográfico.

As biografias sejam realizadas por dentro, quer dizer, devem ressaltar o sujeito concreto, em carne e osso, através de um movimento de compreensão [...] O fato de cada sujeito ser um ser social, coletivo, universal, mas ao mesmo tempo, ser um ser único, singular, ou seja, em cada homem encontrarem-se, simultaneamente, as marcas da cultura, da classe social, do momento histórico em que vivem, bem como as da apropriação subjetiva que ele faz de todos esses determinantes, tornando-se alguém específico. (SCHNEIDER, 2008, p. 297-298).

Para dar conta de um estudo biográfico, o movimento da pesquisa delineou-se privilegiando as histórias, as ocorrências, as condutas e as falas dos sujeitos neste processo de compreensão do fenômeno, onde o singular não deixa de ser social e fazer parte do todo e vice-versa. Para uma compreensão mais horizontal neste aspecto, embora apenas dois estudantes fossem participantes da pesquisa, para entender o contexto escolar em que eles se inserem, a escola e seus pares, se tornaram essenciais. Para isso, utilizou-se a aplicação de questionário para espelhar o perfil dos estudantes do CA/UFSC e, assim, delimitar regularidades e convergências entre uma referência média do discente que frequenta os 5º (entre estes Tiago) e 6º anos (entre estes Karine) em 2018, comparada ao perfil de nossos sujeitos de pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa (roteiro de observação e questionário) foram inicialmente pensados antes da entrada em campo. O esboço teve como base os protocolos desenvolvidos nos últimos 20 anos nas pesquisas e práticas docentes realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, principalmente, nos estágios supervisionados do departamento de Metodologia de Ensino/CED/UFSC. Tendo também como horizonte, os mesmos pressupostos que os trabalhos desenvolvidos por Charlot e a equipe ESCOL, propondo análise em termos de relação com o saber e com a escola.

Os instrumentos selecionados⁴⁰ nesta tarefa foram protocolo de observação em espaço escolar e roteiro de entrevistas. Enfatizamos que foram detalhadamente explorados e adequados à necessidade da pesquisa ao longo de todo processo, conforme fossem surgindo as demandas e novas inquietações. E estas foram tantas que o roteiro final tomou forma e vida própria. O primeiro instrumento de pesquisa a ser reestruturado pensando na realidade do Colégio, da Série (ano) e dos sujeitos da pesquisa foi o protocolo de observação. Detalhamos cada aspecto que poderia ser observado em relação à rotina da turma e dos movimentos de todos os sujeitos envolvidos, principalmente, os dos sujeitos da pesquisa. Os aspectos que constituíram o roteiro de observação utilizado nesta investigação abarcaram desde as impressões iniciais da observadora, a descrição do espaço físico, a metodologia e o andamento das aulas, as mediações, as regras, os momentos mais significativos, as relações nos diferentes espaços escolares e outros. Entretanto, cabe dizer que o nosso esforço, nesta etapa, estava direcionado para a sensibilização e para o empenho de observar o todo, sem perder de vista o movimento dos estudantes, foco da pesquisa. O objetivo desta etapa da pesquisa era o de observar situações de aprendizagem no espaço escolar e elaborar hipóteses sobre as relações com a escola e com os saberes.

Posteriormente, o segundo passo se delineou na constituição do questionário. Organizamos as perguntas em três eixos e quatro partes: a) as primeiras questões fornecem uma base sobre o perfil dos estudantes e suas famílias; b) posteriormente, iniciam as questões mais objetivas, ligadas à atividade dos estudantes e ao processo de fracasso/sucesso; e c) num terceiro momento, as perguntas foram inspiradas no trabalho coordenado por Vera Ireland et al. (2007), intitulado “Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever”, e referem-se à parte mais subjetiva, abordando a relação com o saber. A última parte deste eixo refere-se a uma autoavaliação, segundo a percepção enquanto estudantes.

Como os estudantes estavam em séries diferentes, a observação em sala precisaria ocorrer em dois momentos: duas semanas no 5º ano e duas semanas no 6º ano, assim como a aplicação do questionário em todas as turmas da série para alcançar um perfil de referência que nos indicasse alguns elementos importantes

⁴⁰ Os roteiros dos instrumentos de coletas de dados (roteiro de observação na escola, questionário e roteiro da entrevista semiestruturada) encontram-se disponíveis nos apêndices.

para entender aquele contexto em que os irmãos estavam inseridos. Diante desta demanda, a preocupação inicial era constante; o consentimento em se trabalhar com duas turmas se tornara um desafio maior, seja pela própria aceitação dos estudantes, pelas demandas dos professores em término de trimestre e por outros projetos e estágios que estavam acontecendo no colégio neste período.

De volta à instituição escolar⁴¹, em conversa presencial com a orientadora educacional dos 5º anos dos anos iniciais foi entregue um documento com informações sobre a pesquisa. Enfim, documento este também encaminhado aos professores. Entre agosto e setembro de 2018, fomos conversando e buscando um horário em comum para um encontro com o máximo de professores possíveis para a apresentação da proposta da pesquisa. Entretanto, diante das demandas da escola e de seus eventos, o encontro ocorreu em outubro de 2018. A proposta de pesquisa foi apresentada detalhadamente aos professores que trabalham com os 5º anos e a equipe pedagógica numa reunião de série⁴². Por meio deste encontro presencial foram sanadas algumas dúvidas e recebemos autorização para observação em sala de aula nas disciplinas.

Nos anos finais, pelo maior número de professores e por suas demandas naquele período de fim de trimestre, não foi possível encontrar uma data viável para um encontro presencial com todos os profissionais. Dessa maneira, conversamos com a coordenadora dos anos finais e esta encaminhou um e-mail aos demais professores com a proposta de pesquisa. E, assim, recebemos autorização para observação em sala de aula nas disciplinas dos 6º anos.

Uma das preocupações neste momento estava relacionada ao receio diante da impossibilidade de realizar esta pesquisa no período de final de ano letivo. Nada relacionado ao medo que os professores e instituição poderiam sentir ao ver sua autoridade docente observada e analisada pela teoria acadêmica. Por sua particularidade⁴³ e de ser um espaço de efetiva formação, o CA recebe muitos estagiários ao longo do ano, das mais diversas áreas da universidade e os professores também desenvolvem atividades de pesquisa e extensão ao longo do

⁴¹ Em março de 2018, apresentei o projeto de pesquisa em um encontro com a orientadora. Em julho de 2018 retornei para sinalizar as entradas em campo nas turmas do 5º ano.

⁴² Mensalmente todos os professores da série e equipe pedagógica se reúnem no contraturno para tratar de diversos assuntos da respectiva série.

⁴³ É uma escola de referência para o desenvolvimento indissociável de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco em inovações pedagógicas e formação docente inicial e continuada. (UFSC, 2019).

ano letivo; conseqüentemente, já estão habituados com a prática investigativa. E, neste movimento, tanto os docentes quanto os discentes compreendem bem o trabalho investigativo pelas inúmeras experiências que já puderam vivenciar e contribuir de diversas maneiras neste espaço. Quando sinalizamos a ida a campo, era um momento de intenso fluxo de trabalho por parte dos docentes e discentes. Contudo, registramos que todos os professores, equipe pedagógica e técnicos administrativos não mediram esforços para que a pesquisa acontecesse de fato.

Com as respectivas autorizações em mãos (Comitê de Ética/UFSC, família e da instituição), o trabalho foi organizado da seguinte maneira : a etapa das observações seria realizada inicialmente na turma do 5º ano (onde Tiago estudava), de segunda a sexta-feira, das 07h30 às 11h50, durante duas semanas, nos espaços que os estudantes costumam frequentar. E, posteriormente, seriam realizadas duas semanas de observações na turma do 6º ano (onde Karine estudava), de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h50, durante duas semanas, nos espaços que os estudantes costumam frequentar.

Assim, em meados do segundo semestre de 2018, iniciamos o trabalho junto aos estudantes.

3.3 PESQUISA EM ATO: O MOVIMENTO ENTRE A ELABORAÇÃO E A AÇÃO

No dia 29 de outubro de 2018, ocorreu o meu primeiro encontro com os estudantes de uma das turmas do 5º ano⁴⁴, na qual Tiago estudava. Cheguei ao colégio com antecedência ao horário de entrada. Primeiramente caminhei pelos espaços abertos tentando visualizar onde Tiago se encontrava, mas pelo horário (6h50), poucos estudantes haviam chegado à instituição. Não o encontrei neste momento. Dirigi-me a sala de aula e conversei com a professora, responsável pelas primeiras aulas, sobre os possíveis locais onde eu poderia ficar e sobre o momento inicial de apresentação à turma. A professora me mostrou onde Tiago costuma sentar-se e a partir desta informação decidi onde seria melhor me localizar. Voltei para o Hall de entrada do Colégio e o Tiago estava sentado no banco que fica na entrada do Colégio junto a três colegas da sua turma. Ele usava um celular e pelos

⁴⁴ Decidimos omitir a informação de que estávamos observando um estudante em especial, nas turmas que acompanhamos a rotina na escola por alguns dias. Essa conduta se delineou na tentativa de evitar a curiosidade, inibições e movimentações não rotineiras durante as aulas por parte dos sujeitos desta pesquisa.

movimentos e falas: - “quase passei de fase” - estava jogando e os outros colegas apenas o acompanham, sem celular.

Logo bateu o sinal. Ao som do sino chacoalhado manualmente pela inspetora, indicando o início dos horários de aula, os estudantes se dirigiram à sala, sem auxílio de um adulto, sob o olhar atento da inspetora e de alguns pais que aguardavam a entrada de seus filhos no hall de entrada em frente ao portão. Os estudantes chegaram à sala conversando, brincando e direcionam-se aos seus lugares. Cumprimentaram a professora da turma e muitos olhares foram direcionados a mim. Ganho sorrisos, olhares curiosos e alguns “Oi professora!”. Os discentes continuaram suas conversas, alguns sentaram e abriram suas mochilas e distribuíram seus materiais escolares sobre a mesa; outros se dirigiram à mesa de outro colega; houve aqueles que apenas acomodaram suas mochilas no chão com a ajuda dos pés e permaneceram em silêncio. Dois estavam com telefone celular na mão, um deles era Tiago. A professora solicitou a atenção aos discentes. Todos se dirigiram aos seus lugares, guardaram os celulares e alguns minutos de silêncio se instauraram. Ela cumprimentou a turma e logo me apresentou: “Nos próximos dias teremos a presença da Elis aqui com a gente. Ela está fazendo uma pesquisa de mestrado muito interessante. E antes de iniciarmos as atividades da disciplina, vou passar a palavra para ela. Assim, vocês vão poder tirar suas dúvidas e ela vai explicar que pesquisa é essa que ela está desenvolvendo”. A referida professora por sua experiência como pesquisadora⁴⁵ demonstrou cuidado ao me apresentar para a turma, deixou de lado o título pelo qual sou conhecida neste colégio, “professora Elis”, e me chamou apenas de Elis. Entretanto, muitas falas nesta hora foram ditas pelos estudantes: “Eu já conheço ela”; “ela é professora do Colégio”, “é a professora do 3º ano”, “é a professora Elis”, “ela era a professora da Vitória”, “eu me lembro da história do macaco que você contou na roda”, “você lembra de mim?”. Relembrei com os estudantes em quais momentos já havíamos permanecidos juntos: em momentos de atividades conjuntas ainda no 2º ano, nos momentos de contação de história no projeto Roda de Histórias, alguns nos trabalhos com recuperações de estudos, outras em algumas situações de substituições de professoras.

⁴⁵ Cabe destacar que a experiência dos professores que trabalham com o 5º ano como pesquisadores foi de grande valia neste processo. Não houve nenhum momento onde me fosse solicitado auxílio nas atividades docentes.

Na expectativa de reforçar a minha identidade como pesquisadora, frisei que estava afastada para formação e os motivos por que voltei à escola para passar uns dias com eles, não na figura de uma professora, mas sim, de pesquisadora. Expliquei que minha intenção era compreender como elas se relacionavam com os saberes e com a escola (que atividades demonstravam mais interesse ou menos interesse, quais sentiam mais dificuldades, mais facilidades, que estratégias eles utilizavam para resolver situações mais complexas, se solicitavam auxílio do colega, quais os espaços que eles costumavam frequentar, quais os seus preferidos, como costumam se divertir no colégio nos tempos livres, o que fazem entre outras coisas). Também frisei a importância deste estudo e as etapas da pesquisa, no entanto, sem mencionar que um dos estudantes estava sendo observado em especial. Esta omissão se funda na hipótese que Tiago poderia se sentir vigiado, ficar inibido, não participar com medo do erro e algumas situações vivenciadas costumeiramente poderiam deixar de ser realizadas porque estava sendo observado. O objetivo era observar a rotina escolar de Tiago e, em meu entendimento, se ele soubesse que estava sendo observado em especial, provavelmente haveria alterações significativas em suas atividades diárias. Enfatizei a todos os presentes que quando necessário, fazia anotações em um caderno (diário de campo) ou usaria um tablet como ferramenta para gravar vídeo, voz e tirar fotos, mas sempre com o consentimento deles. Não sendo obrigatória nenhuma participação. Em seguida, abri espaço para perguntas e dúvidas e não houve nenhuma manifestação. Também perguntei se poderia passar com eles esses dias e se eles desejariam participar da minha pesquisa, e todos concordaram. Tiago não mencionou que me conhecia e nem que eu já havia sido sua professora de Língua Portuguesa no semestre passado. Dirigi-me ao canto direito da sala, estrategicamente, pensado como um local que me possibilitaria estar próximo do Tiago para ficar atento aos seus movimentos e falas. Estava precisamente a duas carteiras atrás da dele. Logo após, a professora de Língua Portuguesa continuou suas atividades.

Nesta turma, minha identidade ficou dividida: para um pequeno grupo, eu ainda era a professora Elis, enquanto para o restante consegui estabelecer uma relação como pesquisadora, chamavam-me apenas por Elis. No primeiro dia, muitos estudantes se voltavam para trás, conversavam entre si, pareciam falar algo sobre a minha presença. Senti-me como se estivesse sendo vigiada. No entanto, entendi que a maioria dos olhares e comentários realizados com os colegas em voz baixa

estava relacionada à curiosidade ocasionada pela ferramenta tecnológica que estava fazendo uso⁴⁶. A partir do segundo dia de observação no espaço escolar, recebi escassos olhares. Pareciam pouco se importar com a minha presença sentada numa das cadeiras ao fundo da sala⁴⁷. Não me pediam auxílio, mas sempre que possível duas meninas questionavam sobre o que eu havia conseguido anotar no caderno. No primeiro dia de observação, dediquei parte do meu tempo em esboçar o espaço físico da sala de aula e o perfil da turma, que foram constantemente complementados com as observações ao longo do período no campo e no restante dos demais dias estava atenta em captar as atmosferas de aprendizagens e mediações.

Já na turma do 6º ano, o primeiro dia de observação, aconteceu no dia 12 de novembro de 2018. Devido a um imprevisto em uma situação familiar, acabei chegando após o sinal de entrada da primeira aula. Respeitei a regra de entradas tardias serem realizadas somente nos intervalos para não atrapalhar o andamento das aulas. No intervalo entre as trocas de professores, conversei com a professora de ciências que daria aula naquele horário. E ela, gentilmente, cedeu-me espaço para conversar com os estudantes. Quando entramos na sala, fui recebida por sorrisos, beijos e muitos abraços. A professora de Ciências solicitou silêncio aos estudantes e apresentou-me: “Boa tarde! A partir de hoje, por alguns dias vamos ter conosco diariamente a Elis”. A professora foi interrompida pelos estudantes: “Nós já conhecemos ela, ela foi nossa professora ano passado”, “é a professora Elis”, “ela é professora de português”, “professora, você veio dar aula pra gente?”. A professora de Ciências reiterou: “Como eu estava falando, a Elis vai ficar conosco por algumas semanas, não como professora, como vocês já a conhecem, mas para realizar uma pesquisa”. E logo me passou a palavra. Agradei o carinho recebido na chegada, comentei que estava muito feliz em vê-los novamente, contudo agora estava numa situação diferente, como pesquisadora. Na expectativa de reforçar a minha identidade como pesquisadora, frisei que estava afastada do trabalho docente para formação e os motivos por que voltei à escola para passar uns dias com eles, não

⁴⁶ O uso do tablet gerou curiosidade pelos estudantes. Vez ou outra olhavam para trás e alguns me perguntavam o que estava escrevendo. Houve até pedidos “Me empresta no recreio?”. Após o segundo dia, registrei minhas observações no caderno de campo e utilizei o celular como dispositivo eletrônico auxiliar.

⁴⁷ Essa percepção, provavelmente, se deva ao grande fluxo de estágios que o colégio recebe. Os discentes já estão habituados a conviver com outros adultos em sala de aula, estudantes de diversas licenciaturas que procuram o colégio para desenvolver suas atividades de estágio curricular.

na função de professora de Língua Portuguesa, mas sim, de pesquisadora. Utilizei a mesma postura tomada nas turmas dos 5º anos: expliquei que minha intenção era compreender como elas se relacionavam com os saberes e com a escola (Que atividades demonstravam mais interesse, quais sentiam mais dificuldades, mais facilidades, que estratégias eles utilizavam para resolver situações mais complexas entre outras situações). Também frisei a importância deste estudo e as etapas da pesquisa, no entanto, sem mencionar que uma das estudantes estava sendo observada em especial. Vale destacar que os objetivos da omissão desta informação foram os mesmos mencionados anteriormente no caso de Tiago, na turma do 5º ano. Enfatizei que quando necessário, fazia anotações em um caderno (diário de campo) ou usaria um celular como ferramenta para gravar vídeo, voz e tirar fotos, mas sempre com o consentimento deles, não sendo obrigatória nenhuma participação. Em seguida, abri espaço para perguntas e dúvidas. Mas foram levantados apenas alguns comentários: “Tem certeza que quer pesquisar com a gente professora? Nossa turma é muito bagunceira!”. Aproveitei e perguntei se poderia passar com eles esses dias e se eles desejariam participar da minha pesquisa, e todos concordaram com entusiasmo. Posteriormente a esta breve apresentação, dirigi-me a uma das duas cadeiras disponíveis, que por sorte, ficava muito próximo de Karine (sujeito participante da pesquisa). Diferentemente de seu irmão, a estudante me reconheceu como sua professora, sorriu e enquanto eu caminhava em direção ao lugar disponível, ela com um largo sorriso me disse: “luhuu, senta aqui professora”! Que saudades!”. Estava precisamente a uma carteira ao lado dela. Logo após, a professora de Ciências continuou a leitura do texto com os estudantes.

Durante os dias de observação nesta sala, a minha identidade de professora (no ano anterior havia lecionado a disciplina de Língua Portuguesa no 5º ano para esta turma) junto aos estudantes pulsou forte. E minha expectativa de estar ali e ser vista como pesquisadora, não foi tão exitosa, quanto o esperado. Os estudantes que se sentaram próximos a minha carteira solicitavam-me ajuda durante as atividades em todas as disciplinas, pediam auxílio em situações de conflitos entre seus pares e até me confidenciavam segredos da vida de adolescente. O exercício de manter o foco nas observações foi uma constante nestes dias. Aos poucos, fui pedindo para que eles solicitassem tais demandas para os professores regentes no momento da situação. E lembrava o que realmente estava fazendo naquele espaço, que eu

estava estudando e era aluna tanto quanto eles. Alguns entenderam e quando se dirigiam a mim, sorriam e diziam “Desculpa professora; “Desculpa profe, lembrei que você está fazendo sua pesquisa⁴⁸”. Aos poucos as solicitações foram diminuindo, mas não cessaram ao longo do período observado.

3.4 DO BIOGRÁFICO AO ETNOGRÁFICO NA PESQUISA SOCIOLÓGICA

Um aspecto fundamental para o entendimento da realidade humana é a relação entre indivíduo e grupo ou singular e universal. Ferrarotti (2013) enfatiza a importância de se desenvolver um estudo que revise essas suas dimensões,

Uma pessoa nunca é um indivíduo. Seria mais adequado denominá-la de universo singular. Ela encontra-se, simultaneamente, “totalizada” e universalizada pela sua época, retotalizando-a ao reproduzir-se nela como singularidade. Apresenta-se como universal, através da universalidade singular da história humana, e singular, através da singularidade universalizante dos seus projectos, exigindo, por isso, que o seu estudo seja efectuado em ambos os sentidos. (FERRAROTTI, 2013, p. 65).

Nos grupos, os indivíduos conseguem ter a percepção das suas atividades concretas e por serem realizadas e estabelecidas num grupo menor, mas ainda no coletivo, se dão em meio à multiplicidade de relações, assim, o grupo se mantém em processo de construção dialética.

Legrand (1993 *apud* SCHNEIDER, 2008, p. 292) salienta a importância das mediações segundo Sartre na constituição do ser humano, a partir das determinações sócio-históricas e define que, de acordo com o existencialista, a mediação é “[...] o processo através do qual a família, os microgrupos sociais estabelecem-se como meios de constituição da realidade específica do indivíduo [...]”. Ou seja, a família, os pequenos grupos que ela se insere como mediadores entre a sociedade/universal e o indivíduo/singular.

Tomando essas diretrizes como norte no desenho da pesquisa e objetivando abarcar a realidade vivenciada pelos estudantes em todas as nuances de sua vida escolar e estabelecer conexões entre elas, minhas atividades no campo foram concentradas, basicamente, na observação dos sujeitos da pesquisa nos espaços escolares, no desenvolver das propostas pedagógicas e nas interações com os

⁴⁸Fala dos alunos durante o período de observação da pesquisa. Anotações do diário de campo.

profissionais e outros colegas; conversas informais com os estudantes em geral e com os professores, aplicação do questionário e posterior entrevista com os discentes e a responsável materna.

O caderno, a caneta e o celular foram companheiros indispensáveis nesta fase da pesquisa. As observações abrangiam as mais diversas situações, como por exemplo, o que os estudantes faziam nos momentos livres (antes do início das aulas, recreio e na saída), quem eram seus colegas mais próximos, quais suas dificuldades, facilidades, maior demonstração de interesse, situações de resistência, se apresentavam autonomia, dependência etc. Sempre com o esforço de registrar, narrar o ocorrido, fugindo da adjetivação. O essencial era descrever os fenômenos, as situações que demonstrassem tal fato. Com o passar dos dias fui sentindo uma angústia pelo medo de não ter percebido algum movimento, alguma fala ou por ter deixado de registrar fatos importantes, necessários na compreensão do meu objeto de pesquisa. Conversando com meu orientador, falamos sobre esse sentimento e ele comentou que em um ambiente com vinte e quatro estudantes e alguns adultos são infinitas as possibilidades de acontecimentos. E que se torna quase impossível, até para um pesquisador experiente captar todos os fatos - alguns, muito provavelmente passarão despercebidos. Que, neste caso, uma das possibilidades seria a gravação das aulas e a análise poderia ser realizada com mais cuidado e em outro momento (voltar à situação quantas vezes fosse necessário). Neste contexto, após lembrar algumas situações como professora regente de turma⁴⁹, por meio de algumas experiências com pesquisa utilizando gravação em minhas aulas, decidimos continuar com a mesma estratégia. Nem sempre os docentes e discentes se sentem à vontade quando estão sendo filmados, e isso poderia ocasionar alterações na rotina da turma e no comportamento dos estudantes.

Pouco a pouco fui percebendo a necessidade de planejar minhas atividades de observação. O quê e como observar os aspectos elencados no protocolo de observação (organizado juntamente com meu orientador). Ao término do dia letivo, conferia se havia algo ainda que não fora registrado. Além de todos os aspectos elencados pelo protocolo, o dinamismo de uma sala de aula proporcionou muitos outros registros importantes, além dos elencados inicialmente.

⁴⁹ “As crianças se prendem muito ao ato de estarem sendo gravadas. O movimento da sala fica mais agitado e a rotina se altera. Uns se sobressaem mais que o normal e outros pela timidez se anulam”. (Relatório pessoal da pesquisadora como professora regente de uma turma de 3º ano no Colégio de Aplicação, 2011).

Os professores me deixaram à vontade na sala de aula. Durante as atividades, algumas vezes andei entre as carteiras dos estudantes, observando a realização das atividades, conversando um pouco sobre a realização das atividades, suas dificuldades e outros assuntos que acabaram desencadeando conversas alheias ao mundo escolar, como por exemplo, um grupo que me perguntou se eu gostava de uma banda asiática, de quem eu nunca tinha ouvido falar. Entremedio a essas conversas, sempre com muita sutileza, também conversava com Tiago e Karine. Depois, voltava para o meu lugar e anotava no meu caderno. Os estudantes sentiam que eram os meus principais informantes nessa pesquisa e muitos se sentiram parte dela. “Professora anota aí, esse trabalho foi em grupo. A gente pesquisou e agora está arrumando as falas para apresentar”. (Estudante A – 6º ano). “Eu gosto de trabalhar em grupo, mas só quando todo mundo ajuda. Tem uns que não fazem nada! Principalmente alguns meninos, que eu não vou nem falar o nome.” (Estudante R – 5º ano).

A etapa de observações foi fundamental para o aprimoramento das questões que seriam aplicadas aos estudantes por meio do questionário. A estrutura do questionário como mencionei anteriormente, foi refinada em parceria com meu orientador e teve como objetivos: obter informações sobre o perfil dos estudantes e suas famílias; questões mais objetivas ligadas à atividade dos estudantes e aos processos de fracasso/sucesso; e a parte mais subjetiva, abordando a relação com o saber e finalizando com uma avaliação, segundo a percepção dos próprios participantes da pesquisa. Dessa maneira, as informações poderiam ser manipuladas com mais facilidade e agrupadas em vários formatos: sexo; cor/raça; por turma; e por desempenho escolar, quando necessárias para a análise. As questões foram organizadas na maioria de múltipla escolha e algumas com lacunas para completar frases ou responder a alguma pergunta. A aplicação do questionário, geralmente se dava quando as professoras gentilmente me cediam uma de suas aulas. Uma das minhas preocupações, nesta etapa de pesquisa, era com o entendimento e preenchimento das questões e, devido a isso, adotei a estratégia de aplicação do questionário coletivo. Eu lia a questão em voz alta, sanava as dúvidas e todos respondiam ao mesmo tempo e, assim, consecutivamente, até o término das perguntas. Embora tenha tido o auxílio das professoras neste momento, alguns estudantes foram respondendo e não acompanharam a atividade proposta coletivamente.

3.5 AS ENTREVISTAS NO ESTUDO BIOGRÁFICO

Posteriormente, ocorreu outro importante momento de coletas de dados, as entrevistas biográficas, que foram realizadas com os estudantes (irmãos) e com sua mãe com o intuito de trazer à tona falas relacionadas à compreensão do nosso objeto de pesquisa auxiliando, também, aos entrevistados a rememorar suas histórias de vida, suas escolhas, o caminho traçado até o momento e objetivos futuros.

Na compreensão de Trivínos (1987), as entrevistas semiestruturadas são aqueles instrumentos de pesquisa em geral que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVÍNOS, 1987, p.146).

O uso da entrevista semiestruturada, além de possibilitar a elucidação de algumas questões e a inclusão de novas questões que surgiram ao longo do processo de investigação, se tornou um momento de suma estima, a dinâmica da entrevista me permitiria ficar frente a frente com o sujeito, observar suas atitudes, seus gestos, hesitações, o verbal e o não verbal no conjunto das vivências entre pesquisador e pesquisado. Flick (2004) destaca que as questões que sejam relevantes devem ser exploradas pelo pesquisador, mas alerta que “as questões devem permitir espaços para as visões específicas e pessoais dos entrevistados e também evitar influenciá-los”. (FLICK, 2004, p. 115). Vale mencionar que a análise do período de observação escolar e os resultados dos questionários permearam o novo contorno das entrevistas, revisados com o auxílio do orientador.

O processo das entrevistas ocorreu no mês de abril de 2019 e foram realizadas três entrevistas. A dinâmica das entrevistas semiestruturadas aconteceram da seguinte maneira: dois roteiros distintos foram criados, um para a mãe e outro para os estudantes. As questões foram organizadas em tópicos: identificação pessoal e familiar; trajetória escolar, organização e relações familiares;

estratégias e expectativas em relação à vida escolar dos sujeitos da pesquisa, projeção para o futuro e outros.

O local e o horário foram definidos com certos cuidados, principalmente evitando locais públicos, mas levamos em conta a vontade e disponibilidade do entrevistado. Seguindo as orientações de Ferrarotti (2013) sobre a importância da análise dos materiais primários e secundários dos biografados, inicialmente sugerimos que a entrevista com a mãe ocorresse em seu ambiente doméstico, poupando o transtorno de um possível deslocamento e pensando que, desta maneira, seria mais fácil ter contato com outros materiais da família (objetos, fotos). Mas, a entrevistada preferiu que nos encontrássemos em outro local. Por fim, nos encontramos num estabelecimento comercial, em horário de menor fluxo de pessoas. A primeira entrevista foi realizada com a mãe, para que ela tivesse ciência das questões que seriam abordadas posteriormente com seus filhos e para que juntas, pudéssemos decidir qual o melhor local a serem realizadas as entrevistas com os estudantes. Cabe enfatizar que, no momento das entrevistas, os participantes ficaram à vontade para pular qualquer questão que não se sentissem confortáveis em responder, finalizar a entrevista quando desejassem ou transferir a entrevista para outro dia, outro horário, conforme combinado.

Neste contexto, no dia 11 de abril de 2019, ocorreu a entrevista com a mãe num estabelecimento comercial nos arredores da Universidade. A entrevistada chegou com alguns minutos de antecedência. Observamos o ambiente e escolhemos o local para iniciar a entrevista, um espaço mais reservado para que assim ela se sentisse mais à vontade para responder as questões. Expliquei mais uma vez os meus objetivos e apresentei novamente o roteiro da entrevista, visando criar uma atmosfera segura para que a entrevistada pudesse falar sobre sua vida pessoal, familiar e planos para o futuro, tranquilamente. A entrevistada compreendeu que não seria necessário escolher um nome figurativo, mas por uma questão de segurança em relação a sua identidade e fatos relatados, achamos melhor identificá-la com o nome fictício de Marina.

Iniciamos a entrevista numa atmosfera de muita parceria, com longos relatos de vida, totalizando mais de três horas de gravação. As falas sofreram alterações de humor e algumas pausas foram dadas pela emoção vivenciada ao relatar momentos do passado. Nos momentos de muita emoção, que os olhos da entrevistada começaram a lacrimejar, foram momentos difíceis de segurar a emoção e focar no

processo investigativo. Nestes episódios, perguntava se ela estava se sentindo confortável para continuar a entrevista. Marina, com uma expressão emocionada, respirava e continuava a responder todas as questões, sem exceções. Como estávamos sentadas numa das salas mais reservadas do estabelecimento comercial, não havia ninguém próximo a nós, o que não ocasionou constrangimento durante as respostas. Só ocorriam alguns momentos de incômodo, quanto ao barulho do trabalho dos funcionários da cozinha, mas não houve maior dano na gravação do áudio.

Ao final da entrevista, explanei as questões que iriam ser trabalhadas com os estudantes e não houve nenhum pedido de alteração ou exclusão referente às questões. Decidimos que o melhor local para a realização das entrevistas com os estudantes seria o colégio onde eles estudavam, fora do horário regular de aulas.

A entrevista com os estudantes ocorreu em dias diferentes, mas o esquema de entrevista com os dois foi semelhante, apenas com algumas situações diversas que explorarei, mais tarde, ao longo do texto. Quando cheguei com antecedência ao horário marcado, os dois estudantes em seus respectivos dias de entrevista, já estavam no Colégio sentados no banco em frente ao Hall de entrada com seus celulares em mãos. Eu me dirigia com o discente para uma sala reservada, que anteriormente já havia feito a reserva para a utilização nestes dias e horários; sentávamo-nos um ao lado do outro em frente ao computador e ao celular que gravava a entrevista. Eu explicava os objetivos da pesquisa, explorava as questões que norteariam a entrevista e também mencionava as questões éticas da pesquisa, como por exemplo, sigilo de suas identidades e o direito de não responder algo e interrupção da entrevista a qualquer momento que sentissem necessidade. E, em seguida, perguntava se realmente queriam participar da pesquisa concedendo a entrevista. Nenhum dos estudantes se recusou. Antes do início da gravação, houve a escolha de um nome fictício, os quais seriam chamados ao longo de todo o trabalho, a saber, Tiago e Karine. Percebi ao longo das entrevistas que para Tiago e Karine quem estava lhes entrevistando era a professora e não uma pesquisadora. O meu perfil de professora, forte naquele contexto, falara mais alto. Era a professora Elis que estava perguntando coisas sobre suas vidas, o que pode ter influenciado as respostas e atitudes de ambos.

Para iniciar e “quebrar o gelo” desse momento frente a um adulto, gravador, computador, entrevista, eu iniciava a conversa sobre o que estavam fazendo com o

celular antes da minha chegada. Além disso, organizei uma mesa com água e bolacha, em ambos os dias, para que ficassem à vontade no momento que sentissem fome ou sede e tentava iniciar uma conversa sobre assuntos de interesse deles. Quando sentia que já estavam mais ambientados com a minha presença e a situação de entrevista, dava início à gravação.

A segunda entrevista ocorreu no dia 25 de abril de 2019, em uma das salas do colégio, no contraturno das aulas regulares que a discente frequenta. Karine já estava na escola quando cheguei. Segundo a inspetora, já fazia uns dez minutos que ela estava a me esperar. Como a entrevista havia sido marcada às 9 horas, eu cheguei 08h30min. Fui à sala da inspetora pegar a chave e Karine foi ao meu encontro. Cumprimentou-me e logo guardou o celular e os fones de ouvido.

Seguimos para a sala e iniciamos a entrevista. Karine sentou-se ao meu lado e sempre atenta às perguntas, respondia com interesse e seriedade ao processo investigativo. Parou alguns momentos para tomar água e logo retornava à narrativa. Poucos foram os momentos em que sua resposta se desvirtuava ao esquecimento dos fatos. Sentada com postura ereta, seus movimentos com as mãos durante a entrevista seguiam suas narrativas como se fossem a extensão de suas respostas. Não percebi nenhuma demonstração de preocupação ou ansiedade pelo término do encontro. Sua entrevista durou mais de duas horas. Não houve momento de emoção que a levasse às lágrimas. Mas, as questões relacionadas à família, sobretudo a mãe, ocasionaram certa apreensão e tensão em suas falas, principalmente, denotadas pelo seu semblante que se alterava nestes momentos. Sentimento também exposto, em menor intensidade, quando se referia à figura paterna. Ao término da entrevista, Karine foi procurar algumas colegas para irem juntas ao RU almoçar. Com Karine foi muito tranquilo essa fase da pesquisa, minha percepção foi que a estudante estava curtindo aquela situação de “ser entrevistada” e “fazer parte de uma pesquisa”. Já sabia o objetivo do que acordara tão cedo naquela manhã e se deslocara ao colégio no contraturno. Não demonstrou preocupação com as horas e nem com o término daquela seção de perguntas sobre sua vida.

A última entrevista foi realizada no dia 26 de abril de 2019. O encontro estava marcado para às 9 horas da manhã. Às 07h50min recebi uma mensagem da mãe de Tiago informando que ele já estava esperando-me no colégio. Preocupado em não se atrasar para a entrevista, saíra mais cedo de casa. Consegui chegar à

escola quinze minutos depois da mensagem. Deparei-me com Tiago sentado no banco que fica em frente ao Hall de entrada, ele estava atento ao celular com a mochila ao seu lado. Agilizei meus passos e com um sorriso nos lábios disse-lhe: “Bom dia”. Ele parou de jogar no celular, olhou-me e com certo tom de decepção, falou: “Você já chegou professora? Ainda tá cedo! Não era às 9 horas?”⁵⁰. Eu expliquei que ele estava certo, inicialmente havíamos marcado às 9 horas, mas que sua mãe havia me enviado uma mensagem avisando que ele já estava no colégio para a entrevista, por isso, também cheguei mais cedo que o combinado. Ele respondeu: “Ah, mãe! Não era pra ela te avisar nada!”. Expliquei para ele que se começássemos mais cedo, muito provavelmente terminaríamos mais cedo que o previsto. Ou, pelo contrário, poderíamos manter o combinado anterior de início da entrevista. Tiago escolheu começar de imediato. Dirigi-me a inspetoria dos anos iniciais, peguei as chaves da sala e ele me seguiu ao longo do pequeno percurso jogando no celular.

Quando chegamos à sala, enquanto eu abria as janelas e organizava a mesa. Ele colocou a sua mochila em cima de uma das mesas e ainda continuou segurando o celular. Para tentar quebrar o gelo entre nós, perguntei se ele ainda jogava diariamente certo jogo *online*, que havia notado durante a observação. E esse foi o fio da meada que nos levou ao início de uma conversa descontraída e nos aproximou um pouco mais, diminuindo o abismo que estava sentindo até aquele momento. Quando já estávamos mais entrosados, perguntei se ele sabia o que estava fazendo ali e se realmente queria participar da entrevista. Ele me respondeu que sabia e que queria participar, mas logo perguntou quanto tempo duraria e quanto tempo levou as entrevistas anteriores com seus familiares. Quando eu disse que a entrevista de sua mãe durou aproximadamente três horas, ele respondeu: “Tudo isso?”. Eu expliquei que iria variar de acordo com as falas, as lembranças e as

⁵⁰ Sobre este aspecto, os dados levantados por meio das entrevistas mostraram que no ano de 2018, quando Tiago estudava em turno diferente de sua irmã, ele costumava passar o período do contraturno inteiro na escola aproveitando a disponibilidade gratuita da internet. Quando os profissionais da equipe pedagógica tomaram ciência do que estava acontecendo, conversaram com ele e avisaram a mãe que para a segurança de Tiago, a escola não permitiria a presença do estudante no colégio fora de seu turno de aula, com exceção das ocasiões que tivesse atividades escolares fora do período regular. E assim, segue até os dias atuais. No dia marcado para a entrevista, possivelmente Tiago viu uma oportunidade para ficar no colégio no período do contraturno jogando os jogos *online* sem burlar as regras estipuladas pela equipe pedagógica. Nesta ocasião, ele tinha um compromisso, a participação no projeto de pesquisa. Por isso, chegou com duas horas de antecedência. E quando percebeu minha presença fora do horário marcado não foi muito receptivo a minha brevidade.

questões que fossem surgindo ao longo de nossa conversa e a relevância destas para o propósito da pesquisa.

Corsaro (2005) ao desenvolver suas pesquisas com crianças dos anos iniciais, percebeu os desafios enfrentados pelos pesquisadores, devido à visão que as crianças mantêm dos adultos como sendo poderosos e controladores de sua vida. O autor traz nos desdobramentos de seu trabalho, “[...] que os adultos querem iniciar conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios” (CORSARO, 2005, p. 448).

Embora eu tenha realizado a pesquisa com adolescentes, também senti certo desconforto com as respostas dadas por Tiago. Organizei a mesa a nossa frente com uma garrafa de água, um pacote de bolacha, o computador e o celular como um dispositivo de gravação de voz. Ele se sentou ao meu lado e deixou o celular na mesa logo atrás da nossa, junto à sua mochila. Eu iniciei as perguntas, mas a questão da rapidez das respostas dadas, assim como a quantidade de respostas que ele me dava começaram a me incomodar. Suas respostas eram bastante simples e diretas. “Não sei” e “não lembro” eram constantes em suas falas, tanto quanto, “sim” ou “não”. Senti muitas dificuldades em trazer à tona os fatos, as descrições dos acontecimentos. Eu tentava criar outras perguntas, dar alguns exemplos, criar alguns *links* com outras situações, mas o termo, “não me lembro”, justificava suas respostas curtas e nos induzia a ir para a próxima questão. Quando questionado se gostaria de interromper a entrevista e continuar outro dia, respondeu que não e que gostaria de continuar. Especialmente nesta entrevista, além das respostas verbais mínimas, algumas respostas foram dadas através de gestos: o balanço dos ombros indicando o desconhecimento da questão e as sacudidas das cabeças demarcando o sim ou o não.

Os movimentos de seu corpo foram expressos ao longo de toda a entrevista e mesmo que ele tenha anunciado por meio de palavras que queria participar da entrevista e responder a todas as questões, seus movimentos indicavam certa ansiedade e preocupação com o andar das horas. Enquanto respondia, Tiago brincava com a tampa da garrafa de água, com a caneta da entrevistadora, puxava parte da madeira exposta da carteira, colocava seus pés em cima da cadeira e brincava com o cadarço do tênis. Durante as respostas que condiziam às questões familiares, principalmente envolvendo a mãe e a avó, seu tom de voz se alterava.

Utilizava tom de voz mais baixo e aveludado, ora complementado por expressões faciais diferenciadas. O mesmo acontecia quando o assunto era o seu desempenho escolar.

Descrevo tais situações para enfatizar que a disposição e o interesse do entrevistado em responder as questões, são fundamentais na análise dos resultados da pesquisa. Neste processo, é possível supor que os dados coletados nesta etapa da pesquisa podem ter sido prejudicados, sobretudo em decorrência do desinteresse manifestado pelo estudante em direcionar seu tempo livre para outras atividades, que não estejam intimamente ligadas ao mundo dos jogos virtuais. Por meio da tecnologia, de se experimentar como um jogador com habilidades que lhe conferem certo destaque, Tiago vê o horizonte do seu campo de possibilidades se abrir. Neste sentido, o seu projeto de ser estabelece uma conexão direta com o antropológico, rivalizando, inclusive, com os sociológicos familiar e escolar, que nem sempre se colocam de forma mediadora ou viabilizadora do mesmo. Conforme Schneider (2011, p. 126), “O ser do homem é assim, um eu-no-horizonte, ou seja, um sujeito inscrito em um campo de possibilidades de ser”. Assim, Tiago vai se inscrevendo num horizonte, onde ser jogador de games é algo em construção.

É imaginável, diante deste contexto, que o interesse do participante em utilizar o tempo que tinha disponível naquela manhã (destinada à entrevista) de outra maneira, por isso, muitas ocorrências deixaram de ser narradas. No entanto, estas descrições também nos dizem muito sobre as relações que estão sendo estabelecidas com os saberes. Diz do saber de ser de Tiago na escola e nas coisas que se relacionam com a construção formal do conhecimento. Uma entrevista que solicita falas sobre sua trajetória escolar pode disparar gatilhos com o saber de ser que ele experimenta em âmbito escolar, intimamente ligados ao “não saber”, a “incapacidade” e a “dificuldades”. Do contrário, nas questões que ressaltavam a sua performance em jogos *online*, o tom de voz se tornava mais alto e as expressões denotavam mais ânimo e entusiasmo que as perguntas anteriores, configurando outro Tiago, aquele que se experimenta como “capaz”, “referência neste saber”. Falar sobre estes aspectos, por parte do estudante demonstrou-se muito mais prazeroso e interessante ao longo da entrevista.

Ao término da entrevista, Tiago se dirigiu a biblioteca para continuar a jogar.

Por se tratar de uma história de vida, singular, as narrativas durante as entrevistas tenderam a delinear em como esse sujeito interpreta suas vivências.

Neste contexto, houve uma grande preocupação e esforço por parte da pesquisadora em desenhar o trabalho investigativo, voltado para as descrições de ocorrências, de situações vividas pelos entrevistados.

Após a realização das entrevistas iniciei as transcrições. Foi um trabalho minucioso de escuta dos áudios e de digitação. Neste processo, não substituí palavras e nem as expressões utilizadas pelos participantes; procurei marcar as pausas, os alongamentos em expressões, as ênfases que surgiram em alguma palavra ou expressão e, algumas vezes, incluí nomeações explicativas na ausência do termo que ilustrasse melhor ao que estava se referindo.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio do dispositivo celular e os gestos e expressões foram anotados num caderno a parte, com o horário em que ocorreram. Assim, no momento posterior de transcrição foi possível à junção entre os dois, transcrição das falas e descrição dos gestos.

4 TECIDO SOCIOLÓGICO E RELAÇÃO COM A ESCOLARIDADE

4.1 A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE A ORIGEM SOCIAL E A ESCOLA

A escola de modo geral, para olhares despercebidos, é uma instituição em que o conhecimento é transmitido de maneira democrática e igualitária para todos que nela ingressam. Mas, entre as décadas de 1960 e 1970, surgiram algumas pesquisas com forte densidade estatística e teórica que começaram a balançar os pilares que erigiam essa ideia, situadas principalmente na França, onde foi edificada a teoria da reprodução (BOURDIEU, 1987, 1992, 1998) e, posteriormente, se difundiu pelo mundo afora, se cristalizando como uma referência no entendimento de desempenho escolar e a relação com as classes sociais que os estudantes se inserem.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

No corpo desta teoria, o fator preponderante se fundamenta na contribuição da escola para a reprodução da desigualdade social. Bourdieu (1998), em suas pesquisas, desvelou que a afirmativa difundida ao longo dos anos sobre a escola democrática, não tem sido verdadeira e que embora haja certa democratização ao acesso à escola, esta não tem transmitido o conhecimento de forma semelhante a todos. Segundo Bourdieu (1998, p. 74),

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz a reprodução da

estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social- também herdado- que pode ser colocado a seu serviço.

As referidas pesquisas sociológicas nos demonstram quem são, geralmente, os que têm êxito e os que fracassam e apontam que esses resultados estão diretamente relacionados às classes sociais de pertença. A escola reproduz as desigualdades e legitima as diferenças, função essencial para a manutenção da sociedade desigual, mantendo a cisão entre dominantes e dominados.

Cabe destacar que o sistema cultural inserido em cada classe social, se difere muito uma da outra. As instituições escolares acabam por reproduzir a cultura dominante, promovendo a divisão na sociedade de classes, via produção do fracasso escolar, negligenciando o capital cultural, o que Bourdieu (2008) denomina de violência simbólica. Nesta lógica, a escola exerce a violência simbólica ao desempenhar uma ação pedagógica que àqueles que dispõem de capital cultural têm maiores chances de corresponder, já que “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU, 2008, p. 26).

Em resumo, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32).

Neste contexto, as diferenças culturais existentes na sociedade, não têm sido levadas em conta pelas instituições de ensino. E a escola, quando toma como parâmetro o sistema cultural de uma determinada classe, deixa em vantagem quem vive nesse contexto cultural e teve, desde cedo, contato com essa cultura por meio da linguagem, vestimenta, comportamento e valores. E, desta maneira, o acesso ao capital cultural pelas famílias aos seus sucessores, acontece naturalmente, como mostra Bourdieu (1998, p. 74):

O capital cultural pode existir sobre três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadro, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural- de que é, supostamente, a garantia de propriedades inteiramente originais.

Neste enquadramento, a arbitrariedade se revela quando a escola impõe a todos um tipo de cultura como legítima e oficial e desconsidera qualquer outra cultura que esteja baseada em princípios, costumes e valores diferentes daqueles selecionados. Nesse processo, a escola mascara a realidade através do trabalho pedagógico que produz o [...]

[...] desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação. A ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 52-53).

Nesta linha de pensamento, é fundamental considerar que, quando a escola cobra de todos os estudantes o mesmo conhecimento sem levar em conta as diferenças, sejam elas de cunho cultural, social e econômico, ela participa deste processo de desigualdades, na qual toma o lugar de reprodutora das diferenças culturais e sociais. Para Bourdieu (1998, p. 53), “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida”. E, assim, protege as camadas mais altas da sociedade.

Considerando o acima exposto, concordamos com Valle (2010) em seu pressuposto de que a socialização escolar também pode promover importantes transformações sociais. A escolarização é considerada, pela autora, como uma via importante em favor da mobilidade social, ainda que “Nos países em que os baixos índices de escolarização e fracasso escolar, geralmente atribuído à falta de dom, vocação, talento, mérito, legitimam a manutenção dos privilégios de nascimento”. (VALLE, 2010, p. 21).

A teoria da reprodução em relação aos fenômenos da educação nos apresenta importantes argumentos para pensarmos, de uma maneira geral, as

trajetórias escolares e a relação com a questão das classes: ajudam-nos a refletir sobre a relação existente entre a composição de diferentes capitais por parte das famílias e o percurso escolar dos estudantes que, geralmente, nos mostra que há muitos fatores que interferem no desempenho de uma criança, para além do seu desejo de progredir. Os diferentes capitais que as famílias dispõem, quais as estratégias utilizadas por elas e quais são os sistemas e bens simbólicos mobilizados, podem auxiliar a vida escolar de seus filhos, bem como são fatores importantes para tentar entender alguns fenômenos educacionais, entre outros.

Neste contexto, cientes da pertinência do legado, da importância e do alcance da sociologia crítica da educação de Bourdieu e sua equipe, fundamentada por dados estatísticos e teóricos, optamos por seguir com e adiante esta teoria. Neste caminho, consideramos o que enfatiza Charlot (2000) quando esclarece:

[...] não basta saber a posição social dos pais e dos filhos, deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição. [...] Como se opera a passagem da posição social dos pais para a posição escolar dos filhos? [...] O próprio Bourdieu fala em “reprodução”, em ‘herdeiros’, em ‘transmissão’ de um capital cultural. [...], Mas permanece a questão relativa à forma como a reprodução se efetua, como a herança é transmitida. [...] Na verdade, para essa reprodução (entendida como constatação) ocorrer, é preciso um trabalho, uma atividade, prática. A posição social dos filhos não é ‘herdada’, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testemunhal; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares: as dos pais (que supervisionam os temas de casa, levam os filhos aos museus, a concertos, em viagens, levam-nos à aula de dança, ao tênis, etc.) e a dos filhos (os “herdeiros” sabem muito bem que não basta ser ‘filho de’ para ter sucesso na escola, mas que é preciso trabalhar, esforçar-se muito). O sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades, práticas. Ainda assim, isso não é suficiente. Deve-se, com efeito, precisar que se trata de atividades específicas: trata-se de posições escolares e não de qualquer tipo de posição [...] e também de regras que regem essas atividades; se essas regras não forem respeitadas, a atividade não alcança sua meta, é ineficaz. (CHARLOT, 2000, p. 22-23).

O autor ainda destaca que para estudar as situações de fracasso escolar é necessário analisar as questões pertinentes às condições de apropriação do saber e que devemos levar em consideração:

- o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família - sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;

- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber. (CHARLOT, 2000, p. 23).

Estes apontamentos nos ajudam a refletir sobre as situações e a singularidade dos processos que correlacionam determinações sociais e desempenho escolar, o que indica a necessidade do estudo das relações à escolaridade, as disciplinas e aos saberes escolares.

Conforme já citamos anteriormente, as pesquisas indicam que as relações com o saber e com a escola mantém certa regularidade no âmbito das classes sociais. Contudo, cada família e, até mesmo, cada criança apresentam aspectos singulares, processos de aprendizagem idiossincráticos e que até contradizem a tese da reprodução, em que filhos de famílias de classes populares constroem uma trajetória de êxito na escola e inversamente, em casos opostos, os filhos de famílias favorecidas beiram a situação de fracasso escolar. E é neste universo que as pesquisas sobre a relação com o saber, desenvolvidas por Charlot e por sua Equipe ESCOL (CHARLOT et al., 1992) corroboram na compreensão do objeto desta investigação, ou seja, na compreensão das situações nas quais, embora sintam a marca da determinação social, não chegam a ser determinadas por ela. E dentro desta inteligibilidade, a compreensão das relações e vivências estabelecidas dentro dos grupos sociais que os sujeitos se inserem são de extrema importância.

Muitas pesquisas tem se debruçado na relação escola/família, em especial as que se inserem nas camadas populares (LAHIRE, 1997; PORTES, 2001; VIANNA, 2010; entre outras) e nos trazem indícios de que o trabalho escolar desempenhado por essas famílias é intrincado, difícil de ser compreendido, porque não segue e nem obedece a modelos. Nas palavras de Portes (2010, p. 63):

Esse trabalho se dá em um tempo próprio, muitas vezes estabelecidos pelas condições materiais de existência e da constituição histórica das famílias das camadas populares, quase sempre marcado pelo desconhecimento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares por parte dessas famílias, além da evidente ausência de um capital escolar.

Cabe destacar que os referidos trabalhos também indicam um enorme esforço das famílias de classes populares, que mesmo desprovidas de condições básicas, capital escolar e material, contribuem, de certa maneira, nas trajetórias escolares de seus filhos, sejam elas de sucesso ou não.

Outro trabalho que corrobora neste entendimento é o de Otto (2007), em sua pesquisa evidenciou que muitas famílias não conseguem acompanhar seus filhos como a escola espera, ou seja, uma relação de parceria e com maior proximidade de todo o processo educativo. Mas por outro lado, constatou que os pais realizam o acompanhamento de diversas formas: inculcando o respeito pela autoridade do professor; o dever de prestar atenção e escutar; incentivando o desempenho escolar dos filhos; acompanhando as tarefas; a escolha do estabelecimento de ensino; e supervisionando as notas ou o comportamento de seus filhos. E nas situações em que dois estudantes pertencem à mesma família, mesmo nível socioeconômico e cultural e seguem obtendo resultados escolares diferentes?

Dentro deste contexto e buscando abarcar os diversos entrelaçamentos da vida dos estudantes nos diferentes grupos que circulam, onde fazem a história e vão se fazendo por ela (SARTRE, 1960), a seguir iniciamos por meio do estudo biográfico a análise da entrevista da mãe dos estudantes. Apreensão primordial para compreensão da realidade deste grupo e da importância da escolaridade neste seio familiar.

4.2 A SITUAÇÃO FAMILIAR E OS PROJETOS DE ESCOLARIDADE

Marina, mulher de 36 anos, reside na região leste de Florianópolis com sua mãe e os seus dois filhos. A casa própria da família fica na Praia da Armação. O terreno foi comprado com o dinheiro da venda da propriedade de seus pais em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Sua mãe conseguiu iniciar a obra de edificação da casa e Marina fez acerto na empresa que trabalhava em 2018 para concluir parte da construção e, assim, sair do aluguel e viver num ambiente com condições mínimas de conforto.

Eu trabalhava e tive que pedir as contas porque ela conseguiu comprar o terreno e queria construir. Aí o dinheiro que eu peguei eu entreguei pra ela pra ajudar a construir. Fiquei no seguro desemprego seis meses, a casa era pra ter sido entregue em dois meses desse seguro desemprego. No fim, acabou meu seguro desemprego e o cara não tinha ainda terminado a casa. Aí a gente teve que pagar outro pedreiro pra terminar a casa e aí poder se mudar. Porque senão tava apertado, né? Que a minha mãe recebe só a pensão do meu pai, mas é só um salário mínimo. A minha [mãe] trabalha hoje por causa disso, porque ela recebe só um salário mínimo. Se ela for depender disso, não vive, né. E também porque ela gosta de servir pra alguma coisa, né? Não gosta de ficar parada. E como a gente sabe né, a gente trabalha mais em casa do que fora [risos]. Porque a gente não

trabalha, mas daí é uma rotina diferente do que aquela que a gente tá em casa. E aí, no caso, eu tava trabalhando em três empregos, pedi as contas de um pra ficar só em dois, pra poder dar mais atenção pra eles também porque as férias todas eu fiquei com eles. Então a mãe também trabalhava mesmo assim. Como era um lugar diferente, a gente não conhecia as pessoas, era ruim deixar eles de dia sozinhos. E esses outros eram horários vagos que, tipo a hora que eu ia trabalhar, a minha mãe estava com eles. Então não tinha problema, se não eles ficavam sozinhos. E é isso, hoje em dia eu tô nesses dois que é free [freelancer], modo de dizer, por enquanto. Até quero ver se arranjo alguma coisa próxima aqui do colégio, mas tenho um pouco de insegurança a respeito de eu buscar depois outras coisas pras crianças. Porque eu quero, eu quero coisas melhores pra eles. E esse dinheiro até que tá dando pra sustentar porque não temos que pagar aluguel. No momento que tiver que pagar aluguel, aí já não dá mais. (MARINA, 11/04/2018)

Sobre a divisão da casa, como bem ilustra Marina durante a entrevista, foi adaptada às necessidades básicas da família, com o possível orçamento familiar que dispunham na época. Inicialmente, foram construídos um quarto, um banheiro, uma cozinha, uma pequena lavanderia e uma garagem. Após o acerto de Marina na empresa onde trabalhava, fechou-se o espaço da garagem e fora transformado em um quarto, para ela e seus dois filhos. Marina tem planos de construir o segundo piso e morar com os filhos no seu próprio espaço, mas a situação financeira após a separação de seu marido ficou precária.

Sobre a organização da rotina diária da família, na qual os adultos trabalham e os estudantes estão envolvidos nas atividades da escola, da Igreja e da casa, Marina descreve o quão corrido é o dia a dia de todos e escasso é o tempo em que estão todos juntos. Também retrata o esforço de sua mãe em trabalhar mais próximo do Colégio onde os seus netos estudam.

Não, ela [mãe] queria trabalhar no Colégio de Aplicação, né, no terceirizado. Só que acabou sendo lá pro outro lado lá, pro outro campus. Ano passado as crianças saíam com ela [mãe] cinco da manhã, cinco e meia, pra eles vim pro colégio, e ela [mãe] trabalha [...]... e chega cinco e meia da tarde em casa. As crianças dependendo do dia que tem que sair cedo de manhã, ela sai às seis da manhã ou, se não, eles acordam sozinho e se arrumam sozinhos e saem umas dez e meia da manhã pra pegar um ônibus pra ir pro colégio, aí eles almoçam no colégio, no RU [Restaurante Universitário]. Depois vão pro colégio, do colégio às vezes eles têm atividades na Igreja, então eles vão pra Igreja. Eu mal vejo eles [risos]. Porque só pela parte da manhã, tipo alguns dias da semana porque daí trabalho de tarde e alguns finais de semana que eu fico com eles, né, que eu consigo conversar alguma coisa. Que às vezes quando eu chego, eles já tão dormindo, se eu tô trabalhando. Quando eu vou pra casa também, que às vezes eu vou pra casa do namorado, agora hoje eu tava na casa do namorado. E domingo eles vão pra Igreja, sábado às vezes eles têm alguma atividade, mas geralmente sábado eu trabalho o dia inteiro. Vou pra uma faxina, depois vou

pro supermercado, eu quase nem vejo eles, só pela parte da manhã.
(MARINA, 11/04/2018)

No relato de Marina quando se referiu à rotina da família, além do trabalho e da escola, a religiosidade ganha espaço e a Igreja apareceu como uma instituição que a avó e os seus filhos frequentam regularmente. Através de seu relato, percebemos como a família iniciou o contato com a Igreja que frequentam atualmente. A mãe de Marina sempre foi muito religiosa, frequentava a Igreja católica quando morava no Rio Grande do Sul. Ela e seus filhos estavam sempre presentes nas celebrações dominicais. Já em Florianópolis, Marina teve contato com os missionários Mórmons, fez estudos bíblicos com eles e, posteriormente, sua mãe também manifestou interesse em aprender mais sobre esses ensinamentos e acabou aderindo a esta vertente religiosa. Hoje em dia sua mãe [avó das crianças] e seus filhos são batizados e frequentam regularmente essa instituição religiosa. Sobre isto, Marina relata que “eles frequentam hoje em dia com livre e espontânea vontade, não é eu obrigando, é isso que eu quero. Não quero que eles sejam obrigados a ir”. Por outro lado, as imposições e regras estabelecidas pela Igreja acabaram afastando Marina de seguir e manter um vínculo mais próximo e mais enfático com esta instituição.

Montezano (2006), em sua dissertação intitulada “Cultura Religiosa Protestante e Rendimento Escolar nas Camadas Populares: um estudo sobre práticas socializadoras”, desenvolveu uma pesquisa sobre a relação de afinidade entre a religião, a família e o desempenho escolar de estudantes de camadas populares. E, em suas considerações, enfatizou que o êxito escolar dos alunos que frequentavam tal religião estava fortemente associado a “um feixe de situações socializadoras”, que de certa forma, a escola valoriza e premia. A religião tem uma função antropológica e outra sociológica, pode valorizar os saberes escolares ou seu contrário, se colocando como barreira para a formação e a emancipação humana. Neste caso, as informações são insuficientes para se compreender a real importância da mediação religiosa de uma geração para outra, ainda que já seja possível identificar alguns de seus traços. Além de zelar pela religiosidade da família, a avó materna também se dedica ao cuidado dos netos e da casa, conforme Marina relata:

Entrevistadora: Mas há cuidado? Ela [avó] se preocupa com eles? Há demonstração de carinho?

Marina: Sim.

Entrevistadora: Como você percebe isso? Tenta me descrever.

Marina: Ah, ela gosta de fazer comida, assim pra eles. Eu vejo que ela tá cansada... e eu não faço janta, aí ela fala: “Ah, filha, mas acho que eles [netos] querem comer”. Aí ela fala que vai fazer janta pra todo mundo. [...]. Ela cuida da roupa deles, da casa, leva pra Igreja, ela tá mais tempo com eles do que eu, pra falar bem a verdade.

Entrevistadora: Como que você vê a demonstração de carinho dela por eles?

Marina: Ah, é difícil dizer, que ela tá sempre presente com eles mesmo. Ela dá coisas pra eles, claro. Se precisa de uma roupa, um calçado, ela dá. Ela não é de dar brinquedo, essas coisas. Mas se eles querem comer uma coisa diferente, ela dá. É o que eu vejo, assim.

Nos dias em que Marina está em casa, geralmente entre segunda-feira e quarta-feira, a rotina dos filhos sofre pequenas alterações. Há mais interação entre eles: deitam-se juntos na cama para conversar, passeiam de bicicleta ou ficam na praia apreciando a natureza, assistem alguns programas de televisão e ela se esforça para tentar acompanhar as atividades escolares.

Então, quando eles [filhos] acordam cedo eu peço pra eles tomar café, se tiver deveres ainda de quando eles chegaram da escola e não deu tempo, eles fazem de manhã. Aí eu fico com eles, converso, boto o assunto em dia, o que que fizeram, o que que não fizeram. Vejo se tem deveres ou não, se precisa fazer alguma ou não, se tem algum recado lá dos e-mails que as professoras mandam. Aí eu só exijo assim, aí depois que tomam um café, tomam um banho, se arrumam e vão pro ponto de ônibus pra ir pro colégio. (MARINA, 11/04/2018)

Nos finais de semana, que Marina está trabalhando ou na casa do namorado, os estudantes costumam ficar mais em casa com a avó e executam algumas tarefas domésticas. Embora Marina declare que não há divisão de tarefas, as entrevistas com os estudantes apontaram que a menina auxilia nas tarefas na limpeza e organização de dentro da casa e o menino nas tarefas com a parte externa, limpeza de terreno, manutenção e limpeza da horta, características das divisões de tarefas por gênero. A entrevistada enfatiza a resistência da filha ao obedecer a suas ordens, situação contrária em relação ao seu filho.

Entrevistadora: E como que é a rotina no final de semana. Eles têm alguns tarefas para fazer? Eles saem ou ficam em casa com a sua mãe?

Marina: Ficam em casa no celular. É, que se tiver que arrumar a casa, eles ajudam ela a limpar a casa, a arrumar as roupas, isso eles ajudam.

Entrevistadora: Como que é a organização. Quem é responsável por qual atividade na rotina de limpeza e organização da casa?

Marina: Não tem.

Entrevistadora: Não tem? Por exemplo, a Karine é responsável por isso, o Tiago por isso. Não tem?

Marina: Não. Só que eu vou limpar alguma coisa ou a mãe vai limpar alguma coisa eles ajudam a gente na limpeza. E a casa é pequena também, então não tem tanta coisa pra fazer.

Entrevistadora: Não tem resistência por nenhum dos dois?

Marina: Ah, a Karine tem mais, tem que pedir mais. Se bem que, quando a mãe pede, ele faz, mas, quando eu peço, já é mais difícil. O Tiago não, eu peço uma vez e ele já faz. Ele capina o pátio, ajuda a mãe a limpar o pátio. Esses dias ele fez isso com ela. A trabalhar, assim... O Tiago, ele gosta de ajudar. Não é de dizer que não quer fazer nada. Agora a Karine já não.

Marina externa uma percepção de obediência distintas entre os filhos e toma Tiago como o filho mais obediente. Esse sentimento pode ser relacionado com a leitura (naturalizada) que a mãe faz sobre os papéis desempenhados pelos filhos. O que é solicitado para ele e para ela no seio familiar são atividades diferentes e tem rotinas díspares, segundo a entrevista dos estudantes. A mãe não percebe e lê a resistência da filha como má vontade e desobediência.

Nos finais de semana, a religiosidade tem espaço garantido na rotina familiar, os netos costumam frequentar a Igreja acompanhados pela avó materna. Por uma questão, principalmente relacionada a mudança de costumes e hábitos exigidos pela instituição religiosa, Marina resiste e não segue com tanto afinco igual aos demais.

Os relatos de Marina expõem a ausência paterna no convívio com os filhos, o descumprimento do acordo entre eles faz com que as responsabilidades recaiam mais sobre Marina e sua mãe. Sobre a disposição do pai em relação a estar com os filhos, Marina diz:

Entrevistadora: Mas há certa regularidade nesses encontros [pai e filhos]?

Marina: Não é sempre. Essas férias mesmo eles passaram três meses sem ver o pai. Agora que ele voltou a pegar as crianças a cada quinze dias. Leva pro cinema, faz um lanche e traz de volta.

Marina complementa relatando que, algumas vezes, ligou para o seu ex-marido para combinar o cumprimento do acordo judicial de fato, mas sua alegação estava sempre correlacionada as questões financeiras⁵¹. Atualmente, raras são às

⁵¹ Pelo recorte da pesquisa, não foi possível acessar a perspectiva paterna em relação a estas questões. Aqui alguns questionamentos ficaram sem respostas. Sobre a ausência paterna: Como realmente se concretiza, ou a mãe interpreta acontecimentos como falta do pai? Que sentimentos seriam estes, causados pelo afastamento do pai? Os relatos nas biografias que denunciam a ausência paterna condizem com o descumprimento de um acordo judicial? Ou estão relacionadas a não satisfação das expectativas da mãe? Ou dos filhos? Sobre as condições financeiras: e qual a real condição econômica do pai? Efetivamente, a condição econômica é um entrave ou apenas uma

vezes que os estudantes foram ou passaram o dia na casa do pai, ao longo desses anos de separação. Os encontros são quinzenais e acontecem, geralmente, durante o passar de um dia ou no período vespertino de um dos dias do final de semana em um shopping da cidade.

Marina relata perceber que Tiago sente em maior proporção a falta do pai, se comparado a Karine e que isto pode estar lhe afetando de alguma maneira. Atualmente, está à procura de atendimento psicológico para que profissionais possam ajudá-lo a lidar com os sentimentos causados pelo distanciamento afetivo e efetivo do pai

Entrevistadora: O que acontece que faz você perceber que ele sente mais a falta do pai?

Marina: Hoje em dia “ele fala que não tá nem aí pro pai dele” [risos] porque ele entendeu que o pai dele não tá nem aí pra ele. Mas quando ele era mais novo, ele dizia: “Meu pai não me ama, quero morrer, meu pai não me ama”. Chegou a dizer isso com sete anos de idade. Sete, oito anos, por aí.

Entrevistadora: Mas quando o pai dele chega para pegá-lo?

Marina: Eles que têm que ir encontrar o pai, mas, quando tipo a gente tá andando por aí e encontra o pai deles, eles vão lá dar um beijo, vão correndo dar um beijo nele.

Entrevistadora: E é recíproco por parte do pai a mesma atitude nestes encontros inesperados?

Marina: Eu acho que ele faz por fazer.

Entrevistadora: O que te faz ter essa percepção? Consegue me descrever algum fato?

Marina: Que outro dia eu fui pedir ajuda, que ele foi passar uns quatro dias no acampamento, agora no feriado de Carnaval. E o Tiago disse que ele ficou bem deslocado, sabe? Não queria conversar com ninguém, não tava interagindo muito com ninguém, tava bem no canto dele. E aí eu perguntei: “Mas o que que houve? O que que aconteceu? Tá acontecendo alguma coisa?” “Não, porque não tava legal, não tava me sentindo bem lá”. Ele falou que não serve pra nada mesmo [risos]. Aí eu liguei pro pai e disse: “Ó, eu não tenho condição de pagar um psicólogo, mas o nosso filho tá precisando. Eu já fui em busca no postinho, agora consegui um telefone, só que é lá em São José. Aí tem essa caminhada até São José. Aí eu penso assim: “Ou eu trabalho e tenho dinheiro pra ir, ou não tenho tempo. Ou eu tenho tempo e não tenho dinheiro pra ir [risos]. É esse hoje o meu dilema, hoje, atualmente o meu dilema. Eu busco um psicólogo em outro lugar que seja gratuito, mas eu tenho que ter o dinheiro da passagem. E pra mim ter o dinheiro da passagem, eu preciso tá trabalhando. E se eu estiver trabalhando, eu não tenho como levar o guri no médico.

A escolaridade e a ocupação dos familiares foram dados importantes em dois sentidos: primeiro, no auxílio da caracterização da classe social a que pertencem os estudantes; e em segundo, no entendimento da relevância que a escola representa para este grupo familiar.

justificativa? Se não há impedimento financeiro, qual seria a razão efetiva para ele não querer ver os filhos?

Os pais dos escolares, separados, possuem níveis de formação distintos e se encontram no trabalho informal. O pai⁵² estudou até a 4ª série primária e depois de certa idade tentou voltar a estudar, mas as demandas da vida adulta aliadas às suas dificuldades não lhe permitiram avançar e ele acabou desistindo da escola. Ao longo de sua vida desenvolveu habilidades na mecânica de motocicletas e há anos trabalha nesse ramo. Atualmente, não apresenta vínculo empregatício, sua renda mensal é composta pela venda de água e gás e pela realização de “bicos” concertando motos.

A mãe concluiu o Ensino Médio e trabalha no mercado informal desde os 12 anos de idade. Já tentou ingressar no Ensino Superior público algumas vezes, mas seu desempenho no processo de seleção, no vestibular, não alcançou os resultados suficientes para sua classificação entre as vagas disponíveis. Hoje sua renda mensal é composta pelos salários de seus dois empregos: um deles em um supermercado de grande porte em Florianópolis com vínculo empregatício intermitente, no qual recebe apenas pelas horas trabalhadas e, para complementar a renda, aderiu ao mercado informal, fazendo faxinas em um escritório semanalmente. O seu montante gira em torno de R\$ 1.200,00 mensais. No horizonte, o interesse em cursar uma graduação na área da saúde (Fisioterapia) ou da educação (Educação Física) ainda se mantém vivo. Este contexto, pode ser elucidado pelas verificações realizadas por Zago (2010),

[...] de um lado, a difícil relação entre o mundo do trabalho e a escola e, de outro, as contradições entre o valor social da escola e a escolarização na sua condição real”. [...] procuram recuperar o atraso escolar, mas já são trabalhadores em tempo integral, em ocupações fisicamente estressantes. Da parte de muitos, ocorrem tentativas de retorno à escola, mas em muitos casos a relação entre o mundo do trabalho e o da escola se mostra de difícil conciliação. [...] reclamam do cansaço, do reduzido tempo para os estudos, das frequentes ausências às aulas, das dificuldades em certas disciplinas e em vários casos, da não-disposição psicológica para estudar. Entrar, sair, retornar, sair, retornar novamente são acontecimentos que se sucedem, pois, para muitos deles, ainda persiste a crença do estudo como uma necessidade indispensável [...]. (ZAGO, 2010, p. 27).

⁵² Como já mencionado, nossa pesquisa se desenhou dentro de suas limitações na biografia dos estudantes e da figura materna. É uma fina camada se comparada a grandiosidade de ocorrências e mediações que se configuram ao longo de uma vida. Para a elucidação mais substancial dos fatos, seria interessante entrevistar também a figura paterna. Aqui algumas dúvidas pairaram no ar: qual a situação real de participação do pai na vida de Tiago e Karine? Qual a sua renda mensal? Até quando acompanhou as crianças mais de perto? E hoje, concretamente como os acompanha, de que maneira? Qual o sentido da escolaridade para ele? Entre outras. São questões pertinentes, que nesse momento não foram possíveis de esclarecimentos, mas que seguem como outros desdobramentos de pesquisa.

Podemos estabelecer uma relação entre a situação da família e as questões do atual panorama econômico brasileiro⁵³. Outra questão se pauta na baixa escolarização dos responsáveis que limita as oportunidades e escolhas de sua ocupação, sujeitando-se a salários mais baixos, a cargos que, muitas vezes, são rejeitadas por pessoas com maior nível de formação ou, ainda, os direciona a informalidade. Se há décadas o primário garantia acesso a grande parte de empregos, a exigência por maior formação nas disputas de vagas no mercado de trabalho tem sido elevada, gradativamente. Este fenômeno é particularmente compreensível quando nos deparamos com dois fatores: a elevação da escolarização da população em geral; e as mudanças do mercado de trabalho, no qual há o aumento de desemprego e maior demanda de qualificação da força de trabalho.

4.3 OS DILEMAS DA MÃE: SUBSISTÊNCIA DA FAMÍLIA OU PRESENÇA

Conforme Zago (2010, p. 26), nos meios populares “A mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, e é graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho de seus integrantes, que este tenta assegurar suas necessidades básicas”. Atualmente, a mãe passa muito tempo fora de casa e longe dos filhos, devido à carga de trabalho que possui, principalmente, segundo ela, por transitar por dois empregos em busca do sustento dos filhos.

Entrevistadora: Esse trabalho intermitente é no Supermercado XX?

Marina: Uhum.

Entrevistadora: Eles te chamam pra você trabalhar [interrupção pela entrevistada].

Marina: Na reposição.

Entrevistadora: E você tem uma média de dias que você trabalha, que eles te chamam?

Marina: Agora tem, que teve um mês que eles me chamaram só três ou quatro dias no mês. Agora eles tão chamando mais direto, umas três vezes por semana. Já é alguma coisa melhor que nada [risos]. Seis horas por dia. Daí vai e repõe. Vai lá e faz isso, vai lá e faz aquilo, vai lá e faz aquele outro. Aí eu vou lá e faço.

Entrevistadora: E recebe por dia?

⁵³ Taxa de desocupação no Brasil no terceiro trimestre de 2018, recuou para 11,9%. Santa Catarina aparece com a menor taxa nesse período de 6,2% e 0,8% de desalentos, aquelas pessoas que já desistiram de procurar emprego. O índice de trabalhadores com carteira assinada foi o menor já apresentado pelo IBGE. Mas, esse recuo na porcentagem do desemprego se deve ao aumento de trabalhadores no mercado informal, quase 1 milhão de pessoas aderiram a informalidade como meio de subsistência. Fonte: PNAD (2018).

Marina: Não. É com carteira assinada, mas eles depositam a cada quinze dias, acho, mas só o valor dos dias que tu trabalha.

Para facilitar a logística das demandas de sua rotina, por uma questão de proximidade aos seus locais de trabalho, a entrevistada passa determinados dias na casa do namorado.

Para complementar a renda mensal e suprir as necessidades básicas desse grupo familiar, Marina também conta com o auxílio financeiro de sua mãe nas despesas de casa. Esta recebe dois salários mínimos: um salário mínimo de pensão pelo falecimento de seu esposo e o outro pelo trabalho prestado a uma empresa terceirizada responsável pelos serviços no setor de limpeza da UFSC.

Segundo Marina, o pai dos estudantes trabalha em empregos informais e não consegue comprovar renda mensal fixa. De acordo com a entrevistada, a sua contribuição financeira no sustento dos filhos é irrisória e até inexistente, mesmo sob combinado judicial. Isso que dificulta o sustento dos filhos, sendo as mulheres da família as responsáveis provedoras. Sobre essa situação ela expõe:

Teve épocas que ele não ajudou, chegou a ficar um ano sem pagar a pensão. E agora ele...Desde que a gente se separou, foi estabelecido trinta por cento do salário mínimo, porque ele alegava não ter carteira assinada. E assim foi, mas teve épocas que ele pagava, teve outras que ele não pagava, e foi bastante tempo assim.[...]A gente briga, mas é porque eu quero o melhor pra ele e pras crianças, né? Que ele precisa pagar pensão, mas às vezes ele não paga, né? Aí tem que ficar brigando com ele por causa disso. Mas brigo porque ele não quer muito ficar com as crianças. “Ah, não tenho dinheiro pra ficar com eles”. “Mas eu também não tenho e fico todo o tempo. Que que custa ficar um dia ou dois?” Duvido que ele não tenha um pão. Meus filhos não são crianças metidas que querem lanches e coisarada. Pão com mortadela, pão com manteiga já satisfaz eles, eles não querem luxo. Graças a Deus eles não são crianças... Se tiver que comprar uma marmitta e dividir pros dois, eles fazem. Eles não são chatos. Tem crianças que são exigentes, eles não. (MARINA, 11/04/2018)

Há indícios que o descumprimento do acordo judicial por parte de um membro da família, acaba sobrecarregando outros financeiramente e podemos dizer até emocionalmente conforme relatos, nesse caso, a mãe e a avó. O que acaba restringindo também outras possibilidades de lazer e sociabilidades da família, por estarem ocupadas demais em busca do sustento das necessidades básicas do grupo familiar. O auxílio de terceiros nestes momentos sempre se faz bem-vindo, mas algumas vezes deixa de ser percebida o real processo como se efetiva, de programas assistenciais, de programas do governo e é atribuído a ajuda divina em

momentos de aperto. Marina ressalta que recebe doações em momentos de dificuldades, por parte de pessoas que conhecem a situação que eles estão passando. Sente que estas atitudes e ações de ajuda são provenientes de um amparo divino. Que reconhece os momentos conflituosos que ela está passando e que a ampara de alguma maneira, seja com o auxílio de alguém próximo ou lhe dando força para suportar o possível. Sobre isto:

Parece que assim ó, eu acredito em Deus sabe por quê? Por causa disso. Ele sabe as nossas necessidades, Ele não deixa a gente passar necessidade nenhuma. Ele bota uma pessoa no teu caminho que vai te ajudar. Indiferente se te conhece ou não te conhece, Ele bota pessoas no teu caminho. Quando a gente não precisa, a gente não ganha. E Deus não bota a gente na necessidade, Ele não bota a gente num apuro se Ele sabe que a gente não tem capacidade pra aquilo. Por isso que a gente passa por algumas coisas, mas é porque Deus permitiu. Eu acredito nisso. Tem coisas que eu passei porque Deus permitiu, Ele sabia que eu tinha força pra passar por aquilo. Como teve momentos que, de pessoas que eu nem conhecia, eu ganhava uma cesta básica. Foi a época que o pai deles não dava nenhum dinheiro. Então foi uma pessoa que era conhecida do meu gerente, parente, né, que gostava de doar pra pessoa que precisava. Mesmo eu trabalhando fixo a pessoa me ajudava com um caixa de leite, uma caixa de ovos, um pedaço de carne que, naquele dia que eu não tinha mais de onde tirar comida, a pessoa vinha e me dava. Então, a partir do momento que eu vi que eu não precisava mais de ajuda, eu também já disse: “Ó, graças de Deus eu já tô melhor então essa cesta pode passar pra outra pessoa que esteja precisando mais do que eu”. (MARINA, 11/04/2018)

Assim como destaca a existência de alguns programas sociais que a família se beneficia e é de fundamental importância na luta diária em suprir as necessidades básicas, como por exemplo, o recebimento do passe livre dos estudantes, o almoço diário no Restaurante Universitário por um valor acessível e, às vezes, sem custo, porque os estudantes acabam ganhando os passes que dão direito ao almoço e o programa do governo intitulado Bolsa Família. Este último por motivo de desatualização de cadastro, a família perdeu o direito de recebimento, mas a mãe pretende reverter a situação.

Marina: Meu maior gasto é com a alimentação, a roupa, graças a Deus, eles ganham bastante, uma coisa ou outra eu tenho que comprar, mas é calçado mesmo. Uma hora tá crescendo o pé ou já tá arrebentado, não dura muito tempo [risos].

Entrevistadora: E vocês recebem atenção da Assistência Social do CA?

Marina: Esse ano, ela ajudou, que teve momentos que eu tava sem dinheiro e a minha mãe também tava, que a gente tava pagando as coisas da obra, né? E aí ela, no caso, ela ajudou, teve uns dias assim que a gente não tinha calçado pra Karine, ela deu um calçado pra Karine, que arrebentou o chinelo da Karine e ela deu um calçado [...]. Teve alguns momentos que faltou comida em casa, foi só um dia que nem eu nem a mãe tinha de onde

tirar, e acabou ela fornecendo uma cesta básica pra nós, deu pra Karine e ela trouxe. Quando não tem dinheiro pro vale do RU, ela dá pra eles. Ela já ajudou também.

Durante a entrevista, Marina exaltou com frequência a importância do estudar, assim como as dificuldades de realizar um acompanhamento mais próximo da vida dos filhos. Os dados levantados neste trabalho, com a aplicação dos questionários com os estudantes dos 5º e 6º anos demonstram a importância do papel da mulher no acompanhamento dos filhos. O que repercute no sucesso e permanência prolongada na escola. Mas entre tantas demandas dos adultos desta família, o acompanhamento da escolarização dos filhos acaba sendo prejudicado. No caso do estudante que vem apresentando maior dificuldade em seu histórico escolar, isso se torna mais agudo. Um exemplo em destaque é o acompanhamento na realização dos deveres escolares. O menino acaba realizando os deveres sem auxílio adequado e, muitas vezes, não os realiza.

Entrevistadora: E em relação aos deveres, você percebe que um deles necessita mais de atenção neste aspecto? Ou não apresentam essa necessidade?

Marina: Tanto é que com o Tiago eu comecei a ser agressiva que ele não... Eu falava: "A, e, i, o, u" e ele: "A, e, o, u". Eu: "Que letra é essa?", e ele não sabia. Aí eu quase fiz a mesma coisa que a minha mãe. Aí eu disse: "Não, não vou fazer isso". Aí pedi as contas do trabalho e fiquei só na função dele, né. Tentando dar mais atenção pra ele. Aí ele deu uma melhorada. [...]O Tiago. A Karine geralmente domina, quando ela não consegue alguma coisa ela pede ajuda, mas é bem raro. Bem raro mesmo. Agora ele já.... Hoje mesmo eu fiquei ali no intervalo, que ele almoçou e a gente foi pra biblioteca que ele tava fazendo uma atividade de história sobre o tempo. Aí eu tava meio que ajudando ele lá a fazer as respostas lá. Ele leu o texto, explicou pra mim, só que ele não conseguia saber o que que ele ia responder. Ele entendeu, só que não sabia como que ele ia organizar a frase. Mas depois por hora ele soube, ele sabia que que ele tava fazendo.

Os dados levantados no questionário junto aos estudantes dos 5º e 6º anos, apontam que 47% dos discentes com histórico de aprovação sem convocação para as recuperações de estudos e contam com o acompanhamento de suas atividades escolares pela figura materna. Já os estudantes que apresentam trajetória escolar permeada por convocações em Recuperação de Estudos e reprovações, contabilizam sua maior proporção na realização dos deveres sem acompanhamento, a saber, 56% dos discentes realizam os deveres sozinhos. São indicações da relevância do acompanhamento durante as atividades escolares por algum adulto responsável. Que por questões culturais, a responsável feminina vem se mostrando

como importante figura neste processo dos filhos com a escola e o desempenho escolar exitoso. O relato acima exposto evidencia o investimento escolar por parte da mãe ao se desligar do trabalho remunerado para o acompanhamento mais próximo da escolarização do filho, ratifica seu empenho e a importância que ela dá ao processo educativo na vida de sua prole. Mas em contrapartida, houve a redução no orçamento familiar.

Ao conversar com uma amiga sobre a situação que estava enfrentando com o filho no que diz respeito à escola, Marina ficou sabendo da existência do Colégio de Aplicação e de todo o aparato que poderia contar, já que a unidade fazia parte da Universidade. Contrariando a opinião de seu marido⁵⁴ que, naquela época, preferia mantê-los na escola do bairro em que residiam, evitando o longo trajeto que os filhos teriam de enfrentar e os gastos extras que seriam somados ao orçamento da família (gasto com transporte escolar ou com combustível), a matriarca inscreveu os dois filhos no sorteio do CA/UFSC. Tiago no segundo ano e Karine no primeiro ano, ambos no Ensino Fundamental. Os dois filhos do casal foram sorteados e ingressaram no Colégio em 2013. Ela descreve o momento em que ficou sabendo que conseguira as vagas para seus filhos, com amplo sorriso no rosto durante a entrevista.

Marina: Aí, eu agradei muito, eu chorei muito, eu disse: “Meu Deus, é a melhor coisa que eu consegui pra mim. Vai ser difícil? Vai. Vai ser puxado? Vai. Mas eu vou correr atrás!”.

Em relação à vida futura dos descendentes dessa família, a escola aparece como uma promessa de melhores condições de vida para seus filhos. Voltando no tempo passado, Marina relembra que o sentimento de entusiasmo e de alegria por ter conseguido matricular os dois filhos no único colégio federal do estado, decorria do valor dado à educação por sua família. Desde muito cedo, a mediação para que ela constituísse um projeto e desejo de ser passando pelos estudos ocorrera em seu seio familiar. O acompanhamento das atividades escolares mais próxima realizada pela mãe e a escuta nas palavras de seu pai sobre a importância “de se ter estudo”, como “algo que ninguém te tira e ninguém te rouba” e esta era a oportunidade que

⁵⁴ Aqui outras questões ficaram latentes: Teria ele (pai) se interessado em saber o que significaria estar num colégio federal? Não teria ouvido dos pais sobre a importância do estudo, como Marina ouviu? A sua experiência escolar lhe fez desacreditar na escola? Embora, essas questões não tenham sido respondidas, se tornaram fontes de promoção de reflexão sobre esses aspectos.

seus pais e ela nunca tiveram e que agora seus filhos podem ter. O valor atribuído à escola na vida dos filhos de classes populares pode ser comparado a um tesouro que ninguém rouba e que lhe proporciona oportunidades antes não alcançáveis. No caso dos irmãos, Marina via essa oportunidade como única. Uma boa formação oportunizada pelo colégio seja talvez, a única possibilidade de uma vida melhor para eles. A própria fala da entrevistada retrata mais enfaticamente a perspectiva dessa família, em relação à educação:

A única coisa que ele [pai de Marina e avó dos estudantes] pedia era pra estudar. Que a única coisa que ninguém podia tirar de nós era o estudo. A única coisa que ele dizia: "Ah... Que que tu vai fazer da vida, a única coisa que ninguém pode tirar de ti é o teu estudo. Casa, roupa, comida podem te tirar, mas a sabedoria, nunca". A única coisa que eu lembro assim que ele falava que era pra estudar que ele não teve oportunidade. [...] O que tu sabe, o teu conhecimento, é a única coisa que ninguém pode roubar porque tá dentro de ti, dentro da tua cabeça o teu conhecimento e pode te abrir portas. E... Que a gente pode conquistar um bom emprego, que a gente pode ter um futuro melhor do que meu pai e minha mãe tiveram né. Essa é a questão. E é isso que eu falo pros meus filhos. Eles têm a chance que eu nunca tive. Eles estão dentro da universidade estudando. Podem se formar e conseguir uma vida melhor que a nossa hoje. Eu sempre falo isso pra eles. (MARINA, 11/04/2018)

E como não lembrar da própria trajetória escolar quando se está diante da descrição do percurso de seus filhos fazendo uma análise mais minuciosa? As experiências relativas à escola e as oportunidades que delas decorrerão ou não, estão impressas em suas narrativas: o lembrete do pai sobre a importância da escolarização, as dificuldades encontradas na aprendizagem de alguns conteúdos, o esforço ao longo de todo esse percurso, os momentos de violência, a comparação entre o seu desempenho escolar e a situação atual profissional com a dos seus irmãos, que estudaram mais e se encontram em condições melhores que ela, o destino precoce ao mercado de trabalho, a questão financeira da família e outros.

O passado é o que eu fui, é um em-si. Não posso alterar o conteúdo do passado. Ele diz quem sou na qualidade de ter sido. Foi em minha história que forjei meu projeto. Mas, por outro lado, a função que ele terá sobre meu ser depende das condições da minha relação com esse passado. (SCHNEIDER, 2011, p. 171).

No interior do Rio Grande do Sul, Marina cresceu em uma família tradicional, no qual pai e mãe cooperavam para o bem-estar da família, cada um executando suas funções conforme as características, geralmente peculiares, de organização de

uma família nuclear patriarcal, tendo como principal provedor da família, seu pai. Este criou seus três filhos com o salário recebido pelos serviços prestados na carreira técnico-administrativa à Universidade. E eles cresceram frequentando aquele espaço. Além do comprometimento em fornecer o sustento da família, seu pai ainda se esforçava em fazer cursos a distância, naquela época via correio. No trabalho na Universidade, o pai se orgulhava em ter ensinado alguns de seus colegas a assinar o nome, a cuidar dos animais no biotério, a fazer exames clínicos e até realizar algumas pequenas cirurgias em animais. Passou por inúmeras funções, mas sua limitada formação não permitiu que ele alcançasse o reconhecimento e a remuneração desejada. E ele sempre usava esse exemplo para motivar os filhos a estudarem. A mãe de Marina era dona de casa. Além dos três filhos da família e de seu acompanhamento nas atividades escolares deles, também era responsável com os cuidados de sua sogra e de seu cunhado mais novo. Além disso, envolvia-se em atividades religiosas na Igreja de sua comunidade e fazia pinturas em tecido para complementar a renda familiar.

Marina, a irmã do meio e seus dois irmãos moravam em uma casa grande, com cômodos organizados e, inclusive, dispunham de uma sala organizada com livros didáticos, como se fosse uma sala de estudos. Havia espaço suficiente para brincar com os vizinhos. Como seu pai trabalhava muito, as regras de casa eram supervisionadas pela figura materna. As tarefas de casa, como varrer, limpar, organizar, lavar e outras, eram divididas entre ela e sua irmã mais velha. Marina sentia, desde aquela época, que seu irmão recebia certa proteção, porém, naquele tempo ela não entendia muito bem o motivo e nem que eram tarefas organizadas sob a lógica de gênero.

Marina: É, mas tinham horários. Chegava às oito horas da noite, não podia tá mais na rua, tinha que tá dentro de casa. Estudava de manhã, aí o pai levava pro colégio, buscava. A maioria das vezes ele levava. Buscar, ele não buscava muito não. E... Bom, o que eu lembro é isso daí.

Entrevistadora: E os fazeres de casa, havia regras, como era feita a divisão das atividades?

Marina: Tinha, tinha. Numa semana era pra mim lavar a louça e cuidar da cozinha e na outra semana era pra recolher a roupa, dobrar a roupa e limpar a casa. E aí uma semana pra minha irmã e outra pra mim, uma semana pra a minha irmã e outra pra mim. Meu irmão não participava [risos]. Ele era criado a.... Tudo na boquinha.

Entrevistadora: E os deveres de casa, como que faziam, quem os acompanhava?

Marina: Era a minha mãe, a minha mãe. O pai só dizia que tinha que estudar, sempre cobrando que tinha que estudar.

Marina tinha em sua irmã mais velha um exemplo de uma aluna disciplinada e muito estudiosa, mas a sua relação com a escola não seguiu os mesmos patamares traçados pela primogênita. Embora sentisse vontade e se esforçasse em relação aos estudos, Marina sentiu muitas dificuldades desde sua alfabetização. Sua mãe a acompanhava mais de perto e, por algumas vezes, decorreram momentos de violências verbais e físicas que se impunham no acompanhamento dos deveres de casa.

Entrevistadora: E o seu processo de alfabetização?

Marina: É, também foi complicado, né, porque a professora não ajudava muito. [...] Só a minha mãe que me ajudava. Depois eu tive uma professora muito boa no segundo ano, que aí a professora era mais tranquila, ela era mais dedicada, mais carinhosa também. Bem diferente da que eu tive na primeira série, né? É, isso faz diferença[...] eu lembro que, quando eu tinha na primeira série, eu não sei se a professora não gostava de mim, o que que era, eu não sei. Eu sei que a mãe estudava comigo, ela fazia, forçava pra mim aprender, né, que eu era bem lenta e.... n[...] o que eu respondia certo, a professora botava errado [...]. e, que eu respondia errado, ela botava certo. Aí eu lembro que a mãe conversou com as outras mães, reclamaram lá da professora e acabaram tirando a professora[...]. Ela dava beliscão e tudo na gente [risos].

Entrevistadora: Tenta me descrever um pouco mais essas situações.

Marina: Eu acho que... A minha mãe achava que [...] eu era preguiçosa. É o que diziam na educação. Na hora de estudar, ela dizia que eu era preguiçosa, que eu não queria estudar. De fato, eu não sei o que que eu tinha, ou eu tenho, né. [...] Eu já sempre tive mais dificuldade. Eu nunca repeti [...] Fui até a oitava série, meio que puxado. [...], Mas sempre, é.... na recuperação, sempre passava. E a minha mãe batia muito na gente, principalmente em mim. Porque eu ficava atrasada, assim, na recuperação. Eu lembro que, quando eu tava aprendendo o a, e, i, o, u ainda ou somar, diminuir, essas coisas, ela ensinava e: “Por que que tu não aprende?”, ela batia, cara. Na cara, assim, como os cadernos para ver se entrava na cabeça [risos]. Eu acho que isso daí é errado.

Entrevistadora: E os seus irmãos, eles estavam próximos, o que eles faziam?

Marina: Às vezes eles ajudavam, mas geralmente não. Às vezes eles chamavam de burra mesmo.

As lembranças de Marina, ainda quando criança, trazem à tona diversos sentimentos (ora esboçados por risos, ora por choro ou simplesmente externados por uma mudança em seu semblante) e ocorrências vivenciadas naquela época.

Uma criança pequena não nasce com a capacidade de refletir. No início de sua vida, ela somente estabelece relações espontâneas com o ambiente que a cerca, sustentadas em consciências de primeiro grau. É só mais tarde, com o processo de relação com o mundo, mediado por outras pessoas, que aprenderá a refletir, a abstrair. [...] Está em processo de formação da personalidade e, por isso, seu ser acaba por ser inicialmente

modelado por outros. [...] Todo esse processo de mediações (positivas/ou negativas), na medida em que a criança vai adquirindo a capacidade de abstrair, vai sendo apropriado reflexivamente por ela, constituindo a inteligibilidade ou a certeza de ser que terá de si mesma. (SCHNEIDER, 2011, p.161)

Sobre o processo de escolarização trazem à tona situações de comparações entre os irmãos, realizadas pela mãe de Marina, e os apontamentos da sua experiência escolar inicial expõem o estigma que a entrevistada lidou por grande parte de seu percurso escolar. Por mais que se esforçasse em realizar todas as atividades escolares e as atividades extras passadas pela mãe, seguia sua trajetória numa luta constante de conquistar seu espaço.

Marina: Ah... Só dizia que eu era “relaxada”, que eu não queria estudar, que eu era desinteressada. Mas eu, eu me esforçava. Eu lembro que ela fazia eu copiar textos do livro no caderno. E... Eu lembro que eu tinha que copiar muitos textos [risos]. E meus irmãos, eu acho que eles já tinham uma facilidade de aprender e tudo mais, tanto é que os dois já se formaram na faculdade e eu não. Eu fiquei mais cuidando da casa, cuidando deles do que. Comecei a trabalhar primeiro do que eles.

Além das dificuldades em relação ao seu aprendizado e acompanhamento dos conteúdos nas séries que estava cursando, das agressões verbais e físicas por parte de sua mãe em alguns momentos durante a realização de seus deveres e das comparações com seus irmãos, Marina também enfrentava constantes situações de Bullying na escola por seu porte físico. Estas informações indicam possíveis mediações na formação de um saber-de-ser relacionado ao desinteresse e apatia. Consubstanciada pela experiência com a professora que a marcou negativamente, corroborando com esse “veredicto”, esta profecia parece ainda relutar na vida adulta.

A estrutura das famílias, dos grupos primários a que o sujeito pertence, é interiorizada pela criança em atitudes e reexternalizadas em práticas, pelas quais ela se faz ser aquilo que fizeram dela. Dessa forma, o que encontramos na infância são atitudes, ações, emoções, que sempre tem sua origem em uma determinação interiorizada, passando por um processo de totalização e destotalização do ser criança, no seio das suas relações fundamentais. Sendo assim, a totalização em curso, que em todo momento se destotaliza e retotaliza e que se objetiva nas condutas, pelos atos, pelas emoções, é o que Sartre considera de personalização, processo pelo qual o sujeito constitui sua idiosincrasia, seu projeto de ser, através de uma constante interiorização/externalização do seu sociológico.(SCHNEIDER, 2011, p. 161).

As constantes comparações entre os irmãos e o respectivo sucesso nas suas trajetórias escolares, cabendo a Marina ser encaminhada desde cedo ao mercado de trabalho. Colocada nos trilhos do desinvestimento escolar, como forjar uma boa imagem de si face à escolarização? Como se escolher boa aluna neste contexto?

Entrevistadora: E o que que você achava da escola?

Marina: Ah, eu gostava. Eu gostava de frequentar. Eu sempre tive os meus problemas com alguns colegas, mas... Que eu era gordinha [risos]. E tinha apelido[...] Ah, não gostava. Até a quinta série...Chorava, chamava a ajuda de alguém...É, tinha um menino que me cuidava, que se ficavam me zoando muito ele ia lá e me defendia, falava alguma coisa, retrucava alguma coisa pras outras pessoas.

Entrevistadora: E você chegou a brigar por causa disso?

Marina: Teve, teve, acho que na quarta série. Que uma guria começou a me chamar: “Aquela gorda”. [...] E a guria era vesga e usava óculos [risos]. Aí eu já tava de saco cheio de a guria me chamar de tudo que é nome, baleia e coisarada. Aí eu assim: “O que que é sua vesga quatro olhos?” [risos]. Ela: “É, tu vai ver, vou te pegar na saída” [risos]. Aí eu catei meu irmão e disse assim: “Agora vamo saí daqui correndo, vamo embora” [risos]. A guria me catou pelo cabelo, a mãe dela tava do lado dela. Ela deu a mochila pra mãe dela, aí eu passei ela me catou pelo cabelo. Eu só virei e dei um tapa na cara dela e saí correndo [risos]

Entrevistadora: E você chegou a falar com seus pais sobre esse acontecimento? Você lembra-se de ter falado sobre esse assunto com eles?

Marina: Nessa vez da guria dos óculos, eu reclamei pro meu pai e meu pai foi reclamar lá na escola, na diretora, só que a mãe da menina já tinha ido lá reclamar também. Aí a diretora fez eu pedir desculpa pra guria porque eu tinha chamado ela de vesga quatro olhos. Que eu não tinha razão de chamar ela, mas ela tinha razão de me chamar de gorda. Aí eu tive que pedir desculpa. E eu assim: “Mas tu acha certo que que ela tá fazendo comigo de ficar me chamando de gorda?” Eu fiquei irritada. “É, mas tu pode emagrecer, ela não tem como arrumar o defeito dela [risos]”.

Entremeio a este contexto de um percurso escolar tortuoso, Marina descreve sua relação com a escola, destacando algumas situações significativas, que marcaram positivamente este trajeto.

Marina: Colegas, não lembro. Acho que não porque não me marcou. No colégio não, só esse, depois na quinta série... Esse professor que forçava a gente, eu quase repetia de ano. Aí quando eu aprendi a gostar de matemática assim que [incompreensível]. E também eu gostava de fazer educação física, adorava [risos] [...] porque interagia com as outras pessoas, né? Era um momento que gastava energia, jogava bola, jogava vôlei, jogava basquete, aprendia bastante coisa assim, em organização que eu lembro assim.

Entrevistadora: E você era uma boa aluna na educação física?

Marina: Sim.

Entrevistadora: Você tinha facilidade, habilidades para jogar? Me descreve algumas situações

Marina: Eu acho que sim [risos]. Depois, acho que na sexta, sétima, oitava série comecei a jogar basquete, participava do basquete da escola assim.

[...] Ah, eu jogava basquete e às vezes era misto com os meninos e às vezes era contra os meninos, e geralmente o time que eu tava, ganhava, era difícil não ganhar. Eu sempre era escolhida entre as primeiras. Eu derrubava todo mundo [risos]. [...] Aí tinha um professor bem legal. [...] É um bem magrinho, alto. Aí ele levava pra campeonato, só que aí, quando tinha que viajar, aí minha mãe já não deixava participar dos jogos, aí ficava só na cidade.

Entrevistadora: Você lembra por que ela não dava permissão nestes casos, era segurança ou uma questão financeira?

Marina: Eu acho que era segurança mesmo, ela tinha medo que acontecesse alguma coisa. Porque ela não deixava eu sair, no resto eu ia na cidade inteira.

A escola seleciona os sujeitos e encaminha para o mercado de trabalho. Marina apesar do gosto pela escola, mas numa atmosfera de pouca aposta e desinvestimento escolar, desde os doze anos foi sentindo mais segurança em seu desempenho profissional no mercado de trabalho do que como estudante. Sentia que neste campo conseguia minimizar as comparações com seus irmãos. Entretanto, percebe que o trabalho dificultou o seu retorno aos estudos. Enquanto seus irmãos conseguiram cursar o ensino superior, ela diz:

Marina: [...] Com doze anos minha mãe pintava panos de pratos e meu pai vendia no trabalho de ele. Daí eu tive a ideia de ajudar a vender. Eu lembro que eu batia na porta dos vizinhos pra vender mel, vender pano de prato pra ajudar em casa. Meus irmãos nunca fizeram isso. [...] Eles sempre estudando. E aí.... Com dezoito anos que eu me formei. Aí comecei a trabalhar, fiz um estágio e depois comecei a trabalhar. Aí depois não estudei mais. Fiz o até vestibular, pré-vestibular também. Mas já tinha desencaminhado já [risos].

Entrevistadora: Seus irmãos conseguiram cursar ensino superior?

Marina: Sim, os dois. Mas eu também não tinha muitos investimentos pra ir pra uma faculdade assim. Se não fosse na área rural, não tinha abordagem nenhuma. Por exemplo, a minha irmã se formou em técnica de alimentos, no mesmo colégio que eu, eu me formei em economia doméstica. Aí tinha agropecuária. Quem se formava em agropecuária ia pra agronomia ou área veterinária ou alguma coisa assim. Alimentos também era nessa área. E o meu já não tinha muitas opções e também não era um curso que eu gostava muito [risos]. Minha irmã é formada em química de alimentos. Ela é formada em técnica de alimentos e química de alimentos. No segundo grau, técnica de alimentos e na faculdade, química de alimentos. Meu irmão, ele fez vários cursos no segundo grau. Não sei se... Ele deve ter se formado, mas eu não sei em que, design gráfico ou alguma coisa assim. E depois entrou na faculdade, eu acho que chegou a se formar em artes visuais, mas eu sei que a última vez que ele tava estudando ele tava fazendo filosofia. Mas ele já tinha trocado de outros cursos também.

Muitas pesquisas que se dedicam ao estudo das questões relacionados entre escola e classes populares têm evidenciado que todas as famílias mantêm expectativas quanto à escola, principalmente, as relacionadas à mobilidade social.

Conforme os seus recursos, investem em maior ou menor grau na escolarização de seus filhos.

Foi assim na geração anterior, caso não ocorra nenhuma mediação contrária, a tendência é reproduzir os mesmos métodos, os mesmos processos numa geração seguinte, com os recursos sociológicos e antropológicos de sua época. Assim, Marina explica com certo desconforto sua relação com a formação e escolaridade dos filhos. Ao ser provocada a falar sobre algo que achasse importante e que ainda não fora dito em nossa entrevista, a entrevistada lembrou de momentos de sua vida que foram tão atribulados que lhe roubaram o tempo necessário para o acompanhamento de seus filhos.

Marina: A única coisa que eu acho assim sobre os meus filhos.... Eu faço de tudo pra educá-los, orientá-los. Posso às vezes falhar como mãe, posso não tá presente sempre, né? Tem vezes que eu consigo tá junto, tem vezes que eu tô perdida pra mim, tô perdida pro mundo. Nem comigo eu não tô, sabe, me olhando, como eu disse. Mas ano passado mesmo eu desfoquei, meio que larguei de mão, cheguei a entrar em depressão. [...]. Teve um momento que eu entrei em depressão, que eu trabalhava de noite, toda noite. Aí o Tiago fazia fono e estudava, e a Karine também. Eles faziam os cursos de atletismo, basquete, vôlei. E eles iam tudo por conta, não era eu que levava e buscava, eles que iam por conta, eu acho que desde os 9 anos. Porque o motorista via eu levando e buscando todo dia, e era sempre o mesmo motorista no mesmo horário. E os mesmos horários quem ia e buscava era ele. Aí ele disse: “Ó, tu leva todo dia e busca?”. Eu digo: “Levo”. Ele disse: “Mas não precisa, eles se comportam direitinho. Se tu quiser, embarca eles no ônibus”, aí eu sempre embarcava, né, “E eu fico de olho”. Aí eu peguei o telefone dele caso acontecesse alguma necessidade, alguma coisa. Que na verdade eles já voltavam sozinhos, algumas vezes. Eu só levava. Ele: “Não, não precisa ficar gastando”. Que teve uma época mesmo que eu ia e trazia, na época que eu me separei. Aí fiquei sem carro, sem nada. Aí caminhava até em casa. Depois vinha pra levar... Em 2018 eu trabalhava em três empregos. Só que em 2017 eu trabalhava nesse que eu trabalhava de madrugada. Foi o ano que eu larguei de mão assim eles. 2018 não tanto. 2017 eu larguei bem eles de mão. Foi um ano bem ruim assim. Porque eu só me levantava onze e meia da noite pra tomar um banho, me arrumar e ir trabalhar. Chegava em casa umas seis, sete horas, acordava eles pra tomar café, tomava café da manhã com eles e botava eles no ônibus. Eles iam pro colégio e vinham só de tarde pra casa, aí de tarde eles ficavam comigo. Ou se não estavam fazendo essas outras atividades, ou se não.... Até na fono eu não levava o Tiago, ele tava indo e indo embora sozinho. Eu sei que era um risco que eu estava correndo, porque ele é uma criança andando sozinho na rua. Mas o que ele fazia, ele ia pra fono, acho que nessa época a Karine já estava estudando de tarde e, quando a Karine ia embora, ele ia embora junto com ela. Ele ficava esperando ela pra voltar pra casa.

Entrevistadora: Foi nessa fase que você teve depressão?

Marina: Eu creio que eu tava com depressão porque não tinha vontade de sair de casa, não fazia nada.

Entrevistadora: Fez algum tratamento?

Marina: Só ia pro trabalho e do trabalho pra casa. Não, não fiz tratamento nenhum. Aí um dia a pessoa que estava atendendo ele me pediu: “Ó, tem que vim conversar pra saber como é que tá o tratamento dele”. Aí eu

peguei, nunca me esqueço, chamei um Uber pra ir buscar. Aí quando eu olhei aquele morro, aquele céu brilhando, aquela coisa que me faz bem, que é o que me faz bem aqui nessa ilha, é a natureza, né. Eu digo: “Meu Deus, o que é que eu faço trancada dentro de casa o dia inteiro?” Que eu saía, tinha vezes, antes de eu ficar assim, eu pegava seis horas da manhã, pegavas a crianças, saía, fazia uma trilha. E aí voltava ou ia pra praia ou voltava e ia pro colégio. Ou quando era férias eu fazia trilha e passava o dia inteiro fora de casa. Só chegava em casa pra tomar banho e ia trabalhar de novo, deixava eles dormindo. Que também tinha isso, né? Eu trabalhava de noite porque eu sabia que era único horário que eu sabia que podia deixar eles sozinhos que eles iam tá descansando, né? Não iam tá podendo correr risco e vida. Dormindo era mais difícil do acordado fazendo sabe-se lá o quê. Porque teve vezes, antes quando eu trabalhava, tinha vezes que eles iam pra casa do vizinho e eu não sabia, quando eu trabalhava de dia. Aí eu dia eu descobri [risos]. Que um dia o pai deles, que eu ainda era casada na época, que um deles chegou e: “Ah, não, vai embora, pai, vai embora, pai”. Aí ele achou estranho, abriu o guarda-roupa e tinha uma criança dentro do guarda-roupa [risos]. Aí ou eles iam pra casa dela ou ela ia lá pra casa enquanto a gente trabalhava. Por isso que eu optei por trabalhar de noite pra poder também ficar cuidando mais deles, tá dando uma atenção pra eles.

Marina espelha, em sua biografia, as mudanças que o clima antropológico e sociológico vem enfrentando ao longo dos tempos. Como por exemplo, a organização familiar que se inseria na casa dos pais e a qual chefia atualmente. A instituição familiar vem se reinventando através do tempo, acompanhando as mudanças econômicas e socioculturais do contexto em que se encontram inseridas.

O modelo de família nuclear brasileira, que se estabeleceu como padrão no ocidente, começou a mudar, ainda que de forma desigual em suas diversas regiões. Embora não tenha afetado todas as partes do mundo igualmente, de maneira geral aumentou a tendência de famílias chefiadas por mulheres e de pessoas vivendo sozinhas. (JOSÉ FILHO, 2007, p. 139).

Marina vivenciou e vivencia essa transformação relacionada as novas configurações familiares. Tomando como exemplo os anos de vida de Marina, na qual a entrevistada estava inserida numa família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e três filhos. Muito presente naquela época e localidade que vivia. Em sua casa, era evidente a divisão de papéis que detinha o homem (pai) na função de provedor e à mulher (mãe) a responsabilidade dos cuidados com os filhos e da vida doméstica. Ocorrência que não corresponde mais a totalidade ou a grande parcela da realidade atual.

A entrevistada se vê na função de mantenedora de sua família, em parceira em larga escala de sua mãe. Mas, a figura masculina de referência, se comparada a organização da família de seus pais, não se destaca como ela sente que deveria.

Por horas, exprime neste contexto, suas responsabilidades e esforços e sobressai o impasse que a aflige. Parece-nos um sentimento mesclado de cumprimento de dever e de culpa. De um lado se empenha na busca do sustento de coisas básicas e, por outro, dessa maneira não dispõe de tempo para o acompanhamento mais próximo de seus filhos. Sua ausência em relação as questões escolares dos estudantes aparecem ao longo das biografias (Marina, Tiago e Karine). Mas, também, foi por meio dos relatos que constatamos que a entrevistada tem compreensão desses acontecimentos e da importância de estar presente, assim como as suas estratégias e esforços direcionados ao investimento escolar dos filhos.

5 DAS RELAÇÕES COM OS SABERES

Os textos de Charlot (2000, 2001, 2005) apresentam uma leitura positiva da situação de fracasso escolar, onde busca prestar “atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e, não somente àquilo em que elas falham e suas carências” (CHARLOT, 2000, p. 30). Os estudos do autor buscam romper com a ideia de que para se entender os motivos, as consequências e as relações que conduzem a não apropriação do saber, precisamos entender os motivos por que alguns não aprendem ou por que não se apropriam de alguns saberes, para jogar luz sobre aspectos positivos que mostram como outros estudantes driblam as estatísticas e seguem suas trajetórias de sucesso escolar em condições desfavoráveis. Sobre a reflexão do sujeito e o confronto da necessidade de aprender num mundo de conhecimentos diversos, o autor ainda reitera que:

[...] sujeito é: ‘um ser humano, aberto a um mundo novo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à singularidade. Este sujeito age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo dos objetos, de pessoas e de lugares portadores do saber; se produz ele mesmo e é produzido através da educação. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Estes apontamentos nos auxiliam a pensar sobre o papel da singularidade do sujeito e sobre as determinações sociais em relação ao desempenho escolar. Conforme já citamos anteriormente, inúmeras pesquisas e seus dados estatísticos nos mostram que as relações com os saberes e com a escola variam de acordo com as classes sociais, mas não são determinadas por esta variável. Há inúmeras situações de êxito na escola de crianças e de classes populares e inversamente, há situações opostas, de fracassos escolares de filhos de famílias favorecidas. E é neste universo que as pesquisas sobre a relação com o saber, desenvolvidas por Charlot e por sua Equipe ESCOL (2000), corroboram na compreensão do objeto desta investigação, ou seja, das situações nas quais embora os estudantes sintam a marca da determinação social, não cheguem a ser definidas por ela. Essas questões

nos fazem ponderar que diferentes relações são empreendidas e mobilizadas em diversas situações.

Para Charlot (2000, p. 59), o sujeito quando nasce se engaja na obrigação de aprender a ser um ser humano. Situação que segundo ele “ninguém pode escapar”, pois “o sujeito só pode tornar-se apropriando-se do mundo [...]”. São muitas maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas “coisas” para aprender. E neste processo, o homem, “como sujeito do saber”, entra em um certo tipo de relação com o mundo, o que o leva a adquirir um saber⁵⁵, na medida em que se insere numa sociedade que o antecede e que o transcende, ou seja, a história singular deste sujeito, inscrita numa história maior e coletiva, a da humanidade. Que lhe oferece condições de preexistência porque já existe e já se encontra estruturada. E nesta indissociabilidade que Charlot (2000) trata a questão da heterogeneidade das formas do aprender.

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo e quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Segundo Charlot (2000, p. 53), o homem se inscreve num tríplice processo de hominização, singularização e socialização e se constitui como um ser particular que ocupa um lugar na sociedade e, para isto, é fundamental o ato do aprender. E de acordo com esses pressupostos, a educação é o meio pelo qual a criança se constrói enquanto ser humano, na qual ao mesmo tempo em que é social, também se faz singular. Mas, neste movimento em que me construo e sou construída, Charlot (2000) destaca que a mediação do outro é essencial, mas enfatiza que, não haverá educação sem consentimento.

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu

⁵⁵ O termo empregado pode ser concebido como uma informação (conhecimento) que o sujeito se apropria, que pode “entrar na ordem do objeto e tornar-se um produto comunicável para alguém, uma informação disponível para outrem” [...]. Desta forma existiriam “formas específicas do saber em relação com o mundo: o prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório etc.”. (CHARLOT, 2000, p. 61-62).

só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo de; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Charlot (2000) não desconsidera a importância do capital cultural no processo de escolarização do sujeito. Segundo o autor, outros fatores significativos estão imbricados nesta analogia, como a forma como cada família e cada criança mobiliza seus recursos para construir uma boa relação com sua escolaridade e saberes. Nesta inteligibilidade, para que o sujeito se aproprie dos saberes escolares, para que ocorra o aprendizado de fato, seja em qualquer desses aspectos (intelectual, processual ou relacional), é preciso que estude, que se envolva numa atividade intelectual e que se mobilize para tal, sendo necessário um investimento por parte dele. Muito se fala neste aspecto do valor da motivação para a entrada e permanência no processo de aprendizado por parte do sujeito. Mas, Charlot (2000) e a equipe ESCOL utilizam o termo mobilização de preferência ao de motivação porque

A mobilização implica mobilizar-se *de dentro*, enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou algo *de fora*. [...] poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objeto que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. (CHARLOT, 2000, p. 55).

A palavra mobilização, nesta direção, remete além do movimento e inclui também dois conceitos: o de recursos e o de móbil. Os móveis são definidos por referência a uma atividade, são responsáveis pela movimentação e entrada na atividade. (CHARLOT, 2000, p. 55). Ou seja, mobilizar é pôr recursos em movimentos, mobilizar suas forças para fazer uso de si próprio como recurso nesse engajamento e engajar-se na atividade por boas razões para fazê-lo. Nas palavras de Charlot (2000, p. 55), “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”.

Entretanto, é comum encontrarmos casos, nas escolas, em que um estudante aprende e outro não. Na compreensão destas nuances, levaremos em consideração, a questão do sentido. Para que essa mobilização, tão fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça, precisa fazer sentido para o

estudante. “Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela”. (CHARLOT, 2000, p. 54). É imprescindível o entendimento sobre o sentido de ir à escola, assim como o de estudar e o de aprender. O autor enfatiza que o sentido em ir à escola, o desejo de aprender e de saber o que se aprende na escola varia de acordo com as classes sociais, mas vai ganhar sua especificidade em cada situação. A partir dessas relações distintas com a escola e seus saberes que se constroem as histórias sejam elas de sucesso ou fracasso escolar.

Na relação com o saber há uma íntima ligação entre o sentido e a eficácia da aprendizagem. Se a atividade fizer sentido para o escolar, ocorrerá a apropriação do conhecimento. Esta questão do sentido na relação de um saber precisa ser analisada em função de sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Com o mundo para entender o todo e reinterpretá-lo, com o outro pelas relações sociais constantes na vida de todos e consigo mesmo, pensando no entendimento da sua própria vida, suas necessidades e desejos.

Devemos considerar que no mundo há muitas coisas a se aprender, muitos saberes a se apropriar e uma enorme variedade de atividades a serem apropriadas. O sujeito tende a optar por algumas e outras não, a particularizar, a demonstrar mais afinidade com algumas e outras não. E essa relação sugere a existência de um desejo. Nas palavras de Charlot (2000, p. 81), “o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito desejante”. E o referido autor nos alerta em relação a esse desejo “é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio e o desejo do saber [...] advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber”. (CHARLOT, 2000, p. 81). Muitas coisas podem ser aprendidas, mas nem todas fazem sentido para o sujeito que aprende. Nesse caso, é o desejo que atribui ao saber um sentido de valor.

Fundamentados nestas reflexões, problematizamos situações mais complexas, como no caso dos nossos sujeitos de pesquisa. Por que um aprende e outro não? Que relações estão estabelecendo com a escola? Essa diferença só acontece com os saberes escolares? Quais os fatores que instigam a entrada na aprendizagem ou a resistência? E é justamente essa a impressão que se tem ao analisar as observações realizadas em âmbito escolar e as narrativas dos estudantes entrevistados: a relação com os saberes sejam eles escolares ou não, foi

investido pelos estudantes de um sentido, de um valor. Com relação aos saberes escolares, nos parece que a relação desses discentes com um tipo de saber específico se particularizou, ela voltada mais as atividades escolares e ao convívio em grupo desta instituição e ele aos jogos virtuais. Nas descrições a seguir, procuramos destacar as particularidades da relação de cada estudante com a escola e com os saberes.

5.1 OS SABERES DA VIDA COTIDIANA: A ROTINA E A CUMPLICIDADE DE KARINE E TIAGO, NA QUAL “CADA UM FAZ O SEU”

São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas ‘coisas’ para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual: significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte...Mas aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões do sapato, nadar, ler...) ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). (CHARLOT, 2000, p. 59)

Mas o que geralmente os estudantes oriundos de classes populares aprendem desde que nascem? Os relatos dos jovens que participaram do trabalho de Charlot (2001) apontam diversas aprendizagens que podem ser categorizadas em três grupos: “as ligadas a vida cotidiana; as aprendizagens relacionais (afetivas, pessoais, com forte conotação ética e moral); aprendizagens intelectuais e escolares, resumidas em ler-escrever-contar”. (CHARLOT, 2001, p. 145).

Aprendizagens que também ilustram os dados da nossa pesquisa, por meio de um conjunto de aspectos observados ao longo do desenvolvimento da investigação e que trouxe indícios de aprendizados nestas três vertentes. Nesta primeira parte do texto, destacaremos os conhecimentos vinculados à vida cotidiana, ao convívio familiar que fazem referência as questões éticas, morais e questões de ordem e organização do espaço doméstico e para a própria vida social. Os conhecimentos intelectuais foram pouco mencionados e sua praticidade se relaciona de forma vaga no aprendizado de uma profissão e no conhecimento de estratégias, para se livrar de situações mais complexas e serão mais bem explorados nas relações com os saberes escolares.

Entrevistadora: Quais pessoas são importantes na sua vida?

Tiago: A minha mãe porque é minha mãe. Foi ela que me botou no mundo. A minha vó também porque cuida de mim. As duas me ensinam tipo... A ser uma boa pessoa. E a minha irmã porque... Porque é minha irmã.

As respostas dadas ao questionário em relação ao que é importante para se tornar um bom estudante (ambos os discentes indicaram o esforço e a obediência à professora), as observações em sala e as narrativas realizadas durante a entrevista indicam falas de saberes relacionados à vida cotidiana.

Enquanto os responsáveis pelos estudantes seguem em busca de sustento diário de seus componentes, verificamos rastros da existência de saberes de vida diária que os potencializa, para lidar com as situações das demandas do dia a dia e de um saber relacional com um forte caráter ético e moral.

A rotina semanal de Karine perpassa a escola e o âmbito familiar. Karine descreve com detalhes como foi a rotina do dia anterior ao da entrevista, no qual a entrevistada acordou cinco horas da manhã⁵⁶ e chegou novamente em casa quinze horas depois, bem diferente de suas colegas de turma, como o relato mostrado a seguir.

Ontem eu me acordei cedo...às 5 horas da manhã e fui pro ponto com a minha avó. Depois eu peguei o ônibus. Dentro do ônibus eu fiquei assistindo vídeo e assistindo música e aí... E aí... A minha amiga acabou que não foi comigo no outro ônibus porque estava doente. E daí eu fui com a minha amiguinha pequena do 5º ano. Quando eu cheguei lá [colégio] eu fiquei mexendo no celular até as minhas amigas chegarem. Quando elas chegaram à gente começou a fazer uma coisa de Educação Física pra entregar pra professora e aí... Depois a gente foi pra Educação Física na sala de espelhos da sala de dança. A gente teve aula de Educação Física ali, a gente teve aula de relaxamento... A gente ficou a maior parte deitada no chão, ouvindo o cara falando mais ou menos sobre Yoga. Daí eu levei minha amiga lá na frente porque a mãe dela ia buscar, ela ia pra casa e depois fui pra biblioteca estudar sobre geografia porque a gente tinha... tinha que fazer alguma coisa de geografia... Ah! Era tarefa de geografia, aí eu fiz a tarefa de geografia e de matemática, se não me engano. Depois a gente ficou lá até um bom tempo. Eu fui para o corredor e as minhas amigas foram para a recuperação de português e aí depois... Eu... Eu... Fui almoçar no RU sozinha porque a menina que eu almoçava sempre junto não tinha vindo. Tava doente. Eu comi e tomei água. [incompreensível]... [risos] e mexi no celular com as minhas amigas. Daí bateu o sinal e eu subi pra rampa. Eu tive aulas... As duas primeiras era ciências e depois tinha aula de língua estrangeira. Na aula de ciências eu até que fiquei prestando bastante atenção, mas conversei com a minha amiga da frente sobre o espelho de classe. Na aula de língua estrangeira a gente não teve, a professora não avisou que não ia vime a gente ficou metade da aula em sala porque a gente não queria falar para a Gabriela [inspetora] que a gente tava... é...

⁵⁶ A rotina diária de Karine iniciou mais cedo do que costume neste dia, devido as aulas de Educação Física, disciplina obrigatória na grade curricular desta série, mas que, no colégio acontecem no horário extraclasse.

sem a professora. Só que daí a Gabriela chegou na nossa sala e a gente achou que ela ia nos deixar com outra professora, mas ela nos levou lá pra baixo. Eu fiquei na mesa de ping-pong jogando com meus amigos e ouvindo música. Depois a gente foi no recreio e depois a gente foi na biblioteca conversando lá. Aí depois a gente voltou pra sala e aí... ah... me esqueci... Eu não vou lembrar... É de geografia, aí o professor corrigiu as tarefas e depois a gente teve... Acho uma atividade se não me engano. Daí a gente fez a atividade e o professor liberou uns 3 minutos antes a gente. Aí eu fui e subi o morro da Carvoeira ali com a minha amiga Ana de outra sala. E fui com ela de ônibus até o terminal. Quando cheguei no terminal eu peguei o ônibus e eu dei tchau pro meu irmão. Que eu só tinha visto meu irmão de novo ali no ônibus. Aí dei tchau pra ele porque ele precisava ir ao seminário [Igreja] e depois eu fui pra casa. Quando eu cheguei em casa, tava minha vó, minha mãe não tava, tava trabalhando. Daí eu fiquei assistindo vídeo que eu tinha abaixado porque lá em casa não tem internet. Aí eu tinha abaixado aqui [colégio] os vídeos pra eu ver lá [casa]. [...] depois que eu vi alguns vídeos eu fui dormir as 10 horas. Era pra ter dormido as 9 horas. Só que eu fui só dormir as 10. [risos]... E como eu não janto... às vezes eu como um pão, tomo um leite ou um Nescau. (KARINE, 25/04/2018)

Como veremos a seguir, a rotina do irmão de Karine assemelha-se com a sua em muitos aspectos. Embora frequente a escola no período vespertino, Tiago costuma iniciar a rotina de preparação para ir ao colégio ainda pela manhã. Acorda cedo e mesmo estando ao lado de sua irmã, descreve sua organização diária de certa forma, solitária.

Tiago: Eu acordo sozinho entre seis e sete horas. Depois que eu acordo eu mexo um pouco no celular. Eu arrumo meu material para ir para escola. E aí eu tipo... leio o que eu tenho que ler nas minhas coisas da igreja. Aí eu vou, tomo café, me arrumo e tomo banho e depois eu vou pro ponto de ônibus... Na maioria das vezes... Com a minha irmã umas 10:20 h.

Entrevistadora: Você acorda sua irmã?

Tiago: Não, ela acorda sozinha e se vira. Cada um faz o seu.

As rotinas dos estudantes estampam uma cansativa jornada diária. Neste caminho, precisam percorrer um trajeto de aproximadamente 20 km, fazer baldeação em duas linhas de ônibus para chegar à instituição próximo ao meio dia para almoçar no Restaurante Universitário (RU). Como o cardápio do restaurante oferece alguns alimentos que não lhe agrada o paladar, Tiago costuma conferir o menu todos os dias, logo quando chega no espaço universitário e quando a alimentação oferecida no dia não lhe desperta o apetite, ele decide por não almoçar e vai direto para o Colégio. Em algumas ocasiões, ele consegue comprar um lanche com o dinheiro que dispõe naquele momento, mas na maioria das vezes, depois do café da manhã que tomou em sua casa, sua próxima refeição será o lanche da escola por volta das 16 horas da tarde. Tiago tem ciência que este tipo de atitude

pode prejudicar sua saúde, inclusive pelas constantes falas de sua mãe sobre esse assunto, mas mesmo assim, segue resistindo a ficar sem almoçar em alguns dias da semana.

Nos dias aos quais ele decide não almoçar e segue direto para o colégio, cumprimenta seus amigos e aproveita o tempo para jogar *online*. E relata que, algumas vezes, é neste período que executa seus deveres de casa. Suas narrativas e as observações realizadas em ambiente escolar evidenciam que mesmo estando sempre próximo aos seus colegas de série, o celular lhe rouba a atenção em grande parte de suas horas livres.

Ao final do dia, após o período escolar, de terça a sexta, Tiago se dirige à Igreja onde participa do seminário, uma escola de evangelização. E ao término deste, quando chega em casa já se passaram mais ou menos onze horas entre sua saída da residência pela manhã e sua chegada após o compromisso evangélico que possui nestes dias.

Entrevistadora: Quais os dias e horários que você participa do seminário na sua Igreja?

Tiago: De terça a sexta. Começa às 7 horas (19 horas) e eu chego atrasado. E só termina às 8 horas (20 horas). E depois que termina o seminário, aí depois disso a nossa professora dá um lanche pra gente e eu vou para casa.

Entrevistadora: Que horas mais ou menos você chega em casa nestes dias?

Tiago: Às 9 horas (21 horas) da noite.

Entrevistadora: E quando você chega em casa?

Tiago: Eu fico um pouquinho no celular, daí tomo meu café e vou dormir.

Entrevistadora: Nestes dias e neste horário, quando você chega em casa, quem já está lá?

Tiago: Minha avó, e a minha irmã quando ela vai antes. Às vezes ela fica comigo, mas ela não participa porque não tem idade.

Embora os discursos no desenrolar do trabalho não tragam a questão da religião e seus preceitos diretamente mencionada pelos estudantes, ela segue presente como uma moral de referência para eles. As narrativas trazem valores muito próximos à doutrina cristã, geralmente pregada aos seus fiéis, como por exemplo, as orientações contidas nos paradigmas dos dez mandamentos.

Por meio dos discursos relatados, a figura do outro (irmão e irmã) aparecem com uma companhia constante. Durante os dias de observações em âmbito escolar, observamos que, embora estejam sempre próximos, há pouca interação entre eles.

O ônibus chega no ponto dentro da UFSC próximo ao meio dia. A primeira a descer é Karine, em seguida descem mais duas meninas e logo após, Tiago. Karine está com calça Jeans, camiseta do Colégio, chinelo de dedo, carrega sua mochila nas costas pendurada por apenas um dos braços e com o fone de ouvido e o celular na mão desce apressada, caminhando com passos largos segue em direção ao Colégio. Tiago veste roupas mais quentes, calça azul e moletom azul, carrega sua mochila nas costas e o celular com as duas mãos. Segue em passos lentos com as duas colegas que estudam em sua sala. As meninas conversam entre si, mas não estão com celulares. Tiago ora participa da conversa, ora caminha ao lado delas concentrado no que está fazendo no celular. Não houve nenhuma conversa ou gesto entre os irmãos. Karine se distancia de Tiago e segue em direção ao Restaurante Universitário com pressa, a perco de vista. Tiago entra no colégio, cumprimenta alguns colegas. As meninas que estavam com ele se distanciam e com a mochila nas costas o estudante se senta no banco no Hall de entrada e começa a jogar no celular. (Observação realizada no dia 22/04/19. Dados da dissertação)

O sinal do colégio indicando o término das aulas soa e Karine desce as escadas do colégio em passos largos e apressados. Segue pela calçada conversando com mais três meninas. De legging, camiseta do colégio e chinelo de dedo, leva sua mochila pendurada por um dos ombros. Conversam e riem. Seguem em direção ao Morro da Carvoeira. Tiago aparece sozinho correndo, alcança a irmã e mantém certa distância, uns três passos à frente. Está com calça e blusa de moletom, tênis e segura o celular com as duas mãos. Ao mesmo tempo em que está atento ao trânsito de veículos ao atravessar as ruas, e manter certa distância da irmã, também se esforça em manter a atenção ao que está fazendo no celular. (Observação realizada no dia 23/04/19. Dados da dissertação).

Marina, a mãe dos estudantes, pensando nessas situações e tentando minimizar a distância entre seus filhos e ela, assim como facilitar a supervisão das atividades deles, presenteou-lhes com celulares no final de 2018. Desde então, o dispositivo eletrônico tem facilitado a comunicação entre o grupo familiar e supervisão dos filhos por parte da mãe. Mais tarde, no decorrer do texto veremos como o celular tem influenciado a rotina dos dois e a relação com a escola e os saberes. Tal como Lahire (1997) verificou em suas pesquisas, muitos pais de famílias de classes populares dedicam parte de seu tempo à subsistência de sua prole, tal como as matriarcas da família que participa de nossa pesquisa. Segundo o autor, existem casos que:

As condições de vida familiar, econômica..., tão difíceis que, ou o tempo que os pais podem dedicar aos filhos é absolutamente limitado, ou suas disposições sociais e as condições familiares estão a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a 'ter êxito'. (LAHIRE, 1997, p. 335).

Frente a todas estas demandas e ademais as responsabilidades inerentes a um adolescente de sua idade, os fragmentos abaixo trazem fortes indícios de que os estudantes apresentam consciência de sua classe e da situação de necessidade e escassez que vivenciam por meio de sua família. Karine e Tiago testificam preocupações que normalmente ficam a cargo dos adultos responsáveis, como por exemplo: aprender a lidar com pouco dinheiro; a importância do trabalho; o esforço cotidiano frente a tantas limitações; a cooperação mútua; o consumismo consciente; etc. As complexidades advindas das questões financeiras da família, de acordo com as três biografias, foram sentidas desde muito cedo pelos irmãos, ainda quando crianças potencialmente, após a separação dos pais. Essa diligência chega a preocupar os dois irmãos que se esforçam para que, de alguma maneira, possam ajudar para minimizar tais dificuldades.

Entrevistadora: Quando que seus pais se separaram? Você sente saudades da época de quando ele morava com vocês?

Karine: Eu não me lembro muito bem, mas acho que eu tinha uns 6 ou 7 anos. Eu gostava tipo, financeiramente os dois sempre juntavam coisas...é... dinheiro pra comprar as comidas e também que a gente sai bastante tudo juntos. Viajava juntos várias vezes. Eu gostava bastante disso. A gente tinha carro. Quando eles se separam a situação ficou mais ruim. Até porque a gente ganhava bastante presente antes da separação. A gente sempre tinha...é... na Páscoa eles escondiam ovo pra gente procurar. E depois não tinha mais nada disso. [...]

Karine: Quando meus pais moravam juntos estava bom. Dava para pagar as contas e comprar as coisas que precisávamos. Hoje a minha mãe e a minha vó são muito preocupadas em pagar as contas e as dívidas. Trabalham muito e ainda tem a gente e as coisas da casa.

De acordo com Cavenaghi (2018), em análise dos dados publicados pelo IBGE por mais de uma década e meia, o número de famílias (família nuclear ou monoparental) chefiadas por mulheres, mais que dobrou nos últimos quinze anos, de 14,1 milhões, em 2011, para 28,9 milhões em 2015.

Neste contingente, as figuras femininas são referências nesta família. No entanto, com a ausência da mãe pela extensa jornada de trabalho, a avó materna se tornou o retrato de cuidados. Mais que qualquer outro parente, a avó materna é lembrada com gratidão por sua proximidade e como a grande responsável pelos cuidados com os estudantes. No entanto, não aparece com a mesma representatividade nas falas dos netos em relação ao acompanhamento e incentivo nas coisas da escola. Esse lugar ganha destaque a mãe.

Entrevistadora: Das pessoas que moram contigo, qual delas é mais próximo de ti? Que tem uma relação mais próxima?

Karine: Minha avó.

Entrevistadora: O que te faz perceber que sua avó é a pessoa mais próxima de você?

Karine: É que tô bastante com ela. Eu fico bastante com ela.

A avó sai bem cedo para o trabalho e volta à noite. Somente nos finais de semana passam mais momentos juntos, na limpeza coletiva da casa e nas idas na Igreja de Jesus Cristo dos últimos dias, popularmente conhecida como Mórmons. Mesmo com todo este empreendimento, a renda da família gira em torno de um a três salários mínimos e é formada pela contribuição do salário da mãe, da pensão do pai (quando pode contar com ela) e do salário e da pensão que a avó recebe. E a família ainda conta com benefícios de programas sociais e ajuda de terceiros.

O caso dessa família matriarcal, chefiada por duas mulheres, ilustra algo bem presente na maioria das sociedades, as quais apresentam diferenças e desigualdades no trato entre homens e mulheres, no que se refere as suas responsabilidades e funções atribuídas, acesso a recursos, entre outros aspectos. Essas alterações foram e são moldadas e alteradas ao longo da história das relações sociais nas diferentes culturas. Essas ocorrências decorrem de uma maneira significativa das questões de gênero⁵⁷ anunciadas em várias situações na sociedade. Karine percebe que a responsabilidade familiar recai sobre as mulheres da família e confessa estar atenta a tal situação, assim como tenta fazer sua parte, não exigindo mais do que acha que possa ganhar frente a tal complexidade que a família encara.

O documento emitido pelo IBGE (2018) intitulado “Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil” caracteriza a situação da mulher brasileira

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e /ou afazeres domésticos cerca de 73% mais de horas do que os homens. [...] Mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero (maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, disseminação dos métodos contraceptivos, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados. (IBGE, 2018, p.3).

⁵⁷ “Refere-se às diferenças socialmente construídas em atributos e oportunidades associadas com o sexo feminino e masculino e as interações e relações sociais entre homens e mulheres” (IBGE, 2018, p. 38).

A pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2016, também divulgada pelo IBGE, denuncia a desigualdade salarial entre homens e mulheres. Em relação aos rendimentos médios do trabalho, as mulheres seguem recebendo cerca de $\frac{3}{4}$ da média salarial masculina. Esses indicadores nos auxiliam na reflexão da situação que esta família enfrenta: duas mulheres chefiando a família, muitas horas trabalhadas, dividindo-se em mais de um emprego para tentar suprir as necessidades básicas da família e, ainda, os cuidados com as demandas domésticas. Karine embora tenha pouca idade, já apresenta cautela com esta situação, como veremos no desenrolar da análise.

As descrições, acima relatadas, demonstram, em grande parte, como as desigualdades e por consequência, suas limitações, influenciam diretamente nas desigualdades escolares. E embora seja relevante todo o esforço que os adultos dessa família façam em prol do bem do seu grupo, as contas são apertadas, há limitações que a impedem de experimentar outras vivências: a presença do pai e da mãe mais próxima ao acompanhamento da vida escolar; o acesso livre e permanente a possibilidades de maior exploração do patrimônio cultural como por exemplo, idas ao teatro, computador, acesso à internet, TV por assinatura, revistas, são apenas algumas situações que poderiam ser somados, positivamente, a escolaridade dos discentes.

Diante deste contexto, os dados da pesquisa também apontam um significativo saber relacionado às questões financeiras, de economia, de gratidão pela ajuda do outro e de valorização por cada centavo que a família dispõe.

Karine: É... e ainda eu escuto elas falando sobre isso [demandas financeiras e apertos] e me preocupo também. Tem coisas que eu nem peço porque já sei, mas às vezes eu peço assim mesmo, mesmo que eu não ganhe.

[...] Faltando alguns minutos para acabar a aula Karine guarda seus materiais, pega a mochila e conversa com a colega ao lado. Levanta e fala baixinho no ouvido da professora que lhe dá o sinal de positivo balançando a cabeça. A turma ainda termina a atividade. Karine sorridente faz sinal com as mãos para a colega e esta, a acompanha. As duas descem apressadas em direção a rampa.

Já no meu carro, parada pelo trânsito de veículos naquele horário, vejo Karine e sua colega correndo para o ponto de ônibus. Ela carrega uma sacola grande que parece estar pesada. Quando me aproximo, mesmo envolto por outras sacolas coloridas consigo perceber que parece ser uma cesta básica de alimentos. Quando Karine me vê grita, com um largo sorriso "tchau professora". Logo o ônibus chega, ela sobe com a ajuda da colega

devido ao peso das sacolas. Senta-se no banco, levanta e novamente me dá tchau pela janela do ônibus, seu sorriso é contagiante. O irmão que estava próximo segue a pé, ao lado de mais dois colegas, na direção de outro ponto de ônibus mais distante, o do Morro da Carvoeira. Num trajeto que gasta uma passagem de ônibus apenas. (Observação realizada no dia 22/11/18. Dados da dissertação)

Após o período escolar, mesmo cansados com o longo período fora de casa, os estudantes ainda se esforçam e se dirigem a um ponto distante do Colégio onde estudam para economizar nas passagens

Tiago: Quando termina a aula, pra mim não gastar mais uma passagem... tipo...uma única. Duas únicas passagens que eu ia ter para voltar para casa. Eu pego e subo no morro. Eu pego o TICEN-TIRIO Via Costeira e não ficou assim... junto com o grupo que faz uma bagunça enorme. Eu fico com meu amigo Arthur e mais o João, o Cauã. E daí a gente fica assim, na nossa conversando e jogando no celular, porque a gente não ia fazer nada no ônibus. Ou só ficar conversando com as pessoas que a gente nem conhece. E depois eu desço no ponto perto da Igreja.

Durante os dias de observação no Colégio, Karine não teceu nenhum comentário sobre a situação socioeconômica vivenciada por sua família. Uma das hipóteses levantadas foi a de que talvez não consiga falar sobre esse assunto, talvez tenha receio em falar, sua realidade é bem distinta do quarteto de amigas que ela faz parte. Na ocasião em que ela desceu uns minutos antes para retirar a cesta de alimentos com a assistente social, não comentou nada com as suas amigas (quarteto), pediu permissão em tom de voz baixo e próximo ao ouvido da professora e fez sinal para que outra colega a ajudasse, a qual mora perto da sua casa e conhece um pouco mais a realidade em que Karine vive, esta um dia me disse “Psora, hoje a Karine vai comigo de carro para casa. Ela não tem carro, só meu pai e de vez em quando dou carona pra ela. [...] Tem coisas que ela só conta pra mim, né Karine?”.

Questões relacionadas à situação financeira da família fora destaque durante um dos dias de observação na turma de Tiago, no decorrer de uma das aulas de Língua Portuguesa, a professora exibiu o curta “10 centavos⁵⁸” para a turma. Um filme que espelha a dura vida de um garoto que passa por muitas dificuldades e que mora no subúrbio de Salvador e trabalha como guardador de carros. Após o término da exibição, durante os comentários em que há uma reflexão

⁵⁸ 10 centavos. Direção César Fernando de Oliveira. Bahia, 2007. (19 min).

sobre a situação que o menino enfrenta em sua vida cotidiana relacionada a alguns valores. A atividade envolveu todos os alunos, inclusive Tiago. Na primeira questão o que é dignidade, Tiago levanta a mão e diz: “É ser um trabalhador honesto, é tipo algo bom que dá valor ao homem”.

Na proposta posterior a sistematização das ideias sobre o assunto, Tiago conversa com a menina que senta ao seu lado “O trabalho é bom porque ajuda a família a se virar nas coisas, mas é um pouco ruim, porque às vezes tipo, a gente quer ficar todos juntos e meu pai tinha que trabalhar”. Podemos considerar, neste discurso, alguns saberes importantes para esta família, de um lado o papel respeitável dado ao trabalho no que se refere ao sustento dos membros da família e como ele dignifica o ser humano e, ao mesmo tempo, a contradição da reflexão de como as horas destinadas ao trabalho eximem o convívio entre eles, dada a estima que esta família dá aos momentos que passam juntos, mesmo que a maioria deles estejam distantes.

No decorrer da aula, Tiago que fez pontuações interessantes, muitas delas condizentes com as condições conflituosas que vivenciam em seu seio familiar. Em tom de voz, ora denotando indignação, ora mágoa fez mais alguns comentários quando estavam refletindo sobre a seguinte questão: todos que trabalham conseguem suprir suas necessidades?

“Tipo a água poderia ser de graça e não pode negar comida pra ninguém. Ninguém pode passar fome.” [...] Pessoas com um mar de filhos trabalham e não conseguem sustentar tudo que precisam. E tipo que que adianta, os ricos têm muito dinheiro, dão uma monte de coisa e falta tipo... atenção, carinho pros filhos”. Em relação se o trabalho dignifica o homem, ele diz “Não, meu pai, não. Ele ganha quase cinco mil reais por mês e não ajuda minha mãe. No total ele deve um dinheirão pra minha mãe e não paga. Às vezes eu fico com muita raiva dele e dá vontade de até fazer coisa errada”. Também faz um paralelo com outra situação, exterior a sua, que exprimi os valores aprendidos no seio familiar: “É tem tipo, os traficantes, eles trabalham vendendo droga, mas não dignifica porque faz mal para as pessoas, é um trabalho muito ruim”.

Quando a professora faz um paralelo entre alguns tipos de trabalho, Tiago interrompe e diz: “Ser digno depende mais da pessoa do que do trabalho que ela faz tipo a limpeza também é digna, mas o médico é mais valorizado e tem mais as coisas. Tem uns que trabalham bastante, ralam e ganham pouco e outros ficam só sentado e ganham muito! É tipo a minha mãe, que trabalha muito, em três empregos e ganha pouco, mas ela faz as coisas bem certas e é digna! [...] E as vezes quando ela fica sem emprego, ela não fica menos digna, a gente só fica sem dinheiro.”

[...] Que nem a minha vó, ela trabalha muito, mas ela é doente e tem que tomar uns remédios e é bem caro, às vezes o SUS nem dá. Todo mundo

tinha que ter os remédios que precisa e eles tipo...tinham que pensar nas pessoas boas, trabalhadeiras, que precisam do remédio e tipo, não consegue comprar com o dinheiro que ganham porque é muito pouco ainda tem outras coisas pra comprar, tipo comida". (Relatos registrados no decorrer da observação realizada no dia 07/11/18. Dados da dissertação)

É importante registrar que durante as duas semanas de observação na turma de Tiago, suas maiores participações foram apuradas nas aulas de matemática e Educação Física. Entretanto, especificamente nesta aula de Língua Portuguesa, a temática lhe despertou tamanho interesse que a participação e envolvimento de Tiago ganhou notório destaque entre todos os discentes presentes e, inclusive, em comparação com os outros dias observados.

As reflexões e denúncias realizadas por Tiago, ao citar a omissão de ajuda financeira por parte do pai⁵⁹, a não distribuição por parte governamental de remédio de alto custo para a sua avó, a dura jornada profissional de sua mãe e a crítica realizada a atividade desempenhada por um traficante, demonstra uma boa capacidade de reflexão para uma criança que se encontra em situação de dificuldade escolar e um sentimento relacionado aos valores e um código de ética que podem ter sido apreendidos por ele com a família, escola e instituição religiosa que frequenta. Corroborando nesta lógica, uma pesquisa realizada com a assistência de Charlot (2001) pela Cenpec e Litteris entre jovens de escolas públicas de São Paulo, constatou que:

O saber valorizado pelos jovens, aquele que na sua experiência de vida consideram o mais importante, é o saber necessário a um tipo de sociabilidade, a um certo tipo de vida coletiva. E sua importância estratégica parece estar na garantia do reconhecimento – reconhecimento de um sujeito pelo outro e vice-versa. (CHARLOT, 2001, p. 41).

As biografias dos entrevistados denotam a necessidade do dinheiro como condição para o acesso e a solução de muitas coisas, tendo o trabalho como a melhor via para obtê-lo. A ajuda do próximo e os subsídios governamentais também são bem-vindos e percebidos como imprescindíveis, quando a força do trabalho não compensa todas as necessidades familiares. Entretanto, a via marginal, ilegal do ganho fácil é condenada, quer pela quebra dos valores essenciais para a vida

⁵⁹ Outras questões que carecem maior investigação quanto a denúncia e críticas quanto a postura do pai. Por que faz isso? Como é a relação dele com o pai? Será a forma como ele está elaborando essas ocorrências ou influência da percepção da mãe?

coletiva, quer pelos riscos que envolvem. Essa questão também foi constatada por Charlot (2001, p. 43),

Ser educado, não roubar (não tirar dos outros), dividir o que se tem, não querer mais que o necessário, ajudar o próximo, amar e ser amado, cultivar a amizade: todos esses conhecimentos compõem quase que uma arte de (con)viver.

Os saberes apreendidos das vivências nas diferentes camadas sociológicas conduzem o sujeito a um saber de ser na prática, por meio das mediações, experimentando e escolhendo ser aquele ou este cidadão conforme as possibilidades que se apresentam. Mas, para a compreensão da relação com os saberes escolares, outras ocorrências tomam forma e precisam ser verificadas.

Zago (2010), com base nos trabalhos de pesquisa sobre os processos de escolarização nos meios populares, depreende que os comportamentos escolares desses estudantes não se reduzem apenas às influências do ambiente familiar. E destaca que, ao acompanhar os seus desdobramentos, é evidente a força ativa do próprio estudante em seu percurso escolar, assim como das relações que ele estabelece com outras instâncias socializadoras.

Vianna (2010) buscou compreender as condições que possibilitaram a longevidade escolar em famílias de classes populares, em especial aquelas que permaneceram no sistema escolar até o ensino superior. Sobre esse ponto, a autora assevera que:

O processo de escolarização de nossos interrogados não se mostrou portador de uma dimensão de intencionalidade, mas, ao contrário, acusou a marca de uma significativa imprevisibilidade em função da importância que assumiram, por um lado, as oportunidades advindas de universos exteriores ao familiar e, por outro, os êxitos escolares parciais, sobretudo os que se deram na escola primária. (VIANNA, 2010, p. 51).

A autora traz a dimensão do desempenho escolar inicial como um importante fator num delineamento longitudinal das trajetórias escolares que assim se configuraram. Constituindo-se como circunstâncias de sentidos e numa base importante para tal desenho, mas enfatiza a análise de outros fatores que agregam e significam essa relação.

Entremeio a este turbilhão de fragilidades que os estudantes afrontam cotidianamente, outro aspecto suscitado condiz a um conjunto de valores (respeito,

solidariedade, dignidade, honestidade etc.) aprendidos no seio familiar, em grande parte com a mãe e a avó materna que foram incorporados e aceitos como “leis, regras”, pois consideram corretos, bons e, por este julgamento positivo, se esforçam para desenvolverem tais atitudes em sua vida.

A solidariedade com os colegas, com os professores e com o próximo, de uma maneira geral, demonstrada por Karine durante os dias de observação no cotidiano escolar foi expressiva. Os estudantes não só aceitam essa orientação, como consideram-na legítima essa atitude.

Entrevistadora: E quando algum de seus colegas tem dificuldades para desempenhar alguma atividade, você gosta de ajudar?

Karine: Aham... Bastante. É sempre bom ajudar quem precisa.

A professora recolhe as atividades de casa. Karine está sentada do lado de uma amiga que ainda não havia entregado os deveres. A proposta de deveres para casa consistia em copiar um poema de acordo com as características mencionadas na questão do livro. Mas a discente havia copiado o poema corrido, em formato de texto descritivo e não na estrutura que este tipo de gênero textual exige.[Fico na dúvida se faço algum comentário ou a deixo entregar assim mesmo para professora]. Enquanto penso, olho para a direção de Karine, a vejo arrancando uma folha de seu caderno e começando a escrever na folha.[Fico em dúvida sobre porque ela está fazendo os deveres se já entregou para a professora e continuo atenta aos seus movimentos]. Quando ela termina de copiar o poema, mostra a folha para a colega do lado e diz: "Olha os deveres que você fez, é um poema, não pode escrever tudo junto. Tem que dar espaço entre as frases. Olha o que eu fiz e olha o que você fez, qual você acha que está certo?". A colega responde: "A tua". Karine entrega a folha para a colega que rapidamente começa a apagar a sua versão e copiar exatamente como ela havia feito. A estudante observada ainda conferia se a colega estava fazendo certo dessa vez.

(Observação realizada dia 20/11/2018)

A relação entre os irmãos é permeada por momentos de conflito e de parceria. Há entre um e outro, o sentimento de cuidado e segurança, quando necessário, sabem que um podem contar com o outro.

Entrevistadora: E sobre a relação com a sua irmã?

Tiago: Normal, briga..., incomodação é só isso.

Entrevistadora: E nas questões da escola, você pode contar com ela?

Tiago: Ela me ajuda de vez em quando. E quando eu peço... ela sempre está disposta. [...]

Entrevistadora: E a sua irmã, é sua amiga?

Tiago: É. Eu posso contar com ela e ela pode contar comigo.

“Eu amo o meu irmão e ele me ama também!”. É como Karine inicia a frase ao falar de seu irmão, mas enfatiza que ela o ajuda mais, compartilha mais e que muitas vezes esse cuidado e essas atitudes não são recíprocas. A percepção de Karine vai ao contrário dos relatos de Marina que elabora a disposição e obediência do filho como destaque neste quesito. Ao final, a partir de uma reflexão sobre essas ocorrências, Karine constata que o ciúme que sente da relação mais próxima de seu irmão com sua mãe atrapalha o convívio entre os dois.

Há um forte vínculo de segurança e de certa confiança transmitida entre eles, constatada mais efetivamente durante as observações realizadas com os estudantes. Marina relata, em suas narrativas, esse vínculo afetivo e a responsabilidade de cuidado entre eles, que mesmo permeados por alguns conflitos inerentes a idade e a condição de irmãos, em ocasiões intrincadas e confusas, manifestaram apreensão e, de suas atitudes, emergiram ações de incumbência para a resolução das situações problemáticas. Como, por exemplo, quando Karine se machucou na escola e Tiago desesperado preocupou-se em ligar para a mãe, porque sua irmã estava sangrando. E, em certa ocorrência, Karine desceu do ônibus e Tiago não percebeu que havia chegado ao ponto próximo a sua casa e seguiu viagem. Karine angustiada saiu à procura de ajuda para ligar para a mãe, ao encontrar uma amiga da família foram atrás do ônibus em busca do irmão. São alguns exemplos de casos inusitados que os estudantes enfrentaram, mesmo em pouca idade.

No caso desta família, em especial, é possível supor que, no tocante as circunstâncias que a família sofreu ao longo dos tempos, grande parte pode ser vinculada a transição da configuração familiar, de família nuclear à família monoparental. Tal conjuntura, segundo as biografias dos entrevistados, desencadeou apertos financeiros, distanciamento da figura paterna, ausência da mãe no acompanhamento diário de seus filhos, pela entrada no mercado de trabalho e demasiada horas trabalhadas, transferência de escola e, ainda, mudança de residência e localidade e o exaustivo trajeto diário, em decorrência da distância entre a casa e a escola, além de outros fatores inerentes a esse episódio. Mesmo que as condições adversas encontradas pelos estudantes não sejam as melhores possíveis, é por meio delas (campo dos possíveis) e pelas mediações que ocorrem no convívio social que, individualmente, estão forjando suas personalidades, seu projeto e desejo de ser.

5.2 APRENDIZAGEM DOS SABERES DOMÉSTICOS, GÊNERO E TECIMENTO SOCIAL

Vale destacar que, embora os responsáveis passem muitas horas por dia em seus respectivos empregos, a família impõe limites e regras que os estudantes devem seguir, tentando minimizar a distância entre eles e maximizar o cuidado e a segurança dos menores. Estes entendendo que são sanções que objetivam a garantia de suas integridades, são diligentes com tais regras que visam somente o seu bem. Como podemos perceber nos relatos a seguir.

Entrevistadora: Você me disse que tem que dormir até as nove horas. É uma regra?

Karine: É... não... Eu sei que tenho que dormir neste horário porque eu tenho que acordar cedo. E hoje tinha que acordar cedo pra vim aqui. E hoje mesmo eu tenho que dormir cedo porque amanhã eu tenho Educação Física de manhã cedo e eu... Sabia... às vezes... eu sou contra a minha... tipo... Às vezes dá aquela vontade de[risos] de ver vídeo. E aí a minha vó tava falando “Karine, vai dormir!”, “Tiago, vai dormir!”. Daí a gente vai né! (risos).

Entrevistadora: E os seus amigos? Quem são? Moram próximo a sua casa? São da escola?

Karine: São da escola, da Igreja. É... por perto eu tenho...mais não vizinhos. Eu tenho de bairros por perto, tipo os da Igreja. A gente faz atividades da Igreja...os jovens todos. Vizinhos que brincam comigo em casa... não. E eu ir em casa de vizinhos a minha mãe não deixa muito eu ir não. Eu ligo, mando mensagem e peço pra ela, ela pergunta quem é, onde é, se ela conhece, mas a maioria das vezes ela diz não.

Karine gosta muito do local onde reside atualmente, numa casa próximo à praia, mas só pode ir acompanhada por sua mãe e seu irmão. Há momentos que se sente chateada, mas diz compreender que são regras para o seu bem, que tentam resguardar sua integridade. Desta maneira, segundo seus relatos, ainda que ela goste muito de natureza e de contemplar a beleza do mar, vai poucas vezes à beira-mar. Seu irmão prefere jogar jogos *online* em seu celular e sua mãe gasta a maior parte de seu tempo trabalhando em busca do sustento de casa. Sua avó também trabalha o dia inteiro e à noite prefere descansar para que no próximo dia tenha disposição para acordar e trabalhar novamente e, nos finais de semana, aproveita para organizar as demandas da família, como a organização e limpeza da casa e do pátio externo.

Como podemos observar, a família impõe regras citadas por Karine na restrição de sua circulação em alguns espaços sem acompanhamento. Tiago em nenhum momento da entrevista se referiu a essa limitação. Nossa hipótese nesse aspecto se detém ao possível desinteresse de Tiago de socialização fora dos espaços permitidos ou sua relação com uma questão de gênero (de permissividade maior para a figura masculina e restrição pelo cuidado e integridade da figura feminina que tem a rua como um lugar de diversos perigos). Tais evidências demonstram a importância de dedicarmos atenção aos contextos familiares organizados de maneira dicotômica, por sexo, onde as permissões são díspares, como exploraremos a seguir, no desenrolar da análise das regras de divisão de trabalhos domésticos nesta família.

Outra ocorrência que ratifica as regras familiares pode ser averiguada quando Karine discorre sobre as tarefas domésticas. Em casa, a estudante tem alguns deveres domésticos que são de sua responsabilidade: arrumar as coisas fora do lugar; varrer e passar pano no chão; e organizar as camas. A discente realiza estas atividades alguns dias por semana e nos finais de semana. Sobre as funções designadas para Karine na organização familiar,

Karine: Normalmente sempre final de semana eu ajudo minha vó a varrer, a limpar a casa. O meu é sempre varrer a casa, limpar o chão, arrumar as coisas que estão jogadas no chão e... arrumar a cama. Diariamente, eu faço mais varrer a casa, a cama e arrumar mais as coisas que estão muito bagunçadas. E no final de semana a gente faz mais uma limpa de casa. Meu irmão arruma mais a rua e eu arrumo mais pra dentro de casa e minha vó sempre lava a roupa e faz a comida.

Entrevistadora: Você acha que as responsabilidades são divididas igualmente entre você e seu irmão?

Karine: Eu acho que não. Eu fico com todas as coisas de casa e ele... varre mais o pátio e tira as sementes que cai de uma árvore bem grandona... Ele corta umas coisas da horta. Minha vó sempre tem ideia. E se ela precisa ajudar pra fazer uma coisa que ela tem pra fazer lá fora, ele ajuda ela... Mais, não é sempre. Eu acho que eu faço bem mais coisa que ele. Eu queria que o Tiago também ajudasse a varrer a casa e também arrumar porque não é costume dele fazer isso... Enquanto eu fico arrumando, ele fica jogando [celular]. Eu às vezes arrumo as coisas dele... tipo tirar o tênis pra fora. Quando ele arruma alguma coisa, que é raro...ele diz pra mim não bagunçar. Mas é bem difícil. Mas ele respeita quando eu limpo ou ele sabe que ele vai ter que arrumar depois.

Na visão de Tiago, há normalidade acerca da organização e divisão das tarefas de casa e sua irmã reclama sem muita razão, pois tem tempo de sobra. A divisão atual das responsabilidades entre os irmãos que, como já vimos, se resume

da seguinte maneira: as mulheres são responsáveis pela limpeza e organização da casa e Tiago auxilia a sua avó apenas nas atividades externas, como na limpeza do pátio e plantio da horta, se faz muito semelhante a reproduzida na época de infância de Marina, na qual o maior cuidado e atenção era destinado ao seu irmão menor, enquanto as meninas dividiam as tarefas domésticas.

Tiago: Eu ajudo a minha vó nas tarefa de casa, como limpar o pátio, limpar, tiraras plantas, as ervas daninhas e tal. Ajudar na horta que tem lá em casa. É colher banana e tira uns negócio lá que cresce no muro e ajudar lá em casa quando a foi limpar a casa.

Entrevistadora: O que é de responsabilidade sua é a limpeza do pátio externo. E quando você costuma realizar estas atividades?

Tiago: Eu ajudo a minha vó mais no final de semana, de manhã e de tarde. Todo final de semana, não, só quando é necessário. É que é assim, dia de semana eu fico o dia inteiro fora e a minha avó também fica. Então não tem como limpar como coisar... não tem como limpar o pátio.

Entrevistadora: E quem tem mais responsabilidades no serviço de casa?

Tiago: Minha irmã, eu acho. (respondendo com leve sorriso)

Entrevistadora: E ela reclama que tem mais responsabilidades do que você?

Tiago: Sim..., mas é normal. Não... não ela não reclama. Ela reclama de mim. Reclama que eu não faço nada, mas eu faço e ela nem percebe. Tipo... quando a minha vó tá em casa nos finais de semana. Normalmente ela tá, aí ela pede pra mim fazer as coisas, aí minha irmã fica jogando no celular. Aí eu fiz um negócio e ela fala que eu não fiz. Daí ela reclama de mim, daí a minha vó vai lá e dá uma bronca nela falando que eu fiz sim.

Entrevistadora: E sua irmã pede para você ajudar ela?

Tiago: Ela pede, mas eu não ajudo porque eu não obedeço a ela. Eu só obedeço a minha avó e a minha mãe.

Entrevistadora: E você acha justo sua irmã ter mais responsabilidades do que você nas atividades de casa?

Tiago: Sim! [risos]. Eu não sei... não sei.

Senkevics (2015) procurou entender como meninos e meninas percebiam as diferenças das questões de gênero, imbricadas nas respectivas famílias de vinte e cinco crianças de camadas populares e se havia certa relação com as desigualdades de escolarização apresentadas por elas.

Duas principais vias pelas quais os processos de socialização familiar, em camadas populares urbanas, poderiam atuar na produção de desigualdade de gênero da educação básica. Em primeiro lugar, a cobrança de que as meninas participassem da rotina de afazeres domésticos e, mais, fossem proativas para limpar e arrumar a casa, cuidar dos irmãos mais novos e assumir compromissos perante a organização domiciliar, podia servir como um incentivo ao desenvolvimento de posturas tais como organização, disciplina, iniciativa e responsabilidade. (SENKEVICS, 2015, p. 15).

Embora Karine seja mais nova que seu irmão, os seus relatos trazem à tona certa responsabilidade por ele, assim como um zelo e cuidado. Questões não

evidenciadas com tamanha clareza nos discursos de Tiago, apesar de uma disposição “ela pode contar comigo”. Ainda segundo Senkevics (2015), o cuidado dos irmãos mais novos por parte das meninas, em parte da literatura, traz como justificativa, a faixa etária. Como que esse fato de maior idade, por si só, já desse conta desse engajamento. Mas o autor salienta que, “Todavia, é essencial revelar o caráter de gênero por trás de tal asserção, posto que uma tarefa típica de uma irmã mais velha pode não encontrar simetria em um irmão mais velho” (SENKEVICS, 2015, p. 5). Os dados da nossa pesquisa também corroboram com esta constatação.

Voltando aos afazeres de casa, em nenhum momento a menor participação do estudante foi vista como um privilégio relacionado ao seu sexo. Na entrevista, a mãe dos estudantes declara não ter uma divisão de tarefas entre os filhos, mas os irmãos a contradizem quando estampam suas versões sobre este arranjo familiar. Estas questões de organização e ordem acarretam algumas inquietações por parte de Karine, que tenta questionar como se dá a divisão das tarefas domésticas entre ela e seu irmão. E acredita que nos dias de tempo livre, Tiago poderia cooperar com ela, mas a cooperação não ocorre como ela gostaria.

A execução de uma rotina de afazeres domésticos é marcada por um misto de sentimentos antagônicos de rejeição, aceitação resignada e mesmo participação com iniciativa. Assim, dois processos antagônicos se manifestam em relação à divisão das tarefas domésticas: por um lado, a naturalização de uma atribuição de responsabilidades marcada por gênero, que não apenas imputava às meninas a maior carga do serviço, como também fortalecia a noção de que os afazeres domésticos são atividades eminentemente femininas; por outro, a expressão de formas de resistência à imposição desse padrão, as quais embora pouco se efetivassem na prática, orientavam criticamente a percepção das meninas sobre as discrepâncias que eram experimentadas no dia a dia das interações familiares. (SENKEVICS, 2015, p. 7-8).

Karine até tenta reclamar da situação, a seu ver injusta, no que se refere à divisão de tarefas de casa, mas diz que ninguém lhe dá ouvidos e acaba sendo taxada como “reclamona”. Essa ocorrência também é retratada na percepção da mãe, no entanto, os enfoques parecem se diferenciar. Enquanto para a mãe, Karine reclama para não fazer, a estudante diz reclamar porque possui mais deveres, se comparados ao irmão ou nos casos que apenas ela faz. Essa ocorrência também é retratada nas ponderações de Tiago sobre esse assunto.

Entrevistadora: E quando a sua irmã reclama para sua mãe ou para sua avó que ela tem mais coisas para fazer do que você. O que elas dizem?

Tiago: A minha mãe manda ela calar a boca... e nem liga porque ela reclama de tudo.

Entrevistadora: E você acha normal, que está tudo bem ela fazer mais atividades que você. Ela tem razão em reclamar?

Tiago: Ah... ela faz mais tarefas de dentro de casa e eu faço mais as de fora. Aí é por isso que ela reclama.

Entrevistadora: E você trocaria com ela as atividades destinadas a vocês dois?

Tiago: Não, prefiro limpá terreno do que ficá lavando louça [...] é muito chato fazer isso.

Entrevistadora: Você já parou para pensar que quando ela pede ajuda, talvez ela não queira te mandar, ela pode estar somente precisando de uma ajuda.

Tiago: Ééé..., mas ela não pode reclamar porque ela também fica muito tempo no celular e depois reclama de mim... que eu não faço nada. Ela tem um tempão também.

Karine traz situações que ilustram o desenvolvimento de sua autonomia nas atividades cotidianas, sejam elas em casa ou nos mais diversos espaços que costuma frequentar. Por meio de um tom de voz mais ameno e de um grande esforço de ver a situação por outra perspectiva, a estudante explica que esse amadurecimento, “de saber lidar com as coisas”, ao seu ver é superior ao de seu irmão, que recebe mais proteção e atenção que ela. Em relação a alguns privilégios direcionados ao estudante, esse aspecto nos remete a reprodução da mesma situação vivenciada pela mãe de Karine, quando morava com os pais, e seu irmão recebia alguns privilégios, comentados anteriormente. Esse aprendizado cotidiano que Karine elabora é fruto dessa relação entre eles e, neste sentido, Karine afirma que “a faz bem”.

Karine: Não, eu não preciso tanto da atenção da minha mãe. Mais, tipo... Porque eu sei que tipo... Eu vou ter que me virar quando eu crescer. Eu vejo que tipo assim, por mais que ela não me dê tanto atenção pra mim... mais pra ele... eu vejo que eu tô aprendendo a já me... Por isso... Eu sou mais responsável que ele. Eu já tô aprendendo a me cuidar mais do que ele. É... Tipo... Não se cuidar no jeito de corpo... Mais... é tipo... cuidar da casa, nas atividades da escola... Ter mais responsabilidade em tudo.

O exemplo de Karine ilustra as conclusões do Senkevics (2015) quando relaciona a maior estimulação das meninas nas responsabilidades de casa e como esses atributos convergem,

[...] com muitas das qualidades que a instituição escolar exige ou espera de seu alunado: manter algum grau de asseio, estar ciente de suas obrigações,

adotar uma postura madura e responsável, ser assíduo e provar-se de parte do tempo de lazer para corresponder a expectativas advindas do adulto etc. (SENKEVICS, 2015, p. 15).

A lógica familiar no trato desses aspectos de responsabilidades e distribuição das tarefas domésticas sutilmente desencadeia condições facilitadoras do processo de ensino aprendizagem. Karine, apesar da pouca idade, já inicia uma complexa leitura dessas relações de gênero, sem ainda ter real noção de todas as nuances envolvidas nesse quadro, assim como pontua que consegue extrair algo positivo desse enquadramento.

5.3 RELAÇÃO COM OS SABERES FORA DA ESCOLA: A MEDIAÇÃO DO MUNDO VIRTUAL COM POTENCIAL PARA TRANSCEDÊNCIA

Nas averiguações da aquisição de saberes fora da escola, uma de nossas hipóteses era que a utilização, principalmente, da televisão e do rádio poderiam estar desempenhando um papel significativo na obtenção de saberes por parte dos estudantes, porém, os dados configuram esses agentes sendo considerados pelos entrevistados como trivial, sem relevância neste aspecto. Concordamos com Charlot (2001, p. 45) quando afere que “é possível que eles não se deem conta da influência da mídia no seu modo de pensar”.

Entrevistadora: Quando você está em casa você assiste televisão?

Tiago: Não muito.

Entrevistadora: Quando você assiste, quais programas costuma ver?

Tiago: Ah... eu assisto Globo porque não tem mais NET. Então eu assisto mais esses canal ruinzinho. Mais novela, eu não gosto de jornal.

Entrevistadora: E no celular? Você joga ou assiste vídeos?

Tiago: Ah. Eu assisto assim... eu assistia vídeo. Mas, agora eu parei de assistir agora. Agora eu só jogo mesmo.

Entrevistadora: Quando você não está na escola, o que você faz no período oposto?

Tiago: Em casa eu fico no celular ou eu ando de bike com a minha mãe. Mas de vez em quando... Quando ela está em casa. Ou eu tô na escola, em casa ou na Igreja.

O destaque nesse horizonte se configurou na utilização do celular como aparelho eletrônico mais utilizado pela família, além da comunicação e da possibilidade de supervisão mais próxima pelos responsáveis, como mencionado

anteriormente, um grande disseminador de saberes, sejam através dos jogos, vídeos, blogues e até de redes sociais.

Entrevistadora: Você assiste televisão? No computador?

Karine: Ah... Eu tô começando a parar de assistir. Eu não assisto jornal. Eu só assisto novela. O meu notebook estragou e no celular eu assisto outras coisas.

Tiago e Karine desde que ganharam o dispositivo eletrônico fazem uso deles constantemente nas mais diversas funções possíveis. Um mundo amplo de possibilidades com os mais diversos saberes com alguns cliques. Karine dedica-se a socialização com suas colegas em redes sociais e segue alguns canais variados do Youtube, alguns que envolvem conteúdos humorísticos, outros de curiosidades e, ainda, os que ensinam a criar e reaproveitar coisas, do tipo “faça você mesmo”.

Tiago se vê diante deste agente com grande potencial para superar seus limites e se experimentar como um jogador de sucesso no mundo virtual. Essa relação de prioridade no ofício de jogar ao longo de seus dias, ocorrência constante em sua biografia, permite-lhe momentos de lazer, diversão, superação e de acreditar que pode, que consegue e que é bom naquilo que executa. Por meio de seus conhecimentos sobre jogos eletrônicos abriu-se a possibilidade de se tornar referência para seus pares e para sua irmã. Um saber de ser que lhe permite experimentar sem medo do julgamento e reprovação alheia.

Entrevistadora: E no que ele [Tiago] é muito, muito bom?

Karine: No celular. Na tecnologia. Principalmente em jogos. Ele é bom também... Eu acho que... é isso.

[...]

Karine: Muita gente da minha turma joga. Meu irmão joga bem. Ele é melhor que eu! Eu perdi minha conta... Agora eu tô recomeçando outra conta e... Agora eu tô mais ruim ainda. Ele tá lá no alto e eu tô no bronze por aí.

A utilização do celular pelo escolar perpassa todo o seu dia, ocupando a maioria do seu tempo livre: logo ao acordar, no tempo que antecede a entrada a escola, no recreio, ao término da aula, no trajeto entre a casa, escola e Igreja (no ponto esperando o ônibus, dentro do ônibus, caminhando até os locais de destino) e antes de dormir. O primeiro e o último contato de Tiago durante todos os dias são com o seu celular. Inclusive, o aparelho adversa com as atividades escolares, como apurado nos relatos abaixo.

Entrevistadora: Apesar de sua rotina ser bem puxada, você acorda cedo. Tem algum motivo para acordar neste horário?

Tiago: Eu acordo cedo mesmo. Já tô acostumado acordar cedo, então... aí eu não faço nada. Aí pra mim não ficar fazendo nada... Eu mexo no celular. Eu jogo Clash of Clans ou Clash Royale.

Entrevistadora: Pela manhã quando você acorda e não tem nada para fazer em casa, você aproveita para fazer os deveres da escola?

Tiago: (som de negação) Não! Só bem de vem em quando.

Entrevistadora: Sobre o seu irmão, vamos ver se você conhece bem ele. O que ele mais gosta de fazer?

Karine: Acho que conheço... De jogar.

Entrevistadora: Como você percebe isso? Tenta me descrever

Karine: Fica muito no celular jogando FreeFire.

A mídia digital tornou-se, definitivamente, presente na contemporaneidade. De fato, hoje as crianças já nascem imersas num mundo cada vez mais repleto de telas e que o acesso a uma porção ilimitada de novidades é iniciada com apenas um click. E, dessa maneira, facilmente se apropriam desta tecnologia e viajam num mundo virtual que lhes possibilita interatividade, diversos saberes e muitas opções de entretenimento.

[...] Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de 'escola paralela'. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

Muitas crianças e jovens têm ficado por inúmeras horas frente a um celular ou tablet. E esse fenômeno, tão dispare se comparado a décadas precedentes, causa muitas inquietações por parte de pais, professores e pesquisadores. Se nos debruçarmos sobre as constantes mudanças e transformações sociais, o ato do brincar e o brinquedo já não são os mesmos. O espaço restrito das residências, principalmente dos apartamentos, o menor número de filhos, pouca sociabilidade com seus pares e as novidades tecnológicas exibidas por meio de novos brinquedos e aparelhos eletrônicos, seguem modificando a referência do brincar e dos brinquedos das gerações anteriores. A interação no espaço virtual lhes consentem diversas possibilidades e superação de limites, como por exemplo, realizar algumas atividades que no mundo concreto, dada a idade, não sucederia: dirigir carros, atirar,

construir cidades, comprar e vender muitas coisas desejadas, arrecadar grandes cifras ou até realizar alguns movimentos impossíveis para um ser humano, como pular de um trem em movimento sob alta velocidade e sair ileso, ou até, voar em direção as alturas até alcançar o próximo obstáculo entre as estrelas. Neste universo, incontáveis são as opções no qual as crianças e jovens estão, cada vez mais, imbricados e dedicam grande parte de suas horas neste envolvimento.

Segundo os dados divulgados pelo IBGE (2017) sobre as "Características gerais dos domicílios e dos moradores" de acordo com os números coletados do PNAD, houve ampliação da utilização do telefone celular em todas as regiões brasileiras, alcançando uma média de 90% nos domicílios brasileiros. E, desse modo, o aparato eletrônico se tornou o principal meio de acesso à internet pela população.

Os dispositivos eletrônicos estão intimamente relacionados ao dia a dia das pessoas, inclusive entre as crianças e jovens. E acabam concorrendo com outras instâncias, sejam elas a escola, a Igreja ou a própria família que vem sentindo sua força neste angariar de adeptos ligados ao mundo virtual.

Disponível e mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, "novos modos de aprender", mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas. Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais. Nas sociedades contemporâneas, esta integração tende a ocorrer de modo bastante desigual: ela é alta e rápida nos processos de comunicação, onde os agentes (as "mídias") se apropriam imediatamente das novas tecnologias e as utilizam numa lógica de mercado; e tende a ser muito baixa nos processos educacionais, cujas características estruturais e institucionais dificultam mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais, que a integração de novos dispositivos técnicos acarreta. Além desta desigualdade estrutural, é preciso ressaltar outras, igualmente importantes: o acesso e a apropriação das TIC ocorrem também de modo muito desigual, segundo as classes sociais e as regiões do planeta. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1084).

Segundo Ramos (2013) muitas experiências têm se voltado para a inserção dessas tecnologias na escola, em especial os jogos, no entanto,

[...] a escola de modo geral ainda centraliza os seus objetivos de aprendizagem sobre conteúdos factuais e conceituais, sem dar o mesmo valor aos conteúdos procedimentais e atitudinais que são fortemente trabalhados nos jogos cognitivos. (RAMOS, 2013, p. 30).

Neste contexto, a seguir analisaremos mais a fundo a relação dos estudantes com a escola e com os saberes escolares. Porém, destacamos a função decisiva dos jogos eletrônicos na formação da personalidade do menino. Isso que deveria ser investigado com maior cuidado, pois demonstra a capacidade de abstração e aprendizagem do mesmo, forte investimento pessoal no sentido de uma possível articulação do projeto e desejo de ser jogador de games, com possível potencial de transcendência.

5.4 RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM OS SABERES ESCOLARES

A experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 47)

5.4.1 Tiago – negação escolar e o saber de ser de quem não aprende

Para Tiago, a escolaridade vem sendo penosa. Quando iniciamos a conversa sobre a escola, Tiago diz “não gostar de estudar”. É muito comum utilizarmos o termo “gostar” para expressarmos nossas preferências e afinidades. Dizemos gostar de algo, quando este nos faz bem, quando nos damos bem, vai depender de nossas inclinações e tendência. Gostar também pode ser conceituado pela experiência de experimentar o gosto, provar, ter satisfação ou prazer e fazer julgamento positivo de algo⁶⁰. Entretanto, por mais significados que tentem expressar esse gostar ou não gostar, não parecem suficientes para dar conta da dimensão dessa relação. Ainda mais, quando um estudante que já se encontra há sete anos na escola, afirma com veemência que não gosta de nada que acontece no espaço escolar.

Entrevistadora: E você sabe do que ele [Tiago] não gosta? Descreva como você percebe isso.

Karine: É... De estudar [...] Ele tem mais dificuldade no colégio pra entender as coisas... As perguntas... É isso. [...] e não gosta de limpar a casa.

⁶⁰ Conforme dicionário eletrônico de Língua Portuguesa Michaelis – www.uol.com.br/michaelis. Acesso em: 25 jun. 2019.

Entrevistadora: E de todas as atividades que você participa, aqui no colégio, o que te deixa feliz? Que você gosta de fazer?

Tiago: Nada!

Entrevistadora: Nada? (fala rindo)

Tiago: Só uma aula de português, que é contação de história. Daí a gente pode trazer comida, mas não me deixa mais feliz porque a gente não vai mais poder trazer as coisas que trazia antes pra comer por causa da nutricionista.

Entrevistadora: Eu não entendi. Você pode me explicar melhor?

Tiago: Tipo... a gente trazia assim... salgados e doces... pra nossa aula que era um tipo uma festa, mas tinha primeiro... era uma contação de história. Daí depois como a nutricionista parou isso... tipo de trazer salgados e doces. Daí a gente não pode trazer mais salgados e nem doces. E essa aula pra mim vai ser ruim porque eu não gosto de fruta e nem suco. Tipo... e eu não gosto de fruta nenhuma e não gosto de suco de caixinha de nenhum tipo.

Entrevistadora: E mais alguma coisa te deixa feliz ou você gosta muito?

Tiago: NÃO!

Entrevistadora: Os amigos, alguma atividade, algum momento do recreio, disciplina?

Tiago: Não...ah... só a do professor A. porque ele faz rir.

Entrevistadora: Descreve um desses momentos da aula do professor A. que foi muito engraçado.

Tiago: Não me lembro...só sei que ele é engraçado.

Entrevistadora: E você tem alguma ou algumas disciplinas preferidas neste ano?

Tiago: Nenhuma

Entrevistadora: Em nenhuma disciplina? Tenta lembrar.

Tiago: Ah... a da Maria Elza porque ela... a gente hoje em dia assim... não fica o tempo todo sentado na carteira, na sala. A gente pode sair para aula dela e assim... aprender mais sobre plantas e tal.

O estudante sempre com respostas curtas e objetivas, por exemplo, quando usa o termo “nada” para se referir ao que lhe agrada na escola e o termo “não” como resposta para a existência de situações que lhe deixam feliz ou que ele gosta de executar as propostas escolares, nos indica que algo não está se instituindo como deveria.

Quando questionado sobre suas facilidades e dificuldades na escola, as respostas foram direcionadas a algumas disciplinas, desacompanhadas de uma explicação mais lógica dessa relação com tais matérias e sem a descrição de episódios que corroborem com o entendimento da descrição das dificuldades e facilidades encontradas pelo discente no convívio escolar.

Entrevistadora: E no que você sente que tem mais facilidade?

Tiago: Em matemática.

Entrevistadora: O que acontece que faz você perceber que tem facilidade nesta disciplina?

Tiago: Ah... Eu não sei explicar. É que eu acho que tenho mais facilidade mesmo. Aprendo mais rápido

Entrevistadora: E pensando em todas as vivências e atividades realizadas aqui no Colégio, qual a sua maior dificuldade?

Tiago: História

Entrevistadora: Mas história, é relacionada mais diretamente ao que? A realização das atividades, das avaliações...

Tiago: Não é história... é tipo... em algumas questões da história que o eu acabo indo mal. Não sei explicar.

Sua fala denuncia seu sentimento de incapacidade e o receio pelo julgamento alheio, que acabam inibindo Tiago na escola. Nos registros da observação analisados, verificamos que o estudante, quando imerso em trabalho em grupo tende a diminuir seu desempenho escolar. Ele espera o outro colega tomar a iniciativa e liderança do grupo. Sua parte foi expressa em grande parte do tempo pelo silêncio e pelo respeito ao trabalho que parte do grupo realizava.

A professora entregou as folhas para a execução da atividade. Cada grupo fez uma pesquisa de um assunto e agora precisam sistematizar os dados e as falas para a gravação de um broadcasting. Tiago está num grupo de quatro integrantes. Uma menina e três meninos. A menina pega a folha e começa a ler, todos permanecem na escuta. Dois integrantes começam a discutir como será a organização e a elaboração da apresentação de seu grupo. Tiago e mais um dos meninos permanecem marginais a atividade. Quando olho ao redor outros grupos ainda se dispersam. Enquanto um dos meninos e a menina encabeçam a realização da atividade, escrevendo e discutindo como irão expor seu trabalho. Tiago se mexe na carteira, levanta os braços e os apoia na cabeça, se vira, faz movimentos com a boca, brinca com o lápis. O outro estudante, que compõe o grupo se apoia com os braços na carteira e assim, segue o tempo todo, apenas observando. Tiago também faz alguns comentários que ficam incompreensíveis pela distância que estou naquele momento. O grupo avisa para a professora que terminou. Naquele momento fiquei inquieta, poderiam ser sugestões decisivas no andamento do trabalho e por isso, decidi checar mais de perto e iniciar uma conversa com o grupo. Eu me aproximo do grupo e eles me dizem que foram os mais rápidos, não há nenhum comentário sobre a omissão de algum de seus componentes. Depois de uma conversa inicial, ciente da temática deles e de posterior leitura da sistematização realizada pelos estudantes, questiono se não seria melhor reler a apresentação algumas vezes e verificar se há concordância, se há informações importantes que ainda não foram ditas e Tiago me interrompe e diz "já está bom! Tem outros grupos que não fizeram nada ainda". Os dois estudantes que lideraram o grupo seguem minhas orientações, um lê e outro escuta atentamente. Fazem algumas modificações, Tiago e o outro colega permanecem em silêncio. Em seguida, o grupo se dispersa em assuntos paralelos. A temática agora que envolve os estudantes é a aquisição feita nos jogos online no dia anterior. Tiago se torna a referência, todos se voltam para ele para perguntar como passar fases, como conseguir mais vidas e mais moedas. Componentes de outros grupos percebem a conversa e socializam suas dúvidas e aquisições a distância. A professora chama a atenção da conversa paralela que estava atrapalhando outros grupos. Todos cessam e permanece o silêncio. (observação realizada no dia 05 de novembro de 2018).

Uma das hipóteses levantadas foi que, no grupo que ele se inscrevia, tinha dois colegas com forte influência na liderança do grupo, tal como, duas referências

também quando o assunto é conhecimento e desempenho escolar. Esta questão pode ter lhe aspirado confiança em deixar o trabalho nas mãos de estudantes que, geralmente, conseguem tirar notas boas nos deveres escolares ou descartado suas falas e contribuições como não relevantes naquele momento. No momento que a temática se direciona aos jogos, Tiago imediatamente muda de posição.

Outra questão que precisamos destacar, foi às ponderações que Tiago realizou e não foram identificadas pela entrevistadora pela dificuldade em acompanhar a proposta mais de perto. Essa relação do seu desempenho com o trabalho coletivo, também encontramos registros no parecer de uma de suas professoras no ano de 2014, ela diz: “demonstrava insegurança e resistência para realizar algumas atividades que exigiam se colocar perante os demais colegas quando solicitado pelo professor”.

Podemos denotar que ele está estabelecendo uma relação frágil com a escola. Os trechos da entrevista, transcritos acima, ilustram como a entrevista de Tiago exigiu, por parte da pesquisadora, um esforço maior em relação a criar perguntas complementares sobre o assunto, ao longo de todo o processo investigativo, objetivando a busca de respostas aos fatos. As ocorrências que o discente lembra como situações prazerosas em suas vivências escolares, no início do ano de 2019, foram citadas por meio de poucos exemplos que envolviam: risos atribuídos a maneira de um professor extrovertido dar aulas; a momentos de alimentação coletiva extras; e a ocasiões de propostas diferenciadas que não necessariamente se embasavam em momentos de concentração e sistematização de conteúdos em sala de aula, como a maior parte das aulas regulares demanda. Em outro trecho da entrevista, destacou sua preferência por matemática e artes. O esquecimento dos fatos e as respostas curtas e objetivas dificultaram o entendimento de como se desencadearam suas afinidades com as matérias ao longo de sua vida escolar.

Sobre os acontecimentos decorrentes do contexto escolar que lhe deixam chateado, Tiago parece descrevê-los com mais facilidade, sem a utilização do termo “não lembro”.

Entrevistadora: Voltando para a escola, o que mais te deixa chateado ou alguma coisa que te deixa incomodado na escola?

Tiago: Ah...quando alguém me irrita ou quando tiro nota baixa.

Entrevistadora: Alguém te irrita como? Lembra um episódio que aconteceu e você se irritou.

Tiago: Tipo...eu não sei falar.

[...]

Entrevistadora: O que já aconteceu na sala que te deixou muito chateado ou irritado?

Tiago: Ah... porque tipo... eu não gosto muito de barulho, assim barulho muito alto. Eu gosto da sala mais quieta. Tem pessoas da nossa sala que fala muito alto, muito alto. Daí eu fico irritado. E também quando alguém fica... é... me xingando por alguma coisa que eu não quero emprestar.

Neste trecho da conversa, por meio das respostas de Tiago, não foi possível afirmar se há uma relação com o gostar e o seu desempenho escolar ou se não se sente parte deste espaço, daquele grupo. Por outro lado, observamos como Tiago preza alguns valores nas relações, inclusive no contexto escolar e como fica ofendido na ausência de tais práticas, como por exemplo, o ato da ofensa, do desrespeito e da desordem.

Ao refletir sobre suas dificuldades, Tiago conclui como é difícil estudar neste colégio. Os conteúdos trabalhados lhe apontam dificuldades difíceis de superar.

Entrevistadora: Você gosta de estudar nesse colégio?

Tiago: Mais ou menos. É muito difícil.

Entrevistadora: O que é muito difícil? Tenta explicar para mim.

Tiago: É difícil! Eu não sei explicar.

Entrevistadora: Vamos pensar juntos. O que é difícil? É difícil o trajeto que você percorre por morar longe, os amigos ou é o conteúdo que é muito difícil?

Tiago: É o conteúdo... tem algum algumas matérias que eu me dou bem. Tem algumas matérias que eu não consigo me dar bem. Mas nesse ano é só duas.

Tiago não parece confortável em falar do seu desempenho. Traz evidências em suas narrativas, anteriormente mencionadas no texto, de preocupação com a opinião dos outros e com a reprovação por parte de sua mãe dos resultados alcançados por ele na performance escolar. Vale mencionar que, no transcorrer da entrevista, a linguagem corporal de Tiago ficou mais expressiva em alguns momentos. O ápice desses movimentos corporais foi notado durante as proposições voltadas ao seu desempenho escolar (fisionomia mais fechada, movimentos com partes do corpo e tom de voz baixo) e em sua atuação em jogos *online* (sorriso largo, postura ereta e ênfase na fala).

Embora apresente alguns percalços em sua trajetória escolar, Tiago se identifica como um bom aluno. Ainda conforme o entrevistado, o esforço é uma característica essencial de um “bom aluno”, tal como a obediência aos professores e demais funcionários da escola.

Condição que nos parece contraditória, se um bom estudante segundo as suas convicções é esforçado, no desenrolar das observações e entrevistas, as práticas escolares parecem não estar em sua lista de prioridades. É inegável que o estudante no desenrolar do ano letivo de 2018 não segue apresentando resistência para a execução das propostas pedagógicas que lhe são apresentadas, como nos anos anteriores. Entretanto, não percebemos persistência de sua parte na conclusão destas, quando lhe exigem um pouco mais de empenho.

Aula de matemática. [...] A professora passa as orientações sobre as atividades do livro didático que devem ser executadas. Passado um tempo, a maioria das crianças já terminaram. Ela inicia a correção dos exercícios sobre comparação de frações. Escreve no quadro e com o auxílio dos discentes vai resolvendo um a um e tirando as dúvidas que surgem. [...] Tiago apaga a primeira questão em seu caderno e sua fisionomia muda, fica mais fechada. Permanece resolvendo as questões em seu caderno. A docente solicita a resposta de uma das comparações a Tiago. Ele levanta sua cabeça e com um leve sorriso diz “Eu não estou nem prestando atenção.” [...] Ao final da atividade após comentários do avanço da turma em relação a este conteúdo, no qual na última recuperação de estudos todos os presentes tiraram suas dúvidas, ele diz “Só eu mesmo que não aprendo nada”. E segue desenhando as frações em seu caderno, desta vez apoia o braço na carteira e por cima, deita sua cabeça. Seus comentários são realizados geralmente em tom de voz baixo, imperceptíveis para a professora que segue horas na frente da sala escrevendo no quadro ou andando entre as carteiras num acompanhamento mais próximo com os alunos. (observação realizada dia 06/11/2018)

Correção dos exercícios de matemática da aula anterior. Tiago acompanha e pede com empolgação para ir ao quadro responder uma das atividades. [...] Quem fez aquela? Você Tiago? Tiago responde: Sim, fui eu. Tá certo? Ai que bom! Eu nem sabia, usei qualquer número mesmo”. A docente confere junto com o grupo e percebem que a resposta estava incorreta. O sorriso pela possibilidade do acerto inicial dá espaço para uma cara fechada. “A professora enfatiza que Tiago preste atenção na correção, o estudante diz: “Ah, eu sou um burro mesmo! Bate o lápis no caderno seguindo certo ritmo. [...] Demonstra ter perdido o interesse inicial pela aula. (Observação realizada dia 09/11/2018)

Entrevistadora: E durante as aulas, você geralmente presta atenção ou dispersa a atenção?

Tiago: Ah...eu presto. Só que às vezes assim, se eu já terminei a atividade e a outra pessoa já terminou a atividade... daí eu converso assim... um pouco.

Entrevistadora: E durante a execução das atividades, você consegue focar na atividade ou seu pensamento voa e tu pensa em outras coisas?

Tiago: Eu consigo prestar atenção.

Entrevistadora: E quando você tem dúvida?

Tiago: Eu pergunto pra profe.

Entrevistadora: Você não sente vergonha de perguntar? Consegue descrever uma situação que você ficou com dúvida e pediu auxílio?

Tiago: Não tenho vergonha. É que nem uma vez... ela teve que ensinar um monte de vez. Várias pessoas para a sala que não entenderam... que era fazer a tabuada do 9 na mão. Que isso daí eu não conseguia fazer porque

eu não entendia do jeito que ela estava explicando. Aí depois eu entendi quando ela fez de novo.

Nos excertos acima, Tiago demonstra tentativas de sair da condição de quem não sabe. Mas ao primeiro momento de dúvida e erro, retoma a certeza de que não consegue, não sabe. Assim como demonstra desinteresse para a professora, quando na verdade parece não ter compreendido e por isso não quis falar.

Ainda tentando compreender o âmago do que pode estar relacionado com o conceito de esforço para Tiago, conforme os dados da nossa pesquisa, podemos deduzir que suas percepções de um estudante esforçado podem estar relacionadas com algumas atitudes e comportamentos verificados por meio de seu perfil como discente como, por exemplo, o ato de prestar atenção, ser obediente e respeitoso, realizar as atividades em sala, manter-se em silêncio, sem fazer bagunça etc.

Com o livro apoiado em suas pernas, de cabeça baixa, Tiago lê as questões e começa a resolver em seu caderno. A colega do lado se distrai, vira para trás e conversa com a amiga. Tiago pede para que elas parem de conversar. As meninas riem e continuam conversando. Ele em tom de voz mais alterado diz: “O gente, cala a boca!” Ainda sem resolver, pede ajuda para a docente: “O profe, as meninas não param de conversar aqui ó”. A professora se aproxima e media a situação. Tiago continua concentrado resolvendo os exercícios. (observação realizada no dia 05/11)

Sob outra perspectiva, este estudo testemunha que as coisas da escola parecem estar perdendo espaço numa disputa constante com os jogos no celular e com as atividades do seminário religioso. Seu tempo livre, durante todo o dia, aparenta ser revertido em minutos de jogadas no celular, visando o aprimoramento como exímio jogador. Esses aspectos são mais bem visualizados nos excertos que seguem. Apesar do tempo disponível pela manhã, Tiago não realiza todas as atividades escolares destinadas para a execução em casa. E, quando as faz, geralmente não conta com auxílio. O discente justifica que não faz os deveres porque esquece o que é preciso fazer e mesmo anotando, não consegue lembrar onde marcou o lembrete de atividades a realizar e outros porque não vê o porquê de tal atividade. A afirmativa de sua irmã confidencia que há omissão dos deveres intencional por parte de Tiago. A escusa da falta de memória é constante em seus discursos, quando o assunto são as atividades escolares, porém, em relação aos

jogos e as atividades da Igreja, ela não se apresenta em tamanha defasagem. Como podemos conferir nos relatos a seguir.

Entrevistadora: Vamos pensar nos deveres de casa. Com que frequência você faz? Faz todos os deveres ou a maioria? Ou você não faz?

Tiago: Eu, faço os que eu assim, tipo... tem alguns que assim... não vai... tipo mudar alguma coisa assim, mas eu faço.

Entrevistadora: Todos ou alguns deveres?

Tiago: Todos, todos, todos, todos não. Mas eu faço.

Entrevistadora: Você faz sozinho ou com o auxílio de alguém?

Tiago: Sozinho.

Entrevistadora: E a sua irmã, você pede auxílio para ela na realização de alguns deveres de casa?

Tiago: Algumas vezes, sim.

Entrevistadora: Quem mais te ajuda na realização dos deveres?

Tiago: Minha avó e a minha mãe, só as vezes quando ela está em casa.

[Som de bocejo... Colocou os pés na carteira. Brinca com o cadarço do tênis].

Entrevistadora: E sobre as tarefas? Quando você o vê [Tiago] fazendo as tarefas?

Karine: É... Ele faz às vezes em casa. Muitas vezes a mãe pergunta, diz "Vocês têm tarefa?". Aí eu digo normalmente sim, "Eu já fiz". Aí ele diz assim "Eu não tenho". Ele nem vê. Ele tá no celular normalmente quando ela pergunta. Aí... Ele... Ele nem vê se tem. Ele diz que não tem e depois ele diz que tem. Nas tarefas [...] Ele pede bastante auxílio, mas ele faz sozinho também. Ele pede ou é pra mim ou pra minha mãe.

Tiago: Eu pergunto para ela [colega de turma] o que que teve de tarefa. O que que vai ter... muitas vezes. Esse ano tô com... tô esquecido de muita coisa. Tipo, acho que eu tô ficando sem memória. Sei lá.

Entrevistadora: E você tem uma agenda, algum caderno, alguma folha para anotar e depois rever suas tarefas pendentes?

Tiago: Eu anoto, só que depois eu esqueço. Eu chego em casa, aí eu faço as que mais eu lembro e aí as outras eu olho e tá na página anterior porque depois da anotação da tarefa a gente ainda anota coisa no caderno... depois. Aí eu acabo olhando e não vendo.

Entretanto, complementa que, mesmo que se esforce para fazer todas as atividades, não aprende com facilidade. Todavia, destaca que solicita ajuda dos seus professores quando fica com dúvidas. Pareceu-nos que, em nenhum momento, Tiago se deixou levar pela curiosidade e cogitou observar o que sua irmã estava fazendo, no sentido da sua mobilização em relação com os estudos e como isso influencia nos resultados alcançados por ela. Tal como, ele poderia usar essas artimanhas para alcançar patamares próximos dos resultados de sua irmã. Na questão sobre o empenho de sua irmã:

Entrevistadora: Você sabe o que ela [Karine] faz para tirar notas boas?

Tiago: Não sei, eu não fico vendo o que ela faz.

Entrevistadora: Você a vê estudando, fazendo os deveres?

Tiago: Às vezes, vê eu vejo ela... Só fazendo a tarefa.

Tentando delinear o seu esforço, as dificuldades e as estratégias traçadas por ele para superá-las, verificamos que Tiago participou de todas as propostas em sala nos dias observados, todavia não consegue lidar com os erros. Ou não persiste na execução da proposta ou acaba se punindo verbalmente. Não encara essas situações como fase de um processo de aprendizado e nem procura criar estratégias para superá-las. Deste modo, sua mobilização é inibida ao menor erro que ocorra durante a realização das atividades. E talvez, nos momentos de escolha de qual proposta realizar, opte pela mais fácil para evitar os desacertos. Parece precisar de um tempo entre uma falha e outra e, nesse ínterim, perde oportunidades, explicações e orientações importantes dos conteúdos.

Entrevistadora: Tiago, geralmente quando o professor chega em sala e ele passa uma atividade: O que você faz? Executa rapidamente; espera um pouco; o professor tem que solicitar que você inicie a atividade; você pede ajuda; auxilia alguém...

Tiago: Normalmente quando ele dá a folha eu boto o nome, boto a série e começo a fazer.

Entrevistadora: E você precisa de ajuda na realização das atividades?

Tiago: Não, só quando... tipo... eu não entendi uma coisinha básica ou sei lá... daí eu peço.

Entrevistadora: Você pede ajuda para quem geralmente Tiago?

Tiago: Pra profe.

Entrevistadora: Tem algum colega da sua turma que você costuma pedir ajuda?

Tiago: Não.

[...] Após a correção do último exercício do livro didático de Ciências percebo que a maioria dos estudantes apagou suas respostas no caderno e reescrevem conforme está no quadro, num movimento muito tranquilo e natural. Não para Tiago, que enquanto apaga e reescreve em seu caderno também continua a se autoconceituar negativamente "Eu sou um burro mesmo", "Todo mundo aprende, só eu que fico parado". Obs.: O tom de voz usado por Tiago não permite que a professora ouça seus comentários. (Observação realizada dia 08/11/2018).

No dia posterior a viagem de estudos a Eletrosul, a professora solicita uma atividade relacionada à geração de energia. Os estudantes poderiam escolher o gênero textual para sistematizar os conteúdos que estavam estudando em sala e o aprendizado durante a viagem. Boa parte da turma se dispersa. Tiago segue atento às explicações. As opções eram: relatório, paródia, em forma de livro ou de quiz com perguntas e respostas. Tiago comenta com a colega do lado: "Eu vou fazer o quis que é mais fácil". [leve sorriso]. (observação realizada no dia 06/11/2018).

Os fragmentos acima expostos trazem alguns indícios importantes nesta análise, novamente aparece como Tiago se percebe neste espaço: “Eu sou um burro mesmo”, “Todo mundo aprende, só eu que fico parado”. E a frase proferida pelo discente, “Como eu nunca estudo”, antecede sua percepção da relação entre ele e os saberes escolares. A frase tenta resumir os hábitos de estudos de Tiago, que embora tenham sido executadas todas as atividades propostas pelas professoras nos dias observados durante o horário regular das aulas, resiste ainda a realização dos deveres de casa e aos estudos extras, como por exemplo, para as provas. A falta de memória, segundo Tiago, está atrapalhando seu desempenho escolar. Ainda que identifique como o maior responsável quando ocorre reprovação, o próprio aluno, em seu caso, utiliza durante toda a entrevista o argumento da memória em pretexto do não estudar. Sem a execução dos deveres, sem estudar para a prova, Tiago segue como se estivesse se esforçando e o fator memória o prejudicasse ou, ainda, podemos insinuar que o estudante não se esforce porque já entende que o resultado não será alcançado.

Entrevistadora: Quando você tira uma nota baixa, qual a sua estratégia para melhorar a sua nota?

Tiago: Como eu nunca estudo porque eu sei que quando eu vou estudar eu vou sempre me esquecer do que eu estudei... euuuu... tipo... tento relembrar as coisas da tarefa e tal... tipo das atividades.

Entrevistadora: Deixa eu entender melhor... quando tem prova você não estuda. E por que mesmo que você não estuda?

Tiago: Porque eu acabo me esquecendo das coisas que eu estudo.

Entrevistadora: Então você acha que não adianta você estudar? Consegue me descrever uma situação que aconteceu, na qual você estudou e não foi bem na prova?

Tiago: Não... não é isso. É porque sempre que eu estudo eu me esqueço das coisas que eu estudei. Tipo o exemplo da prova de ciências, eu estudei aí na hora que eu fui fazer deu um branco e eu tirei nota baixa. É isso.

Entrevistadora: Mas como que foi o seu estudo nesta prova? Como você estudou? Que horário? Onde? Quanto tempo? Com ajuda de alguém?...

Tiago: Mas, eu não estudei. Foi exemplo.

Entrevistadora: Você lembra uma situação que para alguma prova você estudou e não foi bem?

Tiago: Não

Entrevistadora: E neste ano, no 6º ano, você já estudou para alguma prova?

Tiago: Som de negação... não.

Entrevistadora: Você acha que talvez não seja essa atitude de não estudar que está fazendo ir mal em algumas disciplinas?

Tiago: Não sei. Acho que não. É que eu não me lembro mesmo

Entrevistadora: Você sabe qual é o conteúdo que estão estudando?

Tiago: Não, é só olhar no caderno...que eu nunca me lembro. Como eu falei parece que eu tô com amnésia.

Ainda sobre sua memória, até o momento da entrevista não havia comentado com a mãe e nem com seus professores e, por isso, não houve a busca de verificação por um profissional especializado. Apenas fez um breve comentário com a professora do seminário religioso que frequenta. Tiago também descreve seu desempenho nas atividades sistematizadas da Igreja. Interessante observar que sua fala demonstra muita proximidade com o parecer do diagnóstico⁶¹ redigido por uma neuropsicóloga.

Entrevistadora: Nas atividades da sua Igreja você também percebe a falta de memória? Como?

Tiago: É que lá na Igreja... Tipo... Eu nunca consegui decorar nada, nada, nada. Aí tipo... Eu só consigo decorar uma frase bem pequena assim. Eu não consigo decorar um negócio... Que normalmente todo mundo...os outros meninos lá da minha Igreja conseguem.

Entrevistadora: Decoram para quê? Tem alguma atividade que vocês fazem durante o seminário?

Tiago: Sim, todo dia de terça a sexta a gente... a gente tem aula de seminário. E aí a gente... tipo... ganha ponto cada vez, cada coisa que decora, se tu veio para aula e tal, se tu responde a resposta certa.

Entrevistadora: No caso, você observa que eles decoram e?

Tiago: Daí eu fico para trás e aí no final do mês, do ano, a gente... as pessoas que ficaram em primeiro, segundo e terceiro lugar ganham os presentes. Eu só entrei esse ano.

Entrevistadora: Na pontuação atual onde você está no ranking´?

Tiago: Eu tô quarto.

Entrevistadora: Quantos estudantes são?

Tiago: Acho que são nove pessoas. E cinco meninos.

Entrevistadora: Então você está bem colocado, resultado de uma boa memória. Você não acha? Você não está em primeiro lugar, mas também não está em último. Há cinco pessoas atrás de você no ranking.

Tiago: Éééé... Só que alguns meninos não consegue tanto ponto como eu. Tipo... Ano passado eu tinha decorado assim... As coisas que era para decorar assim... Não as frase, mas as outras coisas. Esse ano eu consegui decorar uma frasezinha pequena. De três linhas.

No que se refere ao frequentar a Igreja, não nos pareceu que há uma imposição da família a esta questão. Na Igreja que frequenta, no seminário destinado à sua faixa etária, as atividades ocorrem em menor número de dias e horários, se comparado a escola. Ao final ganham lanche e ainda participam de um certo tipo de “gincana”, que conforme o desempenho, ganham pontos e recebem premiação posterior.

Sobre a escola, todas essas nuances na vida letiva o fazem sentir certa desmotivação pelo ir e estar na escola, ainda que apresente alguns motivos para

⁶¹ O referido documento será mais bem explorado no subcapítulo “O que dizem os documentos escolares sobre o início da escolarização na educação básica dos estudantes”.

esse encontro como o de estar entre amigos e as aulas de Educação Física. Durante a observação notou-se que Tiago interagiu com toda a turma, mas em poucos momentos, na maioria deles estava na presença de um menino de sua turma. Tanto nos momentos de entrada, no recreio e na saída. Mas, mesmo com este, com quem Tiago passava o recreio e estava sentado na frente do Colégio diariamente, não havia muita interação. Permanecia sempre um do lado do outro, Tiago jogando no celular e o colega observando suas jogadas. Depois descobri que o colega inseparável era o dono do celular que Tiago usava naqueles dias durante a fase de observação da pesquisa.

No decurso da observação em sala de aula, o acontecimento de maior tensão demonstrado pelo estudante observado, ocorrera durante a realização de uma atividade avaliativa de matemática. E, posteriormente, na entrega da mesma atividade revisada e mensurada pela professora.

Entrevistadora: Tiago, durante um dos dias que estava em sua sala observei que até o momento da entrega de uma prova, você demonstrava interesse e sua participação no decorrer da aula era significativa. Depois da entrega da prova, e de ter visto sua nota você virou outro aluno. Ficou bravo no início e depois quieto, não participou mais das aulas. [interrompeu e disse]

Tiago: Eu tenho demência!

[...]

Entrevistadora: Então como você mesmo disse “aprender todo mundo aprende e às vezes é só falta de atenção”. Pensando nos momentos que você não vai bem, o que você acha que está acontecendo?

Tiago: É tipo por causa da memória mesmo. Eu me esqueço das coisas depois.

Entrevistadora: E você tem alguma estratégia nessas situações

Tiago: Eu fico normal pra não dizer que eu tirei uma nota baixa eee... eu tento não falar quanto eu tirei. Porque senão depois... as pessoas falam coisas... tipo...sarro. Eu fico triste, mas não demonstro. Eu só falo pras outras pessoas que são legais.

Entrevistadora: Você disfarça seus sentimentos para não demonstrar que não foi bem na prova?

Entrevistadora: Mas entre todos os alunos da tua turma, é só você que tira notas baixas?

Tiago: Não.

Tiago: Ah! Se eu tiro nota baixa... que... pode ser que depois minha mãe brigue comigo. [tom de voz baixo e fisionomia de tristeza, enfatiza segurando com uma das mãos o rosto e elevando os lábios]

Entrevistadora: Já aconteceu esse fato? De você tirar nota baixa e sua mãe brigar contigo? Tente me descrever como foi.

Tiago: Já aconteceu, mas...não lembro que prova que foi. [Sua fala é proferida em tom de voz mais baixo, o estudante abaixa a cabeça e faz alguns movimentos com o corpo. Parece querer externar um sentimento de tristeza, mas me parece dengoso nesse momento]

Tiago acertou a maioria dos exercícios de matemática. Apagou apenas um e agora reescreve a resposta correta em seu caderno. A professora avisa que vai entregar a prova corrigida. Tiago levanta a cabeça rapidamente, arregala os olhos e pergunta para a colega ao seu lado: “Vai ter prova”? A estudante avisa é apenas a entrega da prova que eles haviam realizado na última aula. Tiago suspira e diz “Ai que susto achei que era prova”. Abaixa a cabeça novamente e continua a correção. (observação realizada no dia 29/10/2019)

Quando não está na escola, Tiago sinaliza que não pratica nenhuma atividade esportiva e raro são os passeios de lazer com a família e o contato com amigos, exceto no espaço da escola e da Igreja. Grande parte desse tempo costuma passar sozinho, na companhia do seu celular. No desenvolver da entrevista, quando o assunto estava vinculado a jogos *online*, suas respostas eram mais consistentes e regadas com muito entusiasmo. Sua fisionomia, expressa principalmente pelo seu olhar e sorriso, se abria. Nos fragmentos a seguir, podemos conferir como esta atividade, além de lhe despertar o interesse, a autoconfiança, também lhe confia certa distinção de sua irmã e os colegas de classe.

Tiago: Nos jogos sim...Eu sou melhor que ela...Ela [irmã] pede como faz, eu digo, mas não funciona. Ela não consegue fazer.

Entrevistadora: Deixa eu ver se eu entendi... Nos jogos você sente facilidade em jogar, em criar estratégias, em passar de fases e sua irmã?

Tiago: Pra ela é difícil. Tipo, o Free Fire. Eu dou a dicas, ela tenta fazer mais morre.

Entrevistadora: E os colegas da escola, eles também te pedem dicas sobre como jogar?

Tiago: Aham, pedem sobre como ganhar as coisas no Free Fire.

Entrevistadora: Você é o melhor jogador da escola neste jogo?

Tiago: Não, é o Mariano do 7º ano. E da minha turma o Diniz joga bem, mas eu sou o melhor.

Sua relação com os jogos e o jogar é tão forte que as dificuldades ocasionadas pelo insuficiente desempenho de sua memória na relação com os saberes escolares, conforme suas narrativas, não se potencializam quando o assunto está relacionado com esse tipo de saber.

Entrevistadora: E no jogo, para jogar, para lembrar das estratégias, das jogadas anteriores, você tem uma boa memória? Inclusive na hora de lembrar das dicas para ensinar os outros colegas?

Tiago: (Silêncio) não porque eu só crio estratégia na hora.

Entrevistadora: Vamos pensar melhor sobre isso. Você tem sim alguma retenção de algo, de saber... hoje eu fiz isso desse jeito e não deu certo, não vou repetir o mesmo erro amanhã. Amanhã você lembra que fazendo

de tal jeito alcança resultados melhores. E quando alguém te pede alguma estratégia do jogo, a sua memória funciona muito bem e logo você lembra...

Tiago: Ééé...risos...ééé.

Entrevistadora: Vamos pensar juntos. Então para o jogo a sua memória é muito boa.

Tiago: É... e pra leitura. Só que pra gravar coisa, não.

Entrevistadora: Então pra memorizar você percebe que sente dificuldades, mas e para o jogo?

Tiago: Ótima né (em tom de voz muito baixo)

Entrevistadora: Será que ela é ótima para o jogo porque é uma atividade que você gosta de fazer, já que na escola você sentiu dificuldades de elencar atividades prazerosas?

Tiago: Não, é porque eu sou ruim de lembrar mesmo.

A entrevista de Tiago, em especial a que se refere ao espaço escolar, é repleta de analogia causa e consequência: “Eu não estudo porque minha memória é falha.” Segundo Charlot (1996, p. 49), “O que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais de escolar [...]”. A justificativa da carência da memória muito presente em nossos dados, nas falas de Tiago, quando o assunto são as demandas e as responsabilidades inerentes ao ser estudante, nos remete a leitura de um dos documentos escolares que vamos explorar mais adiante, o diagnóstico sugestivo prescrito por uma neuropsicóloga. O estudante parece estar limitado por esse diagnóstico, sem movimento de criar estratégias para lidar com tal situação e nem potencializar seus demais atributos. Neste contexto, concordamos, ainda, com o referido autor, quando diz que “a criança só pode formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela”. (CHARLOT, 1996, p. 49).

Para tentar entender o sentido da experiência escolar para Tiago, seguimos mais adiante nossa análise, buscando outras nuances em suas primeiras experiências, que nos ajudam a esclarecer as condições da sua situação escolar, seu investimento concreto nos estudos, seus interesses e desejos, bem como a forma como elabora suas relações com a escola e os saberes. Neste sentido, é possível já verificar a capacidade de aprendizado do menino, tanto quanto sua capacidade de criar argumentos e explicações para seu desinteresse pelos assuntos escolares. Contudo, todo esclarecimento é precipitado, caso deixe de lado a verificação das queixas do escolar. Para tanto, precisaria se verificar com especialistas as dificuldades e sofrimentos do aluno.

5.4.2 Karine – esforço e mobilização em busca da longevidade escolar

Entrevistadora: E a sua irmã vai bem na escola?

Tiago: VAI! Sempre foi!...Ela tira notas boas. [ênfase na voz, arregala os olhos e faz movimentos de afirmação com a cabeça].

Karine é uma estudante que vem estabelecendo uma relação bem-sucedida com a escola, de investimento, boas notas, bem relacionada com os colegas e professores, valorização pelo aprendizado e de esforço para continuar traçando esse caminho de sucesso escolar. As perguntas que Charlot (1996, p. 49) faz, seriam mais positivas no caso de Karine: “que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas? O que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar?” Debrucemo-nos um pouco mais nessa história, agora na trajetória escolar de uma menina, mais uma que se rebela contra as estatísticas, amplificando os casos improváveis e que conseguem germinar no árido terreno das desigualdades.

Para a estudante, conforme suas narrativas, a escola também representa um lugar de encontro, no qual as relações com seus pares e a interação nas redes sociais, também têm seus lugares garantidos na lista de preferências da estudante. Há indicações que nos levam a compreender que a escola, seus espaços e seus tempos, oferece para Karine oportunidades no seu dia a dia, desejada por ela e que naqueles momentos ocorresse uma fuga de outras obrigações, com exceção daquelas inerentes a esse espaço, a saber, Karine, adolescente, estudante e rodeada de amigos.

Entrevistadora: Você gosta de estudar no Colégio?

Karine: Gosto, aqui tem minhas amigas pra eu estudar. E aí... Também tem internet pra toda vez que eu precisar... ou coisas que eu tenho dúvida... pra pesquisar. Ou que precisa pesquisar eu uso a internet porque em casa eu não tenho. [...]. Eu gosto de [risos] é... eu gosto bastante de mexer no celular, de ficar na internet e de brincar com... De fazer bagunça com as minhas amigas. E de... Na hora que não está tendo aulas [risos] ficar bagunçando no meio da sala [risos].

Entrevistadora: Tudo o que você mencionou até o momento, está relacionado com seus amigos e atividades que você faz nos tempos livres. Mas, entre as coisas da escola o que você mais gosta?

Karine: É... Da biblioteca. É... eu gosto de ir lá para estudar eee... Eu gosto...Na brinquedoteca eu não vou mais. Eu ia muito o ano passado. Esse ano eu não tô indo tanto. Eeee... Eu gosto quando eu estou inspirada para fazer as coisas. Eu vou na biblioteca com as minhas amigas, geralmente e levo meu celular para escutar música e ficar estudando. E conversar com elas também. Aí eu vou com elas. Eu pego meu material e se a gente não se senta lá em cima nas mesas da salinha a gente senta lá embaixo nas

mesinhas e fica estudando. [...] É... Eu acho que também... Quando o professor faz atividades que eu gosto... Atividades que chamam bastante a atenção da turma.

No universo escolar, quando questionada sobre situações que a chateiam ou que ela não gosta, há poucas citações relacionadas aos saberes e atividades escolares. Em geral, seus desgostos estão voltados para aquelas ocasiões de desordem da turma e ao autoritarismo de algumas de suas colegas. Em relação aos professores, a estudante menciona a falta de organização de alguns docentes que exigem algum material sem aviso prévio, como por exemplo, a utilização do livro didático. Ela reclama também da pouca escuta aos estudantes por parte de alguns professores. Em relação às disciplinas que está cursando no 7º ano, ela ratifica interesse pelas aulas de artes e aponta que as maiores dificuldades estão relacionadas à execução dos cálculos matemáticos com símbolos e letras.

Entrevistadora: E sobre suas facilidades e dificuldades na escola?

Karine: Humm... Às vezes para entender bastante eu sou rápida. Mas, tem dias que eu sou bem devagar... Quando eu tô inspirada eu faço as atividades bem rapidinho. No 7º ano, eu sinto dificuldade nas contas de matemática e eu acho que isso é só, mais por causa daquelas letras que eu ainda não entendi direito. E eu acho que eu sou rápida no resto... Boa pra fazer desenho. Ficar desenhando nas aulas de artes e tal.

Todavia, indica que as aulas de História e Ciências, devido ao conteúdo atualmente trabalhado, não lhe despertarem o interesse. Ainda que pontue suas preferências, dificuldades e disciplinas que não desenvolveu muita empatia neste ano, suas narrativas e as observações realizadas pela pesquisadora demonstram que Karine apresenta elevado índice de atividade escolar em todas as matérias. Em ocorrências que seu desempenho foi menor que o esperado, a estudante evidencia estar ciente das razões que lhe causam dispersão durante as aulas, bem como das estratégias que utiliza para minimizar essas lacunas. A discente realiza todas as atividades e organiza seus dias para que todas as propostas sejam executadas, ao mesmo tempo em que está sempre disposta em ajudar alguém. Seu grau de exigência, no que se refere aos resultados a serem alcançados, objetivam no mínimo nota oito.

Karine: Depende um pouco, no dia que eu to com preguiça eu disperso um pouco, mas depois eu faço. No dia que eu to bem atenta... há... Eu já faço rápido para terminar já. Tem dias que eu sou a primeira a terminar de copiar do quadro e fazer.

Entrevistadora: Na maioria das vezes você consegue realizar as atividades sozinhas ou pede ajuda?

Karine: Aham. Eu faço sozinha. Às vezes, mas bem de vez em quando, uma pergunta que eu não entendi eu peço ajuda pra minha amiga ou pro professor.

Entrevistadora: Quando você se dispersa, o que acontece?

Karine: Quando eu me... Às vezes eu me disperso [risos] porque ou eu tô fazendo alguma coisa com o papel ou alguma coisa quando eu to... com tédio. E às vezes converso com a minha amiga... E quando eu to com tédio eu fico escrevendo, desenhando no caderno e brincando com marca texto. Ah... eu escrevo Love... Eu fico escrevendo o nome das minhas amigas... Eu fico escrevendo várias coisas.

Entrevistadora: E essa estratégia para passar o tédio tem sido eficiente?

Karine: É... é porque eu não presto... O ruim é que quando eu fico focada nisso... Eu entendo o conteúdo, mas aí porque eu to escutando bem pouco o conteúdo que o professor tá passando, e aí depois eu pergunto só qual é a pergunta e entendo mais ou menos por causa que eu não prestei a atenção muito porque eu prestei atenção no caderninho.

Segundo os dados da pesquisa, as atitudes e comportamentos de Karine, em grande parte do tempo no espaço escolar, são expressos por interesse, iniciativa e assertividade. Contudo, é possível identificar que o seu sucesso escolar distingue disciplinas. Portanto, cada disciplina desperta certos (de)interesses sobre ela, demonstrando relações que vão sendo construídas ao longo de sua trajetória escolar, correlacionadas aos livros, projetos, metodologias, desempenho e empatia dos seus respectivos professores.

Parte da turma se dirige a sala do projeto Cheiro Verde⁶², o grupo é dividido em dois. Cinco estudantes ficam na sala do projeto com a orientadora e uma bolsista e oito vão para a horta plantar mudas de mandioca e açafrão com o auxílio de dois bolsistas. O grupo em que Karine estava foi para a horta. Karine era única menina. Os bolsistas se dirigem a uma sala para pegar as ferramentas e ela os acompanha: “Deixa que eu ajudo!”. Os meninos enquanto isso, brincam, as brincadeiras envolvem partes do corpo. Os bolsistas chamam a atenção, pedem que se organizem e se encaminhem à horta. Além dos bolsistas, apenas Karine carrega algumas ferramentas necessárias para o desenvolvimento da atividade. Segue em silêncio e concentrada. Na horta, os bolsistas explicam como deve ser realizado o plantio da mandioca e do açafrão, o local, tamanho da cova e como se deve plantar. O grupo é dividido em dois: um grupo ficou encarregado do plantio da mandioca e o outro, do açafrão. Karine fica no grupo do plantio da mandioca. E é a estudante que demonstra maior interesse na atividade, participa do começo ao fim. Os meninos auxiliam um pouco e já se envolvem novamente em brincadeiras. Ela com uma das ferramentas faz as covas e segue plantando as ramas de mandioca, enquanto os companheiros de seu grupo continuam dispersos nas conversas e risadas.[...] A última aula deste dia é da disciplina de Língua Portuguesa e a equipe que estava no projeto Cheiro Verde retorna para a esta aula e o grupo que estava em sala segue com suas mochilas para a

⁶² Projeto desenvolvido em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas dos 6º anos. Por meio do cultivo e cuidados da horta do Colégio, seguem registrando e produzindo conhecimento nessa área.

sala do Projeto da Horta. A professora de Língua Portuguesa explica a atividade. Cada estudante deverá responder algumas questões relacionadas ao gênero textual, poesia, e poderão utilizar o auxílio de um livro, uma coletânea de poesias. Como são poucos alunos em sala, Karine se transfere para outro lugar e vai se sentar próximo à janela, perto de uma das colegas (quarteto de suas amigas). Enquanto as meninas ao seu redor ainda conversam, Karine inicia a leitura dos poemas. Está tão concentrada que nem percebe as conversas e os risos de suas colegas. O bolsista chama a atenção das meninas. Elas permanecem por alguns minutos em silêncio, e iniciam a atividade. A professora está do lado de uma das meninas auxiliando nos deveres. Duas conversam sobre os poemas. Uma das integrantes conversa com um menino. Mas Karine continua concentrada resolvendo as questões e mesmo estando próximas as suas amigas não se envolve com dispersões.

(observação realizada no final do dia letivo 19/11/2018)

Na aula de história, durante a correção coletiva de algumas perguntas sobre o texto entregue na aula anterior, os estudantes leem as questões e respondem. Os demais acompanham e conferem a resposta. No decorrer da atividade, alguns alunos se dispersaram. Mas a correção continua. Quando um colega leu a pergunta e respondeu uma das questões, Karine levanta a mão e avisa para professora que a resposta está incompleta: “Professora, tá incompleta, tá faltando uma parte”. A professora solicita que ela complete a resposta. Karine complementa em voz alta. O aluno reescreve a resposta em seu caderno. A estudante seguiu a correção até o término da atividade. Aparentou-me que apenas uma de suas respostas precisou ser alterada. (Observação realizada em 20/11/2018)

Karine por meio da agenda de seu celular organiza seu tempo para que todas as atividades escolares sejam realizadas dentro do prazo. Isso demonstra seu grau de engajamento e responsabilidade com a escolaridade. A execução das tarefas não é menos organizada. Suas descrições asseveram e alternam a realização das tarefas de casa em dois momentos: em espaço doméstico e na escola nos horários livres do contraturno, entre uma disciplina e outra.

Entrevistadora: E sobre os deveres de casa? Quando e como você faz?

Karine: Quando eu tenho tempo eu programo os meus dias principalmente no calendário do celular... E... Eu coloco ele pra me avisar. Um dia antes, tantas horas antes. Aí ele me avisa que eu tenho que fazer. Aí eu faço a maioria, todos... Eu sempre faço normalmente sozinha ou às vezes com as minhas amigas, principalmente nos dias de aula de educação física, que a gente vai pra biblioteca. A minha mãe e a minha vó perguntam se tem deveres pra fazer e diz que é pra fazer, às vezes eu faço, mas eu deixo mais pra fazer na escola mesmo. [...]às vezes eu faço em casa. Mas, eu faço mais aqui nesse horário de intervalo. Ou lá no corredor ou na biblioteca. Mais ou menos do 12:20 h até o início da aula (13:30h) ou eu to fazendo os deveres ou mexendo no celular.

Uma das práticas pedagógicas costumeiramente desenvolvidas na escola é o ato avaliativo. A reação dos estudantes quando se sentem avaliados demonstra

como, ao longo de sua escolaridade, encaram esse tipo de exercício pedagógico. Quando utilizadas para mensurar e classificar, levam os discentes a sentirem certa apreensão. Neste caso, mesmo que Karine tenha em mente um nota mínima para sua performance escolar e se esforce e crie estratégias para alcançar a média oito, não verificamos modificações significativas em seu estado psicofísico durante a realização ou entrega de avaliações, pelo contrário, de muita tranquilidade em comparação com alguns de seus pares.

Entrevistadora: Que nota que você gosta de tirar nas atividades?

Karine: É... de oito pra cima. Se eu tiro um sete, seis, eu não choro, mas eu também não fico muito feliz. Ah, eu fico... Ah, que bom que não foi um cinco. Porque eu não sou muito de tirar abaixo de cinco E... Eu tento me esforçar para tirar mais que oito. De oito pra cima.

Entrevistadora: Para tirar nota oito para cima, como você disse, o que você costuma fazer?

Karine: Ah... Eu vou na biblioteca estudar...tipo...presto atenção nas aulas, faço os deveres.

Após o comentário da professora sobre a entrega da avaliação, alguns movimentos realizados pelas colegas de Karine foram facilmente observados: o balançar dos dedos, o sorriso forçado e estancado, o roer das unhas, as mãos tapando parte do rosto. Karine não apresentou nenhuma alteração física e não esboçou nenhum comentário. A professora entrega a segunda atividade avaliativa. Duas de suas colegas demonstram aflição ao receber atividade, por meio de seus gestos, olhares e comentários: “Minha mãe vai me matar!”. Karine demonstra tranquilidade. Recebe a prova, olha sua nota e guarda a folha em sua pasta. As colegas perguntam que nota ela tirou, ela abre a pasta e mostra sua nota [5,3]. Uma das colegas diz: “Você tirou nota maior que eu”. Uma das meninas negou-se amostrar sua prova para as demais. Ela responde “Achei que tinha ido melhor, vou ter que melhorar na próxima”. Abre a pasta e guarda a prova. Continua prestando atenção na explicação da professora. Suas colegas ainda estão com a avaliação em mãos, analisando seus erros e fazendo comentários. (observação realizada no final do dia letivo 19/11/2018).

Na relação com os professores, a obediência torna-se uma referência que transmite respeito pela figura do professor. Assim, Karine vai construindo uma trajetória bem-sucedida em diversos aspectos, ganhando confiança e se sentindo capaz de avançar nas diferentes disciplinas, ser aprovada não apenas nas avaliações escolares, mas também, como aluna bem comportada.

Entrevistadora: E a relação com os seus professores?

Karine: Ah! Boa! Os professores não reclamam de mim. É... Porque assim, eu não sou uma bagunceira que fica toda hora bagunçando em sala. Dos professores quererem te tirar da sala e reclamar de mim, mais se eu to fazendo alguma coisa... tipo...como eu posso te falar? Tipo, se eu to conversando demais, aí eles pedem pra falar menos e eu obedeço. Eu não sou de responder professor [risos] e nem colega.

No período extraescolar, Karine não desenvolve nenhuma atividade esportiva ou cultural em algum projeto ou espaço institucional. Fora da escola, ela fica a maior parte do tempo em casa, realizando seus afazeres domésticos, com o seu celular e, também, tem atividades na Igreja que frequenta. Destaca que quando sua mãe pode ficar em casa e eles também estão, sentam-se na cama e conversam sobre as novidades e o que fizeram durante os dias da semana. A sua mãe aproveita esses momentos para enfatizar a importância dos estudos para que eles consigam, futuramente, ter uma vida melhor do que a que a mãe está podendo oportunizar, apesar de todo o esforço. Um momento muito apreciado por Karine, mas que costuma ser raro pelo tempo escasso que elas têm em comum. A mãe mostra-se uma importante mediação como modelo de trabalho, perseverança e cumplicidade. Apesar do afastamento, sua presença é constante como provedora e amiga e, também, como quem valoriza o estudo, quem deseja ser estudante universitária e profissional.

5.5 UMA VISÃO HORIZONTAL DO ESCOLAR QUE FREQUENTA O 5º E O 6º ANO DESTE COLÉGIO: ONDE NOSSOS SUJEITOS SE INSEREM?

Os dados coletados através da aplicação de questionários junto aos estudantes das séries dos nossos respectivos sujeitos de pesquisa, nos proporcionaram uma visão panorâmica dos discentes deste colégio. Vale lembrar que os estudantes foram convidados a responder ao questionário, não havendo obrigatoriedade. Todos os presentes no dia de aplicação participaram da pesquisa, totalizaram 88% (132) de participação dos escolares de todas as turmas do 5º e 6º ano do CA. O preenchimento do questionário ocorreu entre meados de novembro e início de dezembro de 2018.

Cabe destacar que esses dados, respostas aos questionários, são fundamentais para compreendermos o universo escolar no qual estão inseridos os participantes deste trabalho: quem são os estudantes dessas séries? Os irmãos possuem perfil muito distante dos demais? Há semelhanças e diferenças significativas nas comparações dos dados coletivos e dos irmãos? Qual sua representatividade no conjunto dos escolares? Esses dados nos ajudam a

compreender como esses sujeitos estão se formando nessa relação entre o singular e o universal?

Os questionários respondidos e depois analisados nos permitem identificar três grupos assim classificados: 1) estudantes que receberam aprovação sem nenhuma necessidade de recuperação ao longo de seu percurso escolar, até o momento da pesquisa (35% - 47 estudantes, entre eles Karine); 2) estudantes que foram aprovados, mas que em algum momento de sua trajetória escolar foram convocados às Recuperações de Estudos (51% - 67 estudantes); e 3) estudantes que já reprovaram em algum momento da sua vida escolar (14% - 18 estudantes, entre eles Tiago).

A maioria dos estudantes que participou desta pesquisa encontra-se no grupo daqueles que já frequentaram as Recuperações de Estudos ao longo do seu caminho escolar, contudo, sem reprovação. Os dois irmãos participantes desta pesquisa encontram-se nas extremidades, Karine no grupo dos estudantes que foram aprovados sem nenhuma convocação à Recuperação de Estudos (35%) e Tiago no grupo de estudantes com incidência de reprovação (14%). Assim, decidimos analisar mais cuidadosamente os questionários dos grupos que nossos estudantes se inseriam: o grupo dos aprovados sem recuperação e o grupo dos estudantes com incidência de reprovação.

O quadro a seguir se refere ao grupo de referência que Tiago se inscreve em comparação com suas respostas individuais.

Quadro 1 - Comparativo das respostas que definem o perfil de referência do grupo dos estudantes com incidência de reprovação e as respostas individuais de Tiago (Continua)

Característica em evidência em cada questão do grupo dos estudantes reprovados. Percentual e número de estudantes (Ao todo 18 estudantes compõem este grupo)	Resposta do questionário de TIAGO
Sexo masculino: 72% (13 estudantes)	Masculino
Idade: 12 anos 39% (7 estudantes)	12 / quase 13 anos
Cor da pele branca: 39% (7 estudantes)	Cor Parda
Nascido em Florianópolis: 72% (13 estudantes)	Rio Grande do Sul
Moram nos municípios vizinhos de Florianópolis: 29% (5 estudantes)	Mora na região sul de Florianópolis

Quadro 1 - Comparativo das respostas que definem o perfil de referência do grupo dos estudantes com incidência de reprovação e as respostas individuais de Tiago (Continuação)

Característica em evidência em cada questão do grupo dos estudantes reprovados. Percentual e número de estudantes (Ao todo 18 estudantes compõem este grupo)	Resposta do questionário de TIAGO
Moram com a mãe ou figura feminina responsável: 50% (9 estudantes)	Mãe
Tem um irmão: 39% (7 estudantes)	Um irmão
Moram com três ou quatro pessoas na mesma casa: 44% (8 estudantes)	Três ou quatro pessoas
A escolaridade dos pais ou responsáveis é desconhecida: 68% (12 estudantes) e 17% apontam o ensino Fundamental (incompleto ou completo) como formação dos pais ou responsáveis.	Ensino Fundamental Incompleto
A escolaridade da mãe ou responsáveis é desconhecida: 57% (10 estudantes) e 17% indicam o Ensino superior incompleto ou completo como formação da mãe ou responsável	Ensino Médio completo
Os pais ou responsáveis são autônomos: 33% (6 estudantes)	Entrega de gás e água. Nas horas livres conserta motos.
As mães ou responsáveis trabalham com vínculo empregatício: 62% (11 no total/ 5 trabalham no comércio, 3 prestam serviços domésticos e 3 trabalham em empresas terceirizadas)	Faxineira
Moram em casa própria: 83% (15 estudantes)	Mora em casa própria
A renda familiar é formada pela contribuição financeira de duas pessoas 45% (8 estudantes)	Formada pela renda de quatro pessoas.
A renda familiar mensal é desconhecida pelos estudantes: 61% (11 estudantes) e 11% tem a renda mensal entre um a três salários mínimos.	De um a três salários mínimos.
Não recebem benefício de programas sociais do governo: 90% (16 estudantes)	Não recebe benefício de programa social do governo. (A falta de atualização do cadastro cancelou o recebimento do benefício Bolsa-família ⁶³)
Estudam no Colégio desde o primeiro ano do ensino Fundamental: 61% (11 estudantes)	Estuda no Colégio desde o 2º ano do Ensino Fundamental.
Foram convocados para a Recuperação de três ou mais disciplinas ao longo de sua trajetória escolar: 55% (10 estudantes)	Recebeu convocação para a Recuperação de Estudos em três disciplinas.
Fazem os deveres de casa sozinhos, sem acompanhamento: 56% (10 estudantes)	Faz os deveres sozinho.
Não praticam outra atividade extracurricular fora do período escolar: 61% (11 estudantes)	Não pratica atividade extracurricular.

⁶³ Informações complementares retiradas durante a entrevista com a mãe do estudante. Dados da dissertação.

Quadro 1 - Comparativo das respostas que definem o perfil de referência do grupo dos estudantes com incidência de reprovação e as respostas individuais de Tiago (Conclusão)

Característica em evidência em cada questão do grupo dos estudantes reprovados. Percentual e número de estudantes (Ao todo 18 estudantes compõem este grupo)	Resposta do questionário de TIAGO
Quando não estão na escola permanecem mais tempo com a mãe ou responsável: 35% (6 estudantes)	Permanece mais tempo sozinho.
Para os estudantes, ser bom é aquele se esforçar para dar conta das atividades escolares (18 votos) ⁶⁴ , Obedece a professora (9 votos) e é disciplinado e passa de ano (7 votos cada)	Um bom estudante é aquele que: se esforça para dar conta das atividades, faz muitas perguntas e obedece a professora.
Num exercício de autoavaliação de como são como alunos, os estudantes se definem como estudantes que se esforçam para fazer todas as atividades, não aprendem com facilidade e obedecem a professora. ⁶⁵	“Me esforço para fazer todas as atividades e não aprendo com facilidade.”
Sentem poucas dificuldades ao realizar as atividades escolares 72% (13 estudantes)	Sinto poucas dificuldades durante as aulas.
Acreditam que o principal responsável pela reprovação de um estudante é o próprio aluno: 73% (13 estudantes)	O próprio aluno.
Os estudantes vêm para as aulas para aprender (15 votos) ⁶⁶ , venho por causa dos meus amigos (12 votos) e venho por causa da Educação física (9 votos)	Venho por causa das aulas (para aprender), venho por causa dos meus amigos e venho por causa da Educação Física.
Os estudantes vêm para a escola com pouca vontade. 44% (8 estudantes)	Venho com pouca vontade.

Fonte: Base de dados da dissertação.

5.5.1 As atividades não fazem sentido: Tiago, uma experiência escolar como dever

Ao analisar os dados do grupo de referência dos Reprovados, em comparação com os dados individuais de Tiago, verificamos que 74% de suas respostas são condizentes com as que definem o perfil do grupo, ou seja, ele situa-se no perfil do grupo.

Ao iniciar as análises, o primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a questão da grande porcentagem de meninos na configuração deste grupo, 72% dos escolares são do sexo masculino. A investigação de Ireland et al. (2007) traz informações interessantes sobre os escolares das escolas públicas brasileiras, no

⁶⁴ Nesta questão os estudantes deveriam apontar entre as alternativas três principais características de um bom aluno, elenco as três mais votadas por eles.

⁶⁵ Na pergunta referente a autoavaliação, aponto as três características mais elencadas por eles,

⁶⁶ Cito aqui as três alternativas mais marcadas pelos estudantes quando se referem aos motivos que os fazem ir à escola.

que diz respeito a questão de gênero, as retardações e interrupções, as quais tendem a tardar mais a trajetória dos meninos.

A porcentagem das meninas segue em certa vantagem, com média de 10,4 anos na 4ª série. Mais aproximado da esperada do que a dos meninos que é de 10,7 anos. Entre as meninas analisadas pela pesquisa, apenas 10% se encontram “defasadas” mais de dois anos na seriação, enquanto nos meninos, a porcentagem aumenta para 16%. E na idade/série própria, o número de meninas é 2/3 do total contra 54% do número de garotos. (IRELAND et al., 2007, p. 109).

Na comparação entre as respostas dadas por Tiago e o grupo que se insere, algumas informações apresentaram variações, as quais verificaremos mais detalhadamente na progressão do texto. A idade de Tiago está acima da média do grupo, o que pode ser evidenciado pela reprovação em duas séries ao longo de seu percurso, a saber, no 3º e no 5º ano do Ensino Fundamental.

Sobre esse aspecto, Zago (2010) nos chama atenção quando destaca que:

Esses percursos acidentados (sejam decorrentes de reprovações ou de interrupções) aumentam a distância entre a idade cronológica e a idade escolar, e quanto maior a diferença, mais improvável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino. Estes dados se aproximam da realidade brasileira, que historicamente vem produzindo altos índices de repetência, sobretudo nas primeiras séries. (ZAGO, 2010, p. 27).

Embora a maioria dos estudantes deste grupo se reconheça como branco, Tiago se intitula como pardo e diferentemente dos 72% de estudantes que tem como sua terra natal Florianópolis, ele nasceu no Rio Grande do Sul. O fato de se autodenominar não-branco pode não ser predominante neste perfil do colégio, mas é em relação a escolaridade das crianças no estado e país, onde temos a maioria que se encontra em dificuldade ou situação de fracasso escolar.

Em relação à distância percorrida no trajeto de suas casas até o colégio, o estudante não apresenta vantagem em relação ao perfil de referência deste grupo. A maioria reside nos municípios vizinhos a Florianópolis, percorrendo longos trajetos em meio ao trânsito caótico da cidade nos horários de pico, Tiago mora num dos bairros da região sul de Florianópolis, distante vinte quilômetros do Colégio, enfrentando um dos piores trânsitos da ilha.

Outra divergência apresentada na comparação da média apresentada pelo grupo e do perfil individual de Tiago se relaciona com a escolaridade da mãe ou da responsável pelos estudantes. Eliminando a alternativa de desconhecimento a esta

questão, a indicação com maior porcentagem definiu a escolaridade das mães ou responsáveis no Ensino Superior (completo ou incompleto). Entretanto, embora a mãe de Tiago apresente maior escolaridade que seu pai (que ficou dentro do perfil do grupo/ Ensino Fundamental incompleto), ela se encontra abaixo da média no quesito escolaridade, pois, atualmente detém o Ensino Médio completo. Neste item, Tiago também se encontra na média dos escolares filhos de famílias com baixa escolaridade.

Tiago ingressou no CA desde o segundo ano do Ensino Fundamental e, desde sua entrada, vem frequentando as Recuperações de Estudo ao longo dos anos e faz parte do grupo dos 7% dos estudantes que recebeu convocações em três disciplinas distintas. Embora o perfil de referência deste grupo aponte que as mães ou responsáveis conseguem acompanhar a realização dos deveres de casa, o discente realiza essas atividades sozinho, o que pode significativamente aumentar sua dificuldade. Assim, como também quando aplicamos o questionário, em 2018, passava a maior parte de seu tempo, quando não estava na escola, sem companhia de outra pessoa.

Outra questão interessante que apuramos na pesquisa se refere ao que os estudantes desse grupo compreendem por “ser um bom aluno”: aquele que se esforça, obedece a professora, é disciplinado e passa de ano. Entre as várias alternativas, o estudante poderia indicar até quatro características distintas, tentando definir o que seria “um bom aluno”, mas Tiago indicou apenas duas características: aquele que se esforça e que obedece a professora. O que revela que enquanto para a maioria destes estudantes a aprovação também caracteriza um bom aluno, na percepção de Tiago, o estudante pode ser bom e não necessariamente passar de ano. Definição confirmada quando o estudante faz sua autoavaliação e reitera que “se esforça e obedece a professora”. Esta lógica do discente pode ter relação com o sentido da sua escolaridade, forjada num dever-ser, relacional, distante do sentido relacionado ao aprendizado dos saberes escolares, este que perde sentido para os saberes relacionados aos jogos virtuais. As respostas dadas por Tiago a estas questões também convergem com os resultados encontrados em Ireland et al. (2007), durante a autoavaliação dos alunos, sobre quem são os bons alunos, “85,9% indicaram que são os alunos obedientes aos professores e 74,4% assinalaram que são os alunos esforçados”. (IRELAND et al., 2007, p. 163).

Ainda que o aprender, os amigos e a Educação Física sejam fatores que impulsionam o interesse de estar nesta instituição, as nuances da vida letiva de Tiago e de grande parte de seus colegas, contribuem na expressão do sentimento de pouca vontade de virem à escola. Vir para escola é um dever, não um prazer, não se apresenta como algo que contribui para sua realização, a menos que se permita que tenham acesso à internet e seus jogos.

As motivações para os dois grupos virem à escola (aprovados e reprovados) suscitado durante a análise dos questionários são semelhantes, eles sabem da importância de virem a escola para aprender, mas os amigos e as aulas de Educação Física são um atrativo a parte. Contudo, fica explícito que as dificuldades e os momentos de fracassos escolares vão gradativa e progressivamente desanimando expressiva parte deles ao longo do percurso. As justificativas, geralmente, são situadas nessa relação negativa com a escola, de rupturas e entraves voltadas para o viés individual. Como observa Zago (2010, p. 33),

As avaliações de alunos e ex-alunos sobre seus insucessos escolares são, tanto no discurso dos pais quando no dos filhos, frequentemente apoiadas nesses comportamentos contrários às normas escolares, mais do que nas condições materiais das famílias e nas práticas da escola. Os comportamentos que sinalizam rupturas com o mundo escolar recebem, por parte da família, uma explicação resumida: 'falta de interesse'.

A autora ainda enfatiza que a recusa, a resistência no movimento escolar acaba gerando conflitos na rede familiar. No caso estudado, Marina não destaca a falta de interesse de seu filho pelos processos escolares, mas entende haver algum fator desencadeante para tais atos e segue em busca desta descoberta.

Uma das questões que nos chamou a atenção ao analisar os dados dos escolares que participaram desta pesquisa, em sua totalidade, se refere a quem os alunos designam a culpa quando ocorre a reprovação. A maioria das respostas foram direcionadas ao "próprio aluno". Mesmo no grupo dos reprovados podemos verificar que 73% das respostas indicaram esta alternativa. Apontamentos que confluem com Ireland et al. (2007), cuja pesquisa foi além e verificou a opinião dos professores, diretores e técnicos sobre esta questão

Segundo eles [...] 82,4% aos próprios alunos, 6,9% as famílias, 5% a escola e 3,7% aos professores. Ao fazer essa mesma pergunta, sobre quem é o principal responsável pela reprovação de um aluno, professores, diretores e técnicos, responderam respectivamente: o próprio aluno (38,9%, 31,5% e

27,5%), a família (24,1%, 18,6% e 18,6%), os professores dos alunos (1,9%, 3,5% e 1,4%) ou a escola de um modo geral (35,1%, 46,4% e 52,5%). Os próprios alunos se sentem culpados pelas interrupções em suas trajetórias e embora os índices nas respostas dos profissionais sejam menores se comparados aos dos discentes, os dados ainda confirmam o que as pesquisas em sociologia revelam há tempos, a responsabilização das crianças e das famílias como as principais causas do fracasso escolar. (IRELAND et al., 2007, p. 169).

É interessante observar, neste contexto, como estes estudantes elaboram essa trajetória escolar marcada por alguns percalços, consideram-se os únicos ou os principais responsáveis pelos resultados obtidos e não levam em conta as outras nuances sociais que interferem neste processo. Embora a instituição escolar, neste aspecto, não seja capaz de, isoladamente, reverter essa situação complexa, seu papel de escola se faz imprescindível. Por meio do diálogo e de seus conhecimentos pode se reverter esse olhar reducionista e instrumentalizar esses estudantes no empoderamento, em sua humanização e cidadania. Tornar cidadãos mais conscientes e críticos na leitura do mundo que os cerca, se torna uma possibilidade no horizonte do combate as injustiças e desigualdades, no qual os estudantes, em especial os oriundos de classes populares, acabam sendo os mais comprometidos.

Os dados coletados durante a aplicação do questionário junto aos alunos aprovados que seguem seu percurso escolar desde que ingressaram na escola, sem convocação para recuperações de estudos, no qual Karine faz parte, nos indica um perfil médio de referência do discente desta série, distante do perfil da referida estudante. Como veremos a seguir. Os dados, em média, dos grupos dos aprovados traçaram o perfil de referência deste grupo, o qual será comparado com as respostas individuais de Karine (participante desta pesquisa). O que veremos no proceder da verificação.

Quadro 2 - Comparativo das respostas coletivas do grupo dos aprovados sem Recuperação e das respostas de Karine (Continua)

Característica em evidência em cada questão nos dados dos grupos dos Aprovados. Percentual e número de estudantes	Karine
Sexo feminino: 60% (28 estudantes)	Sexo feminino.
Idade: 11 anos 55% (26 estudantes)	11 anos.
Cor da pele branca: 49% (23 estudantes)	Cor da pele parda.
Nascido em Florianópolis: 68% (32 estudantes)	Rio Grande do Sul.
Moram nos bairros que fazem parte da região central de Florianópolis: 30% (14 estudantes)	Mora na região sul de Florianópolis (aproximadamente 30 km de distância).
Moram com os pais na mesma casa: 62% (29 estudantes)	Mora com a mãe.
Tem um irmão: 44% (21 estudantes)	Tem um irmão.
Moram com três ou quatro pessoas na mesma casa: 61% (29 estudantes)	Mora com três ou quatro pessoas.
A escolaridade dos pais ou responsáveis é desconhecida: 43% (21 estudantes) Há ainda 11 pais ou responsáveis que possuem nível superior incompleto ou completo, 6 têm nível médio completo, 5 possuem especialização e 4 pais ou responsáveis detêm ensino fundamental incompleto ou completo.	Não sabe. (Antigo primário – 4ª série) ⁶⁷
A escolaridade da mãe ou responsáveis é desconhecida: 49% (23 estudantes) Há ainda 13 mães ou responsáveis que possuem nível superior incompleto ou completo, 7 possuem especialização, 3 somam nível médio completo e 1 mãe ou responsável possui ensino fundamental completo.	Não sabe. (Ensino médio completo)
Os pais ou responsáveis são trabalhadores com vínculos empregatícios no comércio e empresas terceirizadas: 25% (12 estudantes / 3 destes apontaram que os pais trabalham em empresas terceirizadas).	Não sabe. (Pai trabalha no mercado informal e a mãe divide-se em um trabalho de regime intermitente e outro informal)
As mães ou responsáveis possuem emprego com vínculo empregatício: 27% (13. Destas 3 exercem trabalhos domésticos e 1 trabalha em empresa terceirizada).	Trabalha com limpeza.
Moram em casa própria: 64% (30 estudantes)	Mora em casa própria.
A renda familiar é formada pela contribuição financeira de duas pessoas: 57% (27 estudantes)	A renda é formada pela contribuição de três pessoas.
A renda familiar mensal é desconhecida: 64% (30 estudantes), mas a alternativa mais indicada posteriormente a esta, é a de três a seis salários mínimos: 17% (8 estudantes)	Renda familiar gira em torno de três a seis salários mínimos.
Não recebem benefício de programas sociais do governo: 81% (38 estudantes)	Não recebe benefício de programa social do governo. (Pela falta de atualização do cadastro deixaram de receber o bolsa-família)
Estudam no Colégio desde o primeiro ano do ensino Fundamental: 79% (37 estudantes)	Estuda no Colégio desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.
Os deveres escolares são acompanhados pelas mães ou responsáveis: 47% (22 estudantes)	Faz os deveres sozinha.

⁶⁷ As respostas complementares entre parênteses dadas as informações omitidas por Karine foram dados da dissertação obtidos através da entrevista com a mãe.

Quadro 2 - Comparativo das respostas coletivas do grupo dos aprovados sem Recuperação e das respostas de Karine (Conclusão)

Característica em evidência em cada questão nos dados dos grupos dos Aprovados. Percentual e número de estudantes	Karine
Praticam outra atividade extracurricular fora do período escolar: 62% (29 estudantes)	Pratica atividade extracurricular/ Basquete num projeto social.
Quando não estão na escola permanecem mais tempo com a mãe ou responsável: 57% (27 estudantes)	Sozinha, mas às vezes fica com a mãe, às vezes com amigos, às vezes com a avó e as vezes num projeto.
Para os estudantes, ser bom é aquele que se esforça para dar conta das atividades escolares ⁶⁸ , aquele que obedece a professora e aquele que passa de ano.	Um bom estudante é aquele que se esforça para dar conta das atividades escolares, obedece a professora e passa de ano.
Num exercício de autoavaliação de como são como alunos, os estudantes se definem como estudantes que se esforçam para fazer todas as atividades ⁶⁹ , aprendem com facilidade e são obedientes à professora.	Obedece a professora, se esforça para fazer todas as atividades e aprende com facilidade.
Sentem poucas dificuldades ao realizar as atividades escolares: 83% (39 estudantes)	Sente poucas dificuldades.
Acreditam que o principal responsável pela reprovação de um estudante é o próprio aluno: 85% (40 estudantes)	O próprio aluno.
Os estudantes vêm para as aulas para aprender ⁷⁰ , por causa dos amigos e por causa da Educação Física	Vem para aprender e por causa dos amigos.
Os estudantes vêm para a escola com muita vontade: 50% (23 estudantes)	Mais ou menos.

Fonte: Base de dados da dissertação.

5.5.2 Projeto e desejo de ser articulados pelos saberes escolares e bom comportamento: Karine, uma experiência escolar realizadora

Ao analisar os dados do grupo de referência dos aprovados em comparação com os dados individuais de Karine (participante desta pesquisa), verificamos que 44% de suas respostas são condizentes com as que definem o perfil do grupo do qual ela faz parte. Isso demonstra que Karine é um caso particular de escolaridade, onde algumas variáveis como a formação e posição social da família não indicam probabilidade de sucesso. Em suas respostas, 11% das questões ela não soube responder e 35% foram respostas distintas da média de seu grupo. Contudo, ela é menina, gênero representativo do sucesso escolar no Colégio e nas pesquisas nacionais, pertencentes a famílias, cuja característica de pelo menos duas gerações, é de ter predominância de mulheres, bem-sucedidas, salvo, em parte, sua mãe.

⁶⁸ Nesta questão, os estudantes deveriam apontar entre as alternativas, três principais características de um bom aluno, elencamos as três mais votadas por eles.

⁶⁹ Na pergunta referente a autoavaliação, apontamos as três características mais elencadas por eles.

⁷⁰ Citamos aqui as três alternativas mais marcadas pelos estudantes quando se referem aos motivos que os fazem vir à escola.

As informações que apresentaram diferenças, verificaremos mais atentamente no desenrolar da análise. Embora a maioria dos estudantes deste grupo se reconheça como branco, Karine se denomina de cor parda e, diferentemente dos 68% de estudantes de seu grupo que tem como terra natal Florianópolis, a estudante nasceu no Rio Grande do Sul. No tempo em que o perfil de referência deste grupo mostra que grande parte dos estudantes se insere numa configuração de família nuclear, mora com os pais na mesma casa na região central de Florianópolis, a discente se insere numa família monoparental, mora com a mãe na região sul de Florianópolis. O seu deslocamento até a instituição escolar demanda maior investimento de tempo e desgaste físico diariamente no percurso citado, se comparado aos demais, totalizando aproximadamente 40km rodados por dia, num período de mais ou menos 11 horas entre esse trajeto diariamente, casa, escola e casa.

Outra questão que pode ser levantada nesta discussão é a possibilidade de estudar num colégio mais próximo a residência, que os estudantes poderiam percorrer o trajeto a pé, economizando horas de traslado entre o espaço escolar e sua casa. Por que demandar tamanho esforço diário? Todos os entrevistados, mãe e estudantes, enfatizam valer o empenho diário para ser um dos discentes desta instituição. Um aspecto que demonstra a importância dada à escolaridade pela família, ao escolher a instituição escolar que seus filhos vão estudar e ao se submeterem a diligências diárias para se manterem nela.

Karine demonstra desconhecimento nos pontos que envolvem informações sobre o lado paterno e a escolaridade de sua mãe. Os dados das observações na escola também não trazem nenhuma menção às vivências familiares.

A ocupação de sua mãe está entre os 27% que definem o perfil da ocupação das mães dos estudantes, profissionais com vínculo empregatício. Entretanto, apenas a sua mantém esse vínculo com empresas terceirizadas.

Outra divergência apresentada na comparação da média apresentada pelo grupo e do perfil individual da estudante, se relaciona com o acompanhamento por parte de familiares aos estudantes. Enquanto o perfil de referência do grupo aponta que o maior número de estudantes fica com as mães ou responsáveis femininas no tempo contrário ao da escola e que, também, são elas que acompanham a realização dos deveres escolares; Karine permanece sozinha na maior parte do tempo e realiza as atividades escolares sem supervisão familiar. Esse contexto,

exige mais responsabilidade e autonomia da estudante supracitada, bem como de seu irmão também.

Nas questões que referendavam a relação com a escola e autoavaliação, é interessante observar que a escolar ingressou no CA desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e desde sua entrada não houve convocação às Recuperações de Estudo ao longo dos anos. Ainda que esteja traçando uma trajetória escolar de sucesso, suas declarações denunciam que a estudante está perdendo o gosto de vir à escola, “venho a escola com pouca vontade”. Essa fala nos aguça a curiosidade em saber por que isto está ocorrendo, “pouca vontade”? E, mesmo com pouca vontade, Karine consegue dar conta das exigências da série que está cursando e passar de ano sem maiores dificuldades.

Posto que o aprender, os amigos e a Educação Física sejam fatores que impulsionam o interesse de estar nesta instituição, segundo as respostas dadas pelos estudantes do grupo de referência dos aprovados, Karine diferentemente de seus pares, não menciona a Educação Física, ainda que participe de um grupo de esportes fora da escola. O sucesso de Karine é construído no dia a dia, pela sua organização e investimento nas atividades dentro e fora da escola, se esforçando para aproveitar entre tantas desvantagens, as vantagens de ser menina numa escola onde as meninas têm menos dificuldade, numa família onde as mulheres avançam tanto ou mais que os homens.

5.6 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS ESCOLARES SOBRE O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTUDANTES

No horizonte desta compreensão, o próximo passo foi a análise dos primeiros anos de escolarização dos estudantes.

Tiago, o irmão mais velho ingressou um ano antes na vida escolar. Sua mãe relata que desde a entrada na Educação Infantil, o estudante já apresentou dificuldades de adaptação neste universo de socialização. Suas lembranças direcionadas a este momento de sua inserção na instituição são vagas. As poucas citações que surgiram ao longo da nossa conversa sobre esse espaço, não referendam a sala de aula, o parque, os colegas ou a professora, suas primeiras lembranças trazem, à tona, sua preferência alimentar em detrimento até das brincadeiras que costumava brincar naquela época.

Entrevistadora: O que você mais gostava de fazer lá (creche)?

Tiago: (silêncio)...não sei.

Entrevistadora: De brincar...do lanche?

Tiago: Do lanche...nenhum pouco, Só do macarrão com carne moída.

Entrevistadora: E gostava do parque, dos amigos e das atividades que a professora fazia?

Tiago: Não, não lembro.

Karine lembra sua inserção na educação infantil com saudosismo e largo sorriso nos lábios. Detalhadamente descreve a instituição, seus tempos e ambientes. Suas memórias daquele tempo retratam momentos alegres ao lado dos colegas e de queridos professores que marcaram sua trajetória. E utiliza com ênfase o verbo gostar “Eu gostava bastante!”, para ilustrar o quanto era prazeroso estar e fazer parte daquele espaço.

Karine: Eu estudava na creche do Rio Tavares, eu não sei como é o nome da creche. Eu tinha vários amigos a gente brincava muito de cabana, mamãe e filhinho e a gente fazia muito desenho. Ihhh [pausa] ficava fazendo... as professoras vinham com, com as coisas para a gente fazer, passar o tempo. Eu gostava bastante! E não era muito fã da hora de dormir. Eu não queria dormir, eu queria brincar. E é isso! Ah, e eu gostava bastante também da comida de lá, do nosso almoço. Era muito bom. Eu ficava de manhã, almoçava, dormia e ainda ficava de tarde. Minha mãe sempre me levava de bike.

Entrevistadora: E na educação infantil você teve alguma professora que te marcou? Que você gostava muito?

Karine: Teve, teve! Mas não me lembro o nome. Único professor, que se não me engano, se chamava Diego, que era o seu dia de educação física. Que eu amava as aulas dele! Eu gostava de muitos, mas não me lembro o nome. No dia do meu aniversário, teve uma gincana, que tinha um monte de brinquedo, descer, brincar. E eu fiquei muito feliz e tal.

Já na Educação Básica, Tiago se inseriu nos anos iniciais em 2012 e, posteriormente, no ano seguinte sua irmã Karine (2013). O referido discente desde o primeiro ano, na primeira escola que ingressou, começou a enfrentar ocasiões de dificuldades durante o processo de alfabetização que demandou atenção dos professores e da família, como vimos, em especial da mãe, que abriu mão de seu trabalho formal para acompanhar o filho.

Entrevistadora: Você saiu da escola anterior alfabetizado? Sabendo ler e escrever?

Tiago: A minha alfabetização não era boa. Ah...éé...ah...tipo... Eu não sabia nem o alfabeto direito, nem o a, e, i, o, u direito.

Entrevistadora: E você lembra quem mais te ajudava neste processo de alfabetização?

Tiago: A minha mãe porque ela brigava. Ela batia em mim porque eu não sabia nem o a, e, i, o, u. Me beliscava e as vezes dava tapa.

Entrevistadora: Deixa ver se eu entendi. A sua mãe ia te ajudar, ensinar as atividades escolares e perdia a paciência?

Tiago: Sim e era muito ruim né.

O que dizer desses casos que a família parte para violência verbal e física no trato dos filhos que não alcançam o resultado esperado para tal idade ou série? Sobre a eficácia pedagógica dessa política familiar disciplinar, [...] tais fatos provam que os pais não são indiferentes aos comportamentos e desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale a pena e conferir à escola um mínimo de importância e valor. (LAHIRE, 1997, p. 335).

As biografias analisadas ilustram essa constatação. Há um histórico familiar de momentos conflituosos nos primeiros anos de escolarização de Marina, por parte de sua mãe e irmãos, e que agora ela estaria reproduzindo a mesma cena com o filho mais velho. Como mediar essa situação? Cabe destacar que, de acordo com os relatos dos entrevistados (mãe e filho), as situações de agressividade na lida com as dificuldades apresentadas por Tiago cessaram no momento que Marina percebeu que estava repetindo as cenas dolorosas que vivenciara em sua infância, mas desta vez, com seu filho. Segundo as narrativas da biografia de Marina e Tiago, a responsável materna buscou ajuda profissional e, atualmente, se dedica aos estudos do poder da atração e pensamento positivo tentando auxiliar o filho de outra maneira. De tal modo, segue se esforçando para quebrar esse paradigma de culpabilização e penalização evasiva com o filho.

No Colégio de Aplicação, o estudante conseguiu vaga através do sorteio somente a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Ainda em fase inicial de alfabetização e com necessidade de auxílio constante por parte da professora no desempenho das atividades, inclusive as que envolviam o raciocínio lógico. Desde o início tem recebido acompanhamento dos profissionais do colégio e também tem sido convocado para as Recuperações de Estudos. Em relação a outras disciplinas segue suas descrições:

Entrevistadora: Quando você chegou aqui no colégio, lembra o que você gostava de fazer?

Tiago: Artes... só artes. Desenho e teatro...e matemática

Entrevistadora: E Educação Física?

Tiago: Eu gostava mais ou menos. Era chato.

Entrevistadora: O que era chato? O que acontecia que te fazia achar que era chato?

Tiago: Porque era chato... porque... eu não lembro.

Karine iniciou a inserção na Educação Básica neste Colégio. Sua adaptação à mudança de segmento e de instituição ocorrera muito tranquilamente. Relembra que embora não se “enturmasse” muito com suas colegas, aprendia com muita facilidade, inclusive matemática. As viagens de estudos oportunizadas pela escola, a lugares fora de seu convívio habitual, ganham ênfase em suas lembranças. Seu sentimento nesse momento é expresso por seu sorriso e pelo brilho do seu olhar, ao retomar algumas vivências significativas para ela naquela época, nem tão distantes. Suas palavras às resumiram por meio da expressão “foi muito bom!”

Entrevistadora: E como foi a sua entrada no Colégio?

Karine: Eu nem sabia que existia. Eu gostei bastante porque lá no primeiro ano a gente já tinha feito uma viagem de estudos lá no Ribeirão da Ilha. Eu gostei... ah... não sei, só sei que o primeiro ano para mim foi muito bom!

Entrevistadora: Desde que você ingressou no Colégio tem algum conteúdo ou proposta que as professoras realizaram que você gostou e te marcou?

Karine: Eu não sei, não sei. Eu não me lembro. A minha professora, acho que se chamava Marli. Eu era alta, altinha pra todos os meus colegas. Eu gostava bastante, mas não era de me enturmar muito. Eu ficava sozinha. Não me enturmava muito com as meninas da minha sala. Eu me lembro que o primeiro ano C e B sempre estavam juntos. E a gente já estava formando frases. Na creche ainda eu já sabia escrever meu nome e essas coisas. A alfabetização foi fácil pra mim! Eu não tinha dificuldades e a matemática eu tinha facilidade, mas antes de ir para o 7º ano [risos].

Para averiguar o desempenho escolar dos estudantes, durante a frequência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recorreremos à busca de documentos escolares. Os registros localizados, em maior número de Tiago, trazem algumas indicações que configuram as trajetórias escolares dos estudantes, na relação com a escola e com os saberes. Não encontramos no histórico de Tiago e nem a sistematização da primeira entrevista com a família, bem como a ficha azul de seu registro individual, documentos que seriam de grande valor para a análise aqui proposta, mas localizamos outros registros de suma importância na compreensão das mediações intra e extraescolares e dos movimentos do estudante.⁷¹

⁷¹ A fase de busca dos documentos escolares ocorreu junto a secretaria, à coordenação dos anos iniciais, no setor de orientação educacional, na coordenação dos anos finais e em contatos diretos com profissionais que trabalharam com os dois estudantes. Não foi tarefa fácil. Encontramos alguns percalços que dificultaram esta etapa da pesquisa, como por exemplo: as trocas de funcionários ao longo do período pesquisado, aposentadorias e as licenças de funcionários deste setor dificultaram o acesso a alguns registros que não foram encontrados. Bem como, por uma questão ética, não

Em 2013, após o sorteio e a matrícula junto a secretaria, há registros escolares da primeira entrevista da família concedida a professora do primeiro ano, série que Karine, a primeira a conseguir vaga no colégio, iniciou suas atividades neste colégio⁷². As informações retratam um contexto muito diferente do atual. Seus pais ainda estavam casados, moravam num bairro mais próximo ao Colégio, no Rio Tavares e os dois responsáveis exerciam trabalhos com vínculo empregatício. Ele numa oficina mecânica e em uma pizzaria, mantendo sua carga horária das 8 horas da manhã às 24 horas da noite e a mãe, atendente de loja num posto de gasolina das 18 horas às 24 horas. Os horários de trabalho eram organizados de uma maneira que as crianças, na maioria do tempo, contavam com a presença da mãe. Entre outras informações, a família destaca alguns pontos sobre o comportamento e personalidade de Karine “Ela é carinhosa, alegre, agitada, adora contar histórias, criativa, gosta de cantar, às vezes perde a concentração com facilidade. Quer sempre ser a primeira em atividades e dinâmicas⁷³”. Ao longo do preenchimento dos dados da criança, há ênfase na sua autonomia em realizar diversas atividades sem auxílio, o seu gosto por ir à escola desde pequena quando frequentava a creche, assim como, sua estima pelos animais e pela natureza. O lazer da família se restringia a passeios nos shopping e na praia, raras vezes mantinham contato com cinema e outras atividades culturais nem são citadas. Também é exposto, neste documento, que não havia conhecimento da proposta pedagógica do CA por parte dos responsáveis, mas que aspiram que essa relação, entre a estudante e o colégio “seja uma boa influência para ela”. As práticas de contato com a cultura letrada dificilmente aconteciam no âmbito doméstico. E ao serem questionados sobre o acompanhamento da estudante na realização dos deveres, há indicativo da figura materna nesta função.

tivemos acesso a outros registros que descrevem um acompanhamento mais de perto aos estudantes e sua família pelo setor de serviço social do CA. Entretanto, com o apoio constante da orientadora educacional, Maria Fernanda e de todas as professoras dos estudantes foi possível localizar alguns registros pedagógicos importantes dos discentes. Vale destacar, que a equipe pedagógica estuda uma maneira de armazenar as informações referentes ao campo pedagógico numa plataforma *online* para os professores e profissionais da equipe pedagógica, com algumas nuances de acesso conforme a função e a necessidade.

⁷² Neste período Tiago ainda estava matriculado em outra escola. Uns meses depois surgiu à vaga no 2º ano e Tiago foi matriculado no mesmo colégio que a irmã.

⁷³ Informações retiradas do histórico da estudante, 2013, p. 3. (Arquivo da coordenação dos anos iniciais do CA). Essa entrevista geralmente é realizada com as famílias das crianças do primeiro ano, com o objetivo de conhecer mais a rotina familiar, seus anseios e perspectivas em relação ao CA, assim como, acolhê-los e sanar suas dúvidas. As crianças que ingressam a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, a sistematização desse primeiro encontro costuma variar entre os professores que trabalham nesta série.

O Colégio geralmente destina uma ficha individual para cada estudante. A cor azul a destaca dos demais documentos escolares, nela são anotadas informações importantes elencadas durante os conselhos de classe. A ficha azul de Karine por inúmeras vezes tivera registrado o termo “ótima” para qualificar seu desempenho em muitos trimestres durante sua jornada neste segmento. Não se encontrou nenhum registro de convocação de reuniões extras destinada à família para se tratar de assuntos escolares da estudante, durante o período que permaneceu nos anos iniciais.

Outro registro analisado refere-se aos boletins dos estudantes no curso dos anos iniciais. Neste segmento, a avaliação dos discentes não é mensurada por meio de notas, e sim, de indicadores avaliativos condizentes com o conteúdo daquele trimestre. Cada indicador pode ser mensurado por meio de três critérios: *Domina ou Realiza* (DR) quando o estudante consegue realizar as atividades com autonomia; *Realiza com Ajuda* (RA), nos casos em que o estudante consegue dar conta das atividades, mas ainda solicita mediação da professora ou *Precisamos Trabalhar Mais* (PTM), nas situações que, mesmo com o auxílio do professor, o estudante enfrenta dificuldades na execução das propostas escolares. Ilustrando:

Quadro 3 - Boletim avaliativo do Processo de Ensino Aprendizagem nos anos iniciais

INDICADORES AVALIATIVOS	DD		RR		PPT
	R		A		M
EX: Realiza cálculos envolvendo frações		X			

Fonte: Arquivos da Secretaria do CA. Modelo adaptado pela pesquisadora.

No caso de Karine, ao longo dos seus cinco anos de vivência escolar nos anos iniciais, como a avaliação ocorrem trimestralmente, em seus registros foram encontrados quinze boletins. Detemo-nos na análise dos boletins dos terceiros trimestres de cada ano, o que constam também o parecer de aprovado ou reprovado. Nestes cinco documentos escolares selecionados, totalizaram trezentos e vinte e oito indicadores avaliativos e em 93% deles Karine recebeu avaliação como uma estudante que *Domina ou Realiza* (DR) tais atividades. O restante se dividiu da seguinte maneira, 6% foram conceituados como *Realiza com Ajuda* (RA) e se referiam as questões pontuais: de aquisição de vocabulário, organização e coesão

textual e algumas dificuldades no trato com operações matemáticas⁷⁴; e 1% indicado na coluna do *Precisamos Trabalhar Mais* (PTM) aludia às questões da falta de hábitos de estudos, como por exemplo, a entrega de trabalhos escolares e a realização das tarefas.

A trajetória escolar de Tiago, em relação ao seu desempenho está registrada por meio de seis boletins com conclusão de aprovação ou não. Ao longo dos seus seis anos de vivência escolar nos anos iniciais, lembrando que nos detemos aos boletins do último trimestre de cada ano, em que constam o parecer de aprovado ou reprovado, encontramos seis boletins. Entretanto, não obtivemos acesso ao boletim do segundo ano (um com o conceito reprovado e outro aprovado). Nestes cinco documentos escolares selecionados, totalizaram 494 indicadores avaliativos e em 51% deles Tiago recebeu avaliação como um estudante que *Domina ou Realiza* (DR) tais atividades. O restante se dividiu da seguinte maneira, 42% foram conceituados como *Realiza com Ajuda* (RA), as indicações com maior número neste conceito foram dadas, respectivamente, pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Integração Social (Geografia e História) e se referiam a questões de escrita, leitura e interpretação no geral e nas questões de Matemática, voltadas as questões de cálculos, interpretação de dados, raciocínio lógico, resolução de problemas e utilização de estratégias diversas para resolvê-los. As disciplinas de Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física também efetuaram marcações neste conceito. E o restante, 7% foi indicado na coluna do *Precisamos Trabalhar Mais* (PTM) conceitualizado, principalmente, pela disciplina de Língua Portuguesa seguida de matemática. Aqui também houve pontuações que se referiam a ausência de práticas escolares de realização de deveres e trabalhos.

Seguindo a análise, cronologicamente o primeiro documento que consta registro da trajetória de Tiago, a que tivemos acesso, é um parecer redigido pela sua primeira professora, no 2º ano, no final do ano letivo de 2013. Nele, Tiago é descrito como um menino alegre e afetuoso com todos e que gosta muito de compartilhar com o grupo suas vivências e novas aprendizagens, “coisas que já sabe fazer”. Apresenta certas dificuldades de lidar com situações de frustração e contrariedade em dinâmica de jogos e “acaba abandonando a brincadeira no meio”. Ao ingressar no colégio, transferido de outra instituição escolar, o estudante não reconhecia todas

⁷⁴ As questões matemáticas avaliadas como RA no quarto ano não persistem no ano seguinte, apenas as relacionadas com a escrita.

as letras do alfabeto e nem relacionava os fonemas/grafemas na maioria das consoantes⁷⁵. Durante o processo de alfabetização, na execução das atividades que envolvia escrita e leitura, Tiago apresentava resistência, chegando até a momentos contornados com choro e lágrimas. A investida por parte de professora na autoestima do estudante, em atividades específicas desenvolvidas para ele e as convocações para as recuperações de estudos surtiram resultados e o discente conseguiu se alfabetizar, mesmo que lendo silabadamente e se arriscando a escrever frases curtas. Houve uma grande parceria neste processo por parte da família, representada na figura da mãe, que acompanhava o filho nas atividades de casa e garantia que ele estivesse presente em todas as Recuperações de Estudos. A matemática também necessitava de mediação mais próxima da professora, nas questões envolvendo o raciocínio lógico, fazendo uso constante de material concreto. A professora ainda retrata a dependência que o estudante demonstra do auxílio de um adulto para a execução das atividades.

O estudante solicitava que a professora se sentasse ao seu lado para a execução das atividades constantemente. Especialmente com conteúdos novos. Tiago voltava a resistir e se negar a fazer, sendo necessário que a professora lhe atendesse de forma individual. Nesses momentos é comum observar que sua fala apresenta mudanças, como se falasse como uma criança com menor idade. Sua resistência fez com que o estudante, muitas vezes, não terminasse as atividades propostas, preferindo arrumar o estojo, brincar e conversar. (2013, p. 1)⁷⁶

Ao final, a professora solicita uma avaliação psicopedagógica especializada, a fim de verificar a necessidade de atendimento extraescolar. Nas entrevistas, a mãe relata que a primeira professora de Tiago, ainda em outra instituição, já havia lhe dado o indicativo da necessidade de investigação realizada por outros profissionais, no que concerne ao processo de aprendizagem do aluno.

Outro documento analisado se refere a um parecer sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de Tiago no ano de 2014 e início de 2015⁷⁷, já que permaneceu com a mesma docente nestes dois anos. Os registros trazem outras informações sobre o estudante. No relato de sua professora na época:

⁷⁵ Grande parte da turma já se encontrava alfabetizada enquanto Tiago estava na fase inicial do processo de alfabetização.

⁷⁶ Esse documento foi entregue à família no final de 2013. Durante a entrevista a mãe comentou sobre essa primeira solicitação de encaminhamento a um profissional especializado. Ao entrar em contato com a professora, que atualmente trabalha em outra instituição, esta gentilmente me encaminhou uma cópia do documento. (Dados da dissertação).

⁷⁷ Notas retiradas do parecer redigido pela professora do estudante em março de 2015. (Arquivo da orientação educacional do CA).

Em relação ao desempenho escolar, apresentou algumas dificuldades, principalmente na interpretação textual. Não conseguia compreender o que estava sendo questionado nos enunciados, mesmo com o auxílio do professor. Em muitas atividades o estudante se mantinha “passivo” e não solicitava ajuda, ficando muito tempo sem ação, com dificuldades de concentração e foco. Na matemática ainda não conseguiu alcançar o nível de abstração necessária para o 3º ano, dependendo ainda muito de materiais concretos e de mediação do professor para realizar as atividades. (2015, p. 1)

Algumas questões ainda persistiam, como a dificuldade de compreensão do que se estava lendo e durante a abstração em situações de resoluções matemáticas, assim como a resistência em realizar as propostas desenvolvidas pelas professoras e a supressão em trabalhos coletivos. Neste contexto, em 2014, ocorreu o primeiro episódio de reprovação do estudante. E o relato da professora sobre o seu desempenho no primeiro mês de aula do ano letivo de 2015, espelha um estudante mais envolvido com os colegas de turma e interessado em aprender. A professora enfatiza que as percepções sobre o desenvolvimento cognitivos mais precisas ainda estava em processo de observação e sistematização⁷⁸.

Enquanto isso, a família, representada pela figura materna, se empenha atrás de auxílio especializado a Tiago. Parecem estar em busca de um diagnóstico que os ajude a entender as ocorrências que o estudante vem enfrentando em sua jornada escolar. Esse aspecto do esforço familiar, pode ser reconhecido em registros e documentos encontrados nos arquivos escolares que veremos a seguir.

Já em meados de maio de 2016 (o estudante frequentava o quarto ano), em uma reunião com os profissionais da escola⁷⁹: professores e orientadora, o pai e a mãe marcaram presença. As pontuações deste encontro na ficha de registro de atendimento aos responsáveis iniciam com algumas inquirições a família sobre o desenvolvimento de Tiago. Ao descrever e relembrar as dificuldades apresentadas pelo discente, a responsável ainda enfatiza que está investindo em busca de atendimento especializado para compreender o que acontece com seu filho e que este já realizara um processo investigativo clínico com otorrino e fonoaudiólogo e acabara de ser encaminhado ao neurologista. Também pontua que se esforça em supervisionar se há deveres a serem realizados, mas que as respostas do estudante

⁷⁸ Nos arquivos escolares não encontramos outros registros referentes a esta época.

⁷⁹ Informações extraídas do registro de atendimento aos responsáveis em maio de 2016. (Arquivo da orientação educacional do CA).

são sempre negativas e que, algumas vezes, percebe que ele cria estratégias para se livrar dessas responsabilidades com as tarefas escolares. A reunião se encerra com alguns encaminhamentos: a orientadora educacional irá auxiliar a família no atendimento com uma psicopedagoga que oferece serviços em assistência social e a mãe se responsabiliza em trazer o parecer do médico neurologista e do exame de audiometria.

Posteriormente, a família entregou à orientação pedagógica uma cópia⁸⁰ do encaminhamento ao SUS realizado por um médico neurologista colocando em questão a possibilidade de dificuldades de atenção ou déficit de atenção por parte do estudante. Nesta investigação solicita avaliação psicológica com aplicação do teste WISC: instrumento utilizado na investigação de problemas de aprendizagem tanto na área clínica como escolar. Organizado por meio da análise fatorial em três áreas distintas: compreensão verbal; organização perceptual e como medida de resistência; e distrabilidade. (TONELOTTO, 2001).

Já o parecer realizado por uma neuropsicóloga⁸¹ quando Tiago tinha 10 anos trouxe suas ponderações descritas ao longo de seis páginas. A profissional relata que as avaliações transcorreram ao longo de quatro sessões de uma hora cada e basearam-se na aplicação do teste de inteligência WISC III, exercícios neuropsicológicos e conversas com a mãe. Em suas observações sobre o comportamento de Tiago nestes momentos “Percebo o quanto lhe era incômodo se envolver com atividades de cunho intelectual quando estava ciente de suas dificuldades, pois parecia que rendia num baixo limiar de frustração, [...] logo chutava, pois não conseguia parar e pensar sobre”. Neste contexto, a profissional marca a falta de engajamento do estudante na execução das atividades e o quanto suas respostas foram de certa forma impulsivas, necessitando de mediação para ampliá-las e qualificá-las ao longo do período avaliativo. Os indicativos apurados durante as conversas da neuropsicóloga com a figura materna caracterizam alguns sentimentos e atitudes de Tiago, observados pela responsável materna naquele momento: “comporta-se de modo infantil, fica no mundo da lua, sente-se inferior, muito tímido, prefere conviver com crianças menores e outros”. Sua conclusão sob à luz da história da criança relatada pela família, observação clínica e resultados de exames

⁸⁰ Esse documento consta no arquivo da orientação educacional.

⁸¹ Dados retirados do relatório de Avaliação Neuropsicológica realizado entre agosto e setembro de 2016. (Arquivo da orientação educacional do CA).

neuropsicológicos sugerem a indicação de “Transtorno do Déficit de Atenção padrão desatento”. Entretanto, a profissional recomenda a continuação dos atendimentos fonoaudiológicos, inserção de acompanhamento psicológico e psicopedagógico e passado um ano, nova avaliação neuropsicológica.

O cuidado da profissional que redigiu o parecer neuropsicológico pode ser evidenciado quando em suas considerações não utiliza o termo “tem” ou “possui”, mas sim, o termo “sugere-se” e o indicativo da recomendação de continuidade de atendimentos com outras áreas e a reavaliação a ser realizada passado um ano. Durante a sistematização do esforço familiar em busca de uma análise mais rigorosa realizada com outros profissionais, ficou latente a reflexão em torno do diagnóstico de uma criança. De que maneira a família compreende a importância de um diagnóstico? Quais as causas de tamanho esforço? Quando inferido um diagnóstico, esse é uma base para compreensão das ocorrências que, de certa forma, estão interferindo no processo de aprendizagem do estudante. Devem-se usar esses dados em busca do que pode ser desenvolvido e potencializado, assim como lidar com tais limitações, sem que estas se imponham como definidoras e, muito menos, como uma condenação. E a família percebe o diagnóstico desta maneira? Ou busca um parecer especializado para justificar o desenvolvimento escolar de um dos filhos que apresenta dificuldades? São questionamentos ávidos para o desenvolvimento de outras pesquisas. No entanto, seguimos nossa análise, levando mais estas considerações em nosso horizonte.

Ao final do ano letivo, as anotações⁸² realizadas pelos profissionais da escola encontradas nos arquivos escolares, salientam a aprovação do estudante pelo conselho de classe, mediante a necessidade de acompanhamento do discente pelo Núcleo de Atendimento Especializado – NAE do colégio e de um professor particular.

Ao cursar o 5º ano, nos registros pedagógicos individuais de uma das professoras da série⁸³, Tiago era mencionado como um estudante muito calmo, tranquilo e educado, diferentemente da maioria dos meninos da sua turma que eram agitados e barulhentos. Apresentava resistência na realização das atividades e o termo “Não Sei” era utilizado constantemente em seus discursos, quando a

⁸² Observações retiradas do registro do conselho de classe dos quartos anos, realizado ao final do ano letivo de 2016. (Arquivo da orientação educacional do CA).

⁸³ Excertos localizados no caderno de registro pessoal da professora de Língua Portuguesa daquele ano. (Arquivo pessoal da docente).

professora questionava sua atividade escolar. A realização das tarefas no espaço escolar se dava de uma maneira mais satisfatória quando a mediação da docente era possível numa relação individual. No coletivo, Tiago não costumava participar, pouco perguntava e tirava suas dúvidas. Era muito tímido e, poucas vezes, arriscava falas no grupo maior. Várias são as anotações de não realização dos deveres de casa. Algumas propostas que envolviam a escrita eram entregues em branco ou com termo “Não sei”. Convocado para a Recuperação de Estudos, poucas vezes compareceu. Por meio de suas anotações, também é possível perceber o quanto a escola sentiu dificuldades de contato com a família neste ano. A mãe não conseguia conciliar seus horários de trabalho com os da escola.

Em setembro de 2017, há registro do primeiro encontro da escola com a família⁸⁴ para tratar de assuntos relacionados ao estudante e há menção das tentativas de contato com os responsáveis desde o início do ano. Uma das professoras elenca situações em que Tiago permanece desatento e sua resistência em participar e executar as atividades propostas e, inclusive, sua interação com o restante do grupo. A mãe relembra o início da trajetória escolar de seu filho, assim como os seus esforços neste contexto em prol do estudante e que, atualmente, tem reclamado muito do barulho em sala o que lhe ocasiona episódios de dores de cabeça.

Em outubro de 2017, numa reunião de série⁸⁵, com os professores e demais profissionais da equipe pedagógica entrou em pauta a preocupação por parte dos que estavam ali presentes, referentes às dificuldades financeiras que a família e, em especial, Tiago e Karine estavam passando. E pontuaram, também, a necessidade do engajamento do grupo de professores em realizar algumas propostas para inserção de Tiago com sua turma, pois o mesmo estava se isolando de seus pares. Esses registros nos evidenciam o trabalho pedagógico da equipe em torno de questões além do aprendizado de conteúdos, como o empenho em conseguir despertar, em Tiago, a pertença ao grupo que se insere e, inclusive, o envolvimento e a preocupação por parte dos profissionais da escola com situações que extrapolam o ambiente escolar.

⁸⁴ Registro de atendimento às famílias (Arquivo da Orientação Educacional CA).

⁸⁵ Informações retiradas da ata de reunião de série que ocorreu em outubro de 2017. (Arquivo da Orientação Educacional CA).

Outro documento cunhado, a ficha de acompanhamento individual das ocorrências com os estudantes⁸⁶, lançada virtualmente num programa do governo que acompanha a presença dos discentes na escola, contabilizou no segundo semestre de 2017, trinta e três ocorrências no registro de Tiago, a maior parte relatando a falta de execução dos deveres de casa (16), chegadas tardias (06) e faltas (07). Neste arquivo encontramos também a única observação registrando desrespeito com um de seus professores, entre outros. Já no ano de 2018, até a primeira semana de setembro, Tiago já contabiliza em sua ficha de acompanhamento individual, 37 registros, sendo que destas a não realização dos deveres encabeçava a lista (11), seguida de faltas (9 nas aulas regulares e 07 nas Recuperações de Estudos).

Cabe citar que as informações relatadas acima, de certo modo são incompletas, dadas as inúmeras situações de mobilização da escola e, inclusive, familiar, no acompanhamento deste discente que foram registradas de outras formas, algumas sem registros formais e outras que não tivemos acesso por outras questões já citadas anteriormente, embora sejam apenas uma pequena parte de um todo. Os dados contidos nos documentos encontrados nos trazem indícios dos percalços que o estudante vem enfrentando neste cenário educacional cronologicamente ao longo do tempo, um percurso tortuoso regado inicialmente por choro e lágrimas e, posteriormente, pelo desinteresse em realizar algo que me faz perceber minhas dificuldades. As estratégias elaboradas por ele para resistir a tais atividades foram sendo expressadas com um termo constituído de duas palavras “Não sei” e isso bastava para negar a realização de tal proposta.

As condutas de resistência às práticas escolares, tal como podemos inferir a partir dos registros de nossa pesquisa, expressam certa negação ao mundo da escola. Concordamos com Zago (2010) quando refere que

Uma análise voltada para esses comportamentos contrários à educação institucionalizada, tão frequente nos meios populares, não pode recair em explicações do tipo individualizante, resultado de uma simples escolha ou tendência particular. Não podemos deixar de considerar que onde tais comportamentos foram verificados há frequentemente uma história de fracasso escolar, e não é precipitado afirmar que o aluno que passa anos na escola vivendo sucessivas derrotas certamente não ficar impune. (ZAGO, 2010, p. 33).

⁸⁶ Documento extraído dos arquivos da coordenação dos anos iniciais.

A relação com essas situações, como ele significa esses percalços e como lida com isso, além dos efeitos que recaem diretamente em sua autoestima, certamente se tornam entraves nessa relação com a escola. A citação a seguir corrobora com esta ideia:

[...] a ação escolar tem importante papel na construção /reconstrução desse autoconceito. A criança que possui expectativas negativas em relação a si mesma e não acredita em suas diversas possibilidades. Portanto, o seu resultado escolar pode negar ou confirmar suas expectativas de si mesma, contribuindo para o reforço ou para a superação dessa realidade. (ESTEBAN, 1992, p. 75).

E, dentro deste contexto, as mediações se fazem imprescindíveis, sejam elas, na família, no processo de relação entre os profissionais da escola e os estudantes. O acolhimento e a qualidade dessa relação fazem com que se sintam parte deste todo escolar, onde uns dependem dos outros e o trabalho coletivo, efetivamente em conjunto só vem a agregar nos resultados obtidos.

5.7 AS MEDIAÇÕES NESTE CONTEXTO

Vejamos mais de perto os processos de ensino-aprendizagem da vida escolar de Tiago nestes anos que frequentou os anos iniciais do CA. Por um lado, temos a mediação familiar das mulheres da família e de seu pai, ainda que pouco presente fisicamente. Do outro, temos a mediação da escola por parte dos professores e equipe pedagógica que, dentro de seu seio de possibilidades, lidava com a circunstância através das mais variadas estratégias pedagógicas: através da mediação direta; elaboração de atividades específicas junto ao discente; convocação a RE; envio de deveres extras; chamadas e movimento de aproximação da família; reuniões de série, entre outros.

São táticas de investimento escolar que demandam uma grande parceria com a família. Vianna (2010) cita em seu trabalho os resultados da pesquisa de Nogueira (1995) sobre as relações das camadas médias com a escola e a série de práticas realizadas como investimento escolar, tais como:

Acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento do ensino, contatos frequentes com os professores, ajuda regular nos deveres de casa, reforço e maximização das aprendizagens escolares, assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos,

utilização do tempo extraescolar com atividades fornecedoras de sucesso escolar, entre outras. (NOGUEIRA, 1995 *apud* VIANNA, 2010, p. 53).

Neste horizonte, concordamos com Portes (2010) quando adverte que o contexto de uma família popular não lhe permite se espelhar “nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias”. Ainda sobre esse aspecto, o autor lembra que para tal desprendimento demandaria capital cultural e econômico que essas famílias não dispõem. E enfatiza que “Essas famílias lidam com um espaço ainda pouco compreendido por nós, onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações. (VIANNA, 2010, p. 77).

Um análise preliminar das observações registradas pela escola em relação a parceria desta família de classe popular, indica ausência e dificuldade de contato com a família do estudante, inúmeros deveres de casa irrealizáveis, ausências, entre outras ocorrências que denunciam uma negligência familiar em grande parte deste processo se a compararmos a uma percepção do que seria ideal neste processo. Nesta conjuntura, Lahire (1997) considera que o fato da omissão parental é um mito. Segundo o autor:

[...] esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir de comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir[...] principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada – como uma diferença com relação a assuntos da escola em geral e da escolaridade da criança em particular). (LAHIRE, 1997, p. 334-335).

Sabendo da pertinência de todas essas estratégias para a longevidade escolar de qualquer estudante, nossa pesquisa, como a de Vianna (2010), demonstra que é possível ocorrer êxito escolar nas camadas populares, mesmo na ausência da maioria das práticas escolares descritas acima. Apoiamos a defesa dessa constatação nos dados obtidos por meio da escuta da família, Karine segue com êxito enfrentando as tempestades que advém nos mais diversos horizontes. Demonstra um sentimento de pertença a este espaço escolar. E o que falar do investimento da família nestas trajetórias? Os dados da nossa pesquisa nos permitiu enxergar as nuances limitadoras das mediações dos membros desse grupo parental, bem como a realização de ações e estratégias de acordo com o seu contexto e

condições reais enfrentadas diariamente: além do sustento e dos cuidados com o estudante, suas mediações percorriam o acompanhamento mais próximo da vida do estudante quando possível (relembrando que, por um período de tempo, a mãe lançou mão da carreira profissional para acompanhar o filho, mas voltou a trabalhar por necessidade após a separação), a cobrança da realização dos deveres, a busca de outros profissionais num possível diagnóstico, as idas às escolas quando conseguia conciliar suas demandas e horários, as cobranças junto a equipe pedagógica e por parte dos professores em algumas situações pontuais, a ilustração de sua própria história como desencadeadora ou propulsora de esforço para aproveitar as novas oportunidades, assim como o orgulho ao falar do êxito da filha aos outros e o trabalho em despertar esse sentimento de “ser capaz e conseguir” no filho, também, através de sua autoconfiança. Nesta conjuntura, cada filho vai significando as vivências e situações que vivenciam e seguem em busca de algo melhor, mais seguro, mais confortável, de “uma vida melhor”.

Situações similares a estas podem ser encontradas em âmbito escolar com certa regularidade. A mediação dos familiares pode ser insuficiente para mobilizar os estudantes em relação aos saberes escolares, tanto quanto a escola também se mostra insuficiente, limitada, para mediar estes processos e proporcionar uma possível transcendência do fracasso que, muito provavelmente, tem sua origem vinculada a diversos fatores, inclusive os externos a escola como o social, relacional, menos patologizante como é de praxe se rotular. De uma maneira geral, buscando esclarecer esta situação, um caminho possível seria a escola reconsiderar e reavaliar/eliminar as hipóteses medicalizantes, apostando em exames clínicos que afastassem a possibilidade de algum laudo médico, nutricional, que pudesse se sobrepor as dificuldades relacionais e sociais dos discentes. Abrindo caminho para um estudo mais cuidadoso das atividades do estudante, de como ele(a) estuda, de como ele(a) construiu sua relação com a escolaridade e os saberes.

A seguir, para melhor compreensão da relação desses dois estudantes com a escola e com os saberes, explanaremos aspectos relacionados ao projeto e desejo de ser dos mesmos. Essa força que os puxa para um futuro, com intenção de superação da situação até agora vivenciada e que decide diretamente o rumo das biografias analisadas.

6 PROJETO E DESEJO DE SER

Segundo Sartre (1996), a imaginação nos permite visualizar algo lá na frente.

Esse objeto passivo, que é mantido em vida artificial, mas que, a qualquer momento, está prestes a dissipar-se, não poderia preencher os desejos. Entretanto, não é inútil: constitui um objeto irreal, é a maneira de enganar por um instante os desejos para exasperá-los em seguida [...]. (SARTRE, 1996, p. 166).

Nesta inteligibilidade⁸⁷, o objeto, a situação a ser alcançada se torna mais evidente e se faz decisiva neste movimento, por alcançar algo lá na frente que ainda não aconteceu, de contemplar algo que falta no mundo concreto do sujeito que ainda permanece ausente e que naquele momento lhe parece imprescindível. A constatação da falta de alguma coisa, seja na relação com o mundo concreto, seja na relação a si mesmo, é uma negação interna daquele que significa que algo a mais acrescentado lhe traria mudança e completude.

Há um tipo de negação que estabelece uma relação interna entre o que se nega e aquilo ao qual isso é negado. De todas as negações internas, a que penetra mais profundamente no ser e constitui em *seu ser* o ser o qual nega, juntamente com o ser negado, é a falta de. Essa falta não pertence a natureza do Em-si, todo positividade. Só aparece no mundo com o surgimento da realidade humana. É unicamente no mundo humano que pode haver faltas. Um falta pressupõe uma trindade: aquilo que falta, ou o faltante; aquilo ao qual falta o que falta, ou o existente; e uma totalidade que foi segregada pela falta e seria restaurada pela síntese entre um faltante e o existente: o faltado. (SARTRE, 1997, p. 136)

O referido autor ainda reitera que para a comprovação de que a realidade humana é intimamente ligada à falta, bastaria à existência do desejo como fato humano. Algo comumente ratificado: há sempre uma tentativa de saciar um desejo por algo que ainda não está presente de fato, apenas como objeto da percepção que possibilita tal mudança almejada⁸⁸. Nas palavras do autor:

⁸⁷ Cabe mencionar que buscamos algumas ferramentas conceituais e metodológicas para nossa pesquisa e não é nosso propósito desenvolver ou expor, ao longo do trabalho, a complexa teoria existencialista elaborada por Sartre, ao longo de mais de quarenta anos, em sua trajetória intelectual.

⁸⁸ Pela limitação do nosso trabalho, principalmente vinculado ao tempo, não pretendemos aqui, de modo algum, esgotar esta questão tão minuciosa. Mas, deixamos a sugestão de leitura do capítulo I da segunda parte de "O Ser e o nada", publicado em 1997, para maior conhecimento desta relação da falta expressa pelo desejo.

O desejo é falta de ser, acha-se impregnado em seu ser mais íntimo pelo ser que deseja. Assim, revela a existência da falta no ser da realidade humana. Mas, se a realidade humana é falta, através dela surge no ser a trindade do existente, do faltante e do faltado. (SARTRE, 1997, p. 138).

Ainda nesta percepção da falta, da procura humana por sua completude movida pelos desejos, as biografias de nosso trabalho ilustram outra constatação Sartreana, a da relação do ser humano com a temporalidade. As ações dos entrevistados implicam uma negação das situações que não se dissolvem e tornam-se emaranhadas no presente, vinculadas a um passado que já não se pode mudar e que, assim, se projeta num futuro, por alcançar a realização de um possível que ainda não foi conquistado e que lhes parece em falta. No relato a seguir de Marina, há indícios de sua relação frágil com a escola, na infância permeada pela mediação da mãe e como ela se vê no presente, tentando ser algo diferente no futuro.

Marina: Se a minha mãe tivesse lido esse tipo de conhecimento [teoria de autoajuda, poder da atração], ela seria diferente hoje. Falar pra um filho que ele é burro, ele vai ser burro, por mais que ele se esforce, hoje eu entendo isso. No momento que eu não acredito em mim, mesmo querendo eu não vou pra frente. Ali eu aprendi isso, e às vezes a gente precisa de um empurrãozinho. [...] E hoje, que bom que eu sei pra mim poder educar meus filhos tendo essa visão, entendeu? De pensar que vão conseguir, que a gente vai conseguir, porque a gente consegue, é só correr atrás. [...] “O que tem aqui na cabeça, se tu quiser e buscar com toda a razão, tu vai conseguir”.

Marina, quando entrevistada, vivenciou uma possibilidade de reflexão sobre sua situação no mundo concreto. Ao descrever e conjecturar sua condição no presente, suas narrativas estavam fortemente cunhadas com o seu passado e pelo anseio de um futuro melhor.

Marina: Mas eu quero que a nossa situação melhore. [...] Eu quero voltar a estudar, quero fazer vestibular, quero fazer faculdade. De repente, quando as crianças estiverem na faculdade, eu faça junto com eles, os três.

Há algo lá na frente que a puxa. A entrevistada acredita que, para uma pessoa alcançar seus objetivos e “ir para frente”, pode contar com algumas variáveis. Infundida neste ideal de melhoria da situação vivenciada, busca ajuda na religiosidade e em literaturas de autoajuda, por acreditar que esses conhecimentos são essenciais para lidar com a educação dos filhos, diferentemente da maneira que ela foi criada. Como podemos ver em seus depoimentos, há uma busca constante

por algo que ainda não fora alcançado. Nesta caminhada, além do esforço diário no mercado de trabalho e da crença de ajuda superior, Marina também ressalta o poder de atração dos pensamentos. Mas as condições dadas por esta pesquisa não nos permitem dizer se Marina segue um desejo-projeto de seguir estudos ou uma vaga intenção. Seria necessário maior averiguação das ações nesta direção.

A situação presente de nossos entrevistados, imersa em dificuldades nas mais variadas esferas, não justifica, por si só, suas ações. É o desejo que os move em busca de um futuro melhor. Isso significa que as ações serão mobilizadas a partir do momento que houver a concepção da possibilidade de outro estado das coisas, de mudanças. Quando se averigua algo ainda não existente, mas desejável, no contexto concreto em que se insere, o futuro entra como uma luz que ilumina essas conjunturas e se mostram passivas de transformações.

As carências explicitadas negativamente na vida do ser humano os impele a ação. Isso ocorre quando o ser humano se projeta e se mobiliza em prol de algo que ainda não é, ou ainda não existe, em direção a um fim. Somos todos imersos neste movimento contínuo, movidos por um futuro que deslumbra nosso presente e nos faz agir incessantemente rumo a algo desejável, mas ainda não palpável.

O ser humano, nesta coerência, é responsável pelo que ele é, assim como pelo que ele escolhe ser. No entanto, cabe enfatizar que não podemos perder de vista que somos o resultado de todas as decisões que tomamos até o momento. Esse movimento acontece dentro do campo de possíveis, na qual há sempre uma margem de liberdade que permite escolhas. No caso de Tiago, que se sente inviabilizado por ocorrências vivenciadas no meio da escola e encontra em seu campo de possíveis a tecnologia a seu favor, lhe oferecendo e permitindo momentos e sentimentos mais prazerosos e positivos, se comparado aos da escola. Se experimenta como um jogador referência entre seus pares e, posteriormente, no futuro, algo maior, com mais condições, mais prestígio.

Essas lacunas que permitem escolhas podem não ser as melhores, como no caso dos participantes desta pesquisa, mas são possíveis dentro das questões sociológicas e antropológicas em que se inserem.

Neste enquadramento teórico, a liberdade é um conceito que sustenta essa proposição. O homem é liberdade porque não há nada antes ou depois que o defina, ele é dono da própria vida. A consciência dessa liberdade humana gera certa angústia, há nesse momento uma ausência de justificativas. Anulam-se as

vinculações de tais atos ou situações que se encontram ao plano divino ou qualquer outra coisa inicialmente esboçada, onde já se desenhou inclusive seu final.

Para a teoria existencialista, ser é um contínuo escolher-se.

O existencista posiciona com firmeza, contra o senso comum e contra toda filosofia anterior, ao afirmar que 'ser livre' não significa 'obter o que quer', mas sim, 'determinar-se para querer'. Esclarece 'o êxito não importa em absoluto à liberdade' [...] A discussão que opõe o senso comum aos filósofos provém de um mal-entendido: o conceito empírico e popular de 'liberdade', produto de circunstâncias históricas, políticas e morais, equivale 'à faculdade de obter os fins escolhidos'. O conceito técnico e filosófico de liberdade, o único que consideramos aqui, significa somente: 'autonomia de escolhas'. (SCHNEIDER, 2011, p. 169).

Neste sentido, não é apenas no sentido de dizer que quer alguma coisa, é fazer acontecer. É uma ação constante na relação com o mundo. Desta maneira, o homem está condenado a escolher entre isto ou aquilo e, mesmo quando não o faz, é uma escolha.

6.1 EM BUSCA DE UM FUTURO MELHOR, ALGO QUE PERPASSA A ESCOLA

Relação conflituosa e contraditória, a autonomia das escolhas pode ser tomado de um lado como um privilégio da humanidade por ter a possibilidade de nos transformarmos e, de outro, como uma condenação, a da responsabilidade.

O ato da escolha se faz perceptível ao longo das biografias dos participantes da pesquisa: escolher a separação do que seguir numa relação conflituosa; escolher diminuir a renda mensal familiar para acompanhar o filho; escolher o colégio em que seus filhos vão estudar; escolher fazer ou não os deveres; escolher quais minhas prioridades em meu tempo livre; escolher utilizar o celular para outros fins que não seja o entretenimento e a comunicação; escolher demandar mais esforços em prol da escolaridade; escolher buscar ajuda e conhecimento, em relação as dificuldades enfrentadas na relação com a escola; escolher buscar alternativas para superar ou lidar com as dificuldades encontradas ou se apoiar numa descrição diagnóstica; escolher aceitar ajuda financeira de outros, entre outros; escolher, escolher e escolher.

Marina, com sorriso largo, fala de seu desejo para o futuro. Numa retrospectiva desencadeia seus sonhos em ordem cronológica, demonstrando todas as mudanças que eles sofreram e o que sobrou disso tudo. O desejo ainda bate

latente, de mudança, de transformação, em busca pelo que ainda não é. E, nesta perspectiva, vê na escola uma fonte possível e necessária para chegar a tal objetivo. Entretanto, em seguida já pontua suas dificuldades e limitações nesta caminhada. Alguns sonhos acabam se vendo tolhidos pelas dificuldades enfrentadas.

Marina: Primeiro eu tinha o sonho de ser mãe e depois quando eu cresci mais um pouquinho, o que eu pensei pra mim foi ser fisioterapeuta de criança deficiente.

Entrevistadora: Se você queria ser fisioterapeuta, você fez alguma coisa pra alcançar o seu objetivo? Quais foram os seus passos?

Marina: Como fisioterapia são mais difícil e muitos cursos são pagos. Pensei em algo mais próximo. Tentei fazer o vestibular de educação física por dois anos. Eu sei que eu não me saí muito bem não [risos]. E aí.... Já fisioterapia é um curso mais particular pra conseguir, e eu sei que já é bem difícil, que eu tenho algumas dificuldades em química, não consigo trabalhar química. E a matemática também foi difícil pra mim nesse vestibular porque parecia que eu tava em outro mundo, de novo. [...]

Marina: Eu já mudei os meus conceitos [risos]. Eu queria fazer saneamento ambiental, alguma coisa assim, gestão ambiental, alguma coisa assim na área do meio ambiente. Porque eu gosto muito de natureza, eu gosto muito de estudar sobre animais, sobre mata, essas coisas. Aí eu fiz esse curso lá da ilha do Campeche, aí então eu estudei história, estudei ciências, estudei química, biologia. Tudo referente à ilha, pra saber o que dominava a biodiversidade, tudo. Então daí é uma coisa que me chama a atenção.

No entanto, em algumas situações nos parece que há uma forte vinculação com o plano divino. Em outros momentos, o poder da mudança parece se deslocar para a mão do sujeito.

Na relação do filho com a escola, Marina percebe algumas semelhanças com a sua trajetória escolar e, a partir da relação com ele, tenta mudar a maneira de lidar com as dificuldades. Entende a importância da afirmação da possibilidade, da tentativa, da genuína aposta da mãe neste processo e, por meio da leitura via atração e poder da fé, torna-se assertiva, apostando na força e positividade das palavras, fornecendo elementos para outro saber de ser.

Marina: [...] Aí eu vi que é verdade, realmente era verdade, quanta coisa eu conquistei, por que tem coisas que a gente fica travado e outras não, né? E aí eu tento fazer com que às vezes o Tiago vem assim: “Aí, mãe, eu não consigo”. “Claro que tu consegue meu filho. Às vezes na primeira não, mas na segunda vai. Só tem que insistir, só tem que querer”. E eu não tive uma mãe pra dizer isso. Se eu não conseguisse é porque eu era burra, eu não queria saber de estudar. Ela nunca disse assim: “Ah, não, tenta de novo”, entendeu?

Uma criança, como vimos, não carrega uma essência. Por meio das vivências e experiências seguem crescendo e tomando decisões dentro do espaço desta liberdade. “[...] só há realidade na ação [...] o homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é, portanto, nada mais que o conjunto dos seus atos, nada mais que sua vida”. (SARTRE, 1987, p. 13).

Assim, nesse processo, o ser humano vai se constituindo em todos seus perfis (familiar, religioso, escolar, profissional, entre outros), diante das possibilidades que lhe são impostas nos grupos, momentos e época em que vive.

Neste processo, Sartre também aponta as mediações como fatores que balizam esta dinâmica. Podemos ilustrar essa situação com as falas dos entrevistados e as mediações presentes e pulsantes na vida com o cotidiano. Nessa família, há uma forte ligação entre o desejo de se obter algo que ainda não foi alcançado e a escola, principalmente, nas biografias de Marina e Karine. A seguir um trecho da narrativa da figura materna que atenta às necessidades e interesses do filho, descreve seu investimento, suas mediações em relação ao sonho do filho em ter uma profissão futura.

Entrevistadora: E você sabe o quais são os objetivos de seus no futuro?

Marina: Ela [Karine] desde pequena sempre falou assim: “Eu quero ser polícia e veterinária”.

Entrevistadora: E o Tiago?

Marina: O Tiago não [risos]. A última vez que ele falou pra mim, o que ele queria fazer era desenvolvedor de jogos. Aí eu até tinha inscrito ele no inglês particular pra ele e pra ela, no fim eu não consegui pagar porque o pai deles não pagou mais a pensão, daí eu não consegui fazer o curso pra eles. Mas se tiver aula gratuita de inglês, eu tento fazer ele participar pra aprender, porque, se ele quer entrar nessa área, ele tem que aprender o inglês, e onde que tem um bom salário não é no Brasil. Com certeza é fora do Brasil, então ele tem que saber dominar alguma língua. Graças a Deus ele tá indo bem esse ano em línguas estrangeiras, eu tô até feliz. Em francês, ele tirou notas boas, né, em alemão ele é meio assim, mas ele vai, não tá ruim, não. E o inglês eu não sei como é que ele tá, esse ano ele tem várias línguas. Eu não sei como é que tá nas outras, essas que ele me apresentou, que eu vejo no caderno alguma coisa escrita, eu acredito que é francês e espanhol, ele tá participando.

Nessa representação, não importa a conjuntura, todos são livres para se escolher (projeto de ser) e vão escrevendo sua história em direção a um futuro, tornam-se responsáveis não apenas pelas suas singularidades, mas pela história coletiva da humanidade. Para Sartre (1994), é possível chegar à essência do homem por meio de sua conduta humana, realidade objetivamente apreensível pelas ocorrências e, nesta linha de pensamento, a unidade da consciência pode ser

explicada a partir da intencionalidade. Para o autor, a consciência é sempre consciência de alguma coisa. Esse princípio explicitado evita alguns equívocos que relacionam a consciência como decorrência ou retirada do nada. Aqui não há lugar para a não consciência. A consciência não existe mais que no mundo.

Nessa dialética, em sua obra “O ser e o nada”, o referido autor define o homem como “Ser-para-si e o objeto com “o “Ser-em-si”. Souza (2017) alude os paradigmas Sartreanos, pensados na elaboração desses dois conceitos:

[...] o termo ‘para’ indica movimento. Não é portanto a toa que Sartre escolheu designar o homem como ‘ser-para-si’: com isso, ele pretende indicar para nós que o homem está sempre em movimento, que ele sempre se locomove em busca de alguma coisa, de algo que ele ainda não é (se ele já fosse não teria sentido ir em busca disso). Se buscamos algo, é porque não o temos ou porque já tivemos, mas perdemos. [...] Já a preposição ‘em’ ao invés de indicar movimento, a busca de algo parece estar em repouso ou estar parado. [...] opaco a si mesmo, ou seja, está pleno de si mesmo. Não há vazio nas coisas, elas são completas, plenas-em-si, sem nenhum segredo. Elas são inteiramente definidas, são exatamente aquilo que são. (SOUZA, 2017, p. 27-8).

A análise da consciência do homem se encontra indissociável da tríade corpo-mente-mundo. Na relação com o mundo, o Ser-em-si, que se refere às coisas como estão postas para nós, o objeto é consciência do objeto. Mas, de outro lado, está o Ser-para-si (o ser humano), na qual é a consciência de ser consciente do objeto, a consciência em contato com o mundo que a defronta. Mas cabe enfatizar, que nessa relação, a consciência ao mesmo tempo em que é consciência de algo, também é consciência de si⁸⁹. Neste contexto, o movimento consciente de irrealizar o mundo, de encenar o projeto de ser, é o movimento que o ser humano faz para o futuro.

Quando Tiago se refere ao futuro, suas descrições se afunilam em torno do “ser jogador profissional”. Essa profissão lhe atribuiria prestígio e lhe renderia boas cifras. Ao perceber sua facilidade nos jogos e ao se basear em alguns de jogadores de sucesso neste mundo virtual, Tiago notou uma via de possibilidades se abrindo.

Entrevistadora: Pensando no seu futuro. Você tem algum sonho? Algum desejo? Você já pensou no que quer ser no futuro?

Tiago: Antes eu queria ser criador de jogos. Agora eu quero ser jogador profissional. De jogos assim... que são famosos, do estilo que eu gosto.

⁸⁹ Na primeira parte do ensaio “A transcendência do Ego” (1994), o autor explana mais a questão da consciência. Expõe como se dá essa relação, como se estruturam a consciência irrefletida e a consciência reflexionante, assim como aponta a não necessidade de um Eu na consciência.

Tipo o Free Fire é o que eu mais jogo.

Entrevistadora: E você sabe o que você precisa fazer para se tornar um jogador profissional?

Tiago: Bom...tem que jogar muitooo! Tem que jogar bem e tem que se inscrever na lista pra ver se tu é o melhor... Mas eu não sei como se inscreve. Tem um rancking, e tem um brasileiro.

Entrevistadora: E como eles se organizam? Recebem prêmios em dinheiro?

Tiago: Tem campeonato. Ele se mantém por cada campeonato...Tipo eles recebem tipo dez mil Dólares ou dez mil Reais...é bastante dinheiro. E também por vídeos no You Tube...tipo cada visualização ou porcentagem de visualização você vai ganhar dinheiro.

Entrevistadora: Pensando neste teu desejo de ser jogador profissional, você já está fazendo algo desde hoje para concretizar este teu sonho?

Tiago: Jogando [abre sorriso ao responder].

O ato de estar com o celular em mãos e o jogar foram as atividades mais presentes na biografia do estudante. Cada minuto do seu dia tem como prioridade aprimorar suas habilidades e estratégias neste universo, para alcançar seu objetivo. Em um contexto mais amplo, embora se refira a sua mãe com muitos predicados positivos e a tenha como alguém muito importante na sua vida, é por meio dela, também, que Tiago visualiza um dos seus obstáculos nesta busca. Sente a falta do apoio incondicional da mãe, do acreditar, por parte dela, que é possível.

Entrevistadora: E para alcançar este objetivo, tem algo ou alguma coisa que te atrapalhe um pouco? Que dificulte você se tornar um jogador melhor do que você é hoje?

Tiago: Tem, minha mãe porque ela quer que eu estude bastante...bastante... Eu sei que eu tenho que estudar só que... Eu queria jogar bastante para eu poder me tornar... Tipo entrar num campeonato de liga.

Entrevistadora: Explica-me direito essa situação da sua mãe, a escola e seu sonho de se tornar um jogador profissional.

Tiago: Eu sei que a escola me ajuda nos estudos...tipo a matemática. Mas é minha mãe que quer que eu estude bastante...Eu to estudando bastante, só que só to ruim em história.

Entrevistadora: Deixa eu ver se eu entendi... A sua mãe quer que você estude bastante e você acha que isso te atrapalha porque...

Tiago: Porque eu podia tá treinando.

Entrevistadora: E tem alguma pessoa que você acha que poderia te apoiar mais na concretização desse objetivo?

Tiago: Minha mãe...é... tipo...me dando...tipo...me ajudando [inaudível]. Ela podia me apoiar. Eu sei lá. Não sei como falar. Eu não me lembro como é o nome desta palavra.

Entrevistadora: Ajudando como? Dando mais tempo para você jogar? Lhe presenteando com um celular mais potente para o jogo?

Tiago: Não, é apoio mesmo. Tipo...Quando a gente tinha wi-fi ela [mãe] via que eu jogava bem e ela gostava...Daí quando eu tava no 5º ano...tipo ela [mãe] não tava mais querendo que eu continuasse jogando. Queria que eu prestasse mais atenção nos estudos. O tempo que eu tenho e o meu celular já tão bom. Só falta mesmo ela tipo...dizer...continua o seu futuro vai ser promissor! (Tom de voz baixa – dengo)

Entrevistadora: Vamos ver se eu compreendi, você quer que ela acredite que é possível e que quando você conseguir se tornar um jogador profissional de um desses jogos que você costuma jogar atualmente, você consiga ganhar muito dinheiro e viver dessa profissão. E assim, alcançar o bom futuro que ela tanto deseja para você?

Tiago: SIM! Ela tipo...prefere que eu seja engenheiro do que jogador.

Pela importância que Marina dá a escolaridade, se esforça nesta mediação com a escolaridade de seus filhos. A busca, a mudança, a transformação em sua biografia se mostram numa relação íntima com a escolaridade. Karine compreende e legitima essa analogia. É nessa perspectiva, numa relação positiva e de êxito com a escola, que a estudante também ganha o respeito, a admiração de seus familiares, principalmente, o de sua mãe.

Entrevistadora: Como você percebe na prática que o colégio está sendo importante para você conseguir alcançar seu objetivo [veterinária]

Karine: Ele ajuda Muito! [...] Ele tem me ajudado a entender e a compreender muitas coisas que para o meu futuro vai ser muito bom! Eu aprendo muitas coisas pra minha vida... Que vão me ajudar muito pra conseguir o que eu quero, que é ser veterinária. Se eu não estudar, não tem como. Eu tenho que estudar e assim... ir estudando agora até sair daqui e ir pra faculdade. E o colégio é muito bom, e eu vou sair daqui com bastante conhecimento sobre as coisas.

Entrevistadora: Karine, ao se tornar uma veterinária, como você acha que poderia melhorar em sua realidade e a da sua família?

Karine: Eu acho que melhoraria sim. Eu ia ajudar mais nas coisas da casa. Que nem pagar as contas, comprar as coisas que a gente quer e que tem vontade e hoje não dá. Eu nem peço por isso. Eu ia ajudar a minha mãe e a minha vó a ter uma consciência melhor sobre os animais, mostrar para elas que o animal não é horrível... É... que elas também se preocupassem mais com eles. [...] viajar com a minha família. Essas coisas.

Nessa questão, o que se faz necessário extrair é compreender as ações dos biografados na totalidade do ser em questão, o seu projeto de ser. Entendemos como Sartre, que as ações não são um punhado de fatos isolados e sem conexão. E sim, constitutivas de seu ser, num todo mais amplo voltado para um mundo futuro.

Ainda que possa se dizer que para situar o projeto de vida dos biografados seja necessário um processo investigativo mais amplo e que pela limitação do nosso trabalho, as análises não nos forneceram indícios suficientes para ratificar o projeto de ser de cada um dos participantes, é possível verificar alguns sinais que se mostraram evidentes em relação a suas projeções futuras, na leitura de suas totalidades ilustradas pelas suas ações elegidas permanentemente.

É aparente que os estudantes queiram romper com as conjunturas atuais que lidam diariamente e que suas ações e desdobramentos despontam um ideal de algo que possam se tornar e realizar lá na frente. Karine vê esta transformação possível de ser almejada por meio dos caminhos escolares e dos saberes científicos. Em sua rotina diária, a escola e as atividades escolares encontram espaço. Assim, faz-se outra que seu irmão, que utiliza seu tempo e mantém como prioridade a maximização de suas habilidades como jogador *online*, que escolhe não realizar os deveres e nem estudar em horários disponíveis em detrimento de se tornar um exímio jogador e só percebe alcançar esse objetivo, treinando o máximo do tempo possível.

A situação de Tiago se vincula a um universal da contemporaneidade, no qual muitos jovens se deparam com outras possibilidades de mobilidade social, prestígio e fama não vinculados ao saber escolar. Os esportes (ser jogador), a cultura (cantor) e a tecnologia (jogador de jogos *online*, You Tuber) aparecem neste horizonte como o desejo de muitas crianças e adolescentes de todas as classes sociais.

Dayrell (2002) buscou analisar e compreender o sentido do rap e do funk em especial, para um grupo de jovens pobres da periferia de Belo Horizonte. Num antropológico de muita escassez, na fronteira da precariedade, no qual o trabalho lhes aparecia como uma condição para viver a juventude. As trajetórias escolares dos jovens eram marcadas por reprovações, evasões e até a exclusão definitiva. Em geral, a instituição de ensino se configura, para esse público, como uma instituição sem sentido. E, neste contexto, o campo de possibilidades se acende. “Nesse sentido o rap é um meio de que se servem para articular uma autoimagem positiva, uma forma de se afirmarem como alguém numa sociedade que massifica e os transforma em anônimos”. (DAYRELL, 2002, p. 128).

Assim, toda ação é tomada como parte integrante do ser temporal que somos. Sartre (1997) enfatiza neste processo que não se deve entender o futuro, simplesmente como um agora que ainda não se concretizou. Em suas palavras: “O futuro é o que tenho-de-ser na medida em que posso não sê-lo”. (SARTRE, 1997, p. 179). Corroborando ainda com este entendimento:

O futuro é a falta enquanto tal que lhe permite ser presença; é porque está fora de si mesmo, rumo a algo que falta e que está para além do mundo, que a presença pode ser fora de si mesmo, como presença a um Em-si que

ela não é. O futuro é o ser determinante que o Para-si tem-de-ser, em vez de simplesmente sê-lo. [...] O futuro é revelado ao Para-si como aquilo que o Para-si ainda não é, na medida que o Para-si constitui-se não-eticamente para si como um ainda-não na perspectiva desta revelação e faz-se ser como um projeto de si mesmo fora do presente rumo ao que não é ainda. (SARTRE, 1997, p. 180)

No entanto, Tiago não vê a escola e nem a significa com a mesma lente. Nessa relação com a escola e os saberes escolares, seu tempo para dedicação e aprimoramento em relação a se tornar o jogador desejável, se vê insuficiente. A escola parece lhe surrupiar o período que tanto precisa para treinar. O ato do jogar exaustivamente lhe fornece as condições necessárias para se tornar outro.

Entrevistadora: E para você se tornar um jogador profissional, o Colégio te ajuda de alguma forma?

Tiago: [silêncio]...Não sei.

Entrevistadora: Vamos pensar juntos... O que você aprendeu e aprende na escola, todos esses conhecimentos que você já adquiriu até o momento, não foram importantes? Significativos?

Tiago: Foram importantes...Assim... seu eu fosse jogador profissional ou como se eu fosse um engenheiro eu precisaria do inglês. Então na escola eu aprendo o inglês.

Entrevistadora: Você segue algum jogador profissional? Já se informou até que ano ele estudou? Quais os caminhos para se tornar um jogador?

Tiago: Eu sigo, mas não sei disso. Eu quero ser jogador profissional e tipo...passar as lives pelo You Tube.

Entrevistadora: Então eu posso dizer que você está desde agora aprimorando as suas jogadas e estratégias para se tornar um jogador profissional. Você acha que é possível?

Tiago: AHAM!! Mais não vai ser fácil, vai ter vários obstáculos pra frente.

Entrevistadora: quais?

Tiago: Tipo...conseguir entrar neste campeonato. Eu sou bom. Pelo menos eu acho. Só no You tube que eu tenho que melhorar ganhando inscritos e visualizações.

Ao atentar para as biografias desse estudo, podemos verificar que esse mundo só tem sentido como futuro, na medida em que sou presente nele como outro que serei. A possibilidade de ter um futuro mais confortável e mais completo, seja como uma veterinária ou qualquer outra profissão que consiga galgar por via escolar ou o jogador profissional de sucesso com muitas visualizações e campeonatos conquistados, apontam que o ser humano é o seu presente, é o seu passado se impondo ao presente, atualizando-se ou desfragmentando-se, mas sobretudo é constantemente treinado por um futuro possível, desejado, que dá sentido e serve de móveis para as suas ações no presente. São as possibilidades deste mundo,

concreto, real, com todas suas doçuras e amarguras, que são postas nesta concretização porvir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esperança de um futuro melhor segue permitindo e impulsionando o ser humano na lida com as dificuldades do mundo⁹⁰ concreto, nos mais variados contextos que se inserem. Ultrapassar o vivido no presente, não tão ideal, em busca de outros patamares de realizações é algo persistido ao longo dos tempos, nas mais variadas esferas: um novo emprego, novas aquisições materiais, o aprimoramento da espiritualidade, mais conforto, mais lazer, mais vínculos afetivos, melhores desempenhos, entre outros. Mas o que realmente o ser humano segue em busca? Viabilização de ser o quê, quem?

Nossa lógica de pensamento vai ao encontro do horizonte proferido por Sartre “A existência precede a essência”. Nada se encontra na hereditariedade e no mundo que nos inserimos, algo que nos defina, a essência. Ao contrário, somos aquilo que fazemos de nós mesmos nas circunstâncias dadas. Cabe mencionar que a falta/ausência está no mundo como condição antropológica. Esta falta material, a escassez, gera necessidades de ultrapassamento. E a escolarização para muitos aparece como meio para ultrapassar a situação desencadeadora dessa falta. Dependendo da situação que o sujeito se encontra na dimensão antropológica, de tamanha necessidade e escassez, o seu movimento pode se dar mais direcionado a questão da sobrevivência, não havendo espaço necessário para a constituição de um projeto e desejo de ser. E seguimos tomando decisões e escrevendo nossa própria história impulsionada pelo desejo. É como se sempre existisse um vazio em nosso ser e, por isso, a capacidade de desejar é despertada. O que buscamos é a nós mesmos, num ideal de completude e totalidade. E, nessa dialética, o desejo é insatisfeito e inevitável.

Neste horizonte, cientes da complexidade de uma biografia e dos limites do nosso trabalho, que estabelece uma fina camada biográfica e que analisa aspectos da trajetória escolar de um par de irmãos, das situações que permeiam as questões dos estudantes e da família em relação a escolaridade, não nos permite inferir sobre causas do fracasso ou do sucesso escolar de ambos, mas sim, diante da preocupação voltada, principalmente, para o entendimento e para a permanência de discentes que se encontram em situações similares, tentamos esboçar como se

⁹⁰ O que chamamos de mundo, Sartre utiliza o termo “ser-em-si”.

configura o *sentido da experiência escolar* para tais estudantes nesse processo, tal como seus principais entraves, estratégias e perspectivas. Diante do exposto, do momento em que os sujeitos dessa pesquisa se encontram e no contexto em que se inserem e na análise de seus desempenhos escolares, a questão da relação com o saber se fez imprescindível.

Ela pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem sempre dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por estou ou por aquele tipo de saber, ou pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Os outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-los. Costuma-se invocar características que são imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe; assim, 'não estar motivado' é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta. O que está em questão aqui, portanto, é uma certa relação com os saberes – com o saber em geral ou com este ou aquele saber. (CHARLOT, 2001, p. 15-6).

A questão antropológica e sociológica não nos define, no entanto, elas se impõem e marcam nossas trajetórias. A história de Marina, de Tiago e de Karine não pode ser compreendida fora do seu tempo, do seu território, da sua época. De um momento político, social e econômico conturbado: de cortes de direitos sociais essenciais à população de baixa renda; de mudanças de configuração familiar, nas quais as mulheres seguem com carga de trabalho maior que os homens; com remuneração menor e nas situações que ocorrem separação, a guarda dos filhos se designa em grande percentual as mães; as variáveis que influenciam na proximidade do pai referente aos direitos e deveres dos filhos; o aumento do desemprego, assim como a informalidade, o avanço da tecnologia e o acréscimo de horas destinadas a sua utilização; as possibilidades de mobilidade social visualizadas por meio da escola e fora dela (esporte, música, mundo virtual e outros).

Estar atento às histórias de vidas, a descrição de suas iniciativas, frustrações, experiências vivenciadas, expectativas e, principalmente, nas ocorrências concretizadas, tornam o sujeito o protagonista do processo investigado. Em vez de utilizar a teoria para ponderar sobre e por eles(as), direciona-se todo o trabalho investigativo à escuta do sujeito, da sua singularidade, do sentido que ele(a) dá para

as situações, sobre o que o(a) mobiliza ou o(a) inibe, enfim, quem ele(a) é de concretamente nas suas relações, em seu movimento no mundo.

O modo como escrevemos nossa história é autoral, somos protagonistas e não atores e telespectadores. Somos impulsionados pelas faltas diárias e o desejo da busca por essa ausência nos leva a buscar ser melhor, mais completo, mais pleno logo ali, no futuro. Esse desejo, essa busca encharca as biografias analisadas nesta pesquisa. Todos se encontram em busca de algo por viabilizar, de transformação, cada um pela sua maneira, buscando o seu melhor, essa plenitude porvir.

Nestes casos, se trata de uma totalização temporal frente a muitos momentos de escassez, na qual encontramos a negação de seu lugar, de seu passado, de seu entorno e no ato de ressignificar essas ocorrências, se transcende rumo a um futuro melhor. Há autonomia entre as opções de escolhas que nos são dadas. Segue-se elegendo livremente, dentro do campo dos possíveis, cada um com o seu projeto de ser, vão escrevendo suas histórias intimamente imbricadas na história da coletividade.

Esta pesquisa ratificou como os estudantes de classes populares sentem desde muito cedo o peso das estruturas e, neste caso, inclusive as transformações relacionadas a sua própria organização familiar. Por outro lado, os dados apontam que, de fato, a família é uma instituição importante na compreensão da relação dos estudantes e sua escolaridade. Assim, como as mediações que ocorrem no âmbito escolar e nos pequenos grupos, como o familiar. Nesta última, embora sofrendo situações de escassez, há investimento escolar, dentro das suas reais possibilidades ou pela elaboração que estão desenhando neste contexto. Entretanto, esse esforço e seus resultados, muitas vezes, soam inexistentes ou invisíveis as instituições de ensino.

Cabe destacar, segundo nossa percepção, o espaço de liberdade espelhada pelos membros de um grupo familiar. Pelo qual, cada um ressignifica, transcende, direciona e se movimenta entre as possibilidades que se apresentam.

Os biografados vivendo no mesmo contexto, nas mesmas condições sociais, econômicas e culturais seguem lidando com as situações desafiadoras que se impõem cotidianamente e cada um se encontra, significa e se projeta da sua maneira. Fazem ser o que cada um é hoje, porque seguem escolhendo nas condições postas no mundo em que se inserem. Compreensão que nos permite

verificar as distintas projeções dos estudantes em função do desejo que vai se mostrando, cada vez mais, nítido, na medida em que ambos vão ganhando autonomia e se escolhendo em suas relações.

Neste trajeto, o sentido da experiência escolar não é o mesmo para todos os membros desta família. Tiago ao mesmo tempo que cresce num ambiente que a escolarização é fortemente valorizada e tida como uma via de possível mobilidade social, não significa este espaço e seus saberes como essenciais para uma vida adulta profissional que lhe interessa. Suas dificuldades estão sendo escancaradas neste espaço. Se por um lado, Tiago vê seus esforços como jogador sendo convertidos em parâmetros de referências entre seus pares e sua irmã, a escola por outro, perde espaço no seu horizonte no longo prazo. Suas falas nos permitem supor que a escola é um lugar de passagem necessário, mas não essencial para esse objetivo maior se concretizar. Alguns conteúdos não lhe aparentam ter significações práticas e outros nem serão aproveitados nessa carreira. As matérias que, de alguma forma, lhe parecem mais condizentes com os conhecimentos necessários para se tornar um exímio jogador, Tiago se esforça para manter uma relação mais próxima, como a matemática, o inglês e as artes.

Para Karine, nesta caminhada, a escola parece ter seu lugar, papel e função. Demonstra sentimento de pertença a este espaço e grupo. É o seu ser que se dedica cotidianamente à atividade intelectual e recusa outras possibilidades concretas. É ser seu que se faz na ação de escolher estudar, realizar os deveres e passar o tempo livre estudando na biblioteca, enquanto outros se entretêm em outras atividades nos diferentes espaços da escola.

Para Tiago, muitos dos saberes escolares parecem não lhe fazer sentido e aliado ao sentimento de limitação pela inabilidade de sua memória, segundo seus relatos, acabam restringindo a mobilização do estudante, sua entrada nas atividades. Por outro lado, baseado no cruzamento dos dados desta pesquisa, é possível sugerir que possa ser uma estratégia para justificar ou forjar tais atos. Nas ocorrências com o ato de jogar, o mesmo não acontece e, quando o estudante é confrontado sobre essa reflexão, sorri e rapidamente elabora uma boa justificativa. Nos parece que o interesse desperto pelos jogos e o experimentar “ser bom” naquilo que ele faz ajam como molas propulsoras, mobilizando-o nessa relação que não se evidencia limites, tais como na analogia com a escola. E, neste contexto, outras conjunturas concorrem com a escola. O ser jogador lhe aparece como uma

possibilidade de sucesso, mais prazeroso e rentável, sem passar pelos trilhos dos estudos.

Em relação às dificuldades enfrentadas por Tiago, estas carecem de uma análise minuciosa e acompanhamento profissional especializado. Entretanto, de um lado, a escassez que a família enfrenta inviabiliza esses processos e, de outro, a escola cria estratégias, direciona e tenta auxiliar a família nesta empreitada, mas as amarras se impõem frente a tamanhas filas de espera por esses atendimentos oferecidos por setores públicos ou de assistências sociais.

Muitos apontamentos seguem na reflexão dessa relação entre a família e escola: Qual a melhor maneira de lidar e amenizar as marcações de desigualdades na escola? Como acolher os estudantes e as famílias tão plurais que adentram as instituições de ensino? É possível espelhar tamanhas diferenças, singularidades e especificidades? Como oferecer uma educação de qualidade numa dimensão de contenção de gastos públicos? Como respeitar as diferenças no trabalho com os conteúdos programáticos baseados nos documentos oficiais e definidos para cada série? E como mediar essas aprendizagens? Quais as possibilidades de transformar/demonstrar os saberes escolares envolvidos pela questão dos sentidos? Como mediar tamanhas pluralidades de situações? O que é possível fazer para o êxito e permanência desses estudantes?

Essa dimensão tão complexa ultrapassa os muros da escola.

Embora todos reconheçam a importância da educação na construção da história de vida pessoal de cada um, não se pode, entretanto, afirmar que uma boa educação escolar resolverá todos os problemas sociais que perpassam a vida contemporânea. No entanto, podemos afirmar, sim, que um bom sistema educativo pode beneficiar a consolidação de outras políticas sociais, na medida em que seus efeitos, por fornecerem informações e orientações que moldam a maneira de sentir e agir do indivíduo, se revelam altamente eficazes nas políticas de emprego, renda, saúde, segurança, higiene, entre outras. É importante reiterar que a educação, por si só, não é solução para os problemas sociais mais graves, mas a manutenção de um sistema arcaico e excludente seguramente vai potencializar as dificuldades sociais e, no limite, exigir, por exemplo, que recursos públicos sejam aplicados em outras ações que impeçam o domínio da violência como norma de convivência social. (IRELAND et al., 2007, p. 317)

Sigamos em frente colegas, acolhendo a diversidade, a pluralidade e as expectativas que os estudantes carregam ao adentrar o espaço escolar. A valorização e ampliação desses conhecimentos populares articulados aos

conhecimentos científicos se mostram como uma possibilidade no desenho de um currículo que minimize a distância entre eles (as) e a escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

AMARAL, D. K. Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-101625/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BAUTIER, E.; ROCHEX, J-Y. *L'Experience scolaire des nouveaux lycéens: démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin, 1998.

BEAUVOIR, S. *La force de l'âge (I e II)*. Paris: Gallimard, 1960. (Col. Folio).

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 30, nº. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BORDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. Escritos de educação. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

_____. ; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Tribunal Regional Federal. Processo nº 2001.72.00.001291-8. Ação Civil Pública, requerendo matrícula de aluno no CA, em função do mesmo não ter sido sorteado para ingresso. Diário Oficial da União de 13 de outubro de 2004.

CAMPOS, M. K. O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2008.

CAVENAGHI, S. Mulheres chefes de famílias no Brasil: avanços e desafios. Rio de Janeiro: ENS – CPES, 2018. Disponível em: <http://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____; BAUTIER, E.; ROCHEX, J-Y. École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris: Armand Colin, 1992.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Educação e Sociedade, vol. 26 nº 91. Campinas: maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>>. Acesso em 14 fev. 2019.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, junho de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. In: Caderno CEDES. Campinas, n. 28, p. 75-86, 1992.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FERRAROTTI, Franco. Sociologia, Problemas e práticas. 1991, nº 9, p 171-177.

_____. Sobre a ciência da incerteza. O método biográfico na investigação em Ciências Sociais. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GLÓRIA. Dília Maria Andrade. A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Puc-Minas, Belo Horizonte, 2002 (dissertação de mestrado). Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GloriaDM_1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016. IBGE, 2016.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 147p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 37).

IBGE. Estatística de Gênero. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em 10 dez. 2018.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. PNAD, 2018.

_____. Indicadores de educação avançam, mas desigualdades regionais e raciais persistem. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24852-indicadores-de-educacao-avancam-mas-desigualdades-regionais-e-raciais-persistem>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

INEP. CENSO ESCOLAR 2017. Brasília, 2017.

IRELAND, Vera Esther et al. (Coord.). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JOSÉ FILHO, M. Família: conjuntura, organização e desenvolvimento. UNESP – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2007.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LECHNER, E. Pesquisa biográfica e transdisciplinaridade: uma produção em espiral do conhecimento. In: Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal – RN, nº 16, jan/jun de 2015, p. 161-185. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8974>>. Acesso em 07 de fev. de 2019.

MERRIT. Portal pioneiro sobre o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). 2017. Fundação Lemann. Disponível em: <<https://meritt.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MONTEIRO, Simone R. da R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. Sociedade em Debate, Pelotas, 17(2): 29-40, julho-dezembro de 2011.

MONTEZANO, Maria de Lourdes da Cunha. Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062007-111410/publico/DissertacaoMariadeLourdesMontezano.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Uma sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc. Campinas*, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 07 jun. 2018.

OTTO, Franciele; KOHLER, Rafaela F. Desigualdades Frente à Escola e à Cultura: estudo a partir das formas de acompanhamento escolar e dos valores sócio-cognitivos que predispõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 2, n.1, p. 123-144, jan/abril, 2007. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/160>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

PATTO, M. H. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cad. Pesquisa*. São Paulo (65): 72- 77, maio de 1988.

_____. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

_____. *A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Belo Horizonte, 2001. Tese (FAE/UFMG). Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84NQZ9>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. *O Trabalho escolar das famílias populares*. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAMOS, D. K. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, [S.l.], v. 18, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212013000100002>. Acesso em: 14 jul. 2019.

RAMOS, M. D.; OLIVEIRA, R. C. M.; SANTOS, M. R. Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 05, p. 449-469, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3054>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l`experience scolaire*. Paris: PUF, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la Raison Dialectique (précédé de Question de Méthode)*. Paris: Gallimard, 1960.

_____. O existencialismo é um humanismo. A imaginação. Questão de método. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. O existencialismo é um humanismo. A imaginação. Questão de método. 3. ed. São Paulo. Nova Cultural, 1987.

_____. A Transcendência do Ego. Lisboa: Colibri, 1994.

_____. O imaginário. São Paulo: Ática, 1996.

_____. O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O que é Subjetividade? Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SCHNEIDER, D. R. Novas perspectivas em psicologia clínica: um estudo a partir da obra "*Saint Genet: comédien et martyr*" de Jean-Paul Sartre. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002. Disponível em:

<<https://psiclin.ufsc.br/files/2010/05/Tese.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. O método biográfico em Sartre: contribuições do Existencialismo para a Psicologia. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, n. 2, p. 289-308, 2008.

_____. Sartre e a psicologia clínica. Florianópolis, SC. Editora da UFSC, 2011.

SENKEVICS, A. S. Lavar a louça ou brincar na rua? Gênero, família e escola em camadas populares de São Paulo. In: Anais da 37ª ANPED, 04 a 08/10/2015, UFSC-Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3514.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SOUZA, T. M. O desejo nos pensamentos de Sartre e Lacan. Dados Eletrônicos. Vitória: UFES / SED, 2017.

TONELOTTO, J. M. de F. A utilidade do WISC na detecção de problemas de atenção em escolares. IN: Revista Psicol. Esc. Educ. Campinas, v. 5, n. 2, p. 31-37, Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572001000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 jun. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. Portaria nº 0493/GR, de 12 de dezembro de 1978. Fixa o número de vagas na 5ª

série do Colégio de Aplicação e dispõe sobre a forma de ingresso. Florianópolis, 1978.

_____. Colégio de Aplicação. Comissão Espaço Físico. Disponível em: <<https://cefcablog.wordpress.com/bloco-a-administrativo>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Histórico do Colégio de Aplicação. Disponível em: <www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>. Acesso em: 29 mar. 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! In: VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). Educação escola Justiça social. Florianópolis: NUP, 2010. p. 19-48.

_____. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. *Revistas Tempos e Espaços em Educação, Sergipe*, v. 8, n. 15, p. 121 – 132, jan/abril 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3696>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

VIANNA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. 1998. 266 (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85SJUP>>. Acesso em mar. de 2019.

_____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 45-60.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone editora da USP, 1988.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família & Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
- SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO –

Questionário

Este questionário, como instrumento de coletas de dados, faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “**Estudo sobre a relação com o saber e com a escolaridade de crianças que frequentam a Educação Básica numa escola pública federal**” e tem como objetivo exclusivo coletar os dados socioeconômicos e culturais dos estudantes que frequentam os 6^o anos do Colégio de Aplicação. As informações serão sigilosas e tratadas coletivamente.

<p>1. Sexo:</p> <p>() Masculino () Feminino</p>	<p>2. Idade:</p> <p>Tenho _____ anos completos.</p>
<p>3. De acordo com a classificação do IBGE, entre as seguintes alternativas, você se reconhece como de cor:</p> <p>() Pardo () Negro () Amarelo () Branco () Raça ou etnia indígena () Não consigo identificar () Prefiro não declara () Não sei</p>	<p>4. Cidade e estado onde você nasceu?</p> <p>Estado: _____ e Cidade: _____</p>
<p>5 Em qual bairro /cidade você mora atualmente:</p> <p>Bairro : _____ Cidade: _____</p>	<p>6. Com quem você mora?</p> <p>() Os Pais (pai e mãe na mesma casa) () Mãe () Pai () Guarda Compartilhada () Avós () Outros familiares () _____</p>
<p>7. Quantos irmãos você tem?</p> <p>() Nenhum () 1 () 2 () 3 () Mais de 3</p>	<p>8. Quantas pessoas moram com você?</p> <p>() 1 ou 2 () 3 ou 4 () 5 ou 6 () Mais de 6</p>

<p>9. Qual o grau de escolaridade do seu pai ou responsável?</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino médio completo <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Não sei</p>	<p>10. Qual o grau de escolaridade da sua mãe ou responsável?</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino médio completo <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Não sei</p>
<p>11. Do que seu pai ou responsável trabalha atualmente?</p> <hr/>	<p>12. Do que sua mãe ou responsável trabalha atualmente?</p> <hr/>
<p>13. A casa ou apartamento onde você mora é :</p> <p><input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida/emprestada <input type="checkbox"/> _____</p>	<p>14. Quantas pessoas contribuem financeiramente para a renda mensal da sua família?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Mais de 5</p>
<p>15. Somando a renda das pessoas que contribuem financeiramente com as despesas de sua família, quanto é aproximadamente, a renda familiar mensal?</p> <p><input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo (até R\$954) <input type="checkbox"/> De um a três salários mínimos (entre R\$954 e R\$ 2.862) <input type="checkbox"/> De três a seis salários mínimos (entre R\$2.863 e R\$ 5.724) <input type="checkbox"/> De seis a nove salários mínimos (entre R\$ 5.725 e R\$ 8.586) <input type="checkbox"/> Mais de 10 salários mínimos (R\$ 9.540) <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar <input type="checkbox"/> Não sei</p>	<p>16. Sua família recebe benefícios de algum programa social do governo? (Bolsa família, tarifa social de energia elétrica...)</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei</p>
<p>17. Você estuda no Colégio de Aplicação desde o:</p> <p><input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano <input type="checkbox"/> 6º ano</p>	<p>18. Você já ficou em recuperação de estudos alguma vez desde que iniciou os estudos neste colégio?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>19. Se sim, em qual (ais) disciplina(s)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>20. Você já reprovou alguma vez?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>21. Quem costuma te acompanhar na realização das atividades escolares em casa?</p> <p><input type="checkbox"/> Meu pai ou responsável <input type="checkbox"/> Minha mãe ou responsável <input type="checkbox"/> Outro familiar _____ <input type="checkbox"/> Faço meus deveres sozinho(a) <input type="checkbox"/> _____</p>	<p>22. Você pratica alguma atividade extracurricular fora do período escolar? (natação, judô, cognoteca. Inglês, dança...)</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> Não</p>

<p>23. Se sim, qual (ais)?</p> <p>_____</p>	<p>24 – Com quem você permanece mais tempo quando não está na escola?</p> <p>() com meu pai ou responsável () com minha mãe ou responsável () outro familiar () Sozinho () Em outra instituição/projeto () _____</p>
<p>25 – Segundo a sua opinião quais as três principais Características de um bom aluno?</p> <p>() Se esforça para dar conta das atividades escolares () Faz muitas perguntas () Obedece a professora () Aprende com facilidade () Não aceita tudo o que a professora fala () É disciplinado () Passa de ano () _____</p>	<p>26 – Autoavaliação. Como você é como aluno? Marque no máximo 4 alternativas</p> <p>() Obedeço a professora () Me esforço para fazer todas as atividades () aprendo com facilidade () Faço muitas perguntas () Não aprendo com facilidade () Não me esforço muito () Não aceito tudo o que a professora fala () Não obedeco a professora () _____</p>
<p>27 – Sobre as suas dificuldades</p> <p>() Sinto poucas dificuldades () Nenhuma dificuldade () Muita dificuldade () _____</p>	<p>28 – Quando um estudante não consegue passar de ano, na sua opinião qual é o principal responsável?</p> <p>() o próprio aluno () a família () os professores () a escola () _____</p>
<p>29 – Quais os três principais motivos para você vir para a escola?</p> <p>() venho por causa das aulas (para aprender) () venho por causa das professoras () venho para não ficar em casa ou na rua () venho por causa dos meus amigos () venho por causa da merenda () venho por causa da Educação Física () _____</p>	<p>30 – Você vem para a escola com:</p> <p>() muita vontade () pouca vontade () nenhuma vontade () _____</p>
<p>31 – Qual sua disciplina preferida?</p> <p>_____</p>	

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, MESTRADO, LINHA DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

O objetivo desta atividade é observar situações de aprendizagem na instituição escolar, com vistas à elaboração de algumas hipóteses sobre as experiências escolares e a relação com os saberes nesse ambiente. A seguir, elegemos alguns aspectos que consideramos relevantes na observação das aulas, que *precisam ser refletidos diante do movimento concreto dos dois alunos observados*.

A) IMPRESSÕES INICIAIS e características mais aparentes dos alunos observados e dos demais colegas: horário de início da aula, condições ambientais, frequência de alunos e alunas, etc. distribuição por gênero, material e roupas pessoais dos alunos⁹¹, idade cronológica, série, se há presença de alunos e/ou alunas com necessidades especiais, marcas ou registros corporais (piercings, tatuagens, cicatrizes, cortes de cabelo, maquiagem, etc.).

B) DADOS QUANTITATIVOS (METODOLOGIA)

- “Rituais” - *Possibilidades*: Chegada do (a) Professor (a) ou dos Alunos e Alunas, deslocamentos, conversa inicial, Chamada, Explicação Inicial;
- Como a (o) professora (o) encaminha as atividades no tempo e no espaço da aula;
- Qual é o grau de participação das alunas e alunos na condução da aula e nos processos decisórios?
- Conteúdos ou conceitos trabalhados;

⁹¹ A observação das características das roupas e do material dos estudantes pode ser uma boa indicação de sua posição de classe.

- Material utilizado.

C) DADOS QUALITATIVOS (DESDOBRAMENTOS)

- Mediações entre: professor (a)-alunos (as), alunos – alunos, alunas – alunos, alunas – alunas. Obs.: ATENÇÃO *para* as Regras implícitas e explícitas: “sair da aula”; ir ao banheiro; tomar água; participação voluntária; penalizações.
- Possíveis aprendizagens;
- Diferentes ritmos apresentados;
- Demonstração de momentos de autonomia;
- Dificuldades encontradas.

D) MOMENTOS SIGNIFICATIVOS

- Falas mais significativas;
- Há formação de grupos não mediados pelo professor ou professora?
- Quais são as hierarquias (entre meninos e meninas; mais fortes, mais rápidos (as), mais violentos (as), mais bonitas (os), etc.)?

E) *Outras considerações do observador...*

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, MESTRADO, LINHA DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO FAMÍLIA

- 1) Identificação pessoal: Ano em que nasceu; Onde nasceu; Como foi sua infância;
- 2) Como se deu a trajetória escolar; Importância e significados relacionados ao processo de escolarização;
- 3) Identificação da família; pais casados/separados; educação mais rígida ou flexível; Autonomia, gostos e preferências.
- 4) Organização da rotina familiar diária e de cada criança em particular;
- 5) Relação dos pais com os filhos; há outros parentes ou pessoas que mantêm convívio próximo e vínculos significativos com as crianças;
- 6) A família tem acesso a práticas culturais, lazer e de esportes;
- 7) Importância dos meios de comunicação e da religião para a família;
- 8) Expectativas da família em relação ao colégio público federal; quem costuma se dedicar mais ao acompanhamento da vida escolar dos filhos; e como esse se dá esse processo; dificuldades encontradas neste acompanhamento pela família;
- 9) Como identificam quando as crianças estão com dificuldades na escola; quais as estratégias tomadas neste momento;
- 10) Espaço para o entrevistado ficar à vontade e se assim desejar, dizer algo a mais sobre o que conversamos nessa entrevista.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, MESTRADO, LINHA DE SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA AS CRIANÇAS

- Descrição das atividades das crianças em sua rotina atual;
- Nome completo (código) e idade;
- O que faz hoje? Na escola... descrever as atividades, materialidades, organização do tempo, investimento e como se elabora... sua relação com...;
- O que faz hoje? Em casa... descrever as atividades, materialidades, organização do tempo, investimento e como se elabora... sua relação com...;
- O que faz hoje? Grupo de amigos... quais ...descrever as atividades, materialidades, organização do tempo, investimento e como se elabora... sua relação com...;
- História / trajetória pessoal e de formação;
- Data e localidade de nascimento (cidade, bairro, caso ou apartamento...), autodenominação, origem étnica, gênero;
- Família (descrição breve da relação e contato com familiares, incluindo, pais, avós, irmãos, primos, tios, e com vizinhos, incluindo outras crianças, sobretudo na sua infância);
- Pequena infância e educação infantil (até os seis anos, aproximadamente): 1) descrição do local em que viveu durante esse período; espaços frequentados com familiares; memórias familiares; espaços frequentados com outras crianças; atividades praticadas; participação em escolinhas ou grupos comunitários vinculados à prática de atividades corporais; 2) instituição educacional que frequentou (em que época, durante quanto tempo, quais as características gerais dessa instituição); descrição dos momentos de educação física: caracterização das aulas; atividades realizadas; relação com professores

- e outros adultos na instituição; lembrança de momentos marcantes e significativos;
- Infância e ensino fundamental (entre 7 e 14 anos de idade, aproximadamente):
 - 1) descrição do local em que viveu; espaços frequentados; descrição das aprendizagens significativas ambientes extraescolares: o que; como; quando; com quem; participação em outros ambientes educacionais; 2) dados de identificação da escola em que estudou; descrição das aulas importantes, acontecimentos marcantes: caracterização das aulas; atividades realizadas; professores; momentos marcantes e significativos;
 - Projeções para o futuro;
 - Para onde está se dirigindo? O que pretende realizar? Encontra-se no caminho? O que está fazendo para tal? O que falta?