

Silvonete Federle Comarella Serafini

**CRIANÇA, FAMÍLIA, PROFESSOR: A COMPLEXA
TRAMA QUE COMPÕE A VIDA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2016

Dedico este trabalho à minha família:
meus *pais*, origem da minha vida, do meu existir e
meu impulso para o aprender;
à *Gilvana*, minha irmã, amiga e exemplo de
parceria;
ao *Lourivan*, meu alicerce afetivo, companheiro e
incentivador das jornadas de estudo;
e, por fim, mas especialmente, para minha pequena
Louise, que é fonte de minha inspiração e a razão
pela qual acredito nas pessoas, no amor e na
possibilidade de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Para a elaboração desse trabalho foram meses de estudo, persistência e dedicação. Ele não teria se concretizado sem a participação de pessoas que de uma forma ou outra colaboraram, para isso. O meu reconhecimento:

à minha orientadora, Prof^a Dr^a Flávia Eloisa Caimi, pela competência, seriedade e credibilidade no trabalho realizado;

à Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas e Secretaria Municipal de Educação de Estação, pela confiança em meu trabalho e tempo disponibilizado para estudo;

aos professores, pais e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik, pela participação e colaboração na pesquisa;

às professoras doutoras Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Adriana Dickel e Eliara Zavieruka Levinski, cujos olhares competentes sobre a dissertação contribuíram para o reconhecimento de outras/novas perspectivas de trabalho;

às minhas amigas Camila, Daiane e Marcele, que me incentivaram e dividiram comigo as angústias e as conquistas;

em especial, ao meu esposo Lourivan, minha filha Louise, minha irmã Gilvana e meus pais, pelo apoio, paciência e incentivo;

a Deus... pelo dom da vida e força suprema.

A todos, muito obrigada.

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, somente as de verão. Mas no fundo isso não tem muita importância. O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre. Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

William Shakespeare (1564-1616)

RESUMO

Nas últimas décadas, produziu-se vasta literatura acerca das desigualdades escolares, demonstrando correlações entre a origem social dos alunos e o seu desempenho escolar, mediante a constatação de que nos meios populares se concentram elevados índices de reprovação, de evasão e de aprendizagens restritas. Para compreender esse complexo fenômeno é necessário, dentre outros requisitos, reconhecer as práticas culturais e as lógicas socializadoras que orientam as famílias de camadas populares nas suas relações com a escola, apreendendo o sentido que elas atribuem à escolaridade dos filhos e as disposições que mobilizam para ajudá-los a responder às exigências e injunções escolares. A motivação pelo tema desta dissertação se origina da necessidade de refletir mais detidamente sobre as condições da aprendizagem escolar, especialmente no contexto de uma escola pública de ensino fundamental, em um município de pequeno porte situado no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados da aprendizagem, em tal cenário, inquietam a comunidade escolar e impõem-lhe desafios em relação às práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, ao papel a ser desempenhado pelos sujeitos ali implicados: pais, alunos, professores. Frente a isso, a questão norteadora da pesquisa está assim consubstanciada: que estratégias as crianças que frequentam o Espaço de Apoio Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik mobilizam para dar conta das demandas escolares diante das lógicas socializadoras provenientes da família e da escola? O objetivo geral da investigação consiste em compreender as interfaces envolvidas nos processos de aprendizagem e, assim, dispor de elementos mais consistentes para mediar de forma qualificada o trabalho da escola, com vistas a que as crianças aprendam e se desenvolvam. Para o delineamento teórico da pesquisa, travou-se diálogo com diversos autores, dentre os quais destacam-se Patto (1973, 1990), Enguita (1989), Soares (1989), Forquin (1993), Petitat (1994), Carraher, Carraher e Schliemann (1995), Edwards (1997), Lahire (1997, 2004, 2006, 2012), Charlot (2000, 2005), Pozo (2002), Portes (2003), Viana (2003), Zago (2003), Thin (2006). A metodologia, de natureza qualitativa, foi orientada pelo enfoque etnográfico e permitiu estruturar os procedimentos metodológicos de produção dos dados com base na triangulação de três estratégias: a) entrevistas semiestruturadas com um grupo de quatro mães; b) intervenção pedagógica junto às crianças no Espaço de Apoio Pedagógico sob condução da pesquisadora, registradas em vídeo; c) observação das aulas do 1º ano do ensino fundamental e do cotidiano escolar, com registros em Diário de Campo. Os resultados permitem identificar elementos acerca da lógica socializadora das famílias de camadas populares e da história não documentada da escola. Depreende-se do estudo realizado que as crianças mobilizam estratégias comportamentais para responder às demandas escolares, sendo incentivadas através da lógica de socialização familiar que, em larga medida, reproduz os discursos promovidos no âmbito da lógica de socialização escolar. Diante das reflexões realizadas no decorrer desse percurso investigativo, propõe-se repensar o formato da escola, seu currículo e metodologias e, em especial, redimensionar a relação que a escola estabelece com as famílias, na perspectiva de um maior comprometimento com o aprender compartilhado.

Palavras-chave: Escola. Família. Lógica socializadora. Aprendizagem.

ABSTRACT

In recent decades, vast literature produced about school inequalities, demonstrating correlations between the social background of students and their academic performance by the realization that in the popular media are concentrated high rates of failure, dropout and restricted learning. To understand this complex phenomenon is necessary, among other requirements, to recognize cultural practices and socializing logics that guide families from popular classes in their relations with school, learning the meaning they attach to the education of the children and the provisions mobilizing for help them meet the demands and school injunctions. The motivation for the subject of this thesis comes from the need to reflect more closely the conditions of school learning, especially in the context of a public elementary school in a small town located in the interior of Rio Grande do Sul State. The learning outcomes, in such a scenario, disquieted the school community and impose it challenges regarding practices developed and, consequently, the role to be played by there subjects involved: parents, students, teachers. Faced with this, the main question of the research is well substantiated: what strategies children attending the Educational Support Area Municipal Elementary School Cônego Stanislaw Olejnik mobilized to account for the school demands on the socializing logic from the family and school ? The overall objective of the research is to understand the interfaces involved in the learning process and thus have more consistent elements to mediate qualified fashion school work, with a view to children to learn and develop. For the theoretical study design, was fought dialogue with several authors, among which stand out Patto (1973, 1990), Enguita (1989), Soares (1989), Forquin (1993), Petitat (1994), Carraher, Carraher and Schliemann (1995), Edwards (1997), Lahire (1997, 2004, 2006, 2012), Charlot (2000, 2005), Pozo (2002), Portes (2003), Viana (2003) Zago (2003), Thin (2006). The methodology, qualitative, ethnographic approach was guided by the structure and allowed the methodological procedures of production data based on the triangulation of three strategies: a) semi-structured interviews with a group of four mothers; b) educational intervention with children in the Educational Support Space in driving the researcher, recorded video; c) observation of lessons 1st year of elementary school and the school routine, with records in field diary. The results allow us to identify elements about socializing logic families from popular classes and history undocumented school. It appeared from the study that children mobilize behavioral strategies to meet the educational demands, being encouraged by family socialization logic that largely reproduces the speeches promoted within the school socialization logic. Faced with the reflections made during this investigative journey, it proposes to rethink the school format, your resume and methodologies and in particular resize the relationship the school has with families, the prospect of a greater commitment to learning shared.

Keywords: School. Family. Socializing logic. Learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AABB: Associação Atlética Banco do Brasil

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIR: Centro Integrado Renascer

CPM: Círculo de Pais e Mestres

DC: diário de campo

DCOC: registros em diário de campo provenientes de observações cotidianas

DCOSA: registros em diário de campo provenientes das observações em sala de aula

DCOEAP: registros em diário de campo provenientes das observações no EAP

EAP: Espaço de Apoio Pedagógico

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMEFCSO: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik

ENT: entrevistas

Ep.: Episódio

Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE: necessidades educacionais especiais

NIAE: Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando

Of. A: Oficinas de Aprendizagem

P1: professor entrevistado 1

P2: professor entrevistado 2

P3: professor entrevistado 3

PAR: Plano de Ações Articuladas

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE Interativo: Programa Dinheiro Direto na Escola - sistema criado para ser o ambiente de execução do programa PDE Escola

PNE: Plano Nacional de Educação

PO: protocolo de observação

PPP: Proposta Político-Pedagógica

RS: Rio Grande do Sul

Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica

s.p: sem indicativo numérico de página

SA: sujeito aluno

SM1: sujeito mãe 1

SM2: sujeito mãe 2

SM3: sujeito mãe 3

SM4: sujeito mãe 4

SP: sujeito professor

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aspecto geral do Bairro Monte Claro, Getúlio Vargas, RS.....	22
Figura 2: Aspecto geral do Bairro Monte Claro, Getúlio Vargas, RS.....	23
Figura 3: Aspecto interno da EMEFCSO	23
Figura 4: Aspecto externo da EMEFCSO	24
Figura 5: Esquema representativo do trabalho desenvolvido pelo NIAE e EAP	32
Figura 6: Jogo durante oficina de interação pedagógica no EAP.....	33
Figura 7: Trabalho pedagógico durante oficina de interação pedagógica no EAP.....	33
Figura 8: Fluxograma e condução das etapas da pesquisa	88
Figura 9: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa para a lógica socializadora da família	93
Figura 10: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa para a lógica socializadora da escola	111
Figura 11: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa referente às estratégias das crianças para responder às demandas de aprendizagem.....	126
Figura 12: Tipos de estratégia de aprendizagem	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Protocolos de observação da pesquisa.....	35
Quadro 2: Síntese das dissertações selecionadas (2003-2014).....	40
Quadro 3: Sujeito mãe participante da pesquisa.....	92
Quadro 4: Sistematização dos dados produzidos a partir das entrevistas	94
Quadro 5: Sistematização em diário de campo dos dados produzidos a partir das observações.....	112
Quadro 6: Sujeito aluno participante da pesquisa	125
Quadro 7: Representações através de desenho	129
Quadro 8: Estratégias dos alunos.....	143

SUMÁRIO

1	PROBLEMATIZANDO: OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO	13
2	CONTEXTUALIZANDO: OS CENÁRIOS DA TRAMA	20
	Campo de investigação: espaços e sujeitos envolvidos	20
2.1.	EMEFCSO - a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik	20
2.2	EAP - Espaço de Apoio Pedagógico	31
2.3	Sujeitos da pesquisa.....	34
3	FUNDAMENTANDO: O DIÁLOGO COM MUITAS VOZES	37
3.1	Revisão de literatura	38
3.2	Referencial teórico	47
3.2.1	Escola para todos: acesso, permanência e êxito na aprendizagem	47
3.2.2	As formas de entender o fracasso escolar	58
3.2.3	O contexto social, econômico, cultural, familiar e as relações com a cultura escolar	66
3.2.4	O saber nos bairros populares, as relações com o saber e as relações de saber ..	71
4	ESCOLA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NÃO DOCUMENTADAS	79
4.1	Delineamento metodológico	83
4.2	Dos eixos de análise	89
4.2.1	A lógica socializadora da família	91
4.2.1.1	<i>A gente aposta a vida dos nossos filhos nas mãos de vocês, entende?</i>	99
4.2.1.2	<i>Eu gostaria de ver ele com aquele chapeuzinho pretinho, com aquela ropinha, a faculdade</i>	102
4.2.1.3	<i>Eu nunca tive diálogo entre meus filhos, comecei ter agora</i>	107
4.2.2	A lógica socializadora da escola.....	110
4.2.2.1	<i>Eles vivem num outro mundo, diferente do nosso</i>	115
4.2.2.2	<i>Eu desde o início do ano ainda não consegui dar uma aula decente</i>	118
4.2.2.3	<i>Para a aula ser boa, segundo os alunos, era preciso: se comportar, fazer silêncio, pedir licença</i>	122
4.2.3	As estratégias das crianças para responder às demandas da escola.....	125
4.2.3.1	<i>Profe, dá pra fazer qualquer um desenho?</i>	126

4.2.3.2 <i>Ai, é tudo de pensar!</i>	131
4.2.3.3 <i>Profe, eu não consigo!</i>	136
5 FINALIZANDO: PROPONDO OUTROS/NOVOS CAMINHOS	145
REFERÊNCIAS	154
Apêndice A - Termos de consentimento livre e esclarecido	160
Apêndice B - Instrumentos de produção de dados: roteiro de entrevista semiestruturada, roteiros de observações, planejamento das oficinas de aprendizagem	176
Apêndice C - Registro dos documentos produzidos no trabalho de campo 2014-2015	179
Apêndice D - Planejamento das oficinas de aprendizagem	184

1 PROBLEMATIZANDO: OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Nos paradigmas educativos atuais, concebe-se o ensinar e o aprender como processos concomitantes e associados intrinsecamente ao desenvolvimento humano. Como seres humanos, somos marcados pela dimensão do aprender, que nos permite a inscrição no mundo da cultura, em constante interação com o outro. Somos sujeitos que interpretam o mundo, constroem sua história, vivem relações cotidianas e assim se constituem, bem como contribuem na constituição dos outros e na construção e reconstrução dos contextos onde estão inseridos. De acordo com Rogoff (2005, p.21), “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam”.

Dessa forma, desenvolver-se/aprender é um processo complexo e, quando nos referimos ao tema aprendizagem, vale considerar que são vastas as construções teóricas acerca da mesma. Tais construções compreendem desde perspectivas que correspondem à aquisição de conhecimentos e habilidades em seus aspectos predominantemente cognitivos, até formas mais abrangentes, envolvendo a capacidade de desenvolver competências que contribuam para lidar com os diferentes desafios que permeiam a vida do ser humano, em seus aspectos emocionais, sociais, políticos, culturais. Compartilho o entendimento de Illeris (2013, p.16), que conceitua aprendizagem na direção da segunda perspectiva, ou seja, de forma abrangente, como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”.

Pozo (2002) discute que existem aprendizagens implícitas que ocorrem diariamente, sem um propósito deliberado, desencadeadas possivelmente por disposição biológica, ao mesmo tempo, em que ocorrem as aprendizagens explícitas, fruto de atividades deliberadas, intencionadas, “que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino” (POZO, 2002, p.57). Nessa mesma perspectiva, Illeris (2013) referencia a existência de condições internas e externas de aprendizagem, sendo que as internas correspondem às características do aprendiz e as externas dizem respeito a influências situadas fora do indivíduo, condições relacionadas à cultura, sociedade, espaços de aprendizagem.

Dentre as várias instituições que promovem ações educativas deliberadas e/ou que oferecem condições externas de aprendizagem, destaca-se a escola. Essa instituição, de forma planejada, tem o propósito de ensinar e, conseqüentemente, de promover a aprendizagem de todos que a ela acedem. Dito de outro modo, a escola constitui-se em um espaço privilegiado para o aprender, para que se dê a apropriação do conhecimento historicamente construído. Porém, nem sempre esse propósito se cumpre, uma vez que “grande parte da aprendizagem pretendida não ocorre, é incompleta ou distorcida. Nas escolas [...], as pessoas, muitas vezes, não aprendem o que poderiam aprender ou o que deveriam aprender” (ILLERIS, 2013, p. 24). Ao considerá-la nessa perspectiva, é necessário compreendê-la pelo viés das diferentes relações sociais que se estabelecem pelos sujeitos que dela participam, bem como os diversos fatores que influenciam nos processos do aprender.

Essa constatação de que a aprendizagem não ocorre na escola nos patamares, ritmos e intensidades almeçados pelos professores e gestores é comprovada empiricamente em virtude das vivências cotidianas - trocas de ideias, experiências profissionais, leituras de inúmeras situações em que os alunos não respondem às demandas escolares tal como lhes são apresentadas. Ou seja, não dominam os objetivos e conteúdos previstos no chamado currículo oficial e nos planos de estudos da escola. Nessa direção, na minha trajetória como professora, atuando nos anos iniciais, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik (EMEFCSO), no município de Getúlio Vargas, Rio Grande do Sul (RS), tenho buscado, juntamente com meus colegas, compreender aspectos que influenciam nos processos escolares de ensinar e aprender. Em situações de estudo coletivo, partilhamos muitas dúvidas e inquietações sobre nossas práticas educativas, dentre elas: O que significa ser uma boa escola? Qual é o objetivo primordial da educação escolar? Como estamos lidando com a dimensão do aprender? Que fatores favorecem e/ou dificultam o aprender no cotidiano da escola? Em que medida o contexto socioeconômico e cultural das crianças influencia no desenvolvimento da aprendizagem? Ainda, o que justifica as situações de pouca aprendizagem em alunos que não apresentam comprometimento cognitivo, que não possuem nenhum tipo de deficiência, diagnosticada por especialistas, em seu potencial de aprender?

Tais inquietações moveram-me em 2013 a realizar uma investigação com alguns professores da referida escola¹, em busca de subsídios para compreender essa situação. Das

¹ Tal investigação realizada por mim em 2013 solicitou a quatro professores que atuam do 1º ao 6º ano do ensino fundamental na EMEFCSO, de Getúlio Vargas, que respondessem a um questionário que contemplava, dentre outras, a seguinte questão: *Segundo sua experiência, de que fatores emergem as dificuldades de aprendizagem*

respostas dadas pelos professores questionados, emergiu a preocupação com “a criança [que] avança para uma série/ano sem ter atingido os objetivos mínimos da série anterior” (P1², 2013). Este é, segundo o levantamento realizado, um dos fatores que dificulta a aprendizagem. Outra questão revelada relaciona-se ao grande número de crianças que são encaminhadas ao Espaço de Apoio Pedagógico (EAP³) por seus professores titulares, por não apreenderem os conceitos/objetivos referentes ao ano/série em que se encontram. Exemplificando-se a questão, toma-se uma turma de 1º ano, que, sendo constituída por 13 crianças, tem nove frequentando o EAP⁴. Ratificando a situação, dos 83 alunos de 1º ano ao 6º ano matriculados na escola no primeiro semestre de 2014, 32 frequentavam o EAP, ou seja, aproximadamente 40% deles apresentavam, segundo professores e coordenadores, dificuldades de aprendizagem.

Outro fator apontado pelos professores que responderam ao questionário corresponde a influência do contexto social, histórico, econômico e cultural dos educandos da escola, uma vez que são oriundos da periferia urbana do município de Getúlio Vargas, configurando um grupo social que vive cotidianamente situações de vulnerabilidade.

As maiores dificuldades são o meio em que vivem, falta de estrutura familiar, acompanhamento e estímulos, falta de vontade de estudar do educando em sua organização (P2⁵, 2013).

Percebo que os fatores dos quais emergem as dificuldades de aprendizagem são vários, destaco alguns: meio social em que vivem, problemas emocionais, mentais e também problemas pedagógicos (P3⁶, 2013).

As manifestações das professoras levam a novas indagações: Em que medida a situação social das crianças impacta sobre sua condição de aprender na escola? Os alunos

que as crianças apresentam na escola?

² Utilizar-se-á as designações P1, P2, P3 e P4 para referir-se aos professores que responderam ao instrumento. P1, especificamente, é professora da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, professora do 4º ano na EMEFCSO, graduada em Ciências Biológicas, com especialização em Educação Ambiental.

³ O EAP atende a crianças do 1º ao 6º ano do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem: crianças que só com o acompanhamento do professor regente em sala de aula não dão conta de apreender os conceitos da série, sendo necessário realizar um trabalho contínuo de intervenção pedagógica mais individualizada. Esses alunos são encaminhados ao EAP pelo professor da turma juntamente com a coordenação pedagógica da escola e recebem, geralmente, um atendimento semanal com duração de 1 hora a 1h30min, no turno inverso da aula regular. Para esse atendimento a escola dispõe de dois profissionais da rede municipal de ensino, graduados em Pedagogia, totalizando 40 horas semanais destinadas para o referido atendimento.

⁴ Dados obtidos na secretaria da Escola, referentes a junho de 2014.

⁵ P2 é professora da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, trabalhando no EAP e no 6º ano na EMEFCSO, tem magistério e é graduada em Ciências e Matemática.

⁶ P3 é professora da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, no 1º ano na EMEFCSO, graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia.

oriundos de contextos socioeconômicos e culturais desfavorecidos possuem o mesmo rendimento escolar que os alunos de camadas sociais mais favorecidas? Na busca por respostas, encontra-se em Petitat (1994) uma referência a Bourdieu e Passeron, em sua análise sobre a cultura que é transmitida na escola, ressaltando que a mesma favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos refletindo as diferenças culturais em uma dada sociedade. Para Petitat (1994, p.31), como os ambientes culturais das crianças “estão mais ou menos próximos da cultura escolar que deriva da cultura dominante, segue-se que a escola, ao tratar todos em pé de igualdade, na realidade, está sancionando as desigualdades e reproduzindo-as”.

Thin (2006) contribui com essa reflexão quando analisa as relações entre famílias populares e escola pelo conjunto de práticas socializadoras implicadas nas mesmas, as quais se configuram em duas lógicas divergentes: uma confrontação desigual no encontro de uma lógica dominante (lógica escolar) com uma lógica dominada (lógica familiar).

Sabemos que essa confrontação torna complexo o trabalho dos professores quando as práticas dos pais não correspondem às suas expectativas. Essa confrontação tem também incidências nas famílias, que podem ser desestabilizadas até em suas práticas socializadoras com seus filhos. (THIN, 2006, p. 215)

Essas lógicas estão inscritas no mundo escolar e influenciam a vivência docente nos processos de ensinar e aprender com crianças pertencentes a contextos socioeconômicos desfavorecidos. Por isso, este texto de dissertação se concretiza em meio a muitas indagações acerca do grande número de crianças que não respondem às demandas escolares com a prontidão e no tempo que se espera delas no que tange à efetivação da aprendizagem. No esforço de compreender esse complexo problema, há que se responder onde está sua origem ou suas origens. Está no método do professor? Na organização da escola? No contexto social e cultural em que o aluno está inserido? A sua superação está em encontrar culpados?

Diversos estudos e autores, dentre os quais Soares (1989), Patto (1990), Brandão (1985), apresentam uma retrospectiva histórica da educação brasileira e, ao realizarem tal percurso, identificam as origens e a disseminação das concepções de fracasso escolar. Em um estudo que trata do estado da arte sobre o fracasso escolar realizado com base em teses e dissertações defendidas na Universidade de São Paulo (USP), no período de 1991 a 2002, Angelucci et al. (2004) apontam as concepções predominantes acerca da origem do fracasso escolar. São elas:

- a) o fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais;
- b) o fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor;
- c) o fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar;
- d) o fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder.

Esse conjunto de inquietações e indagações desafia-me a (re) elaborar, recordar fatos, situações, pessoas, espaços e objetos de minha história escolar/acadêmica/profissional. Essas experiências, tanto a escolar quanto a acadêmica, sempre me remeteram a considerar o aprender como algo prazeroso e inerente ao desenvolvimento humano e a reconhecer a escola como espaço facilitador desse processo. Já enquanto profissional/educadora, não foi esta a realidade que encontrei e que tenho vivenciado no cotidiano escolar, conforme relatado anteriormente.

Sendo assim, a motivação pelo tema dessa pesquisa se deve à necessidade de refletir sobre as construções teóricas acerca do aprender, mais detidamente sobre as condições da aprendizagem escolar, especialmente no contexto em que atuo. Nele, deparo-me constantemente com crianças que vivenciam experiências de reprovações e de não aprendizagem, o que nos inquieta e desafia em relação aos objetivos da educação escolar, às práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, ao papel a ser desempenhado pelos sujeitos integrantes desse contexto: pais, alunos, professores, equipe diretiva, sociedade. Dessa forma **justifica-se** a pesquisa sobre a trama que compõe a vida escolar.

Como educadora, acredito nos protagonistas que constituem e são constituídos no processo educativo e nas relações de saber que se efetivam na escola. Imbuída da confiança no papel da escola e da crença na capacidade de aprendizagem das crianças, situo a problemática da pesquisa nos seguintes questionamentos, que figuram como tela de fundo para a concretização deste estudo: Que fatores sociais, culturais, familiares e educacionais contribuem para a constituição de sujeitos capazes de aprender os saberes que compõem o currículo escolar? Considerando alunos oriundos de um meio socioeconômico e cultural desfavorecido, que estratégias de sistematização e significação adotam frente aos saberes trabalhados na escola? Por sua vez, a **questão norteadora** da pesquisa assim se configura:

Que estratégias as crianças que frequentam o EAP da EMEFCSO mobilizam para dar conta das demandas escolares diante das lógicas socializadoras provenientes da família e da escola?

Com base nas interrogações que orientaram a investigação, o seu **objetivo geral** consistiu em identificar as estratégias mobilizadas pelas crianças para apreender os conhecimentos escolares, no intuito de compreender as interfaces sociais, culturais, familiares, envolvidas no processo ensino-aprendizagem e, assim, dispor de elementos mais consistentes para mediar de forma eficaz o trabalho da escola com vistas a que a aprendizagem se efetive. Para atingir tal expectativa e responder a esse propósito central, buscamos cumprir os seguintes objetivos específicos:

a) aprofundar os conhecimentos em relação aos diversos fatores que constituem o aprender e os aspectos que influenciam na aprendizagem escolar;

b) cartografar/ conhecer o contexto socioeconômico, cultural e familiar dos educandos, buscando reconhecer a existência de fatores correlacionados às situações que são priorizadas na escola;

c) apreender as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitam ou que restringem as crianças de responder às exigências e injunções escolares;

d) intervir pedagogicamente no processo de aprendizagem das crianças, para identificar que estratégias mobilizam diante das situações didáticas propostas no espaço do EAP, sob a condução da pesquisadora.

Considerando os objetivos ora elencados na relação de primazia com o objeto de estudo e sua interlocução com o corpo teórico, o campo de investigação será a EMEFCSO, mais especificamente o EAP. Os sujeitos participantes da pesquisa foram a professora regente do 1º Ano, as quatro crianças do 1º Ano atendidas no EAP e as famílias das mesmas, representadas por suas mães. Ao observar o cotidiano escolar, em situações de reuniões pedagógicas, de interações na sala dos professores e em outros espaços informais, são registradas manifestações espontâneas dos demais professores e gestores da escola, mediante instrumento de Diário de Campo (DC).

Portanto, optou-se pela abordagem qualitativa para orientar a ação investigativa na perspectiva de “produzir conhecimento relevante em termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos” (FLICK, 2009, p.21), visto que esse tipo de pesquisa centra o foco da investigação no contexto em que os sujeitos estão inseridos e na compreensão dos significados atribuídos pelos mesmos às suas ações. Ainda, na direção dessa

abordagem, o estudo configura-se como estudo de caso etnográfico, que se caracteriza pela descrição densa, análise intensa, interpretação e produção de saberes, os quais possibilitarão a qualificação da ação do caso em estudo (SARMENTO, 2011). Para o autor (2011, p.153), “a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação”.

Com base nesta modalidade de investigação e para atender aos objetivos do estudo em questão, os procedimentos metodológicos de produção dos dados da pesquisa foram organizados com base em três estratégias: a) entrevistas com as mães; b) intervenção pedagógica junto às crianças no EAP sob condução da pesquisadora, que também é a professora responsável por este espaço; e, c) observação das aulas e do cotidiano escolar com registros em DC.

Para fins de exposição, este trabalho está organizado em mais três capítulos, para além desse texto introdutório e das considerações finais. No segundo capítulo, intitulado *Contextualizando: os cenários da trama*, apresenta-se o campo e os sujeitos de investigação. No terceiro capítulo, intitulado *Fundamentando: o diálogo com muitas vozes*, explicita-se o referencial teórico que parte por entender a escola como *locus* de acesso, permanência e êxito na aprendizagem, revisar as formas de entender o fracasso escolar, buscar o entendimento da interferência do contexto social, econômico, cultural, familiar e as relações com a cultura escolar na ocorrência da aprendizagem escolar e reconstruir o entendimento das relações de saber que se estabelecem no contexto escolar e que influenciam na aprendizagem. No quarto capítulo, intitulado *Escola: perspectivas e práticas não documentadas*, apresenta-se a pesquisa de campo mediante eixos de análise, no intuito de identificar as estratégias mobilizadas pelas crianças para apreender os conhecimentos escolares, diante das interfaces sociais, culturais, familiares, envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

2 CONTEXTUALIZANDO: OS CENÁRIOS DA TRAMA

Campo de investigação: espaços e sujeitos envolvidos

Com vistas à aproximação deste estudo com as necessidades dos sujeitos sociais da escola (professores, alunos, famílias) e com o cotidiano da EMEFCSO, assim como considerando a importância de que os “sujeitos e/ou instituições pesquisados sejam não apenas ouvidos, mas também considerados como parceiros de trabalho” (TEIXEIRA, 2011, p.99), buscou-se apreender no campo de investigação, a instituição escola, sua história, suas experiências, os significados e as percepções dos sujeitos que a constituem e por ela são constituídos, a fim de dispor de elementos mais consistentes para compreender a vida que pulsa no cotidiano escolar. Essa busca significa “entender e apreender de forma mais abrangente o lugar ocupado pelo estabelecimento de ensino, na vida dos alunos” (MAFRA, 2011, p.110), dos professores, das famílias e do aprender.

A partir dessa perspectiva, a relevância em estudar a escola concreta corresponde ao propósito de apreciá-la para além do previsto em sua história documentada - representante da vontade estatal, difusora de um sistema de valores universais -, pois coexiste “com esta história e existência documentada, outra história e existência, a não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.134). É por meio dessa história não documentada, na qual a escola revela a dinâmica do cotidiano, os subsídios históricos, culturais e sociais que perpassam as ações e as interações entre os pares, que desejamos compreender a realidade escolar reconhecendo-a em sua heterogeneidade como fruto de uma construção histórica dos sujeitos.

Dessa forma, na sequência, apresentaremos uma breve contextualização do campo de investigação, reconhecendo os espaços, os sujeitos envolvidos e as relações que se estabelecem para além do documentado.

2.1 EMEFCSO - a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik

Como parte desta exposição cabe contextualizar a EMEFCSO, localizada, como já dito, no município de Getúlio Vargas, no bairro Monte Claro. A constituição desse bairro remonta à década de 1980, e se conjuga à necessidade de disponibilizar moradia para a

população socialmente desassistida e economicamente vulnerável do município. Segundo a Proposta Político Pedagógica (PPP) da Escola (EMEFCSO, 2012), no princípio era denominado de Vila Moll, por ser uma área situada nas terras da antiga propriedade da família Moll. O padre Cônego Stanislaw Olejnik, que rezava as missas na Capela São Pelegrino, localizada no bairro vizinho ao Monte Claro, distribuía leite, óleo de soja e pão aos moradores necessitados (com verba recebida da Polônia). Em dada ocasião, o padre foi convidado a rezar uma missa campal na referida comunidade e obteve boa aceitação. Com isso, o padre Cônego passou a frequentar com assiduidade o bairro e, por considerar o lugar bonito e alto, sugeriu aos moradores o nome de Monte Claro, denominação essa originária de um lugar semelhante na Polônia, sua terra natal.

As crianças do Bairro Monte Claro estudavam no Grupo Escolar dos Subúrbios, atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, localizada ao lado da Capela São Pelegrino. O Padre Cônego entendia que as crianças deveriam estudar na comunidade onde moravam e, portanto, deveria existir uma escola no bairro. Com a iniciativa dele e a colaboração de toda a comunidade getuliense - principalmente dos moradores do Bairro Monte Claro -, ocorreu forte mobilização pela construção da escola. Assim, no dia 9 de março de 1986, a Escola Municipal Cônego Stanislaw Olejnik foi inaugurada e iniciou suas atividades com pré-escola e 1ª série. Funcionou em caráter experimental como anexo da Escola Municipal Pedro Herrerias, situada no bairro Champagnat. Com o passar do tempo, a população do bairro foi aumentando, tornando-se necessária a construção de mais um prédio para atender às crianças em idade escolar. A EMEFCSO recebeu esse nome em homenagem, feita ainda em vida, ao Padre Cônego Stanislaw Olejnik, pois, de acordo com a visão dos moradores do bairro, foi quem lutou para a construção da mesma e sempre se dedicou aos pobres, principalmente às crianças.

Atualmente, o Bairro Monte Claro, devido a todo o contexto histórico em que foi constituído, abriga a maior parte da população econômica e socialmente vulnerável do município de Getúlio Vargas e sua infraestrutura é ainda muito precária. As casas, em sua maioria, são de alvenaria, compostas por poucos cômodos, e as famílias que nelas habitam geralmente são numerosas, em média aproximadamente de quatro ou cinco crianças, além de avós, tios, pais. Em sua maioria o nível de escolaridade dos pais se circunscreve aos anos iniciais do ensino fundamental e poucos possuem o ensino fundamental completo.

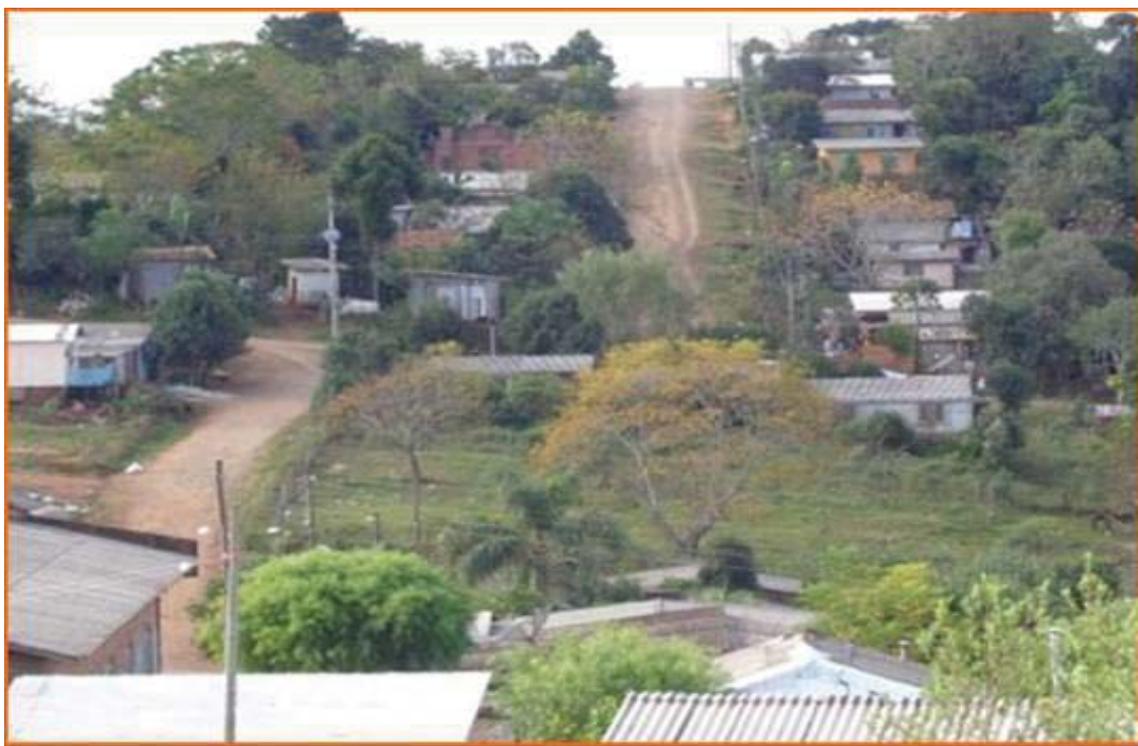
As origens étnicas dos moradores do bairro são: alemã, italiana, polonesa, indígena e,

com maior predominância, a afrodescendente. A fonte de renda da maioria das famílias é oriunda de prestação de serviços diversos, dos quais se destacam: catadores de lixo reciclável, serventes de pedreiros e faxineiras. A religiosidade é um ponto forte da comunidade e por esse motivo são várias as religiões e igrejas existentes: Católica, Assembleia de Deus, Só o Senhor é Deus, Universal, Luterana, Quadrangular, Igreja Batista Independente, Rosa de Sarom, Pentecostal, Casa de Oração, entre outras.

As opções de lazer e cultura são praticamente inexistentes, sendo que a que se destaca é o campo de futebol do bairro, que foi reformulado pelo Poder Público, em 2011. Dentre os aspectos preocupantes dessa localidade, vale destacar a presença constante de lixo nas ruas e nos arredores das residências. São constatados, pela Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social, casos sérios de doenças mentais, físicas e psicológicas, bem como o uso de drogas (álcool, fumo, maconha, cocaína e, principalmente, crack). O consumo desses entorpecentes ocasiona, muitas vezes, a violência e a marginalidade. Há, também, muitos casos de gravidez na adolescência e de prostituição.

Uma visão geral do referido bairro é possibilitada pelas Figuras 1 e 2, enquanto a Figura 3 traz o aspecto interno da Escola e a Figura 4, o cenário externo.

Figura 1: Aspecto geral do Bairro Monte Claro, Getúlio Vargas, RS



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2015.

Figura 2: Aspecto geral do Bairro Monte Claro, Getúlio Vargas, RS



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2015.

Figura 3: Aspecto interno da EMEFCSO



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2015.

Figura 4: Aspecto externo da EMEFCSO



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2015.

Como parte do bairro, a EMEFCSO recebe as crianças oriundas desta realidade, oferecendo desde a educação infantil⁷ até o 6º ano do ensino fundamental. No ano de 2014, a Escola contou com 25 professores e 108 alunos matriculados. Em 2015, contou com 21 professores e 113 alunos matriculados. A EMEFCSO, além do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores titulares, oferece atividade extraclasse para as crianças no turno inverso ao regular da escola, a saber: Projeto Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) Comunidade, Centro Integrado Renascer (CIR), Programa Mais Educação, entre outros, pensados no intuito de envolver os alunos em tempo integral em atividades educativas. Também, no turno inverso ao da aula regular, destacam-se as atividades do EAP⁸ e da Sala de

⁷ Em 2009 foi instituído o atendimento à educação em tempo integral. As crianças de quatro e cinco anos frequentavam a escola das 7h30min às 17h, recebiam café, almoço e lanches. No ano de 2014 as crianças da educação infantil continuaram com o atendimento em tempo integral mantido pelo poder municipal e para as demais teve início o Programa Mais Educação, envolvendo alunos do 1º ao 6º ano. Em 2015, as crianças da educação infantil continuam com atendimento em turno integral, porém, o início das atividades ocorre às 9h30min, sendo que, no ano de 2015, o Programa Mais Educação só teve início em julho, devido ao atrasando no repasse da verba pelo governo federal.

⁸ O EAP é o espaço da escola que desenvolve trabalho de prevenção e acompanhamento dos alunos com problemas ou déficits em seu processo de aprendizagem, atuando junto às famílias e à escola. Os alunos atendidos no EAP são aqueles que, apesar do trabalho do professor em sala de aula e da intervenção da coordenação pedagógica, ainda não apresentam resultados de aprendizagem em conformidade com as exigências de seu nível de ensino.

Recursos Multifuncional⁹, espaços que as crianças frequentam quando não demonstram um patamar de rendimento de acordo com o esperado pela professora da referida série.

O Regimento Escolar prevê que a escola *tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação básica e igualitária indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (EMEFCSO, 2015, p.5).

Além do que a escola propõe via Regimento Escolar, a PPP da escola (EMEFCSO, 2012, p.16-20) menciona a existência de um objetivo comum, qual seja, “*o desenvolvimento integral do educando, considerando a diversidade da clientela escolar. Isso porque cada criança tem seu modo de ser, de agir, ritmo de aprendizagem e esses fatores implicam no processo educativo*” (p.16). Enfatiza, ainda, que “*a escola procura não se limitar ao espaço e tempo da educação formal, buscando cada vez mais um estreitamento das relações escola-comunidade*” (p.17). Ainda tratando dos objetivos da escola, salienta que “*objetiva favorecer também o desenvolvimento do bairro e ocupar um espaço maior na vida das pessoas da comunidade, promovendo um maior envolvimento dos alunos e das famílias nos processos educacionais*” (p.17). Em relação ao seu quadro funcional, destaca a PPP que “*o grupo que trabalha na escola objetiva aprimorar cada vez mais as relações humanas existentes nela [...] Tudo isso sempre buscando um ambiente alegre, acolhedor e estimulante à aprendizagem, primando por valores como a amizade, o afeto, o amor, o respeito*” (p.17). Menciona, ainda, que tenciona “*romper com práticas tradicionais e tecnicistas, permitindo o acesso de todas as crianças ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, diminuindo os índices de evasão e reprovação*” (p.20).

Para a realização de tais intenções, a escola vem apresentando dificuldades em atingir seus objetivos. Valendo-se de dados¹⁰ referentes ao ano 2000, o índice de reprovação da escola foi 22%. Dez anos depois se visualiza o seguinte contexto: 2010, 21,9%; 2011, 12,37%; 2012, 8,6%; 2013, 3,37%; e, 2014, 3,7% - considerando que alunos do 1º ano do ensino fundamental não reprovam¹¹. Os índices revelam um declínio significativo nas

⁹ A Sala de Recursos Multifuncional, diferentemente do EAP, é o espaço da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagens, centradas em um novo fazer pedagógico, que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que participem da vida escolar.

¹⁰ Dados obtidos de “Atas de Resultados Finais”, documento que reúne os resultados finais do ano letivo, disponibilizados pela secretaria da escola (EMEFCSO, 2014).

¹¹ A Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sinalizou para um ensino fundamental obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez,

reprovações nos últimos quatro anos; contudo, as queixas quanto aos alunos não atingirem os objetivos de aprendizagem referente à série/ano em que se encontram não correspondem e/ou não são proporcionais a tais índices, pois se verifica defasagem de conteúdos previstos nos programas de ensino.

Freitas (2007), ao discutir acerca das avaliações educacionais externas realizadas no Brasil, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil, entre outras, assinala para as intenções e usos dos resultados apresentados frente aos objetivos a que se propõe o sistema de educação, uma vez que tais instrumentos avaliam medidas de desempenho e não dão conta de verificar se todos os alunos estão aprendendo. O autor chama a atenção para a ocultação dos índices que retratam a má qualidade de ensino e da aprendizagem, por meio de políticas públicas que adiam a exclusão dos alunos da escola, dentre elas a progressão continuada/a ausência da reprovação, principalmente para alunos oriundos das camadas populares.

Considerando essa lógica, Freitas (2007, p. 972) trabalha com o conceito de “eliminação adiada”, referindo-se à permanência dos alunos das camadas populares na escola durante algum tempo, “[...] postergando sua eliminação da escola e realizando-a em outro momento mais oportuno.” Diz o autor:

Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída? (FREITAS, 2007, p.979).

O autor não se coloca contra a redução dos índices de reprovação, mas questiona se esses mecanismos adotados na atualidade não acabam por mascarar a fragilidade das aprendizagens escolares ao instaurar a progressão continuada. Na esteira desse pensamento, é

tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração para crianças de 6 anos de idade, prevendo na mesma o prazo de referência, ano 2010, para implementação e obrigatoriedade desse para municípios, estados e distrito federal (BRASIL, 2006). Com base nessa Lei, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, nas quais está previsto em seu Art. 30, inciso III, que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

possível verificar que os índices apresentados na Escola Cônego não são suficientes para significar o aumento do desempenho escolar dos alunos.

Para auxiliar a compreensão desses dados e a relativa redução dos índices de reprovação, torna-se importante analisar o exposto na PPP, que explicita o entendimento do grupo (especialmente professores) em relação à grande incidência de “não aprendizagens”:

Entendemos que na instituição escolar, os sujeitos ocupam diferentes lugares e posições em relação ao aprender, sendo uma dessas posições a “não aprendizagem”. Concebemos a “não aprendizagem” como uma situação em que muitos educandos encontram-se ao sentirem dificuldades no processo de apropriação dos saberes construídos, sistematizados pela humanidade e socializados pela escola (EMEFCSO, 2012, p.17-18).

Também de forma implícita está documentado um modo de compreender os índices de reprovações e as “não aprendizagens” vividas pelos sujeitos da escola, quando se apresentam registros na PPP afirmando que

devido a uma série de fatores, muitas famílias ainda possuem um contato limitado com o mundo letrado (jornais, revistas, livros, sinais de trânsito e placas informativas, etc.). Dessa forma, alguns ainda não veem a educação escolar como um meio de transformação da sua realidade, ocasionando, em alguns casos, a falta de acompanhamento familiar na aprendizagem do educando e desinteresse com relação ao conhecimento formal (EMEFCSO, 2012, p.16).

As inquietações acerca do aprender e das “não aprendizagens” explicitadas nas duas afirmativas anteriores em relação à Escola Cônego, não se restringem ao entendimento e concepções dos atores que são parte da escola, mas são (pré) conceitos públicos/políticos instituídos pela comunidade educativa getuliense, uma vez que por ser uma escola que trabalha com sujeitos em situação econômica e socialmente desfavorecida, recebe o estigma preconceituoso de que desta escola fazem parte crianças desprovidas de condições de aprendizagem, que aprendem menos.

Isso é possível ser verificado por meio de diversas situações: dificuldade das pessoas que residem no bairro Monte Claro em conseguir emprego: fala de um ex-aluno da EMEFCSO em uma conversa informal quando foi à escola realizar um trabalho: “*Quando fui pedir emprego dei o endereço do meu tio que morava no São José, porque se sabem que é do morro não querem*”; discriminação da comunidade para com os professores que trabalham na escola, com comentários como: “*Você dá aula lá na vila? Não tem medo? Não fazem nada*

pra vocês? Os alunos obedecem?” “Quem dá aula lá vai pro céu.”; professores da Rede Municipal de Ensino que se recusam a trabalhar na escola; rejeição dos alunos, principalmente devido às condições de aprendizagem e a determinadas condutas; discriminação dos alunos em outras escolas quando concluem a escolaridade oferecida na Escola Cônego, sendo este entre outros fatores¹² que levam poucos alunos a dar continuidade aos estudos.

Diante do exposto, vale salientar que indagações acerca do aprender e das “não aprendizagens” referente à Escola Cônego são questões históricas. Na Rede Municipal de Ensino, desde que iniciei meu trabalho, há aproximadamente 14 anos, participo de estudos, discussões e estratégias para melhorar à qualidade do ensino e da aprendizagem. Dentre os vários momentos e tentativas de ascender a qualidade de ensino e aprendizagem na trajetória da educação municipal de Getúlio Vargas, destaca-se como marco, o ano de 1993, período este em que teve início um significativo processo de discussões, estudos, ações e investimentos acerca do processo educativo da rede municipal de ensino, que incidiu de forma direta sobre todas as escolas municipais, inclusive a EMEFCSO. Entre as ações que marcaram esse período estão: a constituição de polos de estudo; a eleição direta para diretores de escola; o redimensionamento dos Planos de Estudo; o incremento de reflexões acerca de princípios metodológicos e processos avaliativos; fomento à participação da comunidade no processo educativo; a realização do Fórum Nacional de Educação¹³; a organização do Projeto de Cidade Educadora; a criação do Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando (NIAE) e do EAP, dentre outros. Trata-se de projetos e práticas que se sustentam até então, sendo acrescentados a esses, de acordo com as necessidades educacionais, outras iniciativas que buscam dinamizar e qualificar a educação nas escolas da rede municipal.

Nessa perspectiva, atualmente a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto trabalha a partir de um plano de metas, denominado “Planejamento Estratégico”, que se fundamenta em quatro grandes objetivos: 1) melhorar a qualidade do desempenho acadêmico do aluno; 2) garantir a inclusão social no contexto escola-família-comunidade; 3) fortalecer a gestão; 4) assegurar condições adequadas de funcionamento das unidades de ensino e núcleos

¹² De acordo com a pesquisa de Enricone (2003), os alunos apontam como fatores que levaram os colegas a desistir da escola: situação financeira, necessidade de trabalhar, envolvimento com os problemas do bairro, a marginalidade, gravidez precoce, sentimento de inferioridade e desvalorização, a reprovação.

¹³ Esse evento ainda é realizado sendo que, em 2015, ocorreu a efetivação do XX Fórum Municipal de Educação, XVII Fórum Regional de Educação e XVI Fórum Nacional de Educação.

administrativos. Para cada objetivo são elencadas metas e estratégias com vistas à sua efetivação.

Todos os objetivos, entretanto, convergem para o objetivo maior da rede municipal de ensino que é o de “socializar e compreender os saberes e fazeres que foram construídos historicamente pela humanidade, estabelecendo relações com o contexto local e global; e, qualificar o processo de ensinar e de aprender garantindo o acesso e a permanência com êxito nas escolas e entidades” (SMECD, 2013). As metas que compõem o objetivo primeiro, que se refere à aprendizagem, são: 1) qualificar o sistema formal da Educação Infantil; 2) aprimorar a política de alfabetização da rede municipal, no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) a fim de garantir o sucesso da aprendizagem do aluno; 3) aprimorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental – anos iniciais (4º e 5º anos) e ensino fundamental - anos finais, a fim de garantir o sucesso do aluno; 4) qualificar o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 5) incrementar a política de inclusão para assegurar a equidade; 6) adequar os planos de estudos às leis que normatizam a inclusão de temáticas significativas no ensino fundamental; 7) incluir como componente da política educacional o estímulo à autoavaliação e às práticas interdisciplinares.(SMECD, 2013)

Essas metas estão organizadas a fim de atender a todas as escolas municipais, dentre elas a EMEFCSO. No conjunto de metas, destacam-se estratégias que visam corroborar com o processo educativo das escolas da rede: formação continuada com os professores através dos polos de estudo na escola; grupo de estudo permanente de educação infantil; Pacto pela Alfabetização na Idade Certa; participação dos professores no Fórum de Educação; encontros pedagógicos municipais; implantação do turno integral na educação infantil e Programa Mais Educação para as demais turmas; atendimento no NIAE, EAP e Sala de Recursos Multifuncional aos alunos que não estão conseguindo atingir os objetivos propostos pela escola; acompanhamento pedagógico do processo ensino-aprendizagem pela coordenação pedagógica; conselho de classe participativo; aquisição de materiais pedagógicos diversificados para professores e alunos. Ainda, estratégias que estão presentes nos demais objetivos: café da manhã e almoço na escola para os alunos; incentivo à participação dos pais no Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Conselho Escolar, oportunizando espaço de diálogo e parceria com o poder público, a fim de atender às necessidades da escola; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e PDDE Interativo (sistema criado como ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as

Secretarias de Educação, e disponibilizado para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014).

Além de participar dos espaços de formação criados pela SMECD, a Escola desenvolve um projeto intitulado “Escola Cônego Stanislaw Olejnik: lugar de ensinar, aprender e ser feliz”. “Aprender” visto que o processo de desenvolvimento é permeado pela aprendizagem e, assim, o aprender deve fazer parte da pessoa humana e do cotidiano da escola. “Ensinar” porque é uma das dimensões que compõe o cotidiano da escola e no interior desta se estabelece uma relação positiva entre o ensinar e o aprender, configurando-se como o alicerce sólido do processo educativo. Aprender e ensinar, em elo, possibilita a efetivação de uma vivência “feliz” de todos os que fazem parte do espaço educativo (EMEFCSO, 2012, p.19).

Considerando as ações empreendidas, é possível verificar progressos em alguns aspectos, como, por exemplo: nas relações estabelecidas entre família e escola, entre educandos e educadores; na abertura para o diálogo acerca das práticas desenvolvidas dentro da escola; na vivência de um processo participativo e democrático; no pensar sobre o aprender e ensinar, mesmo que muitas vezes timidamente, e marcado pela tradição de colocar o foco somente nas condutas dos alunos, dentre outros.

Contudo, ano após ano as queixas por parte da escola se repetem e os resultados de aprendizagem, não os quantitativos, mas os qualitativos, são constatados de forma insatisfatória: *“os alunos têm muita dificuldade”, “os alunos não conseguem assimilar e compreender os conteúdos”, “os alunos não vão pra frente, não consigo ir adiante nos conteúdos que cabem à série”, “os alunos não se esforçam”, “os pais não ajudam, não acompanham os filhos na escola”*.

Aprender é condição inerente ao desenvolvimento humano, todos os sujeitos são capazes de aprender. Se as crianças, na Escola Cônego, não estão aprendendo os conteúdos previstos nos planos de estudo, estão aprendendo o quê? Até que ponto se pode considerar que são as crianças que têm “dificuldades”? O que, concretamente, leva a remeter as “não aprendizagens” às crianças? As “não aprendizagens” podem ser explicadas tão somente pelas condições socioeconômicas e culturais das famílias? Ou “as não aprendizagens” podem ser oriundas da falta de acompanhamento familiar? Ainda, pelo motivo das famílias não movimentarem-se dentro da lógica socializadora da escola quanto ao acompanhamento da aprendizagem dos filhos, podem ser responsabilizadas pelas “não aprendizagens”? Se poderia

considerar, de outra parte, que a lógica socializadora da escola é que não dá conta das especificidades da vida das crianças? Nessa mesma perspectiva, pode-se pensar que as supostas dificuldades de aprendizagem das crianças estão diretamente relacionadas com as dificuldades da escola em ensiná-las e em fazê-las se desenvolver e aprender?

Diante de tais questionamentos, considerar-se-á a seguir uma das estratégias utilizadas na escola com vistas a oportunizar condições de aprender para todas as crianças. Esta estratégia é o EAP, que busca atender às necessidades e especificidades envolvidas no processo de aprendizagem das crianças. Considerando que o EAP constitui um *locus* privilegiado nessa pesquisa, ele será devidamente contextualizado na seção subsequente.

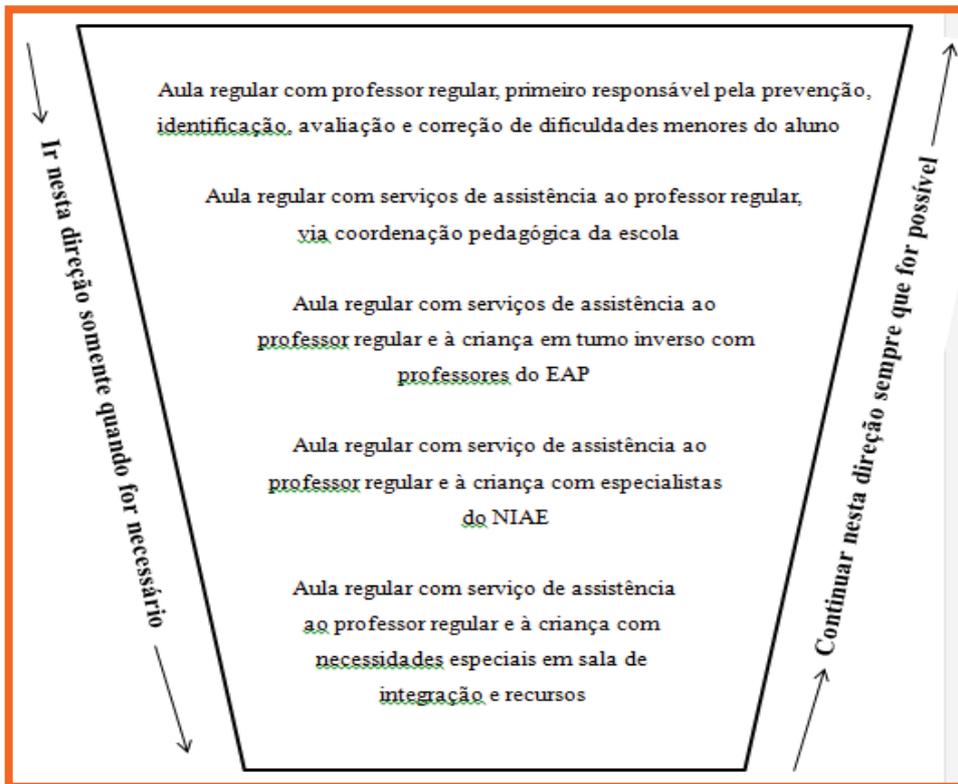
2.2 EAP - Espaço de Apoio Pedagógico

O EAP foi estruturado no ano de 2002 a partir das reflexões realizadas acerca dos serviços de apoio existentes na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas e que visavam combater o fracasso escolar, entre eles, os serviços de reforço escolar, recuperação paralela e o NIAE¹⁴. Na tentativa de qualificar esses serviços, o EAP surgiu como uma proposta de trabalho diferenciada, na qual, vinculado ao NIAE, busca a interação entre todos os segmentos (escola, família e comunidade), objetivando o sucesso escolar e a inclusão social do aluno.

Enricone (2003, p. 144), uma das idealizadoras e coautora da proposta de estruturação do NIAE/EAP, sintetiza na Figura 5 o movimento do trabalho a ser realizado com os alunos que, no decorrer do processo de aprendizagem, não apreendem os saberes exigidos pela escola.

¹⁴ Criado em 1998, o Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando, regulamentado pela Lei Municipal nº. 2.754, de 24 de janeiro de 1999, tem por objetivo “dar atendimento, orientação e acompanhamento aos alunos das escolas municipais, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, atendendo aos aspectos pedagógicos, psicossociais, orgânicos e outros, buscando alternativas preventivas e terapêuticas” (ENRICONE, 2003, p.41). O NIAE surgiu como uma alternativa para combater o fracasso escolar da rede, sendo que é composto por psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogos e assistente social.

Figura 5: Esquema representativo do trabalho desenvolvido pelo NIAE e EAP



Fonte: Enricone (2003, p.144).

Para o desenvolvimento do processo apresentado à Figura 5 são necessários diversos profissionais, razão pela qual o EAP é formado por um grupo de professores da rede municipal de ensino, sendo que estes desenvolvem nas escolas um trabalho de prevenção e acompanhamento dos alunos com problemas ou déficits em seu processo de aprendizagem. Este é um trabalho realizado em turno inverso ao da aula regular da criança e os atendimentos podem ser individuais ou grupais, dependendo das necessidades de cada educando. Os alunos atendidos no EAP são aqueles que, apesar do trabalho do professor em sala de aula e da intervenção da coordenação pedagógica, não respondem aos requerimentos da escola em relação ao domínio dos conhecimentos escolares, como já apresentado na Figura 5. As Figuras 6 e 7 ilustram o local (EAP) com alunos que frequentam o EAP.

Figura 6: Jogo durante oficina de interação pedagógica no EAP



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2014

Figura 7: Trabalho pedagógico durante oficina de interação pedagógica no EAP



Fonte: Registro fotográfico da autora, 2014.

Segundo Enricone (2003), o EAP deve desenvolver seu trabalho sempre considerando a PPP da Escola e comprometido com os princípios que norteiam o trabalho desse serviço, que são: a construção do conhecimento, a pesquisa/a investigação, a dialogicidade, a amorosidade, o respeito, a práxis (teoria e prática), a formação permanente, a interação e a inclusão social. São esses os princípios que desafiam, fundamentam e orientam o trabalho desenvolvido nesse espaço.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa - alunos, mães e professores - foram previamente selecionados a fim de contribuir com o objetivo do estudo, qual seja: o de *identificar as estratégias mobilizadas pelas crianças para apreenderem os conhecimentos escolares, no intuito de compreender as interfaces envolvidas no processo ensino-aprendizagem e, assim, mediar de forma eficaz o trabalho da escola para que a aprendizagem se efetive.*

A escolha dos quatro alunos participantes do estudo baseou-se na verificação de que os mesmos, atendidos no EAP, não estavam conseguindo responder às demandas escolares esperadas para eles e faziam parte de uma turma em que, aproximadamente, 70% dos alunos frequentavam o EAP. Dos alunos, três são meninos e uma é menina, entre 7 e 8 anos.

Com esses alunos realizaram-se Oficinas de Aprendizagem (Of. A)¹⁵, cujo planejamento encontra-se no Apêndice D, nas quais se desenvolveram atividades pedagógicas que estivessem vinculadas a algumas práticas valorizadas pela escola, bem como a práticas de intervenção apresentadas por Montoya (1996) em sua obra *Piaget e a criança favelada* as quais objetivavam inserir os sujeitos de forma ativa em relações de aprendizagem. Desta forma, as atividades desenvolvidas nas Oficinas de Aprendizagem perseguiram o propósito de:

- a) apreender as relações que os educandos supõem estar envolvidas para construir o saber, para aprender;
- b) visualizar o processo de “construtividade cognitiva” dos educandos por meio da experimentação do real e sua capacidade de organização e representação do mesmo;
- c) estimular o raciocínio lógico, atenção, compreensão e o domínio de conhecimentos gerais;

¹⁵ As Of. A foram gravadas/filmadas, degravadas e após análise do material produzido, algumas situações transformadas em episódios para serem aqui analisados na direção do objetivo do estudo.

- d) verificar se os alunos realizam a organização, reorganização de um acontecimento ao nível de representação;
- e) instigar o raciocínio lógico, a compreensão, a busca de estratégias e a representação;
- f) visualizar a reação dos educandos frente a situações que envolvem raciocínio lógico, estratégia, atenção e persistência;
- g) possibilitar que o educando participe ativamente do conteúdo explorado inferindo sobre o mesmo, viabilizando a capacidade de reconstrução representativa.

No que tange às famílias, também sujeitos dessa pesquisa, aqui representadas pelas mães dos alunos que participaram das Of. A, foram realizadas *entrevistas semiestruturadas* (Apêndice B), no intuito de cartografar/conhecer o contexto socioeconômico, cultural e familiar dos educandos, buscando reconhecer a existência de fatores correlacionados às situações que são priorizadas na escola, e apreender as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que possibilitam ou que restringem as crianças de responder às exigências e injunções escolares.

Também, como sujeitos dessa pesquisa, participaram os demais alunos e a professora regente da turma do 1º ano do ensino fundamental/2014. Nessa turma, realizaram-se observações mediante protocolo de observação (PO), conforme Apêndice B, que geraram Diários de Campo, conforme registro no Quadro 1.

Quadro 1: Protocolos de observação da pesquisa

Protocolo de observação	Referência no texto	Data	Turma	Número de alunos
1	DCOSA	27/11/2014	1º ano	13
2	DCOSA	09/12/2014		
3	DCOSA	11/12/2014		
4	DCOSA	16/12/2014		

Fonte: Sistematização feita pela autora, 2014.

Igualmente, como sujeito dessa pesquisa, figura minha presença como professora do EAP da EMEFCSO, 20 horas semanais, no turno da manhã. Na condição de participante da pesquisa, pesquisadora e aprendente, destaco a ideia de Marília Amorim (2004, p. 89): “pesquisador e sujeito de pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há *eu* que não se constitua na relação com um *tu*”. Ao desempenhar o papel de interlocutora das falas, das ações, expressões e práticas produzidas pelo outro no cotidiano escolar, me transformo e transformo o outro. Ainda, é por meio dessa relação que se

estabelece, da análise e manejo das relações com o outro, no trabalho de campo e de escrita, que se constitui um dos eixos nos quais se produz o saber (AMORIM, 2004).

Entretanto, cabe ressaltar a necessidade de construir a condição de estranhamento ao que me é familiar para poder retraduzir as situações vividas, na perspectiva de “[...] ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta de alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26). Desenvolver a capacidade de diferenciação entre o lugar ocupado pelo sujeito cognoscente e os sujeitos a conhecer requer uma relação de alteridade fundamental para a construção do saber (AMORIM, 2004), uma relação que exige distanciamento para apreender o que há de estranho e estratégias de como encontrar o outro, como fazê-lo falar, compreendê-lo, traduzi-lo.

Assim como eu, professora pesquisadora dessa investigação, as mães e os alunos, os demais professores da escola que, de uma forma ou outra, participaram das situações cotidianas, posicionando-se acerca das mesmas, são sujeitos desta investigação, com dados que constam dos registros em DC. A sistematização de todos os dados produzidos encontra-se no Apêndice C. No capítulo seguinte, dá-se lugar às vozes teóricas com quem dialogamos, as quais fundamentam o processo de alinhavo, a consistência da trama e o tecido dele resultante.

3 FUNDAMENTANDO: O DIÁLOGO COM MUITAS VOZES

Este capítulo traz a fundamentação teórica da pesquisa em exposição. Apresenta-se, primeiramente, uma revisão de literatura, na qual buscamos um diálogo com outras vozes que já abordaram a questão em pauta, ou seja, já discutiram sobre a aprendizagem e os nuances que a colorem ou obscurecem, no cotidiano escolar. Assim, dialogamos com o estudo de Angelucci et al. (2004), que trata do estado da arte sobre o fracasso escolar no Brasil de uma perspectiva histórica, tendo como corpus documental teses e dissertações defendidas na USP, no período de 1991 a 2002. Ainda, buscamos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período entre 2003 e 2014, trabalhos relacionados à aprendizagem, focalizando a dinâmica entre família, escola, contexto social e fracasso escolar.

Num segundo momento, compõe-se um referencial teórico que parte por entender a escola como *locus* de acesso, permanência e êxito na aprendizagem, utilizando-se das ideias de Patto (1973), Brandão (1985), Enguita (1989), Silva (1992), Petitat (1994), Dickel (1998), Romanelli (2011), Demenech (2014), Gravatá et al. (2013), Edwards (1997) e Carraher, Carraher e Schliemann (1995). Considerando que nem sempre essa condição é alcançada, pontua-se sobre as formas de entender o fracasso escolar, com o auxílio de Soares (1989), Patto (1990) e Lahire (1997, 2004, 2006, 2012). Confrontando variáveis que competem para o entendimento do fracasso escolar, passa-se a apreciar a interferência do contexto social, econômico, cultural, familiar e as relações com a cultura escolar na ocorrência do fracasso ou, ao contrário, da aprendizagem escolar, amparando-se em Lahire (1997), Portes (2003), Viana (2003), Zago (2003) e Thin (2006). De modo complementar e finalizando o referencial teórico, emprega-se as concepções de Forquin (1993), Charlot (2000, 2005), Bruner (2001), Mafra (2011) e Pozo (2002) para buscar entendimento das relações de saber que se estabelecem no contexto escolar e que influenciam na aprendizagem.

2.1 Revisão de literatura

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

Na perspectiva de escapar do risco de realizar um diálogo isolado da produção sobre o tema dessa pesquisa, e também no esforço de apreender os fios que, entrelaçados, constituem a rede tecida por várias vozes e, ainda, por acreditar que *um galo sozinho não tece uma manhã*, é que se buscou localizar pesquisas acadêmicas que apresentam um constructo teórico acerca da aprendizagem, do fracasso escolar e da relação entre escola, família e o contexto social.

Para realizar tal empreendimento, partiu-se do estudo de Angelucci et al. (2004), no qual 71 obras foram localizadas e categorizadas, das quais 14 teses analisaram o fracasso escolar e suas relações com as políticas educacionais. As autoras elaboraram categorias que manifestam as concepções acerca do fracasso escolar presentes nessa produção, conforme segue:

a) fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais

Trata-se de pesquisas que partem do “princípio de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de ‘problemas emocionais’” (ANGELUCCI et al., 2004, p.60), ou que atribuem o fracasso escolar aos fatores de ordem política e social. São teses centradas no argumento da carência cultural: “a pobreza dos alunos (como fator exterior à escola) é a principal causa do seu insucesso escolar” (ANGELUCCI et al., 2004, p.60).

b) fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor

Nessa direção, compreende-se o fracasso escolar como variável individual, relacionada à (in) capacidade profissional do professor, pelo uso de técnicas de ensino

inadequadas ou pela falta de domínio da técnica correta. “Afirma-se que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, mas reduz-se esta produção à sua inadequação técnica” (ANGELUCCI et al., 2004, p.61).

c) fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar

Nessa perspectiva, a escola é entendida como instituição social que reproduz e transforma a estrutura social e, assim, “a produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar” (ANGELUCCI et al., 2004, p.62).

d) fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder

Nessa vertente, compreende-se a “escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes” (ANGELUCCI et al., 2004, p.63). O foco “incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer - e, portanto, desvalorizar - a cultura popular” (ANGELUCCI et al., 2004, p.63).

As concepções sobre fracasso escolar, categorizadas por Angelucci et al manifestam-se também em outras pesquisas, oriundas de diferentes contextos acadêmicos. Dessa forma, através do banco de teses CAPES, no recorte temporal 2003 - 2014, buscaram-se referenciais que fizeram alusão ao contexto da pesquisa, de outro modo, que relacionam a aprendizagem ao contexto escolar, familiar, social e ao fracasso escolar. Dos trabalhos selecionados destacou-se *objetivo, problema, metodologia e autores consultados*, presentes no Quadro 2.

Quadro 2: Síntese das dissertações selecionadas (2003-2014)

Dissertação	Objetivo da dissertação	Problema	Metodologia	Autores consultados
ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi. <i>Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos.</i> Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.	Observar, descrever e analisar as mudanças propostas no trabalho de prevenção e combate ao fracasso escolar e também algumas ações desenvolvidas na escola referentes à implementação de um projeto educativo de cidade. Pretende apontar algumas repercussões dessas ações nas relações da escola com a comunidade e nos processos de aprendizagem dos alunos.	Por que tantas crianças são reprovadas e se evadem da escola? Quando na escola permanecem, por que não aprendem? Quais os processos educativos necessários a um projeto de cidade educadora?	Pesquisa qualitativa, do tipo participante.	Bernard Charlot, Bernard Lahire, Philippe Perrenoud, Beatriz Dorneles, Jaqueline Moll, Alicia Cabezudo, Jaume Colomer, Carmem Gómez-granell, Ignácio Villa, dentre outros.
DALSAN, Joseana. <i>O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.</i> 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.	Analisar sob a perspectiva teórica da psicologia escolar crítica, um projeto de intervenção psicopedagógica, com crianças que vinham apresentando dificuldades de escolarização, numa escola pública municipal de ensino fundamental I, a partir da análise do discurso dos participantes deste projeto: gestora, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, professoras das classes regulares, professora dos grupos de apoio e seus alunos. Objetivou ainda, reconhecer de que forma este trabalho vem contribuindo para a dinâmica dos mecanismos intra-escolares produtores de problemas de escolarização dos alunos de camadas populares.	Em que medida o projeto de Classes de Aceleração estaria incluindo ou excluindo os alunos? Quais os meandros e objetivações criadas a partir dessa experiência observadas nos discursos das professoras, da coordenadora, da psicopedagoga e das crianças?	A pesquisa adotou a metodologia do estudo de caso, e com os alunos utilizou a técnica de entrevista em grupo, adicionada à técnica projetiva do desenho, numa perspectiva qualitativa	Maria Helena Souza Patto, Lygia Viégas, M.D. Roman, D.T.R. Souza, Marilene Proença R. Souza, Dermeval Saviani, S.M Sawaya, E.F.S. Masini, A.F. L Lara, dentre outros.
SILVA, Maria Lucia Spadini da. <i>Relação escola - família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.</i> 2008. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.	Compreender os movimentos de aproximação da escola com as famílias dos alunos das quartas séries que não estavam alfabetizados e verificar como as professoras percebem a participação das famílias no processo de aprendizagem.	Considerando a família como contribuinte para o sucesso e ou fracasso do aluno e da própria instituição, teve como objeto de investigação: Verificar como a escola se aproximou das famílias dos alunos não alfabetizados.	Pesquisa qualitativa com dados produzidos partir da observação.	Bernard Lahire, Philippe Perrenoud, Daniel Thin, Heloisa Szymanski, Maria Helena Souza Patto, Vitor H. Paro, Paulo Freire, dentre outros.

GASPAR, Celia Regina Aporta. <i>Contradições no contexto escolar: causas do fracasso</i> . 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2011.	Identificar e analisar os aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem culminando com o fracasso de uma escola da rede pública, composta por alunos, filhos de migrantes, que vieram para a região para trabalhar na lavoura e no corte da cana-de-açúcar. Também visa identificar os lugares de origem dos alunos, e seu impacto sobre a realidade escolar. Além de analisar as possíveis causas do fracasso escolar, através da origem desses alunos e seus pais, como também na visão de professores e diretores da escola.	Por que as contradições sociais e culturais são tão expressas no contexto da escola? Os alunos, filhos de cortadores de cana, possuem as mesmas ambições, que seus pais migrantes, quando vieram para a região em busca de melhores oportunidades de trabalho?	Pesquisa documental com preceitos de uma análise qualitativa.	Luis Antônio Cunha, Bernard Charlot, G. Frigotto, J. C. Libâneo, J. G. Sacristán, Magda Soares, Heloisa Szymanski, Demerval Saviani, C. R. Brandão, dentre outros.
BUZZO, Paula Cristina. <i>Questões de aprendizagem e família: a percepção de professores do ensino fundamental ciclo I</i> . 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.	Conhecer a visão das professoras sobre a participação da família no processo de aprendizagem da criança, com o propósito de investigar e confirmar como essas professoras percebem a colaboração, o envolvimento da família no processo de aprendizagem, e se essa participação com a escola favorece realmente o desempenho acadêmico dos estudantes.	Como você vê a participação da família no rendimento dos alunos?	A metodologia usada para este trabalho foi de abordagem qualitativa fenomenológica com a técnica da entrevista gravada.	Juliana Maria Aquino, Moacir Gadotti, Heloisa Szymanski, Philippe Ariès, Demerval Saviani, Elizabeth Polity, Luciana Bittencourt Fevorini, Júlio Groppa Aquino, Leila Sara José Chamat, dentre outros.
DEMENECH, Flaviana. <i>Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução</i> . 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.	Investigar as estratégias produzidas e reproduzidas pelos sujeitos pertencentes à escola (equipe diretiva e professores) para obter frequência e permanência dos alunos, bem como sucesso escolar. Investigação que permita compreender como a Cultura da Escola influencia a recepção do novo/heterogêneo que chega à e é produzido na escola.	Que tensões, novas e antigas contradições são (re) produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, por meio da presença dos sujeitos (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas), que traz consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes, adentra a escola e permanece nela, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído?	Pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque etnográfico.	Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Bernard Charlot, Philippe Ariès, Louis Althusser, Carlos Roberto Jamil Cury, Camile Moreira Alves, Maria Lúcia de Arruda Aranha, Bernard Lahire, André Petitat, Manuel Jacinto Sarmento Maria Helena Souza Patto, dentre outros.

Fonte: Sistematização da autora a partir do banco de teses CAPES, 2014¹⁶.

Enricone (2003), em sua pesquisa *Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos*, trabalhou com duas questões: o fracasso escolar e o projeto educativo de cidade. Para isso, realizou sua pesquisa em um município da região norte do Rio Grande do Sul, no qual a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto tinha como uma de suas metas “O processo Educativo no Projeto de Cidade”, numa perspectiva de cidade educadora¹⁷. Como campo da pesquisa, optou por uma escola da rede municipal de ensino, localizada em um bairro da periferia do município que apresentava altos índices de fracasso escolar (deflagrados pela repetência, evasão, dentre outros indicativos). Com base no objetivo proposto para a pesquisa, mediante leituras e trabalho de campo, a autora construiu uma rede teórica que contribuiu para as reflexões propostas. Trouxe presente reflexões acerca dos fenômenos que buscam explicar o fracasso escolar, o papel da escola, o processo ensino-aprendizagem, as diferenças socioeconômicas e culturais, dificuldades de aprendizagem, a diversidade, redes de apoio à escola.

Após o percurso de investigação, Enricone (2003) afirma que a discussão acerca do fracasso escolar não se encontra esgotado, devido à forma unilateral como é compreendido e pelos altos índices de não aprendizagens. Também reflete sobre a problemática histórica¹⁸ das crianças que pertencem ao bairro em que a escola está inserida:

[...] parecem estar fadadas ao fracasso, tanto escolar como social. Muitas vão para a escola, mas não conseguem sentir-se incluídas em seus processos pedagógicos, não encontram lá significação suficiente para nela permanecerem ou por ela se interessarem. Quando saem da escola, não conseguem incluir-se na cidade, não se adaptam em outra escola, são reprovados, o que as leva a serem vistas como crianças problema. Mais tarde, têm dificuldades em conseguir trabalho, enfrentam problemas financeiros e acabam estruturando sua família de forma semelhante à sua vivência. Precisamos romper com essa cultura da “fatalidade”, trabalhar no sentido de valorizar as potencialidades e possibilidades dessa população e de permitir que ela participe da cidade e nela seja incluída (ENRICONE, 2003, p.186).

¹⁶ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br>.

¹⁷ “A Cidade Educadora é uma cidade que se reconhece com inúmeras possibilidades educativas e que contém em si mesma elementos que contribuem para uma formação integral” (ENRICONE, 2003, p.62).

¹⁸ Há um histórico de segregação da população do bairro, uma vez que seus moradores foram retirados de um território mais valorizado pela cidade e inseridos em outro mais específico e afastado. Isso suscitou uma problemática em função das condições em que vivem, em relação à identidade daquela população, devido a vivência de preconceitos, discriminação por serem parte do bairro, gerando sentimentos de inferioridade, passividade, segundo Enricone (2003).

A autora, ao findar seu trabalho, aponta, como forma de possibilitar a valorização de todas as crianças, independentemente de grupos sociais, das formas de aprender, de se relacionar, a necessidade de mudanças dentro e fora da escola, com a reestruturação dos serviços de apoio desenvolvidos no município. Ainda, a necessidade de a escola avançar quanto às concepções e práticas acerca da aprendizagem, currículo, metodologias, avaliação, bem como, recuperar o seu sentido de relação com o saber e de relação com os outros, revelando, também, a importância do município acreditar e investir no projeto educativo de cidade.

Já na pesquisa realizada por Dalsan (2007), intitulada *O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar*, a autora analisa um projeto de intervenção psicopedagógica numa cidade do interior de São Paulo em escola situada na periferia, considerada pela Secretaria Municipal de Educação como a que estava desenvolvendo o melhor projeto de apoio às crianças que apresentavam dificuldades para aprender. Para compreender os fatos apresentados durante o percurso da investigação e sistematizar os resultados, muniu-se de constructos teóricos que analisam o fenômeno do fracasso escolar, focando as estratégias governamentais que visam diminuir os dados relativos ao fracasso escolar e a expansão do ensino público – inclusão e exclusão no interior das escolas -, e também realiza uma releitura das classes de aceleração/ grupos de apoio.

Com base nesses direcionamentos e no que foi observado na referida realidade investigativa, Dalsan (2007) destaca que a demanda para a existência de classes de aceleração e para a intervenção psicopedagógica surge de vários fatores, dentre eles, os altos índices de reprovação e a defasagem idade/série dos alunos. Para dar conta disso, as práticas de uma intervenção da psicopedagoga foram analisadas em três frentes: organização dos grupos de apoio - releitura das classes de aceleração -, capacitação do grupo de professores que atuam no apoio, e, ainda, avaliação psicopedagógica individualizada das crianças que, segundo a escola, não conseguem aprender.

Segundo a autora, partindo dessa lógica, deixa-se de analisar a complexidade com que se configura o cotidiano escolar, que precisa ser visto e analisado para além do desenvolvimento cognitivo do sujeito, incluindo as relações que ele estabelece com os conteúdos, com os professores e com os colegas, dentre tantos. De outro modo, considerar todo o contexto supõe uma análise de inúmeros outros fatores que na escola produzem a dificuldade de escolarização no aluno. Para Dalsan (2007, p.136-137),

Não ter essa orientação de que o fracasso escolar é produzido por muitas mãos no diagnóstico do fracasso escolar na rede pública de ensino, ajuda a manter a baixa qualidade ofertada aos usuários das classes populares, através de políticas públicas ineficientes e que mascaram os fatores determinantes pelo quadro atual da educação no Brasil, privando as classes populares de seu direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, perpetuando a alienação, distanciando-os do humano-genérico.

Sobre as concepções de fracasso escolar, Dalsan (2007), a partir de sua investigação, percebe que, mesmo após décadas de pesquisas que criticam a culpabilização do aluno de classe popular, esse discurso ainda está presente nas falas e práticas do contexto escolar e que o fracasso escolar ainda está centrado nos indivíduos, nas famílias e nos professores, deixando a instituição escolar isenta de responsabilidade.

Silva (2008), através de uma pesquisa qualitativa, valendo-se de aportes teóricos que fundamentam a relação família-escola como espaço de confronto, de socialização, de participação, de encontro, contribuiu com seus escritos acerca da *Relação escola – família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos*, referenciando a importância da aproximação e integração entre família e escola na perspectiva de melhorar a qualidade de ensino. Destacou que, para que a integração entre família e escola seja adequada, não pode ser marcada pela culpabilização nem pela opressão de uma instituição sobre outra.

A escola concebe a socialização do ponto de vista institucional, padronizado, e a família apresenta uma diversidade de objetivos a partir do seu modo de experienciar a vida. A relação “família-escola é realizada a partir dos valores da escola, que ignora os diferentes tipos de famílias e desconsidera as dissonâncias entre os modos de socialização dessas duas instituições. Qualquer ação de aproximação, permeada por este olhar gera afastamento” (SILVA, 2008, p.11). Concluindo, a autora aponta a necessidade de constituir uma parceria entre família e escola, viabilizando um espaço de encontro e reconhecimento entre as duas instituições, um espaço dialógico, sem a intenção de uma sobrepor a ideia à outra, mas de caminhar na mesma direção, na busca do conhecimento mútuo.

Assim como Silva (2008), Buzzo (2012) em sua pesquisa nomeada *Questões de aprendizagem e família: a percepção de professores do ensino fundamental ciclo I*, apresenta resultados que demonstram a importância da família na formação e estruturação do indivíduo e o quanto o envolvimento da família na aprendizagem dos filhos melhora o

desempenho da criança, mesmo tendo algumas dificuldades. Salienta que a constituição familiar, desde o período medieval até a modernidade, sofreu diversas transformações em sua estrutura, em sua constituição, mas continua sendo, tanto para adultos como para crianças, uma referência, pois “é sempre o local onde todos encontram com quem podem contar, em qualquer dificuldade, e apesar de todos os percalços que toda família enfrenta, como dificuldades e problemas, é a ela que qualquer pessoa recorre em algum momento da vida” (BUZZO, 2012, p.28).

Buzzo (2012) identifica, ainda, à luz das informações extraídas no campo de investigação e por construções teóricas relativas às concepções e constituições familiares no decorrer da história da humanidade, que muitas das queixas da escola, quando se referem a problemas no processo de aprendizagem, apontam a falta de participação da família. Então a autora indaga: Que tipo de família a escola almeja? Qual participação da família é a esperada pela escola? Quanto à participação da família desejada pelos professores, constatou-se ser aquela em que os pais não interfiram no andamento da prática do professor, mas, sim, acompanhem o desenvolvimento escolar dos filhos e participem das reuniões.

Gaspar (2011), em sua investigação denominada *Contradições no contexto escolar: causas do fracasso*, discute aspectos que interferem no processo ensino-aprendizagem e que implicam em não aprendizagem dos alunos, o que configura o fracasso de uma escola pública no interior do estado de São Paulo. “A pesquisa permitiu identificar o fracasso escolar como fator relevante do reflexo sócio-cultural, tendo como gênese as famílias, a procedência histórica, bem como as relações sociais onde se inserem” (GASPAR, 2011, p.9).

Como alternativa para romper com as contradições e o fracasso, a autora destaca a importância de compreender a cultura e as perspectivas de uma comunidade, pela ótica de todos os envolvidos no contexto escolar. Com base nisso, a escola pode desenvolver práticas pedagógicas que visem, por meio de diferentes mecanismos e estratégias, adequar os conteúdos à realidade escolar. “Entendendo a escola como espaço de conhecimento e formação de indivíduos ela deve proporcionar uma educação para todos, por meio dos saberes socialmente construídos, preservação da cultura e respeito às diferenças sócio-culturais” (GASPAR, 2011, p.21).

Demenech (2014), no trabalho *Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução*, realiza uma exploração bibliográfica que se debruça sobre a instituição escolar com a intenção de “compreender como, numa sociedade que visa assegurar a todos os direitos

elementares, a escola precisa reorganizar-se para atender à sua parcela de responsabilidade nesse processo” (DEMENECH, 2014, p.22). A autora, mediante leituras, observações e reflexões acerca das práticas cotidianas de duas escolas de periferia, enfatiza que estudar o cotidiano escolar é compreender a vida que pulsa dentro da escola, é investigar o sujeito ativo encharcado de significações oriundas do seu lugar social, cultural e histórico. Ainda, é apreender as relações constituídas por esses sujeitos na rotina diária, implicando em compreender as estratégias produzidas pela escola para atender às crianças que ali estão por força das políticas públicas de universalização do acesso ao ensino. De modo complementar, tem-se que

a escola faz um grande esforço em acolher e fazer com que o novo sujeito permaneça na escola; contudo, esse ideal de padronização, imposição das regras da cultura escolar, são mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa as tensões entre ambas as partes no ambiente escolar. Essa imposição é uma forma de se autoconservar reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas, e de sua própria sobrevivência (DEMENECH, 2014, p.175).

Uma instituição que ao longo do tempo se constituiu e garantiu legitimidade à sua função social pelo ideal da homogeneização, agora é desafiada pelo heterogêneo que adentra a escola e coloca em evidência as contradições e os sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar. Assim sendo, retomando as produções estudadas, ratificamos a inquietude que se apresenta nos contextos escolares acerca das não aprendizagens pelos alunos, principalmente naqueles que trabalham com crianças oriundas das camadas populares. Também se percebe que, mesmo com os avanços nas pesquisas em relação às concepções de fracasso escolar, na prática, ainda continua em evidência a culpabilização do fracasso centrada nos indivíduos - seja no aluno, no professor ou a na família - ou nos contextos socioeconômico e culturalmente desfavorecidos. Torna-se necessário, em função disso, avançar nas reflexões acerca do fracasso escolar, uma vez que este não pode ser concebido como algo apenas externo à organização do processo de ensinar e aprender na escola.

Contudo, salientamos que, por acreditarmos na capacidade de aprender dos sujeitos heterogêneos que adentram a escola, por acreditarmos no significado que a escola tem na vida futura dos sujeitos pertencentes à comunidade educativa em investigação, é que se coloca como um dos propósitos deste estudo compreender as interfaces envolvidas no processo ensino-aprendizagem, a fim de mediar de forma eficaz o trabalho da escola para que a

aprendizagem se efetive, considerando a diversidade das experiências presentes na vida que pulsa no cotidiano escolar.

3.2 Referencial teórico

3.2.1 Escola para todos: acesso, permanência e êxito na aprendizagem.

Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola: criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes, e nelas se introduziu à força toda a população infantil (ENGUIITA, 1989, p.30).

Considerando que o humano é um ser em desenvolvimento, o mesmo apresenta, entre as diversas necessidades vitais, a de aprender, motivada pela necessidade de sobreviver, conviver, criar, modificar, produzir. Assim, essa capacidade requer um outro, para que em interação desenvolva-se, sendo que esse outro, dependendo do contexto social, histórico e cultural da época, pode estar relacionado de forma mais sistemática às famílias e/ou às comunidades e/ou à igreja e/ou à escola.

Sempre existiu na trajetória da humanidade algum processo preparatório, formal ou informal, sistemático ou assistemático, para a inserção dos sujeitos nas relações sociais, sendo ele de responsabilidade dos adultos ou da esfera familiar. Nas sociedades primitivas essa integração era marcada por jogos, rituais. Já na Idade Média, a educação ou aprendizagem das crianças era de responsabilidade de outra família mediante contrato ou não; ali aprendiam boas maneiras, ofícios domésticos e talvez fossem levadas para a escola.

Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal (ENGUIITA, 1989, p.107).

Ainda na Idade Média, além dos artesãos, nobres e camponeses, coexistiam os mendigos que, sendo órfãos, eram objeto de preocupação pública. Para atendê-los criaram-se, então, os orfanatos os quais objetivavam educar “na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente” (ENGUIITA, 1989, p.109). Nos séculos subsequentes, com o desenvolvimento das manufaturas, a mão de obra barata das crianças era cobiçada pelos

industriais. Pensadores burgueses começam a difundir a educação para o povo, a expansão da escola, recorrendo a ela para preparar e garantir o poder, na perspectiva de

educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUIITA, 1989, p.112).

Nessa lógica, a educação religiosa contribuía com os interesses da ordem social vigente. Porém, com a proliferação da indústria era necessário um novo tipo de trabalhador, o que aceitasse trabalhar para outro e nas condições que lhe estabelecessem. Para conseguir a submissão que o trabalho industrial exigia, não bastavam somente promessas do reino dos céus; era necessário moldá-los de acordo com a disciplina, os hábitos, as formas de comportamento, as disposições adequadas aos interesses da indústria. Segundo Enguita (1989), para isso destinaram à escola a função de formar trabalhadores com bom caráter e qualidades servis, ficando em segundo plano o ensino, a instrução.

Com a estabilidade da sociedade industrial (século XIX), houve a expansão e a consolidação do capitalismo. A escola, por meio das relações sociais que se estabeleceram em seu interior, preparava as pessoas para a produção ou para o processo de trabalho dominante ao intento que representava, para os meios mais desfavorecidos, uma possibilidade de mobilidade social. Assim, a instituição atuava em duas frentes, uma via na qual abria a possibilidade de os indivíduos melhorarem de posição social, e outra que reforçava o controle dos grupos dominantes, por meio da restrição de acesso ao que era oferecido em termos educacionais. Dessa forma, a escola consistia no

principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, as quais se associam também recompensas mais elevadas (ENGUIITA, 1989, p.192).

Essa realidade caracteriza a política: escola para o povo/ para todos, baseada na concepção de oferecer a todos iguais oportunidades. Oportunidades, considerando tal contexto social, correspondem à de participar de uma competição regulada, uma vez que, ignoradas as identidades coletivas, as características próprias, o pertencimento a grupos sociais específicos: “a escola interpela-os como sujeitos isolados e os força a se comportarem e a agirem de forma

individualista” (ENGUIA, 1989, p.193) e, assim, a participarem da lógica da recompensa, distribuídas de acordo com o rendimento dos indivíduos. Com isso, a escola

contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa (ENGUIA, 1989, p.193).

Petit (1994, p.11) ao mesmo tempo em que reconhece a contradição que a constitui, ao afirmar que ela contribui para a reprodução da ordem social, mostra que essa escola “também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente; às vezes contra vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola”. Podemos, então, avançar na concepção de escola, superando a visão que a identifica como mera reprodutora da estratificação social, pois a escola não se limita em apenas reproduzir a ordem social, moral e política, mas contribui para a sua produção. A escola não “faz mais do que produzir as condições de reprodução dos grupos sociais em posição dominante ou dominada, enquanto que participa da produção e da transformação destes mesmos grupos” (PETITAT, 1994, p.194).

Os múltiplos sentidos de contribuição da escola para a produção social são elencados por Petit (1994), nos termos que seguem:

- a) a escola é parte interessada na gênese de certos grupos sociais;
- b) a escola participa ativamente das transformações na estrutura das relações entre grupos sociais;
- c) a escola participa na produção-difusão de ideologias;
- d) a escola é produção e difusão homogênea de adaptação cultural;
- e) no plano individual, a escola produz mobilidade e imobilidade social, na medida em que participa ativamente da seleção dos alunos em virtude da origem de classe.

Outros autores também fornecem elementos fundamentais para se compreender como são produzidas ações escolares que, por sua vez, contribuem na reprodução das divisões sociais. Pode-se destacar o “currículo escolar expresso no código dominante”, analisado por Bourdieu e Passeron (1975); as “estruturas do currículo formal”, vivenciadas através de relações práticas no ambiente escolar, como produtoras de diferentes subjetividades que correspondem às diferentes classes, abordadas por Bowles e Gintis (1976 apud SILVA, 1992); a “ideologia” inscrita nos rituais e práticas, denunciada por Althusser (1983).

Como Petitat (1994), Silva (1992) também enfatiza a educação/escola nesta dupla dimensão, como reprodutora de uma estrutura social desigual, mas também como produtora de resistências, novas relações, novos elementos, pois, ao tempo em que reproduz para manter o existente, produz o novo para modificar as estruturas existentes.

Com base nas contribuições oferecidas pelas teorias críticas, Silva (1992) destaca tanto elementos que na educação favorecem a reprodução das relações sociais e a manutenção da divisão social, quanto elementos que favorecem a produção do novo. O primeiro movimento está associado às divisões do sistema escolar – uma escola que produz o trabalhador manual e outra que produz o trabalhador mental - podendo se apresentar por diferentes formas e distintos tipos de escolas - públicas e particulares -, e/ou de acordo com a localização da escola, e/ou, ainda, por meio de diferenciações internas nos currículos e métodos de ensino. Voltando-se para o interior da escola, da sala de aula, pode-se verificar que

o conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e é através desta estratificação que ele volta a reproduzir aquela desigualdade com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social. É um dos elementos principais através do qual a educação reproduz a estrutura social (SILVA, 1992, p.62).

Demonstra-se, dessa forma, que é por meio de nossas ideias, de manifestações verbais, de rituais aos quais aderimos e praticamos, de nossos atos e relações, que reproduzimos as desigualdades sociais e culturais (SILVA, 1992, p.66). Mas, também, é necessário reconhecer mecanismos e processos que em educação contribuem para a mudança, para a transformação e produção. Reconhecer esse duplo movimento é necessário, na medida em que pretendemos compreender a ação escolar. Como orienta Silva (1992, p. 71),

sem uma teoria da reprodução, estaremos cegos, agindo de forma errática, e inconscientes sobre o que determina nossas ações. Sem uma teoria da produção, estaremos incapacitados, ignorantes de nosso papel numa dinâmica social que estará se movimentando, produzindo ou reproduzindo, de qualquer forma. É no cruzamento de ambas que reside a promessa de uma teoria crítica em educação, que não nos torne nem prisioneiros da ideologia da livre determinação, nem amarrados pela camisa de força da ideia de que somos apenas e inexoravelmente portadores das estruturas.

Portanto, o importante quando pensamos na escola e em seus propósitos educativos e sociais é que sejamos capazes de apreender aspectos reprodutivistas da mesma, que almejam a manutenção das estruturas e dos grupos sociais, mas também, apreender aspectos produtivos

da educação, seu dinamismo, sua capacidade de mudança e possibilidade de modificar as estruturas estabelecidas historicamente.

Nessa perspectiva, Petitat (1994), ao examinar o desenvolvimento político, econômico e cultural em vários países em vias de industrialização, verificou reprodução e produção da educação, ritmos e subsídios diferentes no processo, mas destaca diversos elementos em comum, tais como:

a preocupação de moralizar o povo, instruindo-o; em toda parte sobrevém a estatização e a universalização do ensino elementar; em toda parte desenvolve-se a luta para manter ou ultrapassar o dualismo da escolarização; em toda parte pode-se constatar uma mutação na cultura escolar; enfim, em toda parte e como consequência, encontram-se modificadas as forças motoras políticas e ideológicas da escola como instituição de integração social (PETITAT, 1994, p.162).

E, assim, a escola, no decorrer das transformações sociais, foi adequando seus objetivos para atender às demandas de cada época, preparando os indivíduos para constituir a (e se constituir na) sociedade de seu tempo. Com as aceleradas transformações produzidas pela industrialização e os novos requerimentos de aperfeiçoamento características da era da informação ou da tecnologia, torna-se necessário o redimensionamento dos objetivos da aprendizagem, a fim de dar conta das novas exigências cognitivas, capacidades e destrezas.

Para tal, Enguita (1989) trata das contrapartidas, das motivações extrínsecas para os estudantes adentrarem e permanecerem na escola, considerando que, muitas vezes, não conseguem reconhecer na atividade educativa em si sua importância. Em sua obra *A face oculta da escola* (1989), cita Henry (1971) e Holt (1977) que o auxiliam nesta questão: “As motivações fundamentais são a esperança e o medo: a esperança de conseguir algo e o medo ao castigo no caso de não conseguir” (HENRY, 1971 apud ENGUITA, 1989, p. 36). Nisso está presente a questão do êxito - das boas notas, da aprovação, das oportunidades de promoção social - e, essa pressão para tal corrompeu as perspectivas para a aprendizagem.

[...] convencemos a mais de um estudante que não se aprende pela alegria e pela satisfação que proporciona o conhecimento, mas para conseguir algo; que o que conta nas escolas e centros de ensino não é o saber e compreender, mas o fazer crer a alguém que se sabe e se compreende; que o conhecimento torna-se valioso não porque nos ajude a abordar melhor os problemas da vida privada e pública, mas porque se converteu em um artigo que se pode vender a elevados preços no mercado (HOLT, 1977 apud ENGUITA, 1989, p. 47).

Embora a escola ainda conserve características atribuídas à reprodução de assalariados, com o passar do tempo certa democratização chegou até ela, atingiu a efetivação dos direitos dos alunos, a pedagogia evoluiu no sentido de uma aproximação de conteúdos e métodos aos interesses e processos dos alunos. Nessa dinâmica, do discurso escolar passaram a fazer parte termos chaves, tais como "atividade", "criatividade", "centros de interesse", "liberdade", "desenvolvimento pessoal", "iniciativa", "autonomia", dentre outros (ENGUIITA, 1989).

No entanto, não há como negar, ainda hoje, o papel desempenhado pela escola na reprodução das desigualdades, o problema é fixar-se somente nesse aspecto desacreditando da possibilidade da existência de outras formas e funções do sistema escolar. A escola e a educação não podem deixar de ser compreendidas dentro do contexto e das relações que alimentam outros âmbitos da sociedade. “A escola é uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, mas esta criação não é mais do que uma resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem esta ‘invenção’” (PETITAT, 1994, p.198). Dessa forma, ao buscar responder às necessidades sociais correspondentes ao avanço do processo de industrialização, o século XX, marcado por transformações decisivas em todos os setores - social, político, econômico, cultural do Brasil.-, incide na escola a responsabilidade de

ser o lugar privilegiado de formação do novo trabalhador. Começa a distinção do povo para o trabalho e a educação daqueles que conceberiam e dirigiriam o processo de produção do controle social e político, compondo sistemas duais de ensino (DICKEL, 1998, p. 36).

Com esse movimento, as crianças oriundas das camadas populares¹⁹, até então desprovidas de instrução formal, foram sendo agregadas à escola, o que implicou no avanço da instrução pública, no aumento do número de escolas, de espaços organizados para atender inicialmente a todos da mesma forma. Constata-se que no Brasil, em 1940, uma taxa de aproximadamente 25% da população infantil com idade escolar - considerados em idade

¹⁹ “A população pobre tem sido categorizada, alternativamente, ora como classes populares, ora como camadas populares, o que remete a campos teóricos distintos. A noção de classes populares tem sido usada como categoria descritiva, e não como conceito. A preferência por classes indica a adesão à concepção marxista da divisão da sociedade em classes antagônicas, a partir de sua posição nas relações de produção. Desse modo, as classes populares encontram-se na condição de exploradas economicamente e dominadas politicamente. Por sua vez, a noção de camadas, que se aproxima da teoria da estratificação social, assenta-se no pressuposto de que elas se sobrepõem e podem ser delimitadas sobretudo em função dos rendimentos auferidos por seus integrantes”(ROMANELLI, 2011, p.246-247). Neste estudo, adotamos o conceito de camadas populares, pois aponta para a heterogeneidade de seus integrantes do ponto de vista econômico, também considera o universo cultural e simbólico que orienta sua ação social.

escolar de seis a 14 anos - estava recebendo alguma instrução. Em 1950, aproximadamente 27%, e, em 1960, esse número avança para aproximadamente 30% das crianças em idade escolar frequentando escolas. Isso significa que, nessa década, aproximadamente, 70% das crianças ainda continuavam fora delas (DEMENECH, 2014, p. 49).

Outro dado estatístico diz respeito ao índice de desempenho escolar dessa minoria que frequentava a escola. Segundo Patto (1973, p. 16-19), entre 1.200.000 crianças matriculadas no primeiro ano da escola primária em 1945, apenas 15% conseguiram chegar ao fim do curso, sendo que apenas 4% destas concluíram o curso sem reprovações. No censo de 1950, das crianças com mais de 10 anos, apenas 14,8% havia feito o curso primário completo. Dados referentes ao ano letivo de 1962, segundo informações do Instituto Nacional de Estatísticas, apontam que 43% das 8.535.823 crianças matriculadas no ensino primário evadiram ou reprovaram no referido ano.

Durante um bom tempo essa realidade era justificada pela necessidade de crianças deixarem a escola para ajudar suas famílias no trabalho. Entretanto, entre as décadas de 1980 1990, estudiosos de políticas públicas na área de educação voltaram sua atenção para o que acontecia dentro das escolas e a partir daí governos começaram a entender que o mais importante era dirigir seus investimentos para a qualidade da escola e da vida escolar dos sujeitos. “O novo rumo estava se definindo: a escola deveria deixar de ser uma formadora de ‘fracassados’ para ser uma formadora de cidadãos com capacidade cognitiva e crítica”(GOUVÊA, 2000, p.14).

Com esforços conjugados das três esferas de governo - federal, estadual e municipal - segundo Gouvêa (2000), implantaram-se novas políticas: a oferta do ensino fundamental obrigatório, mediante a garantia da universalização do acesso; implantação de um novo modelo de financiamento; criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), hoje denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); melhoria na descentralização dos programas e dos recursos financeiros destinados ao ensino, mediante critérios de transparência; políticas de valorização dos professores; publicação de parâmetros curriculares nacionais; programas de alfabetização de jovens e adultos; implantação de um sistema nacional de avaliação e de indicadores periódicos de desempenho; criação de políticas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Essas, entre outras ações associadas, colaboraram positivamente para a educação brasileira quanto à redução dos índices de analfabetismo, aumento do número de matrículas em todos os níveis de ensino, ampliação no grau de formação dos professores e queda nas taxas de reprovação e evasão.

No ensino fundamental a taxa de promoção que já vinha aumentando nos anos anteriores, evoluiu entre 1995 e 1997 (apenas 2 anos) de 65,5% para 74,5%, enquanto no mesmo período as taxas de repetência e evasão diminuíram de 26,7% para 18,7% e de 8,3% para 6,8%, respectivamente. Por outro lado, a distorção idade/série nas séries iniciais que era de 64,1% em 1991, caiu para 46,6% em 1998 (GOUVÊA, 2000, p.18).

Para dar conta de diminuir ainda mais esses índices, os investimentos nas primeiras décadas do século XXI continuam por meio de políticas educativas que se traduzem em ações como: Projeto Mais Educação, PDE Escola, Fundeb, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, Plano Nacional de Educação, Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outras ações. Contudo, ainda apresentam-se desafios quanto à qualidade da educação e dos resultados obtidos pelos alunos.

Compreende-se a importância da democratização do acesso à escola, contudo, pouco ou nada se discutiu, ao longo dos tempos, acerca das especificidades dos sujeitos que iriam adentrar a escola e/ou como seria esse acesso. E, assim, na perspectiva de homogeneizar a cultura escolar entre os heterogêneos que foram à escola, passam a se intensificar alguns tensionamentos dentro do processo de escolarização, dentre os quais, o chamado fracasso escolar.

A democratização do acesso não é garantia de democratização do ensino. Ao esforço de ampliação de vagas, dentro do sistema escolar, não se seguiu uma política segura de intervenção, no sentido de torná-lo competente para ensinar os que dependem exclusivamente da escola para a aquisição dos conhecimentos e habilidades socialmente valorizadas (BRANDÃO, 1985, p.11).

Com a democratização do ensino ocorre a ampliação do acesso da população anteriormente excluída e a frágil aderência desses sujeitos aos conhecimentos e habilidades propostos pela escola, ao mesmo tempo em que o fracasso escolar se materializa pela repetência e/ou evasão, exigindo razões para tal. Na literatura educacional encontram-se inúmeros estudos que se debruçaram sobre essa importante e complexa questão que envolve o

chamado “fracasso escolar”, tais como os de Brandão (1985), Soares (1989), Patto (1990), Lahire (1997).

Na pesquisa coordenada por Zaia Brandão (1985), publicada sob o título *O estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1 ° grau no Brasil (1971 - 1981)*, encontram-se argumentos que desmistificam hipóteses que, de forma isolada, explicam a evasão e a repetência como decorrência de deficiências de ordem biológica, física, ou das "carências" culturais, nutricionais. Tais estudos apontam o papel considerável de diversos fatores na “produção do fracasso”, como os extraescolares, os institucionais e os ligados à prática pedagógica. Os mesmos dizem respeito, notadamente, à inadequação da escola em relação aos contextos de vida dos educandos, à qualificação do professor, à jornada escolar, dentre outros. Segundo a autora, nesse sentido, “o fracasso não se deve tanto ao método, mas muito mais ao fato de formas e conteúdos, na escola, estarem distantes da criança concreta com a qual a professora se depara” (BRANDÃO, 1985, p.77).

Contudo, diante dos pressupostos teóricos que reconstituem processos históricos, culturais e sociais que caracterizam o surgimento da escola - objetivos, acesso, permanência e êxito - torna-se inquestionável sua importância quanto à capacidade de mediação entre o contexto social, o desempenho dos alunos e a qualidade desejada. A questão da qualidade do ensino garantindo a progressão escolar com efetiva aprendizagem, no entanto, apresenta-se, ainda hoje, como um dos principais desafios educacionais.

Sabedores da importância da escola, de sua capacidade de transformação social e de seus desafios frente à aprendizagem efetiva de todos, Carraher, Carraher e Schliemann (1995) afirmam que enquanto educadores e pensadores da educação, precisamos parar de achar culpados para o fracasso escolar, sejam eles da ordem do indivíduo, da classe ou do sistema social, econômico e político, e encontrar formas eficientes de ensino e de aprendizagem em nossa sociedade.

Os autores Carraher, Carraher e Schliemann (1995) destacam de forma contundente a necessidade de a escola primar por situações significativas, pois são os significados que movem os resultados apresentados. Essa ideia é reforçada através de uma pesquisa acerca do uso da matemática em situações de vida cotidiana e da matemática na escola, apresentada na obra *Na vida dez, na escola zero*, que tenciona a reflexão sobre resultados apresentados nas duas esferas, na vida cotidiana e na escola, e verifica a existência de contradições na escola: “[...] um aluno que já sabe somar não ‘aprende’ a somar” (CARRAHER; CARRAHER;

SCHLIEMANN, 1995, p.175) de acordo com o instituído como correto pela escola, rejeita-se o saber prévio da criança. “A quem interessa esta rejeição? Ao aluno? Ao professor? À sociedade?” (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1995, p.66).

Romper com o viés reprodutor do processo educacional instituído nas escolas não significa questionar a pertinência dos conteúdos acadêmicos previstos para serem socializados pelas mesmas: “A escola é o espaço social que deve, legitimamente, transmitir os conhecimentos que para esse fim se legitimaram socialmente” (EDWARDS, 1997, p.20). O importante é a relação que os sujeitos estabelecem entre os conhecimentos construídos previamente à escola com seus pares, conhecimentos da vida cotidiana e os conhecimentos transmitidos pela escola. Edwards (1997, p.124-125) considera que o

conhecimento escolar é ressignificado pelos alunos nesse vasto e heterogêneo mundo de valorações que são os conhecimentos marginais que eles estabelecem ou reconstruem. Os sujeitos têm um modo singular de apropriar-se do conhecimento que tem a ver com seus conhecimentos prévios e com suas histórias; por isso não se pode pretender uma relação linear entre o que se ensina e o que se aprende.

Partindo desse viés, parece ser possível pensar outro papel social para a escola que não o de apenas reprodutora da ordem social, pois na lógica discutida por Carraher, Carraher e Schliemann (1995) e Edwards (1997), os sujeitos ressignificam os conteúdos e constroem conhecimentos a partir da necessidade de explicar seu mundo.

Assim como Carraher, Carraher e Schliemann (1995) e Edwards (1997), Lahire (1997) ao tratar sobre o sucesso escolar, propõe olhar atento e valoração à diversidade de experiências de socialização a que um sujeito é submetido, por meio das quais as disposições são incorporadas e manifestadas nos diferentes contextos de ação, inclusive na construção de conhecimentos mediados pela escola, sendo possível, dessa forma, diferentes estilos de sucesso escolar. Ao tempo que essa construção configura-se em um processo social, é também singular, uma vez que depende do modo como o sujeito reelabora os conhecimentos e constrói sua relação com o mundo.

Conceber a circulação do conhecimento na escola com o propósito de construção social e singular torna-se viável mediante a possibilidade de ousar, sonhar, acreditar e investir em uma educação para além da escola. Considerar essa dinâmica é vislumbrar a educação como a “[...] escolha do mundo que queremos no presente, dos saberes que valorizamos, do futuro que sonhamos. Educação é a ação de criar, nutrir, cultivar. É cultivar o ato de

aprender” (GRAVATÁ et al., 2013, p. 9). Em função dessa concepção cabem os questionamentos:

E se a educação formal e informal andassem de mãos dadas? E se as pessoas aprendessem fazendo? E se a criatividade fosse mais valorizada durante os processos de aprendizagem? E se as relações entre professores e alunos não fossem tão hierárquicas? E se aprender e brincar se tornassem sinônimos? E se você pensasse nos seus próprios “e se...”? (GRAVATÁ et al., 2013, p.14).

E se fossem mudadas as regras do jogo? Gravatá et al. (2013) apresentam em sua obra *Volta ao mundo em 13 escolas*, experiências de treze espaços educativos que estão reinventando a educação, que são organismos vivos, que valorizam seus contextos sociais para responderem aos seus desafios, que se alimentam do entorno, que respeitam a diversidade e os sujeitos que tecem a trama das relações escolares.

Das experiências relatadas pelos autores, além das instituições apresentarem mudanças na organização de estrutura, tempos e espaços, a vivência de alguns princípios permite valorizar e viabilizar práticas que confrontam o instituído, dando credibilidade e significado ao processo desenvolvido, dentre eles: reconhecimento de que o sujeito aluno, independentemente de onde venha ou do que faça, deve ser valorizado; integração entre as áreas de conhecimento dando liberdade e autonomia aos seus alunos de escolher temas que mais tarde se tornam a base de todas as disciplinas; democracia e participação pela valorização do poder de escolha do aluno, seja para construir seu próprio currículo escolar, seja para definir regras, direitos e deveres dentro da instituição; compartilhamento das vivências e saberes com os diferentes; proximidade entre educadores e alunos compartilhando o papel de aprendizes; incentivo aos sonhos: “acolhimento, convivência, aprendizagem e oportunidade são as palavras usadas para resumir os ingredientes principais na germinação de sonhos” (GRAVATÁ et al., 2013, p.77); e, a prática valorizada tanto quanto a reflexão sobre o feito.

As escolas podem repensar seus formatos e práticas experimentando dinâmicas mais significativas para suas realidades, mas precisam aceitar que a mudança implica novos desafios e traz novas perguntas, pois se investe em um fazer pedagógico dinâmico e em constante mutação. Considerar esse processo significa abrir o espaço escolar para explorações e descobertas, entendendo-o como algo a ser “desenhado” para “funcionar melhor” (GRAVATÁ et al., 2013).

Diante de tal lógica, as crianças são o centro dos processos de aprendizagem, o mundo que justifica a existência da escola. A consideração a essas crianças e a seu entorno (exterior) é imprescindível para que a aprendizagem se dê no dia a dia, cumprindo com o intuito de fazerem-nas “melhorar sempre” e ainda melhorem no que sabem e fazem.

3.2.2 As formas de entender o fracasso escolar

*A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril.
Quem examina o solo?*

*O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam.*

Bertold Brecht

Com a expansão da indústria, o incremento da urbanização, o fortalecimento do sistema capitalista, juntamente com a divulgação dos ideais liberais de igualdade entre os cidadãos, independentemente de credo, raça ou classe social, ao longo do século XX, houve um aumento considerável da demanda social por escola e a consequente expansão dos sistemas nacionais de ensino. O fenômeno fez emergir a necessidade de explicar as diferenças de rendimento dos novos sujeitos que integram o espaço escolar, o que implica, também, justificar o seu acesso desigual aos graus escolares mais avançados (PATTO, 1990).

Segundo Patto(1990), a fim de explicar as diferenças de rendimento escolar, os médicos, os primeiros a se ocupar desse assunto, buscaram localizar nas crianças que não acompanhavam a aprendizagem escolar no ritmo desejado, anormalidades orgânicas. Na busca por mais explicações sobre as não aprendizagens, além das médicas/orgânicas, a psicologia trouxe presente a influência ambiental sobre o desenvolvimento infantil e a importância da dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios. Sendo assim, a criança que primeiramente era denominada “anormal” passa a ser referenciada como “criança problema”. Para Patto (1990, p. 44), os resultados da aprendizagem que inicialmente são decifrados

com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis.

Nesse movimento, as crianças que não respondiam às exigências escolares eram submetidas a diagnósticos médicos e psicológicos. Casualmente e com maior incidência, os “destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola” (PATTO, 1990, p. 45).

Esse fato leva à emergência de outras explicações para o fracasso escolar, entre as quais a teoria da carência cultural, que adota o argumento da privação cultural sofrida pelo educando para explicar o fracasso escolar, na perspectiva de que os fatores socioculturais influenciariam nas características físicas, perceptivo-motoras, cognitivas e emocionais do indivíduo, de modo a lhe trazer prejuízos em sua capacidade para aprender. Patto (1990, p.50), em sua crítica a essa abordagem, considera que

tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar.

Contribui para a crítica feita pela autora os trabalhos de Poppovic (1972 apud PATTO, 1990) que, ao negar as carências e deficiências culturais, aponta para uma outra causa, que não deixa de reafirmar as primeiras: “nos lares marginalizados, interferiam negativamente na formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao desenvolvimento de padrões cognitivos e [na] capacidade de ajustamento à escola” (POPPOVIC, 1972 apud PATTO, 1990, p. 96). Segundo Patto (1990, p.97-98, grifos do autor),

estavam, assim, criadas as condições para uma tentativa de resolução da fratura contida na visão sobre as causas do fracasso escolar até então em vigor; a partir de duas afirmações inicialmente não conciliadas - “as causas estão na escola” x “as causas estão na clientela” - produziu-se uma terceira que as integrava: *a escola é inadequada para as crianças carentes*, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes”.

À escola coube a responsabilidade por não se adequar a este aluno culturalmente desfavorecido. Para Patto (1990, p.112),

o aluno - proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessário a um bom desenvolvimento global - chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele.

Na medida em que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, emergem outras proposições, como a tese de Bourdieu e Passeron (1975), colocando em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem e abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno. Esses autores chamam a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino e alertam para a possibilidade de a educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais. Ainda, reforçam a tendência de atribuir à pobreza as causas do fracasso, sendo a ela acrescidas considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças.

Nessa perspectiva, Patto (1990) enfatiza três afirmações que são frequentemente encontradas entre as pesquisas nas décadas de 1970 e 1980:

- 1) as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrente de suas condições de vida;
- 2) a escola pública como uma escola adequada às crianças de classe média e o professor que age, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal;
- 3) os professores não entendendo ou discriminando seus alunos de camadas populares e tendo pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de que a maioria são de classe média.

E, assim, em meio a discursos pela igualdade de oportunidades, pela democratização do ensino, ao longo do tempo, os agentes políticos buscam responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução. Discursos estes que ora tomam uma direção *quantitativa*, em defesa da ampliação de ofertas educacionais - aumento do número de escolas para as crianças provenientes das camadas populares, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar -, ora se voltam para a melhoria *qualitativa* do ensino - reformas educacionais,

reformulações da organização escolar, introdução de novas metodologias de ensino, aperfeiçoamento de professores (SOARES, 1989, p. 9).

Nessa luta, ainda se buscam respostas para a não aprendizagem escolar vivenciada por muitas crianças. Como Patto (1990), Soares (1989) discute questões que visam explicar as causas, as justificativas das dificuldades de aprender e do fracasso escolar, principalmente, presente na vida de educandos oriundos de meios socioculturais desfavorecidos. Dentre as questões, a autora aponta a presença, na literatura educacional, da ideologia do dom como explicação para o chamado fracasso escolar, a qual circunscreve o sucesso ou o fracasso ao indivíduo, em sua capacidade de se adaptar ao que lhe é oferecido.

Outra explicação seria atribuída à cultura das crianças provenientes de camadas populares, sendo justificado o baixo rendimento, o fracasso na escola, dos alunos provenientes das camadas dominadas, pois “apresentariam desvantagens, ou ‘déficits’, resultantes de problemas de ‘deficiência cultural’, ‘carência cultural’ ou ‘privação cultural’” (SOARES, 1989, p. 13).

E como terceira explicação para o fracasso, Soares (1989, p.15) destaca que “a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes” e, assim, os padrões culturais dos alunos de baixa renda não são aceitos e valorizados, levando-os ao fracasso. “Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças em deficiências*” (SOARES, 1989, p. 16, grifos do autor).

Muitas situações, teorias, propostas educacionais que buscam explicar e resolver o fracasso escolar se mostram ineficazes diante dos resultados obtidos nas escolas e, assim, permanece a questão: “Por que o fracasso escolar atinge predominantemente os alunos provenientes das camadas populares?” (SOARES, 1989, p.12). A autora que expõe esta indagação auxilia a respondê-la, propondo que as causas devem ser buscadas nas relações entre educação e sociedade e na identificação da função da escola na estrutura social, particularmente numa estrutura que se caracteriza por discriminação e marginalização de grupos.

Diferentemente das diversas orientações que procuram esclarecer os mecanismos e a dinâmica do fracasso escolar, Bernard Lahire (2012) busca, por meio de seus estudos, apreender as “marcas” que o mundo social deixa em cada sujeito, na forma de disposições

para agir e reagir, de preferências e posições, de modos de imaginar, perceber, pensar e sentir. Ao mesmo tempo em que pensa o sujeito em sua singularidade, visualiza a necessidade de entrelaçá-lo com os fios que o constituem nos quadros sociais enquanto sujeito coletivo. Busca por meio de seus estudos pensar os sujeitos em suas diversas práticas,²⁰ “umas *com* as outras e umas *por relação* às outras” (LAHIRE, 2012, p.200, grifos do autor). Portanto, o autor diz que, se queremos “compreender o que faz a singularidade de uma família, de um microgrupo, ou de um determinado indivíduo, somos obrigados a vê-los como o produto da combinação singular de uma multitude de propriedades sociais” (op. cit., p. 200).

Segundo o referido autor, o estudo do sujeito implica pensá-lo no coletivo, em suas práticas e ao mesmo tempo em sua singularidade, isto é, buscar a pluralidade existente em cada indivíduo, considerando que não existe uma única cultura ou contexto social que legitima e/ou influencia no que os sujeitos são ou devem ser, mas que cada ser humano faz suas escolhas a partir das suas disposições. O conceito de “disposições”, conforme Lahire (1997, 2004, 2006), está associado à compreensão das práticas individuais dos sujeitos. Por meio dos múltiplos processos de socialização entre os pares - na família, na escola, no trabalho, entre outros contextos - são produzidas de forma consciente ou inconsciente disposições, tendências internas do sujeito - hábitos, capacidades, competências - oriundas das diferentes experiências de socialização do indivíduo em interação com o contexto: disposições + contexto = práticas. Para o entendimento dessa complexa dinâmica, complementa Lahire (2004, p.27):

não podemos compreender por que indivíduos com diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmos *stimuli* externos, se não levantarmos a hipótese de que esse passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser...

Disposições são hábitos que o sujeito vai incorporando a partir do processo de socialização ao longo de sua trajetória, através da vivência em diferentes espaços sociais, através de experiências múltiplas e que o constituirão como ser plural, portador de um patrimônio de disposições diversificado. Essa diversidade orientará o indivíduo em suas ações nos diferentes contextos de atuação, sendo elas nem sempre coerentes com a vivência dos

²⁰ “Um mesmo indivíduo é mãe de família, empregada num banco, desportista amadora, ‘consumidora’ de produtos culturais, etc.” (LAHIRE, 2012, p. 200).

diferentes cenários de socialização. “A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido” (LAHIRE, 1997, p.35). O referido autor, nos estudos relativos aos meios escolares e suas relações sociais, culturais, pessoais, ao trabalhar sobre questões de insucesso escolar, casos de sucessos improváveis, reafirma o conceito de disposição.

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre elas e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados a formas de relações sociais intrafamiliares (LAHIRE, 1997, p.17).

Assim, só é possível compreender os comportamentos e os resultados de uma criança, se se reconstituir a rede de interdependência - familiar, social, cultural, escolar- de que a mesma comunga. Desse modo,

poderíamos dizer que os saberes, as crenças e as representações variam com a história, e que as suas aprendizagens não são nunca dissociáveis dos contextos sociais nos quais eles se tecem, e enfim, que os saberes, as crenças, e as representações são sempre objeto de apropriações socialmente diferenciadas (LAHIRE, 2012, p.205).

Consideradas família e escola como redes de interdependência, o “fracasso” ou o “sucesso” podem ser compreendidos como resultado de um maior ou menor grau de contradição existente entre elas. Segundo o autor,

Os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizarão através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos...próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares (LAHIRE, 1997, p. 19).

Lahire (1997) salienta que, ao indagar acerca do fracasso ou do sucesso escolar, é necessário considerar os critérios escolares quanto ao que concebem por fracasso e sucesso de modo que os mesmos sempre estão suscetíveis a variações históricas. Isso porque os sentidos e as consequências do fracasso e do sucesso variam “historicamente em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações, etc.” (LAHIRE, 1997, p.54).

Em sua pesquisa acerca do *Sucesso escolar em meios populares*, Lahire (1997), a partir da descrição acerca da configuração familiar da criança, verificou que o “fracasso escolar” não está necessariamente associado a “omissões dos pais” ou somente ao “capital cultural” herdado, mas à considerável distância em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura e à indisponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-la na construção dessas disposições. Tais condições implicam em correlações significativas para o “fracasso escolar”. Ainda na visão de Lahire (1997, p.172),

a maneira como os membros da configuração familiar vivem e tratam a experiência escolar da criança, revivendo, às vezes, através dela, sua própria experiência escolar passada, feliz ou infeliz, se mostra como um elemento central na compreensão de certas situações escolares.

Em certos casos de “fracasso” escolar, o conflito cultural é duplo para a criança. Enquanto ser socializado pelo grupo familiar, ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais que acabam por impedir a compreensão de representações sociais vivenciadas na escola. Mas, vivendo novas formas de relações sociais na escola, a criança interioriza novos esquemas culturais que leva para o universo familiar e que podem, conforme a configuração desse ambiente, deixá-la insegura em relação a seu universo de origem (LAHIRE, 1997, p. 171).

Nessa mesma perspectiva, Charlot (2005) salienta que o conflito cultural vivenciado pela criança decorre da capacidade de aprender, pois aprender é mudar, ao aprender muda a visão do mundo, das coisas e da vida. Quando isso não é aceito pela família, gera sentimento de traição por parte de quem se sente capaz de aprender e mudar. Para ser bem-sucedido, preciso ser diferente dos meus?

Ao tempo que Charlot (2005) trata dessa relação como uma das situações, dentre outras, que podem estar atreladas ao sucesso ou ao fracasso escolar, promove uma reflexão acerca do fracasso escolar pelo viés da “leitura positiva da realidade social”, quer dizer, não explicar o fracasso em termos de carência, de falta: “ele não tem”, “ele não sabe”, “a família dele não”. Essa forma de olhar o aluno não diz respeito ao aluno mal sucedido, pois analisa a situação a partir do aluno bem sucedido que está na escola. Mas como são os alunos mal sucedidos?

Não estou dizendo, com isso, que as carências são ficções. Eu sei que os alunos fracassados não conhecem, não têm alguns saberes que outros bem-sucedidos têm.

Eu sei disso. Eu sei que eles não construíram algumas competências que podem ser vistas nos outros. Não estou dizendo que eles sabem. Não estou dizendo que eles têm essas competências. Estou dizendo que, para entender porque eles não sabem, porque eles não construíram competência, deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou (CHARLOT, 2005, p. 21).

A situação problema envolvida na relação com os alunos que apresentam um quadro de suposto fracasso não está nas carências e faltas, e sim, de acordo com Charlot (2003), no sentido da aprendizagem, em termos de relação com o saber e em termos de relação com a escola: “Para uma criança, qual o sentido de ir à escola? Qual o sentido de ir à escola cada dia? Qual o sentido de estudar ou não estudar na escola? Qual o sentido de aprender e de compreender o que se ensina na escola e o que se aprende fora da escola?” (CHARLOT, 2003, p.11).

O sentido de ir à escola, de aprender o que a escola ensina deve estar vinculado ao saber. O saber no sentido de melhor compreender o mundo, melhorar de vida, aprender a entender quem eu sou e assim me relacionar melhor com os outros, o saber como possibilitador de entrar em novos universos, entrar no mundo da poesia, da matemática, da ciência, da filosofia (CHARLOT, 2003).

Contudo, mediante conquista do direito de todos (de forma mais precisa das camadas populares) à escolarização, ao acesso ao saber, as situações escolares, sejam elas correlacionadas ao “fracasso” ou ao “sucesso”, estão presentes no cotidiano das escolas desafiando toda comunidade educativa a buscar o sentido de ir à escola e de nela aprender, instigando-nos a refletir: O que pode a escola fazer diante das exigências que a circundam? A escola, na visão de Soares (1989), não pode ser vista como redentora, aquela que serve de instrumento de superação de distorções e desvios e nem como impotente, instrumento de preservação de distorções e desvios, mas sim, como uma instituição comprometida com a luta pela superação das desigualdades sociais, uma escola transformadora, entendida como

uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 1989, p. 73).

Dessa forma, constituir-se em um espaço educativo transformador, com a função proposta por Soares (1989), requer da instituição escolar, entre muitas outras ações, a

primazia de uma prática investigadora acerca das crianças que inscrevem a escola: “quem são estas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como vivem a escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de escolarizar-se?” (PATTO, 1990, p. 4).

3.2.3 O contexto social, econômico, cultural, familiar e as relações com a cultura escolar

Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí, disseram que era autodefesa eu me considerar necessitado, eu era deficiente. Aí, disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí disseram que carente era um termo inadequado. Eu era desprivilegiado. Até hoje eu não tenho um tostão, mas tenho já um grande vocabulário.

Feiffer (s/d apud SOARES, 1989, p. 52)

No contexto de transformações ocorridas com os processos crescentes de industrialização e urbanização nas últimas décadas e, dessa forma, com a necessidade de responder às exigências do mundo do trabalho, reconhece-se na educação escolar o requisito básico para a ascensão social. Verifica-se, portanto, que a partir dos anos 1980 apresenta-se uma forte demanda da população pela escolaridade, a intensificação da visibilidade das práticas de escolarização e do valor social da educação institucionalizada em diferentes segmentos sociais. Porém,

os avanços proporcionados pela extensão da escolaridade [...], pela ampliação de vagas e pela representação das camadas populares na escola produziram uma democratização quantitativa do ensino, mas esta não foi acompanhada de um avanço qualitativo, que produzisse mais igualdade escolar (ZAGO, 2003, p.40).

Com a universalização do ensino, todas as crianças, independentemente de sua etnia, sexo e classe social, têm garantido o direito à educação escolar. Diante de tal cenário e mediante tamanha diversidade, crescem exponencialmente as inquietações e desafios relacionados à permanência e ao sucesso escolar.

Como vimos, nas últimas décadas, produziu-se uma vasta literatura sobre as desigualdades escolares, demonstrando correlações entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar (SOARES, 1989; PATTO, 1990; PETITAT, 1994; LAHIRE, 1997), uma vez que há a constatação de que é nos meios populares que se concentram índices elevados de reprovação, evasão, não aprendizagens. Contudo, na perspectiva de compreender

como se configura a história escolar das crianças é necessário, além de levar em conta as variáveis consideradas nesses estudos, reconhecer outras dimensões da vida do aluno, as suas trajetórias sociais e os modos como eles produzem diferenças nas experiências de vida e visão de mundo, nos significados e nas práticas de escolarização.

E, como parte desse contexto, a família é a esfera social que está intrinsecamente interligada com as relações que se estabelecem no contexto das escolas. Família e escola, por meio da lógica cultural que as constituem, em socialização, confrontam-se, convergem, divergem. Porém, independentemente da lógica socializadora que, segundo Thin (2006), remete às práticas, às representações, às lógicas de ação, às formas de organização, às regras e aos modos de socialização inscritos no mundo, é de consenso a importância do envolvimento e interação entre elas para que a aprendizagem nas crianças se efetive. Embora família e escola tendam a reconhecer a necessidade de caminharem juntas, às vezes são levantadas questões fundamentais: Qual a participação da família na escola? Até onde a família pode ser responsabilizada ou até mesmo que tipo de família a escola deseja que participe de sua rotina? E que escola as famílias desejam para seus filhos?

Apreender as relações entre famílias de camadas populares com a escola vai além de analisar as diferenças entre as classes sociais. É preciso levar em conta o sentido que os pais atribuem à escolaridade dos filhos e o conjunto de práticas socializadoras das famílias, as quais devem ser compreendidas por dois modos de socialização: um escolar e hegemônico e o outro popular e reprimido (THIN, 2006).

Os dois conjuntos de lógicas socializadoras, relativamente distintos, justificam a proposição de uma confrontação desigual. Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola. Ela é desigual porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores. É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias das camadas populares (THIN, 2006, p. 215).

A lógica socializadora da escola é constituída como dominante, predominante nas sociedades modernas e caracterizada por regularidade do tempo e espaço específico, por relações pedagógicas estabelecidas no intuito de educar e formar as pessoas por meio de atividades específicas, incluindo aprendizagens separadas de práticas. As lógicas socializadoras populares, por sua vez, são constituídas por meio da socialização familiar, a qual acontece através dos atos de vida cotidiana, surgem das relações entre pais e filhos, autoridade vigiada para controle dos comportamentos, dos modos de comunicação. Para Thin (2006, p.219), “a comunicação com as crianças não surge de uma comunicação pedagógica, mas de uma comunicação prática que visa à troca, antes de qualquer outra finalidade”. Em muitos domínios, as lógicas familiares vão de encontro às lógicas escolares.

A confrontação da escolarização pelas práticas das famílias populares não ocorreria se os pais não percebessem a ilegitimidade de suas práticas e ‘reconhecessem’ a legitimidade das práticas escolares desenvolvidas por uma instituição que se tornou central tanto no processo de socialização quanto no da reprodução do social (THIN, 2006, p. 222).

Isso explica a ambivalência, muitas vezes existente, nas relações entre famílias populares e escola, fundada em sentimentos de inferioridade e subalternidade das famílias para com a escola, da mistura de confiança e desconfiança que envolve as relações com os professores, das intensas expectativas com relação à escolarização para que as crianças melhorem as condições de existência. Observamos uma oposição entre os pais, que esperam da escola conhecimentos que sejam apreensíveis em sua operacionalidade imediata e prática, e a lógica pedagógica, que coloca o sentido das aprendizagens em objetivos mais distantes e mais universais, cujos fins só se evidenciam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais abstratos (THIN, 2006). Complementa o autor:

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis. As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, frequentemente contraditórias, entretidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização (THIN, 2006, p.212).

Para analisar as relações entre família e escola é necessário desconstruir paradigmas históricos que consideram a socialização institucional como o único produto da ação, reconhecendo variações em função das diversas configurações sociais das quais os indivíduos participam e desmistificando a ideia de que as famílias das camadas populares são negligentes e incoerentes porque têm a sua própria lógica de socialização. “Refletir sobre a confrontação permite pensar as práticas socializadoras em suas lógicas próprias, e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos” (THIN, 2006, p. 224). Por assim serem, é fato que as lógicas familiares interferem na escola e as lógicas desta adentram a vida cotidiana das famílias, mas “é nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio históricas de sujeitos concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola” (ZAGO, 2003, p.38).

Viana (2003) apresenta o estudo realizado por Nogueira (1995 apud VIANA, 2003), referente às relações das camadas médias com a escola, no qual lista práticas de investimento escolar das famílias provenientes dessas camadas, tais como:

acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento de 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 favorecedores de sucesso escolar, entre outras (NOGUEIRA, 1995 apud VIANA, 2003, p.53).

Comparando as práticas localizadas por Nogueira (1995), Viana (2003) diz que, por meio de sua pesquisa *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*, não foi possível identificar por parte das famílias, cujos filhos obtiveram sucesso escolar investimentos específicos e intencionais na vida escolar dos mesmos, uma vez que “as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim” (VIANA, 2003, p.58). Ainda, o referido autor constatou, por meio da investigação, alguns dados implícitos que traduzem determinadas formas da presença familiar na construção de uma carreira escolar de sucesso, entre eles: a disposição dos pais em submeterem-se a mais de um trabalho para o sustento do filho(a)/da família, o suporte moral e afetivo, o trabalho sistemático de persuasão acerca do valor do estudo, a presença constante dos pais na vida dos filhos e a tudo o que dizia respeito a eles, a não participação da criança/adolescente no orçamento doméstico - alguém assumindo a responsabilidade financeira da casa, seja pais ou

irmãos mais velhos. Por outro lado, constata que o aluno também desempenha um papel ativo na construção do seu sucesso escolar, “manifesta uma autodeterminação e dá mostras de um investimento pessoal na sua escolarização. Embora essa autodeterminação e esse investimento sejam produzidos no contexto da família, eles são *seus*” (VIANA, 2003, p.59, grifo do autor).

Assim como Viana (2003), Portes (2003) ocupou-se em entender o trabalho desenvolvido por parte de algumas famílias populares²¹ para assegurarem o sucesso escolar dos seus filhos. A pergunta feita pelo autor consiste na seguinte: Que ações, embora não escolares, “mas com reflexos sobre o escolar, sobre o pedagógico – teriam esses pais empreendido no sentido de fazer atuarem circunstâncias favoráveis aos filhos e das quais estes pudessem tirar proveito escolar?” (PORTES, 2003, p.64). As circunstâncias empreendidas pelas famílias populares que legitimam e dão visibilidade ao trabalho escolar, segundo Portes (2003), dizem respeito à presença da ordem moral doméstica, à atenção para com o trabalho escolar do filho, ao esforço para compreender e apoiar o filho, à presença do outro na vida do estudante, à busca da ajuda material e à existência e importância de um duradouro grupo de apoio, construído no interior do estabelecimento escolar.

Lahire (1997), em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, também contribui com essa reflexão, apresentando quatro dimensões em relação às quais as famílias se distinguiriam no que se refere a configurações singulares e que teriam impacto sobre a escolarização das crianças. Seriam elas:

a) disposições econômicas: mesmo com situações socioeconômicas semelhantes entre as famílias, existem diferenças no tipo de atividade econômica exercida, na estabilidade profissional dos pais, nas possibilidades ou não de desemprego;

b) ordem moral doméstica: crianças socializadas num ambiente estável e ordenado tenderiam a adquirir “estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos” (LAHIRE, 1997, p. 26);

c) formas específicas de exercício da autoridade familiar: “as diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento” (LAHIRE, 1997, p. 28);

²¹ Famílias pertencentes aos meios populares em que seus filhos acessam a universidade pública, por meio de vestibular, cursos seletivos e altamente valorizados socialmente, como medicina, direito, engenharias, dentre outros.

d) formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias: presença da família na escola, auxílio nos deveres de casa, proposição de atividades extras de complementação do aprendizado, monitoramento do desempenho escolar.

Pesquisas, como as apresentadas por Lahire (1997), Portes (2003) e Viana (2003), apresentam dados que indicam esforço e investimento por parte de algumas famílias pertencentes às camadas populares que, muitas vezes desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente na construção de uma trajetória escolar com sucesso e contradizem o mito da omissão parental que, segundo Lahire (1997, p.334),

é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.

Portanto, concebe-se que a lógica socializadora da família nem sempre é a mesma lógica da escola; contudo, a escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida (ZAGO, 2003, p.28). Por isso, ao se analisar os percursos escolares é indispensável saber o sentido que os sujeitos atribuem à escola e ao saber escolar.

3.2.4 O saber nos bairros populares e as relações com o saber e as relações de saber

1. *Para uma criança de família popular, qual é o sentido de ir para a escola?*
2. *Qual é o sentido de estudar e de não estudar na escola?*
3. *Qual é o sentido de aprender/compreender quer na escola quer fora da escola?*

Bernard Charlot (2005, p.22).

Com base na perspectiva de que o sujeito se desenvolve na relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, não é suficiente definir sua constituição subjetiva somente pela posição social, pois ele tem uma história, passa por experiências, interpreta-as, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo: “Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 40).

Segundo Charlot (2000), a relação com o saber é a relação com o mundo, a relação com o “aprender”, qualquer que seja a figura do aprender, as relações de saber correspondem

às “relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender. Entre o engenheiro e o operário, entre o médico e seu paciente existe uma relação de saber: uma relação social fundada sobre as diferenças de saber” (op. cit., p.85).

O sujeito está vinculado a uma história, na qual é confrontado com o patrimônio humano do qual deve apropriar-se, e aos desejos que possui em relação a esse universo de conhecimentos disponíveis, que por si só não fazem sentido para o sujeito. Dessa forma, inerente ao desenvolvimento do sujeito, o aprender é condição para que o homem evolua na condição de humano. Imbuído de desejos e em interação com o mundo, consigo mesmo e com os outros, os sujeitos em atividade mobilizam-se para apoderarem-se materialmente do mundo, moldá-lo, transformá-lo e dar sentido a tudo o que os cerca. Conforme Charlot (2000, p.53),

por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com 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, quem são os outros.

É partindo da condição de filho do homem, condição que faz dele um sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo (CHARLOT, 2000, p.49), que o sujeito vai se constituindo. Através desse movimento se apropria do mundo, constrói a si mesmo e é construído pelos outros, se educa e é educado. Trata-se de um processo complexo e inacabado, chamado educação. Educação, assim, é um processo de produção de si mesmo, pelo qual os sujeitos enquanto aprendizes e seres inacabados se constroem como ser humano singular e social.

Forquin (1993) mostra a relação complexa e recíproca existente entre educação e cultura. Recíproca porque, segundo o autor, “a cultura é o conteúdo substancial da educação [...] e a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (op. cit., p.14). Complexa, pois seleciona e reelabora didaticamente o que da cultura vai ser transmitido, valorizando mais alguns elementos, outros menos e alguns deixando de fora, de acordo com os interesses sociais, econômicos e políticos, estabelecendo, assim, a cultura escolar, que se pode definir

como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

No entanto, por que desejamos aprender? Por que a relação explícita entre escola e o aprender? O que nos move a buscar novas aprendizagens? Que motivos são fortes o suficiente para nos constituírem como aprendentes? De qual situação e/ou contexto emerge o desejo pelo saber? Charlot (2000), a partir de seus estudos, afirma que só há saber na relação, daí originando-se o termo *relação com o saber*. Essa relação está estreitamente ligada ao desejo de saber, visto que o próprio sujeito é desejo. Esse é essencialmente social, encontra-se no sujeito, no outro e no mundo em que está inserido, explicando-se, assim, por meio do contexto vivido, a maneira de cada um lidar com a vida, entender o mundo, se relacionar com as pessoas. Nesse contexto, fica clara a ideia de que, para que o sujeito se veja imbricado na tarefa de aprender, ela precisa ter um sentido, produzir prazer e atender a um desejo. A produção de saber fica encharcada de sentido, a partir do momento em que os sujeitos têm a possibilidade de mudar o modo de ver o mundo e seus pares. Garantir esses pressupostos se configura como tarefa vital da escola. Isso porque, para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é necessário que se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem possa produzir prazer e responder a um desejo (CHARLOT, 2005, p. 54). É necessário “que o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber. Que o desejo da escola seja (também) desejo de estudar, de aprender, de saber” (CHARLOT, 2005, p. 55).

Bruner (2001), ao estudar sobre a influência da cultura na aprendizagem escolar e os meios pelos quais ela auxilia ou não no desenvolvimento mental, leva-nos a refletir acerca da indagação: “O que é preciso para criar uma cultura escolar incentivadora que capacite eficazmente as crianças a utilizar recursos e as oportunidades da cultura mais geral?” (op. cit., p. xi). Ainda, “qual a função da ‘educação’ na cultura e qual é o seu papel na vida daqueles que operam dentro dela?” (op. cit., p.22).

Segundo a abordagem culturalista (BRUNER, 2001), a mente não poderia existir sem a cultura, na perspectiva de que essa nos fornece um conjunto de ferramentas que contribuem para a construção de nós mesmos, de nossas capacidades, de nossas compreensões, de nossos

mundos. Assim sendo, a mente é constituída pela cultura e melhorada por meio da educação, à qual, conforme Bruner (2001, p.28-29), cabe auxiliar o ser “humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário”. Isso considerando que é por meio da interação com os outros que os sujeitos “descobrem do que se trata a cultura e como ela concebe o mundo” (BRUNER, 2001, p.29), sem esquecer que o saber é o centro da experiência da escola, lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando aprendê-las. Nessa dinâmica, “não se pode pensar o saber (ou o ‘aprender’) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo” (CHARLOT, 2005, p. 43).

Considerando os aspectos elencados até então, acerca da cultura e sua relação com a escola e o aprender, pode-se distinguir três dimensões de análise: a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar. Trata-se de dimensões referenciadas por Mafra (2011) quando considera estudos realizados desde 1970 acerca das instituições escolares, sua cultura, suas relações, sua função.

A cultura na escola caracteriza-se em examinar/apreender as relações, manifestações culturais dentro da escola, a diversidade cultural que se integram ao cotidiano escolar e pela qual a escola é ressignificada (MAFRA, 2011, p. 125-126). Os estudos sobre a cultura da escola priorizam o *ethos* cultural da escola, a sua marca ou identidade cultural. Volta-se o olhar a processos singulares da escola, privilegiando as análises culturais do cotidiano, os “acontecimentos, as interações sociais, as relações de poder, as vivências escolares, os saberes construídos, reproduzidos e transformados no seu interior, que fazem dessas escolas instituições marcadamente diferentes de outra” (MAFRA, 2011, p. 127). Os estudos na cultura escolar, por sua vez, focalizam as transformações e impregnações que constituem a vida escolar considerando a trajetória histórica e social. “Busca-se identificar a presença de um *ethos* escolar na maneira de ser, de agir, de sentir de conceber e representar a vida escolar, as vivências de alunos e professores”(MAFRA, 2011, p.128).

Mediante as três dimensões torna-se necessário apreender a cultura escolar, sua trajetória e organização, as manifestações culturais que permeiam o contexto escolar, as vivências, saberes, valores e crenças construídos e transformados no interior da escola, no

intuito de descortinar o instituído e valorizar a identidade particular da escola, a qual segundo Mafra (2011, p.124),

[...] nasce das interações sociais, do fazer e saberes constituídos no cotidiano, engendrando uma cultura capaz de integrar professores, alunos e família, mas que se organiza para além da transmissão e da distribuição dos conhecimentos. A cultura, ao se contrapor à racionalidade administrativa, pedagógica, uniformizadora e legal, descortina o invisível, o real em construção, contribuindo para a desmistificação da existência de uma escola única e unificadora.

A escola cumpre com funções sociais determinadas, igualmente as modifica independentemente de determinações, pois tais funções também são (re) construídas pela história sociocultural de seus protagonistas, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades (MAFRA, 2011, p.124).

Portanto, estar imerso em uma instituição de ensino, pressupõe prestar atenção no que os sujeitos/alunos fazem, conseguem, têm e são, o que sabem da vida, o que apropriaram dos conhecimentos provenientes da escola, enfim, compreender as relações de saber que comungam. Tal disposição contribui para entender os resultados referentes à aquisição de conhecimentos e saberes dentro da escola. É com essa lógica que Charlot (2005), ao proporcionar a reflexão acerca da relação com o saber, a relação da escola e o saber nos bairros populares, instiga a escola no sentido de não centrar a sua atenção somente nas carências, nas falhas e, ao mesmo tempo, não as ignorar, mas buscar compreender a situação de aprendizagem em que o aluno se movimenta, o sentido e o desejo que estão imbricados nessa relação com o aprender.

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças (CHARLOT, 2000, p. 28).

Como Thin (2006), Charlot (2005) através de suas pesquisas, ressalta a relevância em se considerar as lógicas de vida dos alunos e das famílias populares, uma vez que estas são, muitas vezes, diferentes das lógicas da instituição escolar e dos professores. Buscar “compreender como o sujeito caracteriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41), permite que

seja construído um percurso pedagógico na escola que atenda satisfatoriamente a esses alunos provenientes de camadas populares no intuito de melhorarem em termos de apropriação do saber. “A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende” (CHARLOT, 2000, p. 67).

Uma aprendizagem só é possível se for imbuída de desejo e se houver envolvimento daquele que aprende (atividade intelectual), de modo que “a educação é impossível, se a criança não encontrar no mundo o que lhe permite construir-se” (CHARLOT, 2000, p.54), o que lhe permita por meio da atividade mobilizar-se diante do confronto entre a necessidade de aprender e a presença do “saber” no mundo. Segundo Charlot (2000, p.64), “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros”.

Para Charlot (2005), aprender é mudar, pois se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão da vida. “Aprender é mudar. Isso é um problema para as famílias populares. Mudar é trair ou não é trair?” (op. cit., p. 71). Para as crianças e/ou jovens das camadas populares o aprender os coloca numa posição difícil, pois como aprender requer mudar, isso os torna diferentes dos “seus”, com interesses diferentes do grupo de convívio. Coloca-se então a questão: “Estou traindo a minha mãe que não foi alfabetizada, ou não? Estou traindo os coleguinhas que estavam comigo na educação infantil, na 1ª série e que a escola excluiu?” (op. cit., p. 71). A relação com o saber demanda pensar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros e do qual precisa apropriar-se.

Assim como Charlot (2005), Pozo (2002) apresenta interessantes considerações sobre os motivos que levam - ou não- os sujeitos ao aprender. Para esse autor, aprender é um esforço que requer muita motivação, no sentido de mover-se para a aprendizagem. Nesse sentido, são identificados dois processos de motivação: extrínseca e intrínseca. O primeiro processo configura-se como uma situação em que o motivo para aprender se encontra fora do objeto de aprendizagem, nas consequências de tê-lo aprendido: castigos ou prêmios, por exemplo. A motivação intrínseca, por sua vez, consiste em encontrar razão para se esforçar naquilo que se aprende, ou seja, “aprender pela satisfação pessoal de compreender ou dominar algo implica que a meta ou motivo da aprendizagem é precisamente aprender, e não obter algo ‘em troca da aprendizagem’” (POZO, 2002, p.140).

Certamente, a motivação intrínseca torna as aprendizagens mais duradouras, consistentes e significativas, sendo que, desse modo, deveria ser a mola propulsora de qualquer processo educativo. No entanto, precisamos compreender que muitas das aprendizagens ocorrem devido a motivações extrínsecas, o que não as configura como inferiores. O que preocupa é o fato de haver a predominância desse processo no interior das escolas. É imprescindível tentar promover uma aprendizagem baseada e, sobretudo, alicerçada na motivação intrínseca, por esta ser menos dependente de fatores externos e se mostrar vinculada à busca do significado e do sentido no que é feito.

Educar alguém é introduzi-lo num conjunto de atividades que se considera dotadas de valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-la ou, ainda, é favorecer no sujeito o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se consideram como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior de realização (FORQUIN, 1993). Forquin (1993), afirma que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele dele se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (op. cit., p.168).

Nessa perspectiva, vale salientar a concepção de Bruner (2001) quando afirma que o currículo de uma escola não trata apenas de matérias, mas que a principal disciplina da escola é a própria escola, pois a mesma, através dos meios (falas, registros, ações, modos de pensar) de que se utiliza para ensinar, “encontra-se situada na vida e na cultura de seus alunos” (op. cit., p.35). Desta forma, as reflexões acerca das relações de e com o saber implicitamente associadas à relação com o aprender, com o mundo, mediante interações sociais e culturais, ratificam o entendimento do aprender, uma vez que o mesmo não é simplesmente adquirir saberes, mas sim uma forma de apropriação do mundo. Tornam-se oportunas, nesse momento, as considerações de Charlot (2000, p.59), ao afirmar que

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 (‘meter coisas na cabeça’, como os jovens dizem): 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 dos sapatos, nadar, ler...) ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...).

O aprender, o saber, desse modo, não tem o mesmo significado para todos os sujeitos, assumindo dinâmicas diferentes, dependendo de quem seja e em que lugar se encontra. Com

este intuito e com base nas reflexões teóricas desenvolvidas até então, no próximo capítulo trataremos de analisar os materiais produzidos em campo a fim de compreender a problemática: Que estratégias as crianças que frequentam o EAP da EMEFCSO mobilizam para dar conta das demandas escolares diante das lógicas socializadoras provenientes da família e da escola?

Com o estudo dos dados produzidos em campo em diálogo com os aportes teóricos até o momento apresentados optou-se por organizar a análise dos dados dando ênfase a três eixos:

a) *a lógica socializadora da família*: confrontaremos essa categoria com o material produzido nas entrevistas com as famílias (representadas pelas mães);

b) *a lógica socializadora da escola*: para essa categoria utilizar-se-á os dados produzidos na observação cotidiana e sistemática na escola e das aulas observadas no 1º ano/2014;

c) *as estratégias da criança para responder às demandas da aprendizagem escolar*: o contraponto será com os dados oriundos das oficinas desenvolvidas com os alunos do EAP, face à intervenção pedagógica, organizados em episódios.

4 ESCOLA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NÃO DOCUMENTADAS



Escola é...
 O lugar onde se faz amigos
 Não se trata só de prédios, salas, quartos,
 Programas, horários, conceitos.
 Escola é, sobretudo, gente,
 Gente que trabalha que estuda,
 Que alegre, se conhece se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente.
 Cada funcionário é gente,
 E a Escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comportar como colega, amigo,
 irmão.

Nada de “ilha cercada por todos os lados”.



Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade de ninguém.

Nada de ser como um tijolo, que forma a parede indiferente, frio, só.

Importante na Escola não é só estudar, não é só trabalhar.

É também criar laços de amizade e criar em cada ambiente de camaradagem.

É conviver. É se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil

Estudar, trabalhar, crescer

Fazer amigos educar-se, ser feliz.

Paulo Freire

Reconhecemos a existência de perspectivas teóricas²² que fundamentam as demandas para a educação e o surgimento da escola como uma das esferas instituídas para desempenhar a função de educar, preparando os sujeitos para atuarem socialmente. Os propósitos históricos, culturais e sociais que a constituem e que, veementemente, encontram-se documentados via regimentos, planos de estudo, projetos político-pedagógicos, dentre outros, contribuem para compreender a história que instituiu a escola num determinado tempo,

²² Apresentados no capítulo 2, com o subtítulo *Escola para todos: acesso, permanência e êxito na aprendizagem*.

espaço e local, seus objetivos gerais, concepções, princípios, entre outros aspectos, que de uma forma ou outra caracterizam o contexto documentado de todas as escolas. Porém, esses registros têm se mostrado insuficientes para compreender o processo educativo de uma escola quando objetivos, concepções e perspectivas de ensino e de aprendizagem não correspondem e/ou não respondem ao que se espera da instituição escola. Para Rockwell e Ezpeleta (2007, p.140),

num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como 'escola' e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada.

Em vista disso, torna-se necessário considerar, além da história documentada, outra história, a não documentada, por meio da qual a escola é reconstituída de forma singular a propósito de reconhecer através de sua realidade concreta e por meio das relações que se estabelecem entre os pares, como essa instituição ganha vida. Segundo Rockwell e Ezpeleta (2007, p.134), “nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola”.

Compreender a escola, sua história documentada e, associada a essa, a história não documentada, requer pensar sobre: Quem são os alunos? De onde eles vêm? Quais são os seus interesses? Que hábitos e costumes cultivam? Por que escolheram essa escola para estudar? Quem são as pessoas que trabalham na escola? O que desejam? Quais suas metas e sonhos? Que ações são estabelecidas no cotidiano da escola? Quais interações são priorizadas cotidianamente entre os sujeitos e quais as suas relações com o saber? Essas e outras questões que contextualizam o jeito de ser e do fazer da escola precisam ser tratadas para poder pensar e abordar “as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.141).

Portanto, ao se aproximar da realidade educativa em estudo, torna-se pertinente pensar nas formas de existência desta escola, no seu jeito ser, de ver, de pensar, de viver o dia a dia, os modos pelos quais ela é concebida pelos pais, alunos, professores, comunidade em geral, além de reconhecer sua história documentada, já referenciada no segundo capítulo. Desta forma, destacar algumas passagens que inscreveram e inscrevem a história não documentada

da EMEFCSO pode contribuir com as reflexões acerca do aprender, do ensinar e das relações estabelecidas entre os diversos sujeitos que ali interagem.

São múltiplas as passagens/situações que poderiam ser referenciadas, contudo, neste momento será destacado, dentre as demais, algumas situações que mobilizaram e mobilizam inquietações, estudos, análises, ações e redimensionamento das práticas desenvolvidas dentro da escola. Uma delas é o olhar e o pensar do outro acerca da EMEFCSO, caracterizando-a como uma instituição “de pobre para pobre”, como se costuma ouvir nos bastidores da cena escolar.

Comunidade socioeconômica e culturalmente pobre, escola pobre de estrutura, de material, de ensino, de aprendizagem. Preconceitos instituídos socialmente, os quais se refletem no cotidiano da escola e desenvolvem na comunidade educativa sentimentos de inferioridade, pois surgem comentários, tais como: *Não reclama... olha que no ano que vem você vai dar aula no Cônego* (professor para professor). *Você dá aula lá na vila? Não tem medo? E como são aquelas crianças?*(comunidade em geral). *Só podia ser aluno do Cônego* (professores e comunidade em geral). *Para de incomodar porque senão te daremos a transferência lá para o Cônego* (professor para aluno). *Você vai ver quando sair da escola, lá os temas são fáceis, nas outras são difíceis* (ex-aluno para aluno). Essas manifestações dos diferentes sujeitos que lançam seu olhar sobre a escola ou que nela convivem, são baseadas em registros informais feitos pela pesquisadora durante reuniões pedagógicas com os professores, participação em eventos e atividades de estudo com os alunos no espaço extraescolar.

A exemplo de tantas outras escolas, a EMEFCSO enfrenta difíceis condições, dentre as quais se pode destacar, com base no longo convívio da pesquisadora com esse cotidiano escolar, as muitas dificuldades de conduta por comportamentos indisciplinados dos alunos; a especificidade do contexto onde estão inseridos refletindo nas relações que estabelecem dentro da escola, como o convívio com usuários de drogas lícitas e ilícitas e/ou os próprios alunos como usuários; convivência explícita com violência física e verbal, carência alimentar e de vestuário; grande número de crianças que não respondem com presteza às exigências que a escola lhes solicita; algumas famílias que acompanham a vida escolar dos filhos com uma lógica específica, nem sempre de acordo com a lógica esperada pela escola; a alta rotatividade docente e descontinuidade de projetos; a falta de credibilidade por parte de alguns professores em relação à capacidade dos educandos e da escola em atingir o desempenho

educacional e social esperado; para referir alguns elementos deste complexo contexto.

Contudo, cabe ressaltar que existe na Escola Cônego um grupo significativo de sujeitos (pais, professores, alunos, auxiliares de limpeza, monitoras, merendeiras) que acreditam na escola, que acreditam na educação, que acreditam nas pessoas e em especial nas crianças que constituem o alunado desta instituição de ensino e utilizam de situações cotidianas, da história não documentada aliada à história documentada, para contribuir no desenvolvimento intelectual e social dos aprendentes.

Diversas são as intervenções feitas no espaço da escola ou em outros espaços de convívio educativo dessa comunidade escolar, no sentido de oportunizar situações que ajudem as crianças a experimentar outras/novas práticas culturais. Nesse sentido, vale destacar uma situação que ilustra a afirmativa: *No ano de 2009 a escola participou da Jornadinha de Literatura na Universidade de Passo Fundo com um grupo de alunos, com idades entre 10 e 13 anos. Na oportunidade, durante o almoço, percebeu-se que nenhum aluno se serviu de carne, no caso bife, e ao questioná-los durante o momento do almoço quanto a não terem se servido de bife, alguns comentaram que não saberiam usar a faca para cortar, assim como ficou nítida a dificuldade em se servirem sozinhos e fazer uso do garfo*²³. Foi então que a escola usou dessa situação para potencializar positivamente aprendizagens no dia a dia da escola, implantando o uso do garfo e faca durante o lanche e instituindo o “dia do restaurante” na escola, ocasião em que os alunos se servem no buffet, fazendo uso dos talheres adequados para tal, uma vez que antes do fato ocorrido, faziam uso somente da colher para comer e sempre recebiam o prato já preparado/servido.

Essa e outras situações - como deixar à disposição papel higiênico e sabonete nos banheiros (colocavam o rolo de papel inteiro dentro do vaso); o empréstimo de livros na biblioteca (retiravam e não devolviam mais); a permissão de levarem cadernos e livros para casa (eram deixados na escola, pois desses eram feitos cigarros por alguns pais); a implantação de passeios de estudo durante o ano letivo (não era possível sair da escola, pois não se portavam adequadamente segundo as normas sociais) - foram sendo trabalhadas na escola. Trata-se de ações que, entrelaçadas, tornam-se unidade e constituem um processo educativo vivo, ativo e consistente, em que se prioriza e acredita que o aprender é possível na escola, mesmo que talvez não seja o mesmo sentido dado ao aprender em outras escolas, é outra relação de saber que se estabelece.

²³ Registro realizado pela pesquisadora em DC em outubro de 2009.

Nessa direção, Åblad (2009) contribui para compreender a existência dessas restrições (uso do garfo e faca, do papel higiênico e sabonete, acesso a material de leitura e materiais escolares pelas famílias) e justificar o investimento da escola, ao apresentar por meio de seus escritos a inquietação na busca por princípios que poderão nortear a evolução cultural ao longo de toda a vida. Para tanto, ressalta a importância da exposição do indivíduo a inúmeras oportunidades de aprendizado no seu desenvolvimento, uma vez que é possível perceber diferenças claras entre a evolução cultural de diferentes indivíduos, as quais podem ser associadas diretamente à frequência com que eles foram expostos a influências culturais. Destaca que o principal fator

é a chamada frequência de exposição, que mostra que, quanto menos oportunidades um indivíduo encontra de se expor a influências culturais, mais fraca será sua evolução cultural. Nesses casos, é a capacidade de disseminação que determina a evolução, da mesma forma que na evolução biológica (ÅBLAD, 2009, s/p).

À escola cabe fornecer uma boa educação, disponibilizar ferramentas/conhecimentos dos quais os sujeitos possam se valer para *voar pelo mundo*. Isso se efetiva somente pela aprendizagem dos conteúdos previstos nos programas curriculares nacionais? Se efetiva pelo desenvolvimento de um trabalho pautado nas necessidades cotidianas dos sujeitos, nas situações não documentadas? Ou é necessário aliar ambas as dimensões? Sem a pretensão de oferecer respostas exatas a essas questões, mas acreditando na necessidade de compreender a relação entre o desenvolvimento teórico e a aproximação da realidade concreta da escola, a vida cotidiana que “pulsa” no dia a dia da mesma, sublinha-se a importância (e a necessidade) da construção deste estudo que focaliza a questão: **que estratégias as crianças que frequentam o EAP da EMEFCSO mobilizam para dar conta das demandas escolares diante das lógicas socializadoras provenientes da família e da escola?** Desse modo, a reflexão teórica orientou o processo de pesquisa para a realização de entrevistas, observações seguidas de elaboração de DC e intervenções pedagógicas, que resultaram sucintamente na descrição de episódios vivenciados no contexto escolar, processo esse já descrito no capítulo 2 (*Contextualizando: os cenários da trama*), o qual será melhor explicitado no item a seguir.

4.1 Delineamento metodológico

Na busca constante por explicações acerca da realidade, o ser humano investiga,

apreende, transforma e é transformado por meio de sua ação sobre o mundo. Dessa forma, pode-se considerar que os conhecimentos produzidos pela humanidade são oriundos da pesquisa, da capacidade de compreender a problemática da realidade e de sua dimensão transformadora. Isto nos instiga a pensar na pesquisa em educação: Qual sua utilidade? Corresponde às necessidades das atuais estruturas da sociedade e do contexto escolar? Como afirma Gamboa (2012, p.47), a prática investigativa tem como tarefa fundamental a de

produzir novas respostas e acumulação de massa crítica para a transformação da realidade [...] em prol de um conhecimento que contribua para que nossos países em desenvolvimento percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitam.

Pesquisar em educação constitui-se em uma atitude teórico-prática que, “através da indagação e (re) construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade” (LIMA; MIOTO, 2007, p.39). Assim sendo, uma das abordagens que tem se mostrado pertinente para orientar a ação investigativa em educação é a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa centra o foco da investigação no contexto em que os sujeitos estão inseridos e na compreensão dos significados atribuídos pelos mesmos às suas ações. Busca-se por meio dessa perspectiva

atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Compreender o universo de significados, o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas - crenças, intencionalidades, valores, atitudes, aspirações – no contexto de uma determinada realidade humana vivida socialmente constitui o labor da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANTES; GOMES; MINAYO, 2012, p. 21).

A pesquisa qualitativa é uma modalidade de investigação flexível e não linear. Seu caráter contextual e de adaptação à realidade pesquisada exige procedimentos metodológicos capazes de sustentar e orientar a investigação no sentido de garantir a concretude dos

objetivos atribuídos à mesma: atenção ao contexto, às experiências vividas, às relações, às interações. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, se realiza através de diversas perspectivas epistemológicas²⁴ e teóricas, bem como a numerosos métodos e estratégias. Considerando tais possibilidades metodológicas, a proposta de investigação com que nos comprometemos, identificando estratégias mobilizadas pelas crianças para apreenderem os conhecimentos escolares, no intuito de compreender as interfaces envolvidas no processo ensino-aprendizagem, optamos pela investigação do tipo **estudo de caso etnográfico**.

Esse método se caracteriza como uma pesquisa densa, que envolve descrição, análise intensa, interpretação e produção de saberes. Visa apreender a vida, tal qual como ela é produzida, interpretada e transformada pelos atores sociais nos seus contextos de ação (SARMENTO, 2011). Por assim ser, neste trabalho lançamos um olhar investigativo para as interpretações, as crenças, os valores e as dinâmicas da ação que ocorrem no contexto escolar a ser pesquisado - a EMEFCSO -, no intuito da descoberta das diferentes lógicas socializadoras que constituem o lugar da criança na escola e suas estratégias para responder às demandas que este espaço educativo lhe coloca.

Sarmento (2011, p.152-153) destaca, ainda, elementos metodológicos essenciais ao enfoque etnográfico, quais sejam:

- a) permanência prolongada do investigador no contexto pesquisado para que ele possa coletar as informações por meio da observação e entrevistas;
- b) interesse por todos os acontecimentos e pormenores que ocorrem no contexto investigado;
- c) empenho dirigido e interpretação dos comportamentos e atitudes dos atores sociais;
- d) possibilidade de produção de relato bem preciso quanto aos aspectos significativos da vida dos contextos em estudo;
- e) condição de progressivamente ir estruturando o conhecimento, para que resulte na construção dialógica e compreensiva das interpretações e ações dos membros do contexto estudado;

²⁴ Segundo Esteban (2010, p.48), as principais perspectivas epistemológicas seriam o objetivismo, o construcionismo e o subjetivismo; as perspectivas teóricas, o positivismo, interpretativismo (interacionismo simbólico, fenomenologia, hermenêutica), teoria crítica, feminismo, pós-modernismo; os métodos correspondem a: pesquisa experimental, estudo de campo, etnografia, pesquisa fenomenológica, teoria fundamentada, pesquisa – ação, análise do discurso, dentre outras. Quanto às técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados cita a amostragem, o questionário, a observação, a entrevista, escalas, grupos de discussão, histórias de vida, narrativa, estratégias etnográficas, redução de dados, identificação de temas, análise comparativa, análise documental, análise de conteúdo, análise estatística.

f) apresentação final capaz de unir criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceitualização teórica, certamente, o maior dos desafios.

Esses elementos metodológicos, quando operacionalizados, expressam possibilidades de caminhos que se abrem para as descobertas e realizações da vida nas escolas. Na investigação etnográfica, os métodos utilizados para coleta, análise e tratamento da informação correspondem à *observação participante* das situações cotidianas da escola, a *entrevistas* e à *análise de conteúdo* dos documentos produzidos pela escola (SARMENTO, 2011).

No estudo em questão, os procedimentos metodológicos para a produção dos dados de pesquisa foram organizados com base em três principais estratégias:

a) entrevistas com as mães;

b) intervenção pedagógica junto às crianças no EAP sob condução da pesquisadora, que também é a professora responsável por este espaço; e,

c) observação das aulas e do cotidiano escolar com registros em diário de campo.

De acordo com Zago (2011, p.292), “não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (ZAGO, 2011, p.292). Assim, as **entrevistas** realizadas com as mães foram audiogravadas e organizadas em torno de um roteiro de questões que representam os tópicos a averiguar, adotando, desse modo, um caráter semiestruturado na perspectiva de manter uma comunicação mais livre entre pesquisadora e entrevistadas e evitar a conotação formalista. Esse direcionamento, na visão de Zago (2011, p.162), considera que

a expressão ‘conversação’ sugere melhor a natureza da relação etnográfica na qual se realiza esse ‘processo livre’, aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos podem se manifestar tal como são, sem se sentir preso a papéis determinados.

Para a realização de uma boa entrevista, que oportunize aos entrevistados “se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e se vive” (ZAGO, 2011, p.162), é fundamental a construção de uma relação de confiança entre o pesquisador e o entrevistado, a qual se constitui esclarecendo os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato de pessoas e lugares. Assim, há que se considerar que a entrevista “se desenvolve em uma relação social. [...] expressa realidades, sentimentos e

cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (ZAGO, 2011, p. 301).

Em relação às **observações**, estas foram entendidas na perspectiva do envolvimento mais direto do investigador com os sujeitos e o ambiente a investigar, considerando que “estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo, que é, por sua vez, um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados” (TURA, 2011, p.184). Para o referido autor, a observação, “com as características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de focalização em torno de um objeto determinado, constitui também um procedimento básico da investigação científica, da experimentação” (TURA, 2011, p. 184). Contudo, é necessário clareza quanto ao que se pretende alcançar e à especificidade do objeto de estudo. De outro modo, é necessário rigor ao se observar, além de objetivos claros. Para Tura (2011, p.187), a observação participante tem se tornado referência entre diferentes abordagens, “caracterizando-se num sentido geral, pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência”. Vale destacar, ainda, que na observação de qualquer realidade social o observador terá que adquirir a capacidade do *estranhamento*, mais precisamente quando o mesmo já apresenta um convívio sistemático com o grupo pesquisado e tem impregnada noções da cultura desse grupo, como é o caso deste estudo, em que a pesquisadora, como já dito, já trabalha na escola pesquisada há 13 anos. Nessa direção,

O estranhamento comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural (DA MATTA, 1978 apud TURA, 2011, p. 195).

A capacidade de estranhamento requer esforço para captar as formas de pensar, de agir, de viver a escola para, assim, aprofundar o conhecimento do universo cultural estudado.

Outro recurso utilizado para a produção de dados foi a **intervenção pedagógica**, realizada pela pesquisadora junto às crianças do EAP. Essa, partindo de pressupostos teóricos que validam tal estratégia para a pesquisa qualitativa educacional, na perspectiva de que a mesma configura-se em prática de ensino inovadora, planejada, implementada e avaliada em

seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam (DAMIANI, 2012). Complementando-se, a intervenção pedagógica parte

do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado (DAMIANI, 2012, p. 2).

Para esse tipo de pesquisa, segundo Damiani (2012), as intervenções são planejadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços e melhorias em algum sistema ou prática já existente, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. A autora considera, também, a pesquisa tipo intervenção pedagógica como um passo no processo de ascensão do abstrato ao concreto: no momento de aplicação das abstrações teóricas busca entender a realidade concreta testando sua pertinência e posteriormente produzindo um concreto pensado, teorizado.

Além dos procedimentos metodológicos citados, outros contribuíram na produção de dados dessa modalidade de pesquisa, que correspondem à pesquisa bibliográfica para constituir os eixos de análise e à pesquisa documental para complementar informações, especialmente em PPP, atas de resultados finais e no regimento escolar. O fluxograma apresentado na Figura 8 ilustra o processo de pesquisa em sua produção de dados.

Figura 8: Fluxograma e condução das etapas da pesquisa



Fonte: Sistematizado pela autora, 2015.

O encontro das informações produzidas a partir das entrevistas, das observações e das intervenções pedagógicas permite realizar a *triangulação*, procedimento utilizado nas

pesquisas qualitativas para maximizar a confiabilidade dos dados produzidos. A utilização de três estratégias metodológicas diferentes viabiliza explicar informações que não convergem e confirmar as que convergem. “A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir” (SARMENTO, 2011, p.157).

Com o material produzido, transcrito/degravado, é o momento de iniciar uma organização sistemática e a análise de seu conteúdo. Para tanto, neste estudo, utilizou-se a técnica de **análise de conteúdo**, do tipo estrutural, que permite ao investigador “servir-se do que é dito” (AMADO, 2013, p.305). Possibilita, ainda, classificar, organizar, categorizar, codificar, sistematizar e inferir sobre os dados. Podemos dizer que é possível aplicar a análise de conteúdo “a um leque variado de documentos (comunicações), muito especialmente sobre aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo, de modo a que o investigador possa ‘assumir’ o papel do ator e ver o mundo do lugar dele” (AMADO, 2013, p.305). Amado (2013) destaca ainda, seis fases do processo de análise de conteúdo: a) definição do problema e dos objetivos do trabalho; b) explicitação de um quadro de referência teórico; c) constituição de um corpus documental; d) leitura atenta e ativa; e) formulação de hipóteses; f) categorização.

A partir dessa orientação, no momento de análise do trabalho em pauta, nos detemos nas três últimas fases: constituição de um corpus documental, leitura atenta e ativa, formulação de hipóteses e categorização. Cada uma delas exigiu leituras e releituras sucessivas do material produzido, averiguação de hipóteses/pressupostos implícitos ou explícitos no corpus do documento e categorização, que consistiu em agregar os dados com características relevantes ao conteúdo em unidades que permitiram a sua descrição, no intuito de “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (AMADO, 2013, p.313). Com base nessa perspectiva, chegou-se aos seguintes eixos de análise: 1) A lógica socializadora da família; 2) A lógica socializadora da escola; 3) As estratégias das crianças para responder às demandas da aprendizagem escolar.

4.2 Dos eixos de análise

Uma vez operacionalizados os procedimentos de investigação em campo, a reconstrução dos materiais produzidos nessa realidade possibilitou a explicitação de unidades

de registro e elaboração de eixos que viabilizam compreender a questão em estudo, considerando que é um pequeno recorte de um contexto maior. Nessa direção, as questões norteadoras e a produção de dados deste estudo estão centradas na reconstituição do discurso dos diferentes sujeitos da pesquisa, categorizados com base na ação investigativa e no aporte teórico delimitado. As entrevistas realizadas com as mães de quatro famílias privilegiam dados referentes aos significados e às práticas de socialização familiar e a sua relação com a escolaridade; os registros em DC documentam particularidades da vida na escola reconhecendo a importância do contexto no qual as situações se desenvolvem; e, por fim, os episódios (Ep.) constituem-se em recortes de uma sequência interativa entre as crianças, a pesquisadora (também professora do EAP), o conhecimento e o aprender.

Ao proceder à triangulação dos dados através da confrontação entre os materiais produzidos e a reflexão teórica trabalhada ao longo da investigação, apresentam-se algumas compreensões que, neste momento, temos condições de elaborar diante da complexidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, as quais foram organizadas por meio de três eixos:

- 1) A lógica socializadora da família.
- 2) A lógica socializadora da escola.
- 3) As estratégias das crianças para responder às demandas da aprendizagem escolar.

Com esse processo de sistematização [dados empíricos + referenciais teóricos = eixos de análise] chegamos a alguns conceitos que se mostraram predominantes em relação a outros, a saber:

1) *Lógicas socializadoras*: referem-se, segundo Thin (2006), às práticas, às representações, às lógicas de ação, às formas de organização, às regras e aos modos de socialização inscritas no mundo, os quais o sujeito singular integra às suas *disposições* internas às práticas de interação social;

2) *Estratégias*: compreendem, segundo Romanelli (2011), os agentes dotados de um *habitus*, enquanto sistema adquirido de preferências, princípios, dentre outros, que se utilizam de estratégias, enquanto antecipação do futuro, para enfrentarem novas situações. Trata-se, então, das estratégias educativas que pais e filhos utilizam ao pensar e organizar as suas práticas dentro da escola, as quais nem sempre são conscientes;

3) *Relação com o saber*: é a relação que o sujeito estabelece com o mundo, a relação que estabelece com o aprender, segundo Charlot (2000).

Feita essa breve contextualização introdutória, a seguir são expostos os dados produzidos no trabalho de campo realizado em interação com as reflexões teóricas compreendidas por meio dos conceitos e eixos de análise, sem a pretensão de proferir verdades únicas, pois se trata de uma pequena parte constituinte de um complexo contexto educacional. Com foco nos três eixos de análise, a seguir serão trabalhados alguns dos principais registros e manifestações oriundos da produção de dados – falas de mães, de professores e de alunos - que ilustram e possibilitam apreender a lógica socializadora presente em suas práticas educativas e sociais.

4.2.1 A lógica socializadora da família

Remetendo-se ao propósito de envolver as famílias na investigação, recolocam-se os objetivos dessa etapa, a saber: a) cartografar/conhecer o contexto socioeconômico, cultural e familiar dos educandos, buscando reconhecer a existência de fatores que compõem a lógica socializadora das famílias; b) apreender as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que possibilitam ou que restringem as crianças de responder às exigências e injunções escolares. Para dar conta de tais objetivos optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas.

No intuito de contextualizar a pesquisa para as famílias, as mães foram convidadas a comparecer na escola e dialogar acerca do objetivo da investigação, bem como do envolvimento delas e dos seus filhos. Duas mães prontamente se fizeram presentes, dispostas a colaborar com a investigação. Duas mães não compareceram, então, fez-se contato telefônico para ver se havia acontecido algo que as impediram de comparecer no horário agendado. No diálogo estabelecido com as mães, uma delas justificou dizendo que não tinha conseguido alguém para substituí-la no bar, falei do assunto que se tratava e ela disse que era para enviar as autorizações para casa que assinaria com prazer. A outra mãe disse que a filha não havia lhe mostrado o bilhete, mas que viria para a escola para conversarmos. Poucos minutos depois, chegou justificando sua ausência e responsabilizando a filha por não ter entregado o bilhete. No decorrer da conversa disse: *“Talvez eu é que tenho que olhar mais os cadernos”*. Concordou com a participação na investigação.

Todas as mães (quatro) manifestaram a preferência em fazer a entrevista na escola. Assim foram suas manifestações: “Na escola é mais tranquilo, lá em casa é uma bagunça (SM3)”. “*Imagina, profe, você ir lá em casa, é minha obrigação vir na escola (SM4)*” (Silêncio). “[...] *acho melhor na escola (SM1)*”. “*Eu estou sem emprego mesmo, pode marcar qualquer dia que venho na escola (SM2)*”.

Entretanto, para a SM3 e SM4 foi necessário remarcar três vezes a data, pois não compareciam no dia marcado e, quando questionadas acerca da ausência, referiam-se aos filhos, a não poder deixar a casa sozinha, ao trabalho, mas nenhuma vez recusaram-se em comparecer, apenas solicitavam o agendamento de outra data. O quadro a seguir apresenta algumas características dos sujeitos mães (SM) participantes:

Quadro 3: Sujeito mãe participante da pesquisa

	Referência no texto	Idade	Nº de filhos	Nível de Escolaridade	Ocupação
<i>Sujeito Mãe 1</i>	SM1	37 anos	3	8ª série	Do lar
<i>Sujeito Mãe 2</i>	SM2	27 anos	3	6ª série	Desempregada
<i>Sujeito Mãe 3</i>	SM3	34 anos	2	6ª série	Do lar
<i>Sujeito Mãe 4</i>	SM4	34 anos	4	7ª série	Vendedora

Fonte: Sistematização feita pela autora, 2014.

O protocolo de entrevista foi organizado com base em algumas questões norteadoras, a saber: 1) Como são organizadas as tarefas do dia a dia com os filhos (alimentação, atividades domésticas, higiene, escola, estudo)?; 2) Como é um dia de domingo ou de feriado na família?; 3) Como são as conversas diárias com os filhos? Sobre o que falam?; 4) Em que atividades em casa, vocês procuram envolver seus filhos?; 5) Fala um pouco sobre as lembranças do seu tempo de escola; 6) Comparando a sua escola com a escola de hoje, que diferenças e semelhanças encontra?; 7) O que você considera que seja uma boa escola hoje?; 8) Como é o desempenho dos seus filhos na escola? Quais dificuldades eles relatam? Do que eles mais gostam na escola? 9) Que ações são desenvolvidas em casa ajudam os filhos na escola?; 10) O que você gostaria de fazer para ajudar os seus filhos na escola ?; 11) A escola alguma vez lhe chamou para tratar de algum assunto relacionado ao seu filho? Como foi essa experiência (relato)?; 12) Até quando você quer que seus filhos estudem (série, nível)?; 13) O que você acha que o estudo pode proporcionar para os seus filhos? Que expectativa tem em relação futuro deles?; 14) Qual o seu maior receio em relação ao futuro dos filhos?

As respostas a esses questionamentos foram audiogravadas e degravadas, constituindo-se fonte de dados para análise dessa pesquisa. Conforme já anunciado, operou-se

com o processo de análise de conteúdo segundo Amado (2013), em especial, neste momento, a fase de categorização, a qual contribui para a organização do conteúdo em categorias e unidades de registro que permitem apreender e analisar o conjunto de dados produzidos. Baseando-se no corpus teórico e nos pressupostos acerca do corpus documental produzido através das entrevistas, optou-se por organizar o conjunto de dados em categorias e subcategorias e, a partir dessas, como diz Amado (2013), realizar o recorte do texto em unidades de sentido e unidades de registro. As categorias e subcategorias que serviram de base para desenhar e construir a matriz do eixo da lógica socializadora da família correspondem às apresentadas na Figura 9.

Figura 9: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa para a lógica socializadora da família



Fonte: Elaboração da autora, 2015.

As unidades de registro explicitam as vozes das mães acerca de concepções que circundam a especificidade do contexto familiar e a relação deste com escola, contribuindo para desdobrar as subcategorias e ampliar o sentido das categorias. Nesses termos, o Quadro 5 sistematiza a categorização dos dados produzidos.

Quadro 4: Sistematização dos dados produzidos a partir das entrevistas

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registro
P R Á T I C A S F A M I L I A R E S	Organização diária	<p>- Ah, que nem eu boto, assim uma lição pa cada um. Que nem a Emanuéli faz serviço de menina, que nem eu boto lava louça, ajuda fazê o almoço, ajuda a limpá a casa que daí o Éric assim mais os serviço de fora que eu boto, às vezes eu coloco ele limpa o quarto, carpi o lote, dá uma varrida lá fora. O Zique também às vezes eu boto, arrumá a mesa pra mãe que é mais liviano né, arrumá a mesa, arcanssá uma coisa assim, só que ele também qué ajudá assim coisa pesada só que eu não dexo que nem...SM1</p> <p>- Das onze e meia até o meio dia tem os temas da escola, daí eu já pego de meio dia pra ele fazê pra vir pro colégio e de tardezinho. SM1</p> <p>- [...] daí eu digo ajudem ele fazê que eu tenho que fazê almoço que uma hora tem que tá na escola. Eles ajudam. Às vezes faço almoço e ajudo ele porque tem coisa que ele não sabe fazê, que ele não sabe lê ainda. SM1</p> <p>- Assim, quem conversa mais com eles sou eu, o pai deles é meio tímido, às vezes ele dá um conselho mas quem repreende mais eles, dá atenção assim, sou eu, porque eles sempre perguntam as coisas só pra mim, eles não perguntam pro pai [...] SM1</p> <p>- Um dia é uma briga, meus Deus. Bom, eles chegam do colégio em casa e sentam fazer os temas, primeiro os tema do colégio e depois eles brincam. Às vezes eles mentem para mim que vão fazê no Mais Educação, daí brincam até umas seis e pouco, depois vão pra casa, entram e vão tomar banho. SM2</p> <p>- [...] o David que é o mais velho ela já lava a louça, ele já varre, com um pouco de dificuldade porque ele é pequenininho ainda, a SM2 arruma o sofá, eles ajudam bastante [...] SM2</p> <p>- Nos domingos geralmente levo eles na pracinha do centro pra tomá sorvete, quando nós não fizemos isso eu fico em casa e alugamos filme pra se ter sossego, senão não tem [...] Domingo é a melhor coisa que tem com mães e filhos. SM2</p> <p>- [...] em casa ele é meio sussegado, é meio desorganizado mas sussegado, tem dias que ele me ajuda, às vezes, lava a louça, varre a cozinha mas não é sempre. [...], agora ele tá ajudando a chamar a atenção da Maikel, ajuda a cuidar dela, não deixa ela pegar xugera na boca né, tem mais atenção com ela [...] SM3</p> <p>- [...] eles dormem sempre tarde, porque lá em casa eu vou dormi uma hora da manhã, pelo movimento e por eu não ter uma peça ainda adaptada pra mim trabalhar, então eu trabalho dentro da minha cozinha [...], às vezes ficam assistindo filme, coisarada. No outro dia acordam muito tarde [...] SM4</p> <p>- [...] eles são tranquilos também não me estrovam em nada [...],bem tranquilo, eles não estrovam em nada, fazem bastante bagunça [...] SM4</p> <p>-[...] mas o domingo é deles [...],a gente sempre faz um lazer com eles[...], a gente sempre tá junto deles sempre pertinho deles. SM4</p> <p>-Fazem, fazem, fazem a, a tarefa deles sim na hora de fazer o tema [...],eles tão me ajudando a arrumar as caminha deles [...], agora eles tão chegando em casa tirando a meia botando a meia dentro do tênis[...] SM4</p>

	<p>Trocas dialógicas/ Representações Simbólicas</p>	<p>- [...] contam coisa da escola [...] SM1</p> <p>- Primeira coisa que eu pergunto é como que eles estão se comportando na escola, se eles tão bem, prestam atenção [...] SM1</p> <p>[...] só que eu sempre pergunto as notas e os temas como que tá. Às vezes eu ligo lá pra escola pra ver como eles tão também, se tão prestando atenção, se eles tão entendendo as matérias [...] SM1</p> <p>- Eu nunca tive diálogo entre meus filhos, comecei ter agora [...] eu digo assim, uma conversa de mãe pra filho, daí eles gostam, porque mãe e filho não é castigo, não é bater que dói, é só uma conversa. Eles falam bastante comigo, sobre a escola, sobre os alunos, é um monte de novidade [...]. Mas é mais sobre esses assuntos de dentro de casa, às vezes de mim, como posso ajudar eles. [...] a gente conversa sobre nós mesmo, sobre o David, sobre ela, sobre o Ruan, sobre essa casa, sobre trabalho [...] conto pra eles como foi meu dia, o que eu fiz. A gente chora junto às vezes, porque é um desabafo entre mãe e filhos, assim a gente se aproxima mais [...] SM2</p> <p>- Eles falam da escola, dos alunos, eles contam tudo, tudo, falam sobre o que as professoras falam, do recreio, do jogar bola, do tema, falam que as vezes eles tem preguiça, sono. Gostam da merenda, do lanche, do almoço, da comida. SM2</p> <p>- Ele conta o que fez na escola, o que fez na rua, se brigaram com ele, se ele ganhou alguma coisa, ele fala ele não esconde nada. Ele conta o que ele fez de tema, se brincaram com ele, se brigaram, se a professora foi boa se não foi [...] SM3</p> <p>- Geralmente ele me conta, só não conta de manhã, ele não fala nada daí eu peço como foi no PEPE o que tinha de lanche [...] mas da escola ele sempre chega, que tem o tema pra fazer e que a aula foi boa. SM3</p> <p>- Eles contam quando eles chega, a gente sempre pergunta como que foi hoje na aula, foi bem? ... Não ,bem não, senta aí vamo conversá, o que teve de diferente hoje, ah, hoje teve isso , o que que a profe passou hoje de diferente, a... hoje teve aquilo, ficaram de castigo hoje, sim...mas porquê? Mas por isso, mas por aquilo a gente conversa assim, eles conta. [...] ah, gente conversa que a profe é bonita né, que tem bá, tu viu a profe tá bonita, a merenda tava boa, tava boa, bem colorida, a gente conversa tipo sobre tudo [...]. SM4</p>
	<p>Inquietações</p>	<p>- [...] eu sempre digo, longe das drogas, longe das bebidas, más companhias, às vezes eles ficam bravos, daí eu digo quero o bem de vocês [...]. SM1</p> <p>- Drogas, drogas esse é o pior, eu tenho muito medo, muito medo [...], tem prostituição, tem as drogas, meninas em drogas, depois acabam engravidando e daí acaba tudo os sonhos e isso empaca tudo a vida então, o meu receio mesmo é as drogas, essa é a pior. SM2</p> <p>- Ah, eu tenho medo que o SM3 pare de estudá, tenha que trabalha pra sustentá uma família que não de valor pra ele né, eu não quero que o SM3 tenha filho cedo sabe, com dezessete dezoito ano ele case tenha filho [...], porque se tivé uma família muito cedo, para de estudá e começa a sofrê no serviço pesado, eu não quero que meu filho sofra sabe, num serviço braçal, puxá tijolo, massa, serviço muito pesado. SM3</p> <p>- É que se crie no meio dessa malandrage, a gente vai levá até mais um tempo, quando a gente vê né que cresce fica tipo doze anos que é a fase dos pivetinho [...], [...] eu já penso em morar num lugar desse , eu a minha opção já é ir embora e sair daqui [...] SM4</p> <p>- [...] eu não quero que meus filho sejam, Deus o livre nunca sê ladrão, que precise robá, eu não quero que se envolvam em droga, eu não quero isso pro meus filho [...]</p> <p>-A mãe ao se referir ao bairro onde moram: tiro sabe, é pessoa espancando outra pessoa em plena luz do dia, é tu saí e teu filho dizer assim, pra que botar tanto cadeado aqui na porta, sabe aí tem que explicá que tem ladrão que rouba que a gente pode chega em casa pode não tê nada, é a verdade que agente já tem que passar pra eles, então tu já pensou hoje tu tem que chavear pra um ladrão não vim e amanhã teu filho tá deschaveando a casa dos outros pra robá uma tv, um bujão, capaz eu não quero isso pro meus filho, nunca né. SM4</p>

<p>P E R S P E C T I V A S A C E R C A D A E S C O L A</p>	<p>O olhar sobre a escola</p>	<p>- [...] gostava de estudar, até hoje eu pego caderno deles, escrevo, gosto de escrever, gosto de desenhar, ai, eu sinto saudade da escola porque gostava de estudá. SM1</p> <p>- Mudô bastante, que nem agora eles têm computação, EAP, não tinha, se tu não aprendeu tu rodava, se tu aprendeu, aprendeu e acho que agora é mais melhor porque tem mais coisa pra tu aprendê e aquele tempo não tinha se tu não aprendeu na sala de aula tu não passava.SM1</p> <p>- Eu recordo bastante que lá era um presídio que lá era preso, que era tudo fechado e daí eu olhava lá e ficava pensando sabe, meu Deus o que eu tô fazendo aqui, não via a hora de sair de lá [...]. Tinha muita dificuldade, tenho hoje dificuldade, eu não decoro nada, eu não aprendo nada, eu tenho dificuldade, eu vivia, eu tipo assim, rodava um ano passava, eu rodava um ano, passava, rodava um ano e foi assim [...] SM2</p> <p>- [...] hoje tem mais oportunidade. [...].não tinha EAP, não tinha, não mandava as criança fazê alguma coisa pra entendimento, hoje tá bem melhor, bem melhor.SM2</p> <p>- [...] eu achei bom agora é, como eu posso dizê, as reuniões, tem mais reuniões com os professores, diretores, com os pais uma vez não tinha muito era só entrega de boletim, eles encaminham a criança que tá com dificuldade, como que é o nome daquele negócio, o NIAE, aquilo lá é muito bom, foi fundamental pro meu irmão, não teve pra mim [...] SM2</p> <p>- [...] a escola que se sente mais segurança,[...] confiança também, que se aconteceu alguma coisa eles tão ligando, estão sempre em contato com a mãe, com o pai, com os vizinhos, seja com quem for, estão sempre em contato pra mãe saber o que acontece, se precisa fazer alguma coisa eles levam [...]. SM2</p> <p>- Eu não tenho queixa e nem do que reclamar desse colégio por causa que [...] eles tão protegidos, eles tão em boas mãos, eu confio nas professoras [...] SM2</p> <p>- [...] melhorou muito mais, que agora que nem aqui em baixo já não tem sala de aluno, agora é só lá em cima, quando eu estudava era todas as salas aqui, única coisa que não mudou é a secretaria [...]. O ensino também mudô, agora se tornô um pouco mais puxado pros aluno eles tem que aprendê mais, antigamente a gente era mais a vontade, a gente não fazia o tema de casa a professora não chamava muito a atenção quando vinha pra escola, agora não, não fez o tema de casa a profe manda o bilheteinho [...]. SM3</p> <p>- Escola boa... Ah,... tem que ter que os professor tem que persistir né que se o aluno não vim tem que ligá, tem que mandá bilhete tem que i de atrás porque senão eles não vem pra escola né, agora os professor vão de atrás [...]. SM3</p> <p>- Porque no nosso tempo não existia isso, se tu tava atrasado, demorava três anos alí, tu não passava, encaminhava pra APAE com problemas mentais, hoje em dia não [...]. SM4</p> <p>-[...] a gente estudava aqui, tipo, aquele tempo era muito ruim sabe aquele tempo era ruim demais. Agente comia merenda, hoje tem bifê sabe, hoje tem nutricionista, hoje tem tudo, no nosso tempo nós comia a merenda num copinho de alumínio, um arroz um feijão ali a gente dava graças a Deus quando tinha [...]. SM4</p> <p>-[...] olha a evolução do Cônego [...], pra mim tá perfeita não tem violência se se... machuca o filho chama a mãe e chama a outra mãe, as duas em partes né, tentam conversar. [...], Hoje vocês tão sempre amparando os filho da gente né, dá uma febre liga lá em casa manda pra buscá [...] mudô tudo não foi só a decoração mudô os professor, o amor.SM4</p> <p>- [...] uma escola é isso sabe, uma escola é isso é amor, é união é fazer junto, tá acontecendo alguma coisa de errado vamo ver em casa, vamo sentá e conversá, vamo se ajuda, se não dá por aqui vamo por alí [...]. SM4</p> <p>-[...] a gente aposta, dá a vida dos nossos filhos na mão de vocês entende, então aqui tu sabe que tá bem, tá seguro e ainda tão aprendendo, não tão vindo como agente vinha no colégio só pra comê a merenda, tão vindo porque gostam do professor porque tão aprendendo [...]. SM4</p>
---	-------------------------------	---

	<p>Aprendizagem</p>	<p>- Ah o SA1 é bastante, é continha às vezes ele se atrapalha, às vezes eu mando fazê um desenho ele faz outro, que nem esses dias tinha uma folha que tinha que fazê quatro boneca ele me faz coração, e eu disse não é, é tudo igual, é mais dois. Ah o SA1 tem bastante dificuldade, que nem eu falei pra profe esses dias que comecei pegar os milhos, feijão e contá, tinha as continha, dizia cinco grãozinho, bota mais dois aqui, vai tirando e ele tá conseguindo. SM1</p> <p>- O SA1 gosta da educação física, adora, EAP também, escreve lá ajudante que a profe coloca, adora, às vezes ele diz, mãe quem que é o ajudante hoje, sou eu, gosta de apagar o quadro, gosta de vir aqui em baixo pegar as coisas, gosta de ler, gosta de brincar, o SA1 não reclama de nada, gosta de tudo. SM1</p> <p>-O EAP foi bom pra ele desenvolveu bastante e ele vai desenvolve bastante e até eu disse pra ele pra não faltar, porque se não fosse o EAP a gente não tem paciência muito porque ele é mais pequeno e não consegue aprender assim muito e que nem eu disse para profe esses dia, arrecém tá na primeirinha e a gente quer que ele já saiba lê, mas ele arrecém tá na primeira, tem que ter paciência. SM1</p> <p>- [...] SA2 aprendeu a ler, o David também sabe ler, aprenderam também a escrever, eu não reparo muito nos caderninhos deles, uma coisa que eu só olho é se tem algum recadinho pra mim, às vezes eu pergunto pra eles se eles têm [...].SM2</p> <p>- Eles gostam mais é da hora de comer, da hora do recreio e na hora que eles tão tudo quietinho, gostam daquela parte que eles tão quietinho fazendo uma brincadeira. Eles não gostam muito é das brigas [...]. E sobre os temas eles não falam sobre o que eles gostam, a SA2 de pintá, gosta de pintá, de desenhá, já o David não sei do que ele gosta, não noto essa parte ai, do que ele gosta ou não de fazê na escola dos temas... SM2</p> <p>- Eu fiquei muito feliz porque ele foi o primeiro a ler e até chorei [...] e é muito bom aprender a ler, uma novidade, começa a ler e vai que vai, quando eu vi aquilo lá, que ele tava aprendendo a ler, aprendendo a escrever o nome dele, isso me alegra, me alegro bastante muito, muito, quando ele disse que aprendeu a lê primeiro [...]. SM2</p> <p>- O tema de casa se é só numa folha e é só copiar ele copia bem, se é pra resolve dai ele tem um pouco de dificuldade, quando é de escrever ele também tem um pouco de dificuldade ai eu vou soletrando e ele vai escrevendo as palavra, mas ele é bem calmo pra tema de casa. SM3</p> <p>- [...] o SA4 tava muito atrasado, muito desatento, muito mal, ele veio no EAP e notou uma diferença, assim nele assim ó, meu Deus cem por cento eu posso dizer que esse guri tá cem por cento inteligente [...], aquela horinha que tu tem com ele é toda especial ele ama [...], quem sabe tu também supra toda a necessidade que a gente às vezes não pode dá pra ele e tu pode dá nessa horinha que tu tem com ele. SM4</p> <p>- [...] o SA4 ele era muito desatento assim sabe, não é que ele não é inteligente, ele é inteligente até demais, até hoje eu tava falando pra ele, tu tem que descobrir o teu potencial [...], [...]ó eu pra mim ele não tão tendo assim por enquanto dificuldade nenhuma, eles tão tudo dentro do quadrinho deles, sabe sem acelerar nada né.</p>
		<p>- Eu incentivo bastante pra não perdê aula, vim pra escola, aprendê, pega os serviço melhor, porque chega a gente que não estudo muito, porque se não estuda não consegue nada. Ah eu sempre incentivo eles a estudá, até eles queria desistir, ai incentivei, não desistam, vão pra escola, se precisa eu vou lá falar com a profe pra ver o porque não querem ir, e agora querem estudá, tô incentivando eles pra não deixá de estudá, pra eles continuá.SM1</p> <p>- Às vezes a gente que ajuda mais, mas às vezes não da mesmo daí eles querem um monte de coisa assim [...] eu sempre pergunto o que falta na escola, falta caderno, falta lápis, diz que eu do jeito e compro [...] o que precisa pra vocês aprendê [...] SM1</p> <p>- [...] digo, espero de vocês sempre o melhor na escola, que nunca eu seja chamada por causa de briga, coisa ruim, briga, por coisa assim, que seja chamada na escola por motivo bom e sempre digo pra eles o que vocês fizeram na escola, daí eles contam [...]SM1</p> <p>- Ah, cobro a tabuada, eu fiz uma tabuada pro meu filho, do dois até o nove, ele agora, mas ele, ele estuda, depois eu peço pra ele [...], eu comprei folha de officio, daí dô continha de mais e menos, de mais e menos, daí eu faço desenhos pra ele liga, aponto daí ele liga, separá as silabas, e eu tô sempre ensinando eles uma coisinha diferente [...], eu brinco de escolinha com eles dentro de casa [...]. SM2</p>

	Relação família-escola	<p>- [...] se eu tenho tempo eu vou ajuda sim, eu ajudo eles no que for preciso no tema. [...]SM2</p> <p>- Nós gostaria de fazer ele estuda mais, a gente não consegue dá mais estudo pra ele dá mais curso né, pra ele sabê mais, ficá um poco mais inteligente, que tivesse uma escola assim, que ele fosse até nas férias pra ele aprendê mesmo, porque ele é meio lento não gosta muito de fazê os tema, se a gente não pega... Inglês, assim pra ele aprende desde pequenininho. SM3</p> <p>-[...] só vim mesmo (na escola) pra entrevista que me chamaro, só pra conhecê meus filho, agora pra chamá que eles tão batendo que batem em alguém, incomodando, fica de castigo frequentemente, eu nunca [...]. SM4</p> <p>- Como eu tava falando a última entrega de boletim com a profe Adri, que eu queria que eu tipo tava meio forçando ele a escrever emendado ela disse que não, porque senão eu vou destruir tudo que ela tá construindo, como que fosse uma casa, tijolinho por tijolinho[...], [...] como eu te falei pra gente sabê o lugar da gente também né, não destruir tudo isso que a profe construiu também né. SM4</p>
	Perspectivas de futuro	<p>- Eu gostaria que até terminá tudo, segundo grau em diante, até faculdade[...], incentivo eles a fazerem o segundo grau e nem quero que eles desistam, eu quero que eles continuem. [...] eles podem ter um serviço melhor, uma vida melhor. SM1</p> <p>- [...] hoje em dia a dificuldade que eu observo assim é a faculdade e eu espero de coração que eles vão até chega até, e eu quero ajuda eles por causa que eu não tive essa oportunidade de ninguém me ajudá [...]. SM2</p> <p>- [...] os meus filhos, a SA2 e o David pelo menos eu quero, tô incentivando, tô conversando com eles, desde pequenininhos até grandes, não ter a mesma ideia que eu, porque hoje em dia até pra trabalhar em mercado tem que ter segundo grau [...], eu desejo e eu espero mesmo que eles estudem bastante não larguem que nem eu fiz [...]. SM2</p> <p>- Mais oportunidades pro trabalho [...]. SM2</p> <p>- [...] se não estudá não tem futuro, não adianta eu sempre digo pro Kelvin, Kelvin estuda ou tu vai sê que nem teu pai e tua mãe, sem estudo tu não vai consegui serviço melhor, tu vai tê serviço braçal, sofrido, no sol é sofrido. SM3</p> <p>-Um futuro melhor. É, ele se torna uma pessoa melhor, uma pessoa boa com o estudo, porque né , se não estuda chega nessa idade quatorze, quinze ano eles já tão fazendo o que não deve faze, tão na rua mexendo cos outros, sendo mal inducado, pelo menos tá na escola, tá aprendendo o que deve fazer. Eu desejo que ele seja um bom home, que saiba respeitar e se dá o respeito [...]. SM3</p> <p>- Eu queria que eles estudassem se formassem naquilo que eles decidir, porque chega uma idade que eles vão escolher o que querem ser, mas estudo nunca é de mais, eu sempre digo pro SA3, estude, estude, sempre, sempre , estude porque aprende . Você nunca vai aprendê demais sempre vai faltá um poco. SM3</p> <p>- [...] eu quero que ele se torne um home de futuro, mesmo que eu não possa dá estudo pra ele, que ele vá trabalhar e vá correr atrás dos estudo dele [...]. SM3</p> <p>-[...] eu gostaria de ver ele com aqueles chapeuzinho pretinho com aquela ropinha, a faculdade [...], [...] eles fazer uma faculdade passar e que nem a senhora estudando até hoje fazendo mestrado [...]. SM4</p> <p>- [...] o meu marido ele é pedreiro [...], [...] então pedrero sofre, servente sofre, o pia que tá lá no mercado sofre tem que carrega bujão, tem que carrega caixa de cerveja, às vezes porque tem poco estudo, entende, a pessoa com estudo tem tudo, enquanto o pedrero tá lá no sol, e você com estudo tá lá no ar condicionado, entende, e sem dizer que tudo muda né, tu pode viajar, tu pode aprender outra língua, tu tem oportunidade. Mudô tá, aí hoje em dia tá tudo mais fácil, pra ti concluir hoje uma faculdade é só tu querer não é que nem nos tempo atrás que era só pra rico, hoje em dia tá aí é só meter a cara, hoje tem curso hoje tem aquele Pronatec, hoje tem de tudo. SM4</p> <p>-[...] aprendê nunca é demais porque tudo que tu aprende hoje pode tê quinhentos anos ninguém vai te tira, tá aqui, tá em você. SM4</p>

Fonte: Dados sistematizados pela autora, 2015.

Dessas categorias emergem subcategorias e unidades de sentido, que constituem a seguir aspectos que instigam a reflexão acerca da trama que compõe as lógicas socializadoras das famílias.

4.2.1.1 *A gente aposta a vida dos nossos filhos nas mãos de vocês, entende?*²⁵

As relações estabelecidas pela escolarização se instauram entre sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são diferentes: de um lado a escola/ professores, cujas lógicas educativas fazem parte do modo escolar de socialização, do outro, as famílias populares com lógicas socializadoras estranhas àquelas. Para exemplificar as diferentes lógicas, podemos analisar o dito por uma professora em comparação ao exposto pelas mães:

Na sala dos professores, a professora comenta com a coordenadora pedagógica: Ficaram dez dias em casa (alunos na semana da escola) e não foram capazes de fazer o tema de casa, só dei um e mesmo assim não fizeram, não foram capazes de olhar o caderno. E, ainda no primeiro dia de aula, após atividades da semana da escola, faltou a metade da turma, porque foram na festa promovida pelo Posto de Saúde Navegantes. Então diz a coordenadora pedagógica: “Os pais não veem a escola como importante” (DCOC 01/2014²⁶).

A relação esperada da família para com a escola foi assim expressa:

Eu não tenho queixa e nem do que reclamar desse colégio por causa que [...] eles tão protegidos, eles tão em boas mãos, eu confio nas professoras[...] (ENT1 SM2, 2014²⁷).

digo, espero de vocês sempre o melhor na escola, que nunca eu seja chamada por causa de briga, coisa ruim, briga, por coisa assim, que seja chamada na escola por motivo bom e sempre digo pra eles o que vocês fizeram na escola, daí eles contam [...] (ENT2 SM1, 2014).

Lançando olhar atento sobre o exposto, verifica-se a presença de uma tensão entre a lógica escolar e a lógica familiar, como já dito, uma vez que a escola parece não reconhecer que as famílias a estimam e projetam expectativas sobre ela. As mães, por sua vez, demonstram ser suficiente a relação estabelecida com a escola através da manutenção da ordem moral. Portanto, é preciso considerar o fato de que nenhuma das lógicas é incoerente se

²⁸ O título desta seção procede de SM4.

²⁶ DCOC refere-se a registros em diário de campo realizado através das observações cotidianas.

²⁷ ENT refere-se a entrevistas.

pensadas nas diversas formas de socialização relacionadas às condições de existência e à história dos grupos e dos indivíduos. Trata-se de desmistificar a ideia da existência de uma única forma de socialização, produto da ação das instituições construídas ao longo da história e passar a compreender que o que está em jogo são sonhos, perspectivas de futuro, conhecimentos, oportunidades de aprendizagem, como se pode verificar nestes registros:

Eu queria que eles estudassem, se formassem naquilo que eles decidir, [...] estudo nunca é demais, eu sempre digo pro SA3, estude, estude, sempre, sempre, estude porque aprende. Você nunca vai aprendê demais, sempre vai faltá um pouco (ENT3 SM3, 2014).

[...] hoje em dia a dificuldade que eu observo assim é a faculdade e eu espero de coração que eles vão até chega até, e eu quero ajudá eles por causa que eu não tive essa oportunidade de ninguém me ajudá [...] (ENT4 SM2, 2014).

A escola nem sempre percebe ou considera suficiente o envolvimento das famílias com a escola, com o aprender dos seus filhos, contudo, as famílias dizem ajudá-los e querer ajudar sempre, seja por meio do incentivo oral ou socializando a vivência de trabalho do pai/mãe. Almejam intensamente o aprender de seus filhos, “[...] *estude, estude, sempre, sempre, estude porque aprende (SM3)*”, e veem na escola a possibilidade do aprender e de conquistar novas oportunidades.

Percebe-se que para compreender as relações que se estabelecem entre as famílias populares e a escola é preciso considerar questões que vão além de apreender as diferenças capitais, as quais correspondem a indicadores importantes quando se trata de classificar, comparar e situar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas uns em relação aos outros (THIN, 2006). Contudo, o capital cultural, transmitido no interior da configuração familiar por meio do acesso a um sistema de valores implícitos (atitudes, pensamentos, entre tantos) e de elementos materiais que desenvolvam a cultura (livros, jogos e outros), é um indicador valioso, mas não suficiente para entender “as relações afetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso” (THIN, 2006, p.212).

Para Bourdieu (2005), o capital cultural pode existir sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. No estado incorporado, o capital cultural dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, sendo que a acumulação dessa forma de capital demanda uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, o que exige tempo e investimento pessoal, um trabalho de aquisição do sujeito sobre si mesmo para, assim,

tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa (*habitus*). Esse capital não pode ser transmitido instantaneamente “por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2005, p. 75). Bonamino et al. (2010) referenciam o capital cultural, no seu estado incorporado, como o componente do contexto familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar da prole,

uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola (op. cit., s.p).

O capital cultural no estado objetivado consiste na aquisição material de bens culturais, tais como quadros, esculturas, pinturas, livros. Todavia, a condição para apropriar-se desses bens e desfrutar de suas propriedades requer o domínio de instrumentos necessários para decifrá-los, ou seja, é preciso dispor de capital cultural no estado incorporado. E, por sua vez, o capital cultural institucionalizado ocorre na forma de reconhecimento institucional, via certificados e diplomas escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho (BONAMINO et al., 2010, s.p).

O importante é identificar as condições em que se encontram a transmissão do capital cultural no interior da configuração familiar em que o sujeito está inserido e o esforço para ajudá-los na construção dos seus próprios capitais culturais, pois a transmissão interfere no processo de socialização do sujeito e repercute em sua relação com o mundo escolar. Lahire (1997) afirma que o capital cultural de um lado está condenado a viver incorporado e a sua transmissão²⁸ depende da situação de seus portadores: de sua relação com o filho, da capacidade de cuidar da educação dele, de sua presença a seu lado, de sua disponibilidade de transmitir certas disposições ou acompanhar a criança na construção dessas disposições.

Desta forma, é possível verificar por meio de algumas passagens, como as famílias/mães envolvidas no processo de investigação viabilizam a transmissão do capital cultural:

²⁸ “Falar de ‘transmissão’ é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador a um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para construir a ‘mensagem’ que se considera ter-lhe sido ‘transmitida’. Ele tem de atribuir-lhe sentido na relação social que mantém com o que está ajudando a construir seus conhecimentos e com os seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores” (LAHIRE, 1997, p.341).

Eu incentivo bastante pra não perdê aula, vim pra escola, aprender, pegá os serviço melhor [...] Ah eu sempre incentivo eles a estudá, até eles queria desistir, aí incentivei, não desistam, vão pra escola, se precisá eu vou lá falar com a profe pra ver o porquê não querem ir e agora querem estuda, tô incentivando eles pra não deixá de estudá, pra eles continuá (ENT5 SM1, 2014).

Eu sempre pergunto o que falta na escola, falta caderno, falta lápis, diz que eu dô jeito e compro [...] o que precisa pra vocês aprendê [...](ENT6 SM1, 2014).

Eu comprei folha de ofício, daí dô continha de mais e menos, de mais e menos, daí eu faço desenhos pra ele liga, aponto daí ele liga, separá as silabas, e eu tô sempre ensinando eles uma coisinha diferente[...], eu brinco de escolinha com eles dentro de casa[...](ENT7 SM2, 2014).

Nós gostaria de fazê ele estudá mais, a gente não consegue dá mais estudo pra ele, dá mais curso né, pra ele sabê mais, ficá um poco mais inteligente[...] Inglês, assim pra ele aprendê desde pequenininho (ENT8 SM3, 2014).

Tais discursos demonstram o quão restritivas são as transmissões efetivadas, tanto no que diz respeito à exposição e acesso a materiais, conteúdos e espaços educativos, quanto na ordem de valores implicados na valoração da educação escolar. Contudo, mesmo assim, verifica-se que está na ordem de valores das famílias a educação escolar quando mencionam o incentivo dos filhos para estudar, quando dizem destinar recursos para a manutenção do material básico para que possam aprender, quando compreendem que a aquisição de outra língua seria importante para um melhor desenvolvimento do filho. Ainda, em suas manifestações é possível perceber que, apesar dos poucos recursos materiais disponíveis, o capital cultural transmitido por meio das ações, práticas cotidianas de incentivo aos estudos e a presença dos pais ao lado das crianças, ocorrem quando a mãe diz que prepara atividades oriundas do contexto escolar para os filhos, brinca de escolinha, não deixa faltar aula, ajuda no tema de casa, liga para escola para saber como os filhos estão e se estão entendendo as matérias. São práticas que, na perspectiva da escola, geralmente não se concretizam de maneira regular, contínua e sistemática, fragilizando, assim, a vivência de condições que colaborem com o processo educativo da escola e a aprendizagem das crianças.

4.2.1.2 *Eu gostaria de ver ele com aquele chapeuzinho pretinho, com aquela ropinha, a faculdade*²⁹

²⁹ O título desta seção procede de SM4.

As famílias expressam credibilidade na escola e nos estudos na perspectiva de que seus filhos tenham um futuro melhor em relação à sua realidade econômica e manifestam a esperança de vê-los conquistarem um futuro profissional melhor do que o do pai e/ou da mãe, menos cansativo, “sofrido”.

O sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam, segundo seus próprios termos, que o sujeito “se vire” na vida cotidiana (THIN, 2006, p.221).

Para compreender os investimentos educativos das famílias em favor da educação institucionalizada é oportuno referenciar as transformações ocorridas no Brasil com os processos acelerados de industrialização e urbanização, pois a partir deste precedente histórico amplia-se a necessidade da educação formal e da elevação do nível de escolaridade como requisito para responder às exigências do mundo do trabalho e como possibilidade de romper com as condições de pobreza.

Eu gostaria que até termina tudo, segundo grau em diante, até faculdade[...]incentivo eles a fazerem o segundo grau e nem quero que eles desistam, eu quero que eles continuem. [...] eles podem ter um serviço melhor, uma vida melhor (ENT9 SM1, 2014).

Eu sempre digo, longe das drogas, longe das bebidas, más companhias (ENT10 SM1, 2014).

Um futuro melhor. É, ele se torná uma pessoa melhor, uma pessoa boa com o estudo, porque né, se não estuda chega nessa idade quatorze, quinze ano eles já tão fazendo o que não deve fazê, tão na rua mexendo cos outros, sendo mal inducado, pelo menos tá na escola, tá aprendendo o que deve fazer. Eu desejo que ele seja um bom home, que saiba respeitar e se dá o respeito (ENT11 SM3, 2014).

Eu não quero que meus filho sejam, Deus o livre nunca sê ladrão, que precise robar, eu não quero que se envolvam em droga, eu não quero isso pro meus filho (ENT12 SM4, 2014).

Se não estudá não tem futuro, não adianta eu sempre digo pro SA3, estuda ou tu vai sê que nem teu pai e tua mãe, sem estudo tu não vai consegui serviço melhor, tu vai te serviço braçal, sofrido, no sol é sofrido (ENT13 SM3,2014).

As famílias tomam a escola como um lugar de socialização adequada, a qual possibilita a formação de pessoas íntegras, promove expectativas de futuro profissional,

econômico e cultural promissor, esperanças de uma vida melhor. Lahire (1997, p.334) em sua pesquisa também verificou este sentimento em relação à escola:

[...] a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'sair-se' melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a 'confessar a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizado do que o deles.

Contudo, também confiam à escola a capacidade de proteção quanto à exposição dos filhos ao mundo da marginalidade. Zago (2003, p.24) contribui para ilustrar as expectativas apresentadas pelas famílias através da explicitação de dois pilares que revelam os motivos de valorização das famílias para com a escolarização, um

que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização.

De fato, os resultados desta pesquisa estão em consonância com Zago (2003), quando essa pesquisadora aponta que as famílias populares esperam da escola e das atividades escolares aprendizagens que julgam fundamentais, que corroborem as perspectivas de eficácia social. Entretanto, por meio do diálogo estabelecido com as mães, é difícil perceber de forma explícita e objetiva os empreendimentos específicos que realizam para com a educação escolar, pois os pais das camadas populares participam da escolarização de seus filhos de forma diferenciada, sem o planejamento e execução de práticas determinadas para esse fim.

Lahire (1997) contribui com esta reflexão apresentando quatro dimensões em relação às quais as famílias de camadas populares teriam impacto sobre a escolarização das crianças. Desta forma buscarei algumas passagens que ilustrariam tais dimensões:

a) Disposições econômicas: as famílias pesquisadas apresentam situações socioeconômicas semelhantes, poucas diferenças no tipo de atividade econômica exercida - mães do lar, pais pedreiros ou serventes de pedreiro ou, ainda, desempregados. Como referencia Lahire (1997, p.24), "para que uma cultura escrita familiar, ou para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específicas".

o meu marido ele é pedreiro, [...] então pedreiro sofre, servente sofre, o piá que tá lá no mercado sofre tem que carregá bujão, tem que carregá caixa de cerveja, às vezes porque tem pouco estudo, entende a pessoa com estudo tem tudo, enquanto o pedreiro tá lá no sol, e você com estudo tá lá no ar condicionado, entende e sem dizer que tudo muda né, tu pode viajar, tu pode aprender outra língua, tu tem oportunidade (ENT 14 SM4, 2014).

Considerando as atividades econômicas exercidas pelas famílias envolvidas nesta pesquisa, as mães as relacionam à má remuneração, ao desgaste físico e acreditam que se conseguirem a manutenção dos filhos na escola, estes poderão ter outras oportunidades, um futuro profissional que os possibilite “*tá lá no ar condicionado*” viajar, aprender outra língua.

b) Ordem moral doméstica: segundo Lahire (1997), algumas famílias, apesar do seu baixo capital cultural, favorecem a escolarização dos filhos indiretamente, por meio da criação de um mundo ordenado. Segundo o autor (op. cit., p.26), a regularidade das “atividades, dos horários, as regras de vida estritas ou recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr em ordem, gerir, organizar os pensamentos”.

Ah, que nem eu boto, assim uma lição pa cada um. Que nem a Emanuéli faz serviço de menina, que nem eu boto lavá loça, ajuda fazê o almoço, ajuda a limpá a casa que daí o Eric assim mais os serviço de fora que eu boto, às vezes eu coloco ele limpá o quarto, carpi o lote, dá uma varrida lá fora. O Zique também às vezes eu boto, arrumá a mesa pra mãe que é mais liviano né, arruma a mesa, arcança uma coisa assim, só que ele também qué ajudá assim coisa pesada só que eu não deixo que nem...(ENT15 SM1, 2014).

Das onze e meia até o meio dia tem os temas da escola, daí eu já pego de meio dia pra ele fazê pra vir pro colégio e de tardezinho (ENT16 SM1, 2014).

Ainda, o autor observa que algumas famílias das camadas populares outorgam grande importância ao “bom comportamento”, no qual impera o respeito pela autoridade, inclusive dos professores. Essas famílias, mesmo que de forma não intencional, preparariam seus filhos para atenderem a certas expectativas próprias ao ofício de aluno: disciplina, bom comportamento, respeito às regras, entre outros. Uma vez que, como não conseguem ajudar seus filhos “do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, [...] escutando, prestando atenção” (LAHIRE, 1997, p.25).

Primeira coisa que eu pergunto é como que se eles estão se comportando na escola, se eles tão bem, prestam atenção [...]. [...] digo, espero de vocês sempre o melhor na escola, que nunca eu seja chamada por causa de briga, coisa ruim, briga (ENT17 SM1, 2014).

[Pergunto sempre]O que ele fez de tema, se brincaram com ele, se brigaram, se a professora foi boa se não foi (ENT18 SM3, 2014).

A gente sempre pergunta como que foi hoje na aula [...], ficaram de castigo[...] tu viu a profe tá bonita, a merenda tava boa, bem colorida (ENT19 SM4, 2014).

O ordenamento das práticas, as regularidades, a organização, o bom comportamento, são ações consoantes às expectativas da escola, não havendo contradição aparente entre o que as mães anunciam de suas lógicas familiares e a lógica escolar diante dos resultados preliminares desta pesquisa.

c) Formas específicas de exercício da autoridade familiar: “as diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento” (LAHIRE, 1997, p. 28).

Assim, quem conversa mais com eles sou eu, o pai deles é meio tímido, às vezes ele dá um conselho mas quem repreende mais eles, dá atenção assim sou eu porque eles sempre perguntam as coisas só pra mim, eles não perguntam pro pai (ENT20 SM1, 2014).

Eles são tranquilos também não me estrovam em nada [...],bem tranquilo, eles não estrovam em nada, fazem bastante bagunça (ENT21 SM4, 2014).

Um dia é uma briga, meus Deus. [...] eu digo assim, uma conversa de mãe pra filho, daí eles gostam, porque mãe e filho não é castigo, não é bater que dói, é só uma conversa (ENT22 SM2, 2014).

Verifica-se, pelas falas, que o exercício de autoridade praticado pelas famílias ocorre mediante o diálogo e a atenção, e não por castigo e agressão. Em face de tal dado e dos correlatos mencionados pela escola: O que dizer quando a escola precisa acionar o Conselho Tutelar para proteger alunos das agressões físicas e psicológicas praticadas por algumas famílias? Pode-se supor que essas famílias efetivamente adotem outros recursos de educação que não o das agressões? Ou, de outra parte, que não consideram a pesquisadora uma interlocutora a quem possam confidenciar situações dessa natureza?

d) Formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias: presença da família na escola, auxílio nos deveres de casa, proposição de atividades extras de complementação do aprendizado, monitoramento do desempenho escolar.

Só vim mesmo (para a escola) pra entrevista que me chamaram, só pra conhecê meus filhos (ENT23 SM4, 2014).

O tema de casa [...], quando é de escrever ele também tem um pouco de dificuldade aí eu vou soletrando e ele vai escrevendo as palavras (ENT24 SM3, 2014).

- [...] se eu tenho tempo eu vou ajudá sim, eu ajudo eles no que for preciso no tema. [...](ENT25 SM2, 2014)

Ah, o SAI tem bastante dificuldade, que nem eu falei pra profe esses dias que comecei pegar os milhos, feijão e contá, tinha as continhas, dizia cinco grãozinho, bota mais dois aqui, vai tirando e ele tá conseguindo (ENT26 SM1, 2014).

Percebem-se investimentos pedagógicos destinados pelas famílias para com a aprendizagem escolar dos filhos mediante acompanhamento e ajuda no tema de casa, o uso de material concreto para ensinar as continhas, soletrando as letras para o filho escrever. Contudo, esses investimentos, por sua vez, nem sempre são considerados suficientes pela escola à luz de suas expectativas e dos objetivos almejados frente ao desempenho escolar.

Diante das proposições que podem causar impacto à escolarização das crianças, cabe salientar que apesar de as famílias pertencerem a um meio social relativamente homogêneo, marcado por baixo capital cultural e econômico e que muitas vezes comungam dos investimentos realizados para com a escolarização dos filhos, não podem ser esperados resultados homogêneos, elas precisam ser consideradas em sua heterogeneidade. Isso, pois dentro das dimensões citadas anteriormente, verifica-se experiências socializadoras contrastantes, em que cada criança estaria sendo submetida a um conjunto singular de experiências socializadoras, as quais propiciarão a incorporação de um capital cultural diferenciado de disposições e que poderão potencializar ou enfraquecer os resultados escolares.

4.2.1.3 *Eu nunca tive diálogo entre meus filhos, comecei ter agora*³⁰

³⁰ O título desta seção procede de SM2.

“Eu nunca tive diálogo entre meus filhos, comecei ter agora”. Quando? A partir da entrevista? Sentiu a necessidade de responder positivamente ao questionamento realizado sobre a existência do diálogo, uma vez que o mesmo é um princípio socialmente aceito e almejado? Em relação ao diálogo estabelecido em casa com os filhos, segundo as entrevistas, as mães comentam que os filhos contam sobre a aula, sobre o que fizeram na escola.

Eles falam da escola, dos alunos, eles contam tudo, tudo, falam sobre o que as professoras falam, do recreio, do jogar bola, do tema, falam que às vezes eles tem preguiça, sono. Gostam da merenda, do lanche, do almoço, da comida (ENT27 SM2, 2014).

Geralmente ele me conta, só não conta de manhã, ele não fala nada daí eu peço como foi no PEPE³¹ o que tinha de lanche [...] mas da escola ele sempre chega que tem o tema pra fazer e que a aula foi boa (ENT28 SM3, 2014).

E, conforme o exposto nas entrevistas, se as crianças não comentam sobre as coisas que fazem ou observam, as mães dizem tomar a iniciativa para que a comunicação se estabeleça.

A gente sempre pergunta como que foi hoje na aula, foi bem? ... Não, bem não, senta aí vamo conversá, o que teve de diferente hoje, ah hoje teve isso , o que que a profe passô hoje de diferente, ah... hoje teve aquilo, ficaram de castigo hoje, sim...mas por quê? Mas por isso, mas por aquilo, a gente conversa assim, eles conta. [...] a gente conversa que a profe é bonita né, que tem bá, tu viu a profe tá bonita, a merenda tava boa, tava boa, bem colorida, a gente conversa, tipo, sobre tudo (ENT29 SM4, 2014).

No entanto, a lógica socializadora da escola, caracterizada nas manifestações cotidianas dos professores coloca em xeque algumas dessas afirmações: Como muitas vezes não comparecem à escola quando solicitada a presença via bilhete? Olharam a agenda? Leram o bilhete? Qual o motivo de muitas vezes as crianças virem para a escola sem o tema de casa realizado? Como, muitas vezes não sabem o nome da professora do seu filho? A localização da sala de aula onde estuda? A série em que se encontra? Como não têm acesso ao registro (agenda) das aulas que o filho terá em um determinado dia - Educação Física, Inglês, Música? A entrevista é uma estratégia que viabiliza a reflexão dos entrevistados na perspectiva que os desafia a explicar as razões de viver de uma forma ou outra, atribuindo ao seu discurso muitas

³¹ Programa de Evangelização para Educandos.

vezes o ideal, o desejado, o aceito socialmente. Entretanto, nem sempre o que é almejado se efetiva na prática, há certa distância entre o discurso e a prática, por situações diversas.

Montoya (1996) na pesquisa apresentada na obra *Piaget e a criança favelada*, exhibe dados a partir de observações e entrevistas informais com famílias, acerca das trocas verbais e trocas simbólicas³² estabelecidas entre os adultos e as crianças, destacando que as mesmas são bastante restritas, pois geralmente as crianças não costumam contar as coisas que fazem, pensam, observam, ou sentem e geralmente é ausente a iniciativa dos pais em solicitar a reconstituição dos acontecimentos vividos. Dessa forma, as crianças raramente não são solicitadas a “reorganizar, ao nível da representação - ao nível da consciência -, o conhecimento adquirido ao nível da ação prática, visto que o meio social próximo é limitado nas ‘trocas simbólicas’” (MONTTOYA, 1996, p.92).

Segundo este autor, a preocupação dos pais das camadas populares centra-se nas realizações práticas da criança e não na compreensão do como e porquê de tais realizações. Isso explica a satisfação das mães quando exemplificam a capacidade dos filhos realizarem encargos domésticos.

Ele me ajuda, às vezes, lavá a louça, varrê a cozinha, mas não é sempre. [...], agora ele tá ajudando a chamá a atenção da Maikel (irmã) ajuda a cuidar dela, não dexa ela pegar chujera na boca né, tem mais atenção com ela (ENT30 SM3, 2014).

Os questionamentos dos professores contradizem as falas explicitadas pelas mães, o que nos instiga a pensar na criança que fica pressionada entre as duas lógicas e na possibilidade de a escola considerar e valorizar as formas dialógicas estabelecidas pelas famílias como ponto de partida para ascensão ao código linguístico mais elaborado mediante trocas simbólicas que permitam “[...] a organização do real ao nível da representação, garantindo, dessa maneira, a reconstrução das ações no plano representativo” (MONTTOYA, 1996, p.93).

Soares (1989, p.16), ao trabalhar com as relações entre linguagem e escola, atribui à primeira fundamental importância no contexto cultural: “a linguagem é, ao mesmo tempo, o

³² A linguagem é um fator constituinte do pensamento, mas é também a função simbólica (jogo simbólico, imagem mental, desenhos, imitações diferidas) que o constitui, no plano da ação prática e, sobretudo, no plano da representação. Troca simbólica supõe “interação cognitiva no plano da representação, onde os significados a serem compartilhados (ou não) são evocados através dos seus significantes diferenciados” (MONTTOYA, 1996, p.73). Nas trocas simbólicas torna necessário à criança comunicar, expressar seus saberes, suas experiências, seus sentimentos, assim como conhecer e interpretar os alheios (MONTTOYA, 1996).

principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”. Independentemente das ideologias apresentadas na obra, da hipótese do déficit linguístico, é importante destacar que a autora reafirma que o desenvolvimento da linguagem da criança depende da quantidade e qualidade das situações de interações verbais entre ela, um adulto e um ambiente em que seja incentivada a perguntar e a responder, que seja ouvida com atenção e seja instigada a refletir sobre o vivido, abstraindo-o de forma lógica.

Associado à reflexão que Lahire (1997) apresenta quanto às dimensões que causam impacto sobre a escolaridade das crianças - as formas familiares da cultura escrita; as condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar; as formas familiares de investimento pedagógico -, Setton (2005) acrescenta outros fatores que incidem sobre a escolarização das crianças, na perspectiva de um eixo familiar estável: condições e disposições dialógicas. Ou seja, segundo o autor,

uma estabilidade de natureza psicológica também fundamental para garantir uma estrutura familiar com relações predispostas ao diálogo, à conversa, a uma abertura para trocas de experiências. Uma configuração familiar em que se valoriza o conforto psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos. Condições que certamente favoreceram o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais identitários (SETTON, 2005, p.85).

Nesse sentido, verifica-se que as disposições para a transmissão/interiorização de uma herança, de um capital moral, ético e cultural, valorizado pelos familiares pauta-se em ações práticas e pouco no diálogo, na representação do vivido e na compreensão do porquê das ações.

4.2.2 A lógica socializadora da escola

Neste eixo de análise nos valem as observações e registros oriundos das falas realizadas no cotidiano da Escola Cônego, em DC. Considerou-se durante as observações: 1) concepções de aprendizagem e fatores que influenciam em sua apropriação; 2) perspectivas em relação às crianças que são parte deste contexto escolar; 3) expectativas escolares acerca da contribuição necessária da família na aprendizagem; 4) os tipos de participação da família desejada pela escola; 5) versões sobre a correlação existente entre a ausência do envolvimento das famílias e as não aprendizagens; 6) percepções acerca do contexto socioeconômico e cultural em que os alunos estão inseridos; 7) interação professor x aluno x família x contexto

social dos alunos; 9) estratégias utilizadas que ampliam as condições de possibilidade do aprender; 10) interação professor X aluno; 11) metodologia do professor; 12) interação do aluno com o conhecimento escolar. Além das observações e registros oriundos das falas no cotidiano da escola, registramos também em DC as observações provenientes da sala de aula do 1º ano, nas quais consideramos: 1) interação do aluno com o conteúdo; 2) mobilização dos saberes prévios para a aquisição e integração de novos conhecimentos; 3) reações diante das dificuldades e das conquistas; 4) interação professor X aluno; 5) metodologia do professor.

Dos dados produzidos a partir das observações e registros realizados, optamos em explorar alguns pontos fortes que emergem cotidianamente na escola categorizando-os conforme a Figura 10.

Figura 10: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa para a lógica socializadora da escola



Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Quadro 5: Sistematização em diário de campo dos dados produzidos a partir das observações

Categorias	Sub-categorias	Unidades de registro
O A P R E N D E R N A E S C O L A	Olhar do professor	<p>- “[...] não consigo ver neles (alunos) uma evolução.” Fala de uma professora em meio à angústia e olhos cheios de lágrimas. “Chega no final de ano e parece que não fiz nada durante o ano todo.” DCOC³³</p> <p>- Um professor que trabalha com uma área do conhecimento específica, na turma do 6º Ano, ao falar sobre o comportamento dos alunos disse: “Eu desde o início do ano ainda não consegui dar uma aula decente e não vou ficar gritando, batendo de frente e ficar doente devido a alunos que não querem aprender. Tem dois ou três que fazem as atividades e prestam atenção.” DCOC</p>
	Metodologia do professor	<p>- Os alunos chegaram e já foram organizando as classes em grupos, grupos estes, previamente organizados pela professora, segundo ela para mesclar os níveis de aprendizagem e fazer com que nas diferenças evoluam. DCOSA³⁴</p> <p>- A história foi projetada em Power Point e a professora ao contá-la solicitou constantemente a participação e envolvimento dos alunos (explorou título, capa, escrita..)DCOSA</p> <p>- Constantemente os alunos eram desafiados a participar da história, interagir com a mesma, eram questionados. DCOSA</p> <p>- [...] a partir da história a professora propôs aos alunos que, em uma folha em branco, representassem através de desenhos e usando a “forma matemática” o processo percorrido por Isabel até chegar a compra da boneca. [...] Os alunos ao tentar realizar a atividade demonstravam dificuldade no registro, na sistematização e sequência dos fatos [...] A professora comentou que era uma atividade que não estavam habituados a desenvolver. DCOSA</p> <p>- Retorno do Recreio – as crianças estavam agitadas e era preciso construir um clima de estudo e aprendizagem, para isso a professora organizou um momento com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música clássica para se acalmarem. Ficou a música até todos silenciarem, alguns se deitaram sobre a mesa, alguns alunos tiveram dificuldade de parar, de mexer no material, de falar, de se movimentar... • Cuidado com a postura. • Técnicas de respiração para as crianças se acalmarem. DCOSA <p>-[...] o ajudante do dia foi até o armário e disponibilizou material para os alunos que precisavam (lápiz de cor, borracha,, lápis de escrever..)DCOSA</p> <p>- Com o ajudante escolhido, o mesmo passou nas classes recolhendo o caderno de tema de casa e colocando-o na mesa da professora, para que ela realizasse a correção do tema. DCOSA</p> <p>- Entregou o material para os alunos e os mesmos passaram a realizar a atividade. Em alguns momentos a professora ficou sentada em sua mesa e os alunos erguiam a mão e eram chamados para o atendimento, outros momentos ela passava pelas classes auxiliando. DCOSA</p> <p>- Os alunos que concluíam a atividade se direcionavam até a mesa da professora, onde ela orientava como dobrar a folha e colar, analisando o espaço do caderno. Em seguida, estes iam até o cantinho da leitura e pegavam um livro, ou revista para ler ou olhar. DCOSA</p> <p>- A professora vai destacando as ações dos alunos salientando o positivo, destacando os que já estão conseguindo se acalmar, já estão organizados e não chamando a atenção dos que ainda não conseguiram parar. DCOSA</p> <p>- Alunos que concluíam a atividade retiravam livros do cantinho da leitura para ler e/ou eram solicitados pela professora para ajudar os colegas na atividade (ficavam do lado, dizendo para o colega o que estava no quadro e deveria escrever no caderno).DCOSA</p>
	Mediação professor X aluno	<p>- [...] a professora desejou que todos tivessem uma boa tarde de aula, e para isso instigou-os para que falassem o que precisavam fazer para que a aula fosse boa, e então disseram: <i>se comportar, fazer silêncio,</i></p>

³³ DCOC corresponde aos registros realizados em DC provenientes das observações cotidianas.

³⁴ DCOSA corresponde aos registros realizados em DC provenientes das observações em sala de aula.

		<p><i>pedir licença.</i> DCOSA</p> <p>- Durante o registro a professora acompanhava os grupos, realizava intervenções, destinava atenção aos alunos... e os alunos interagiam entre si, solicitavam ajuda um para o outro, interessavam-se em saber como o colega estava desenhando, pintando, escrevendo ... DCOSA</p> <p>-- A professora sustentava postura de intervenção constante ao tempo em que iam desenhando a sequência lógica da história. DCOSA</p> <p>- Os alunos que acabavam de desenhar iam escrevendo acerca dos fatos que registraram e neste momento também a professora destinava sua atenção para a reflexão da escrita alfabética, atendimento sempre individualizado. DCOSA</p> <p>- Entre as explicações da professora, para os alunos realizarem a atividade de completar a sequência numérica, registrei uma destinada a um aluno: “O computador hoje se atrapalhou e deixou nesta tabela alguns espaços com desenhos, porque sabia que o (nome do aluno) ia descobrir qual era o número que deveria estar no lugar do desenho” e então, solicitou que fosse descobrindo e registrando. DCOSA</p>																							
Interação do aluno com o conteúdo		<p>- A história tratava de uma menina que passou a lavar carros para conseguir dinheiro e comprar uma boneca. A profe levantou uma questão: Precisamos fazer o que para conseguir dinheiro? “trabalhar”, “estudar bastante”, “pegar dinheiro do cofrinho”. Não sabiam dizer o que significava o valor “R\$1,00”.DCOSA</p> <p>- Constantemente os alunos eram desafiados a participar da história, interagir com a mesma, eram questionados. Nestes momentos eram poucos os alunos que participavam, dois ou três que contribuíam e conseguiram acompanhar a lógica da história. Muitas vezes após um questionamento a resposta era o silêncio. Alunos participantes do grupo de pesquisa praticamente não se manifestaram. DCOSA</p> <p>- [...] a professora retomou a história “FELIZ NATAL, NINOCA!” [...] Durante a retomada a professora questionou: Alguém já recebeu algum cartão de natal? Ou viu algum? Somente uma aluna disse ter recebido e outro aluno disse ter visto na loja do centro. DCOSA</p> <p>[...] retomou a atividade iniciada na aula passada a partir da história: Ilustração da sequência lógica da história e escrita dos fatos ilustrados. DCOSA</p> <p>- A professora sustentava postura de intervenção constante ao tempo que iam desenhando a sequência lógica da história. A maioria apresentou dificuldade, mesmo com o acompanhamento da professora, em atingir o objetivo da atividade proposta. DCOSA</p> <p>- Além das orientações da professora, os alunos buscavam recursos para resolver a atividade junto aos colegas e nos cartazes da sala, como por exemplo, na reta numérica. A grande maioria demonstrou dificuldade no reconhecimento dos números, sua sequência lógica ...DCOSA</p> <p>- Após a professora solicitou que registrassem no caderno a atividade que foi explorada oralmente e registrada no quadro. Portanto deveriam registrar no caderno:</p> <p>GETÚLIO VARGAS, 16 DE DEZEMBRO DE 2014. TERÇA- FEIRA</p> <p> NUBLADO</p> <p>AJUDANTE: CARLOS</p> <p>*Copiavam a palavra e desenhavam o que estava escrito</p> <table data-bbox="667 1704 1029 1803"> <tr> <td>CARNE</td> <td>CARNEIRO</td> </tr> <tr> <td>CARVÃO</td> <td>CARRÃO</td> </tr> <tr> <td>CARRO</td> <td>CARTA</td> </tr> <tr> <td>CARTEIRA</td> <td></td> </tr> </table> <p>CALCULAR:</p> <table data-bbox="660 1832 1193 1888"> <tr> <td>29</td> <td>27</td> <td>21</td> <td>23</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>+3</td> <td>+5</td> <td>+8</td> <td>+5</td> <td>+2</td> </tr> <tr> <td><hr/></td> <td><hr/></td> <td><hr/></td> <td><hr/></td> <td><hr/></td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">DCOSA</p>	CARNE	CARNEIRO	CARVÃO	CARRÃO	CARRO	CARTA	CARTEIRA		29	27	21	23	22	+3	+5	+8	+5	+2	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
CARNE	CARNEIRO																								
CARVÃO	CARRÃO																								
CARRO	CARTA																								
CARTEIRA																									
29	27	21	23	22																					
+3	+5	+8	+5	+2																					
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>																					

<p style="text-align: center;">R E L A Ç Ã O</p> <p style="text-align: center;">ESCOLA</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">FAMÍLIA</p>	<p style="text-align: center;">O contexto social</p>	<p>- Situação de prisões, revistas, tiros no bairro pela polícia militar e civil: Alunos chegam atrasados pois passaram por revista. Chegam assustados, só falando no presenciado... Diz uma professora: “Agora entramos na sala e como se não fosse nada temos que fazer eles aprender e dizer, vamos lá pessoal resolvendo os probleminhas... A vontade é entrar e dizer: pessoal estudem para ter uma vida diferente, arrumar um emprego digno para que daqui alguns anos não ser vocês que estarão sendo presos.... Mas não dá para falar porque muitos acham que quem está errado são os policiais por estarem prendendo. DCOC</p> <p>- Relato de uma professora: Na oficina de ritmo (atividade desenvolvida na semana da criança), quando o ... (monitor do Programa Mais Educação) disse que estudou nesta escola e que agora está fazendo graduação em Educação Física, os alunos não acreditaram que ele havia estudado aqui. DCOC</p>
		<p>- Os alunos ao tentar realizar a atividade demonstravam dificuldade no registro, na sistematização e sequência dos fatos. Era necessário retomar a sequência dos fatos, o objetivo da atividade constantemente por parte da professora, pois ficavam desenhando cenário (nuvem, árvores...) deixando de pensar no foco da proposta. DCOSA</p> <p>- Ao concluir a história uma aluna contou que o pinheirinho que haviam feito em aula na semana passada a mãe colocou no lixo, “porque ela não queria aqueles enfeites na casa dela”. A aluna disse ter ficado triste porque ela tinha gostado do trabalhinho. Falou também que na casa dela não tinha pinheirinho e nem ia ter presente. DCOSA</p> <p>- Enquanto a professora trabalhava com a história, alguns alunos falavam sobre outras coisas, mexiam no material, se deitavam sobre a mesa, pediam para apontar o lápis, pediam para ir ao banheiro, uma aluna se deitou no chão... e a professora contornando as situações com paciência e o tempo passando...DCOSA</p> <p>-Para dar início à atividade a professora precisou de um bom tempo e muita paciência para que os alunos pudessem parar, escutar e se concentrar para a atividade. DCOSA</p> <p>-Para ouvirem esta informação a professora precisou de um tempo bem significativo para que conseguissem se organizar, parar para ouvir a explicação... (E, o tempo de aula direcionado realmente ao conteúdo?) DCOSA</p>
<p style="text-align: center;">C O M P O R T A M E N T O S</p>	<p style="text-align: center;">Ações e reações frente às atividades.</p>	<p>- Durante a realização da atividade queriam copiar os desenhos do livro, não faziam esperando o livro chegar em sua mesa para então copiar. Ao interrogá-los sobre tal atitude responderam que não conseguiam fazer os desenhos bonitos. Não os percebia atentos a atingir o objetivo da atividade. DCOSA</p> <p>- Acabou o tempo de aula e ainda 50% da turma não havia concluído a atividade, sendo que a professora teria que destinar mais um tempo na próxima aula para concluírem. Existe uma demora considerável na realização das atividades propostas. DCOSA</p> <p>- É possível perceber que os alunos não centram-se em realizar a atividade do momento, pois enquanto faziam a oração e a escolha do ajudante uns trocavam de cadeira, outros mexiam no material, outros escreviam...DCOSA</p> <p>-[...] a professora passou a realizar outras atividades de rotina (data- dia, mês, ano) noções de tempo (ontem, hoje, amanhã), leitura do alfabeto e dos números. Após destinou um tempo para que registrasse no caderno a data e o nome do ajudante. Demoraram para realizar tal atividade, porque até a profe conseguir fazer com que todos tivessem o material para trabalhar foi longe – uns não trouxeram o caderno, outros não tinham lápis de escrever, outros não tinham borracha, outros estavam com o lápis sem ponta e não tinham apontador ...-. DCOSA</p>

Fonte: Dados sistematizados pela autora, 2015.

Das unidades de registro emergem situações oriundas das anotações em DC que constituem a seguir aspectos que instigam e corroboram para a reflexão acerca da trama que compõe a lógica socializadora da escola.

4.2.2.1 *Eles vivem num outro mundo, diferente do nosso*³⁵

Quanto ao registro referenciado: *“eles vivem num outro mundo, diferente do nosso”*, além da relação família e escola nos aspectos relacionados à escolarização – conteúdo, aprendizagem, ensino, acompanhamento familiar –, os educadores se referem ao estilo de vida cotidiana das famílias das camadas populares no que diz respeito às particularidades do bairro onde a Escola Cônego está inserida. Nesse cenário, de acordo com a contextualização do bairro presente na PPP, observações dos professores durante passeios de estudo pelo bairro e relatos de agentes de saúde, a maioria das pessoas não tem um trabalho fixo, então, não tem horário para acordar, percebe-se um cuidado diferente com a organização e higiene da casa e seus arredores em relação àqueles praticados pelo grupo de professores. Constata-se o hábito de jogar lixo em quaisquer lugares e de terem muitos animais domésticos soltos pelas ruas, crianças que permanecem até tarde da noite brincando ao ar livre, brigas frequentes, vocabulário de baixo calão e agressivo, aglomerado de pessoas/adolescentes em frente às casas, grande incidência do uso de drogas lícitas e ilícitas pelas famílias. Essas situações comumente, dão margem a julgar as pessoas que participam desta lógica de “vagabundos”, “descuidados”, “negligentes”. Algumas situações socializadas pela diretora aos professores ilustram tal situação:

Acabei de ir à casa do aluno..., passei pela casa da aluna ..., e disse: Mãe e a ..., não está indo na aula, desse jeito vamos ter problemas com o Conselho Tutelar. E a mãe diz: Manda o Conselho vir aqui que eu vou dizer para eles como devo ou não agir. No bairro a maioria das pessoas sentadas na frente de casa tomando chimarrão com os vizinhos (DCOC3, 2014).

Venham num sábado de tarde à escola e passem pela vila para ver ... Os professores: O quê? Pegam as cadeiras e sentam todos no meio da rua, é difícil conseguir transitar. Diz uma profe: “É, e nós aqui querendo mudar o jeito deles (DCOC4, 2014).

Os registros apresentados traduzem um modo de viver e conviver diferente do que a escola e os professores julgam como adequados à sociedade contemporânea, e tais práticas, como ficar em casa tomando chimarrão com os vizinhos em vez de trabalhar, acabam sendo discriminadas pelo grupo escolar, pois: *“puxa, eu tenho que acordar cedo, trabalhar o dia*

³⁵ O enunciado que compõe este título é oriundo da observação do diálogo estabelecido na sala dos professores, entre a diretora da Escola e os professores e registrado em DCOC.

todo para sobreviver e a maioria das pessoas do bairro não faz nada” (DCOC3,2014) Essa situação gera tensão entre a lógica escolar e a lógica familiar. Contudo não cabe a nenhuma das lógicas julgarem uma a outra, pois a cada uma dessas pertencem pessoas que possuem histórias de vida que as direcionam para o modo de conceber, ver e agir sobre seu contexto e nessa relação constituir-se como sujeito.

“*É, e nós aqui querendo mudar o jeito deles (DCOC4,2014)*” repete-se esse excerto, pois ele ilustra sobremaneira a escola de um tempo em isso parecia possível, vista como princípio redentor e transformador de pessoas e realidades. Esta fala nos remete a pensar acerca dos objetivos que foram instituídos desde a Idade Média até a expansão da industrialização e consolidação do capitalismo (século XIX) em relação à escola e à função a ela atribuída. A escola, como mecanismo para educar e formar trabalhadores que atendam às demandas e necessidades sociais, desempenha o papel de reproduzir as desigualdades, visando modificar e homogeneizar os sujeitos frente às exigências das estruturas e dos grupos sociais dominantes. Segundo Petitat (1994, p.196), a escola é uma instância que contribui para “produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho [...] e parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação”.

Além de almejar “*mudar o jeito deles,*” a escola espera que as famílias pertencentes às camadas populares operem na mesma lógica dela. Referenciais teóricos já mencionados nas seções anteriores, como os de Soares (1989), Patto (1990), Montoya (1996), Lahire (1997), Brandão (1985), Thin (2006), ao serem cotejados com as práticas culturais das famílias investigadas, colaboram para a compreensão de que essas famílias participam da escolarização de seus filhos de modo diferente, nem sempre considerado legítimo e adequado aos olhos da escola. Na maioria das vezes essas famílias não destinam tempo para atividades específicas valorizadas pela escola, como leitura diária para as crianças, presença em reuniões de pais e mestres, acompanhamento minucioso das tarefas de casa, participação em atividades pedagógicas extraclasse, dentre outras.

Isso, muitas vezes, gera tensões no contexto da escola e nas relações que se estabelecem entre escola e família. Dessa forma,

essa confrontação torna complexo o trabalho dos professores quando as práticas dos pais não correspondem às suas expectativas. Essa confrontação tem também incidências nas famílias, que podem ser desestabilizadas até em suas práticas socializadoras com seus filhos, e até em sua autoridade parental (THIN, 2006, p.215).

Constata-se, assim, a necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre a escola e a família, pois “de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família” (MONTANDON; PERRENOUD, 1987 apud FARIA FILHO, 2000, p.44) e cada família, em sua heterogeneidade, faz parte da escola. Entretanto, como efetivar na prática a parceria necessária entre escola e família? Como fazer para interessar ou envolver mais a família na escola? Qual a participação desejada pela escola? É a participação nas tomadas de decisões? É a presença dos pais em reuniões e em festas escolares?

Quando questionados os pais por que não participam dos momentos de formação promovidos pela escola, se referem que é devido à escola organizá-los em horários que estão trabalhando (sábados de manhã). Então, mesmo com a não aceitação do grupo de professores, a diretora organizou uma mateada com um momento de formação para os pais no sábado de tarde. E quantos pais compareceram? Seis! (DCOC5, 2014).

Com base na situação ilustrada, poderia a escola julgar os pais como negligentes? Como omissos? Como indiferentes ao desempenho escolar dos filhos? Os pais dizem que os momentos de formação precisam ser organizados quando possuem horário disponível para participarem. Mesmo que a tentativa descrita não tenha sido bem-sucedida, as famílias revelam a intenção de participar dos momentos promovidos pela escola. Lahire (1997, p.334) afirma que a “omissão parental é um mito”, um mito causado pelos professores que desconsideram as lógicas das configurações familiares, pois como averiguamos a partir das entrevistas com as mães, estas acreditam na escola com a perspectiva de que a partir do estudo os filhos possam ter uma vida melhor, esperança de um futuro profissional melhor. Tal condição é observada quando as mães relatam que auxiliam os filhos acompanhando-os especialmente no que diz respeito ao comportamento na escola, na compra dos materiais básicos para uso na escola (lápiz, borracha, caderno), no auxílio ao tema de casa, quando podem. Ainda, podemos nos perguntar se os professores não estariam concebendo sua relação com as famílias populares através de um modelo idealizado frente às distâncias sociais que esse modelo exige. A questão é não julgar os investimentos escolares propiciados pelas famílias aos filhos, uma vez que

[...] existem casos em que as rupturas são tão numerosas, e 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’ na escola (LAHIRE, 1997, p.335).

Contudo, Faria Filho (2000) acredita que cabe à escola o papel preponderante de articular ideias para um maior envolvimento da família com a escola, e destaca algumas ações que poderiam contribuir: é preciso que a escola vá até as famílias, que as conheça e adote a estratégia de utilizar o próprio aluno como intermediário entre a escola e a família. Ter o aluno como eixo articulador, “aluno como mensageiro e mensagem na relação escola e família” (op. cit., p.49).

4.2.2.2 *Eu desde o início do ano ainda não consegui dar uma aula decente*³⁶

A escola é o espaço onde as crianças entram em contato com novos conhecimentos/novas formas de ver e pensar acerca do mundo, contudo, além do que a escola tem para oferecer, a criança traz consigo saberes prévios que são construídos a partir de suas vivências e interações estabelecidas com outros e o com meio. É da trama entre esses dois polos, o saber cotidiano e o conhecimento escolar, que o sujeito se constitui e aprende. Mas o que é aprender para os alunos da Escola Cônego? Em que situações e condições é possível aprender?

No amanhecer de uma sexta-feira, houve uma intervenção da polícia militar e civil no bairro. Nesta ocasião ocorreram tiros, apreensões de armas e drogas, inspeções nas casas e pessoas, assim como prisões. Aos poucos, os alunos vão chegando, atrasados e assustados, pois passaram por inspeções e veem muitos de seus familiares serem presos. O objetivo dos alunos neste dia era falar do presenciado, e diz uma profe: “Agora entramos na sala e como se não fosse nada temos que fazer eles aprender e dizer, vamos lá pessoal resolvendo os probleminhas... A vontade é entrar e dizer: pessoal estudem para ter uma vida diferente, arrumar um emprego digno para que daqui alguns anos não ser vocês que estarão sendo presos.... Mas não dá para falar porque muitos acham que quem está errado são os policias por estarem prendendo (DCOC7, 2014).

A situação ora relatada evidencia o contexto complexo em que os alunos estão inseridos, fortemente marcado por divergências entre bairros, entre familiares na própria comunidade, agressões físicas na família, convívio com usuários e ou traficantes de drogas.

³⁶ O enunciado que compõe este título é oriundo da observação e registro em DCOC realizada a partir da fala de uma professora do 6º ano.

Todas essas situações desafiam os professores da Escola Cônego cotidianamente, exigindo-lhes um olhar sensível e uma prática acolhedora diante de tais especificidades.

Não é pretensão dessa pesquisa oferecer respostas fechadas a questões dessa natureza, para tanto considerando tal contexto, perguntamo-nos se é possível priorizar os conteúdos previstos nos planos de estudos como requisito para o processo ensino-aprendizagem desta realidade educativa, em detrimento de outras relações, ou então: Como desenvolver um Projeto Político-Pedagógico que dê conta do que está documentado na escola e do que não está documentado, no intuito de possibilitar aos alunos da Escola Cônego responder socialmente em “pé de igualdade” em termos de conhecimentos frente a outras realidades educativas?

Edwards (1997) diz que a escola é um espaço social que precisa transmitir conhecimentos que a legitimam socialmente, agregando a esses, conhecimentos que os alunos vivem e pensam, conhecimentos da vida cotidiana. Dessa forma, como estabelecer a relação entre esses saberes, diante da apresentação estruturada e sistemática com que são organizados os conteúdos acadêmicos?

Os conteúdos acadêmicos, tal como propostos nos programas, são reelaborados ao serem transmitidos, a partir da história dos professores e de sua intenção de torná-los acessíveis aos alunos. Do mesmo modo, são reelaborados também pelos alunos a partir de suas histórias e suas tentativas de aprender a lição (EDWARDS, 1997, p.69-70).

Gravatá et al. (2013) também destacam que a incorporação dos conhecimentos escolares pelos alunos adquire significado quando se entrecruzam com suas experiências, e isso, segundo os autores, é possível quando as escolas “[...] valorizam a capacidade de escolha do aluno, seja para construir o caminho curricular das aulas, seja para elaborar e repensar as diretrizes da escola” (op. cit., p.46).

Reafirmando o que Edwards (1997) diz acerca da interação dos professores e alunos com os conteúdos escolares, Gravatá et al. (2013) salientam que tanto o professor quanto o aluno provocam o redescobrimto da realidade mediante o confronto entre o que já conhecem e os novos saberes.

Os alunos são convidados a repensar o mundo que já conhecem, lado a lado com os professores, ora partindo de uma mancha qualquer, ora de uma canção tradicional, ora de um texto do escritor francês Júlio Verne. Os professores não estão em busca da excelência acadêmica dos alunos, o ponto central é mostrar às crianças e jovens

que o mundo que eles conhecem é uma criação realizada pelas pessoas ao longo do tempo e que, exatamente por isso, pode ser recriado de outras maneiras (GRAVATÁ et al., 2013, p.92).

Mediante a afirmativa de Gravatá et al. (2013) e as explicitações a seguir, oriundas das vozes dos alunos, vemos que os estudantes asseguram que a escola é um dos espaços destinados para que o aprender se efetive. Contudo, ao serem interpelados sobre a aprendizagem escolar, revelam outros espaços e sujeitos de interlocução que possibilitam o aprender. A partir de suas vozes podemos nos apropriar de algumas concepções acerca do aprender:

Aprender é:

- *Estudar. Ser estudante. Fazer tudo certo na hora que tem que fazer (SA4).*
- *Ir pro colégio todo dia (SA1).*
- *Obedecer (SA3)*

O que aprendemos?

- *Escrever. Pintar. Erguer a mão e esperar. Jogar jogos quieto (SA1).*
- *Escrever emendado (SA3).*
- *Aprender falar o alfabeto (SA2).*
- *Escrever sozinho. Obedecer os mais velhos. Não fazer barulho enquanto tão fazendo alguma coisa, pra não atrapalhar os colegas. Ficar quieto. Respeitar os outros (SA4).*

Onde aprendemos?

- *Na escola (SA3, 2014).*
- *Podemos aprender também nos livros. Às vezes fazer trabalhos sozinhos e no computador (SA4, 2014).*
- *Em casa (SA3, 2014).*
- *No desenho (SA1, 2014).*
- *Brincando na pracinha (SA2, 2014).*

Com quem aprendemos?

- *A profe, a dire. Os colegas (SA2, 2014).*
- *Com a merendeira. Irmãos. Com a coorde³⁷ (SA1, 2014).*
- *Também dá pra aprende música com as mães com os pais. Com as pessoas que a gente não conhece (SA4, 2014).*
- *Com os primos (SA3, 2014).*

Quando aprendemos?

- *Todos os dias quando a gente vem no colégio (SA3, 2014).*
- *A gente pode aprender onde a gente estuda, em casa, e em outro dia pode vir na escola aprender (SA4, 2014).*
- *Profe, porque que se a gente acertou tudo do desenho você não dá nota pra gente? (SA4, 2014).*

(DCOEAPI,2014³⁸)

³⁷ Refere-se à coordenadora pedagógica.

³⁸ DCOEAP refere-se a registros em DC realizado a partir das Of. A realizadas com os alunos do EAP.

Diante de tais proposições podemos apreender que o valor de referência atribuído ao aprender tem relação com a história social dos sujeitos, com as relações produzidas com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Fazem referência, ainda, a conteúdos, pessoas, espaços/locais, às suas expectativas e desejos, o valor do aprender. Apresentam, por meio de suas falas e de forma explícita, que o aprender requer: *obedecer, ficar quieto, não fazer barulho, respeitar os mais velhos, fazer tudo certo na hora que tem que fazer, não atrapalhar os colegas*. Aspectos estes que preponderam sobre o *estudar* e o *escrever* também citados. Entretanto, os fios que constituem a trama acerca do aprender em relação às pessoas, aos espaços e aos tempos envolvidos nesse processo, reafirmam a importância de entrelaçar o conhecimento do cotidiano e o conhecimento escolar/conteúdos acadêmicos, a fim de constituir-se dentro da escola um processo de aprendizagem significativa.

Segundo Charlot (2000), e na direção do que já afirmamos por várias vezes, a questão do aprender é algo amplo de se pensar, pois apropriar-se do mundo requer do sujeito apreender muitas coisas. Existem maneiras de aprender associadas a dominar um objeto ou atividade, assim como aprender pode ser a apropriação de um saber, entendido como conteúdo de um pensamento. Desta forma, ao fazer referência à “relação com o saber” remete-nos a pensar no sujeito que possui uma relação ampla com o mundo. Como nos diz Charlot (2000, p.63), “Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros”.

Há uma vasta gama de atividades, situações, dispositivos que envolvem o saber e o aprender. Essa constatação faz-nos refletir sobre o enunciado de uma professora da escola, quando afirma, com indignação, que os “*alunos não querem aprender*”, isso, devido ao fato de que, segundo a professora, ela não conseguiu dar uma *aula decente* durante quase todo um ano letivo. Parece-nos que esse modo de compreender tal contexto desconsidera a singularidade dos sujeitos, de suas histórias, das disposições, da frequência de exposição. Aprender é exercer uma atividade em dada situação, em um local, espaço e tempo partilhado com outros sujeitos.

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação (CHARLOT, 2000, p. 68).

Eis a função da escola, dos professores, das famílias, enquanto portadores de certo patrimônio cultural, histórico, social e humano “por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer” (CHARLOT, 2005, p.85).

4.2.2.3 *Para a aula ser boa segundo os alunos era preciso: se comportar, fazer silêncio, pedir licença*³⁹

O que é uma aula? Por que frequentar aulas? Quem são os protagonistas da aula? Que elementos pedagógicos são necessários para que a aula se constitua? Quais as expectativas almejadas por professores e alunos acerca da aula?

O que é uma aula “interessante”? Será uma aula que é interessante “em si”(relação com o mundo)? Uma aula que é interessante para mim? Uma aula dada por um professor interessante (relação com o outro)? [...] uma aula interessante é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro (CHARLOT, 2000, p.73).

Vale lembrar que o “mundo” é aquele em que a criança vive, que o “eu” é o sujeito aluno que tem uma história e ocupa uma posição social e escolar, e o “outro” são os professores, os colegas e os pais que explicam, estimulam, atribuem sentido aos fatos e situações. A aula é um fenômeno que envolve diariamente alunos e professores no contexto escolar, os quais cotidianamente se encontram e através dos seus saberes e fazeres constituem uma malha de significados, sendo esses oriundos das expectativas, desejos, experiências, crenças anseios e esperanças, mas sobretudo oriundos das relações entre os sujeitos, professor e alunos. No entendimento de Garcia (1997, p.63),

a aula é uma situação de encontro entre o professor e seus alunos, é uma dimensão de tempo e espaço onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos e diante dos olhos o mundo para ser visto, pensado, debatido, revirado; conhecer e aprender mais para se sentir mais confiante e seguro de si mesmo na relação e convivência com os outros.

Nessa perspectiva, a aula não se dá de forma neutra, visto que a maneira pela qual é planejada, efetivada e avaliada está ancorada em pressupostos teóricos que evidenciam as escolhas, os entendimentos e concepções de mundo, ser humano e educação. Contudo, a

³⁹ O enunciado que compõe este título é oriundo da observação e registro em DCOSA realizado a partir da observação na sala de aula do 1º ano, segundo a voz dos alunos.

finalidade maior da aula é promover o encontro dos sujeitos com o saber sistematizado, desafiando-os para que na inter-relação entre estes e sua realidade concreta passem a compreendê-la e agir de forma qualificada sobre ela.

Isso implica pensar que cada sujeito em interação carrega a sua história de vida, diferentes experiências, diferentes expectativas de futuro e, concebe a aula de acordo com suas vivências. “Para os alunos de bairros populares, é o professor quem cria o saber na cabeça dos alunos, é o professor que tem a atividade no processo ensino-aprendizagem, não o aluno” (CHARLOT, 2005, p.68). Vejamos as falas no Ep.1:

Durante um encontro das Oficinas de aprendizagem desenvolvidas com os alunos do EAP, a atividade proposta era a realização de um passeio pela escola, pelos espaços da escola. A professora (também pesquisadora) orienta a atividade:

SP1: Eu quero que vocês observem bem onde nós vamos, o que nós vamos enxergar nesses espaços que a gente vai. Tá? Certo? Combinado?

Logo indaga um aluno para ouvir se o mesmo havia compreendido a atividade: O que é pra fazer SAI? O que nós vamos fazer?

SA1: Um passeio.

SP1⁴⁰: Passeio aonde?

SA1: Aqui pelo colégio...

SP1: E o que é pra fazer durante esse passeio SAI?

SA1: Ficar quieto.

SP1: Não, eu não falei ficar quieto. O que foi que eu falei que é pra fazer durante o passeio? SA2 ajuda. O que eu falei que é pra fazer durante esse passeio?

SA2: Obedecer, ir atrás da profe (Ep.1, 2014⁴¹).

“O que deve fazer o aluno? [...] O que é ser um bom aluno? Responderam: ‘aquele que chega na hora certa na escola e que levanta a mão antes de falar na sala de aula’” (CHARLOT, 2005, p.68). Então, para ser um bom aluno, para a aula ser boa é preciso segundo os alunos “*se comportar, fazer silêncio, pedir licença, obedecer, ir atrás da profe*”, e não disseram que a aula seria boa se aprendessem coisas novas. “A família é a causa disso? Não! A causa é a escola. [...] Ensinou que o mais importante é respeitar as regras: chegar na hora certa e levantar a mão” (CHARLOT, 2005, p.68). Além da escola, a família também preza pelo bom comportamento na escola como uma das ferramentas para a criança aprender, como diz a mãe: “*Primeira coisa que eu pergunto é como que eles estão se comportando na escola, se eles tão bem, prestam atenção [...] SMI*”. Os alunos entendem que se o professor explicar bem e se eles escutarem bem, vão aprender.

⁴⁰ SP1 refere-se ao sujeito professor, autora deste trabalho.

⁴¹ Ep. refere-se a episódios, como já dito.

Além dessa questão, outra prática associada às configurações familiares pode influenciar na compreensão acerca do que constitui uma boa aula, um bom aluno: é a presença da ordem moral doméstica (LAHIRE, 1997). As famílias das camadas populares outorgam grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito para com as autoridades escolares como uma condição necessária para o êxito escolar.

Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade (LAHIRE, 1997, p.26).

Entretanto, mesmo concebendo que para uma aula ser boa e ter êxito escolar é preciso ter “bom comportamento”, a questão do saber é central na escola uma vez que os alunos estão se “comportando bem” porque almejam aprender. Para tanto: Qual o sentido do aluno estar na sala de aula fazendo ou não o que o professor está propondo? Qual é o prazer que pode sentir ao efetivar as propostas advindas da escola? Para Charlot (2005, p.54),

para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sido para ele, que possa produzir prazer responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz.

É preciso que o sentido da escola esteja atrelado ao aprender, ao saber, e o prazer seja a consequência do aprender. Para tanto, é condição fundamental no cotidiano da sala de aula a aventura intelectual, permitir ao aluno uma atividade intelectual, porque é ele quem aprende, ninguém pode aprender no lugar do aluno. Segundo Charlot (2005, p.55), essa atividade deve “respeitar certas normas, impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados. A poesia e a matemática, a história e a física envolvem formas de atividade intelectual diferentes”.

Dessa forma, para construir saber é necessário entrar em uma atividade intelectual, apropriando-se das normas que essa atividade implica e, do ponto de vista teórico, uma aula interessante esperada pelos alunos, “é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber” (CHARLOT, 2005, p.55).

4.2.3 As estratégias das crianças para responder às demandas da aprendizagem escolar

No terceiro eixo de análise apresentar-se-á percepções oriundas das Of. A, realizadas com quatro alunos do 1º ano do ensino fundamental que frequentam o EAP, as quais foram audiogravadas e degravadas. Essas oficinas foram planejadas valendo-se de estratégias que pudessem levar os alunos a participar, a experimentar, a raciocinar, a representar e a se colocarem na posição de sujeitos ativos frente ao aprender. O Quadro 6 apresenta breve caracterização dos sujeitos envolvidos:

Quadro 6: Sujeito aluno participante da pesquisa

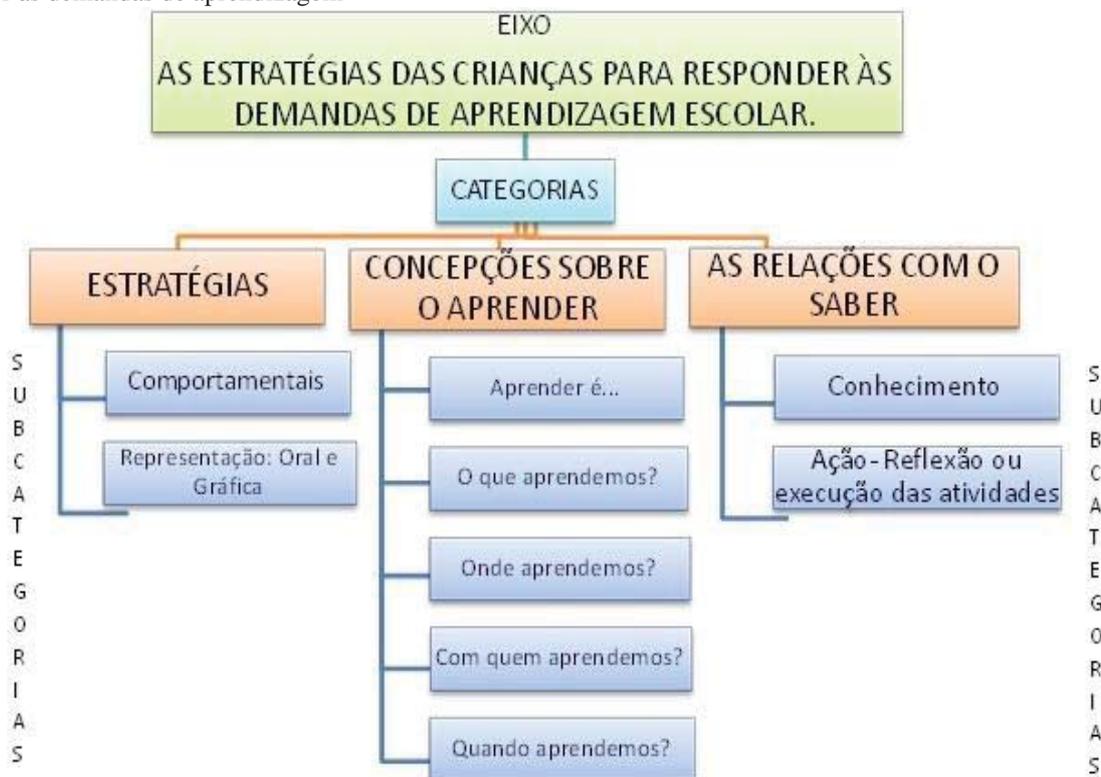
	Referência no texto	Data de Nascimento	Sexo	Série
Sujeito Aluno 1	SA1	27/04/2007	Masculino	1º Ano
Sujeito Aluno 2	SA2	07/03/2008	Feminino	1º Ano
Sujeito Aluno 3	SA3	22/02/2008	Masculino	1º Ano
Sujeito Aluno 4	SA4	22/11/2007	Masculino	1º Ano
Sujeito Professor	SP	07/12/1981	Feminino	-

Fonte: Sistematização feita pela autora, 2014.

As intervenções consideraram: 1) mobilização dos saberes prévios para a aquisição e integração de novos conhecimentos; 2) reações diante das dificuldades e das conquistas; 3) apreender as relações que os educandos supõem estar envolvidas para construir o saber, para aprender; 4) visualizar o processo de “construtividade cognitiva” (MONTROYA, 1996) dos educandos por meio da experimentação do real e sua capacidade de organização e representação do mesmo; 5) verificar se os alunos realizam a organização, reorganização de um acontecimento ao nível de representação; 6) instigar o raciocínio lógico, a compreensão, a busca de estratégias e a representação; 7) permitir que o educando participe ativamente do conteúdo explorado inferindo sobre o mesmo, viabilizando a capacidade de reconstrução representativa.

Mediante tais objetivos e considerando o referencial teórico que fundamenta essa investigação, os dados foram categorizados e analisados em forma de matriz, como sugere Amado (2013). As categorias e subcategorias propostas para a análise dos dados acerca das estratégias utilizadas pelas crianças para responder às demandas da aprendizagem escolar, correspondem às apresentadas na Figura 11.

Figura 11: Sistematização de categorias e subcategorias da pesquisa referente às estratégias das crianças para responder às demandas de aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Dentre os dados apresentados na matriz, algumas unidades de registros foram transformadas em episódios e discutidas no decorrer do texto que segue.

4.2.3.1 “*Profe, dá pra fazer qualquer um desenho?*”⁴²

Com base nos eixos de análise até então desenvolvidos, buscou-se “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p.41). Contudo, além de compreender algumas das situações potencializadoras e/ou restritivas oriundas das relações que os sujeitos estabelecem com seu mundo, inscritas por meio das lógicas familiares e lógicas escolares, também

trata-se de pesquisar como essas crianças reconstituem simbolicamente aquilo que vivenciam, relatam aquilo que fazem, perguntam as razões dos fenômenos

⁴² O enunciado que compõe este título é oriundo da observação e registro em DCOEAP2 a partir da fala do SA4.

observados ou dos comportamentos alheios; reciprocamente, se eles mesmos são solicitados a relatar, a comentar, a questionar, enfim, a “dizer a sua palavra” (MONTROYA, 1996, p.73-74).

Conhecer acerca do desenvolvimento apresentado pelas crianças quanto a sua capacidade de organização do real/ação prática e a reconstituição desta ação no nível de representação, contribui para compreender as reações das crianças diante das atividades propostas pela escola, quando solicitadas a agir sobre conteúdos experimentados no plano da representação, através das mais diversas formas representativas - narrativas orais e escritas, desenhos, dramatizações -. A seguir o episódio, dentre os vários que solicitaram das crianças envolvidas na pesquisa a reconstituição do real no nível de representação, demonstra como agiram diante da proposta:

Os alunos chegam para o terceiro momento intitulado “Oficinas de Aprendizagem”. Entram na sala do EAP falantes e já vão retirando o material da mochila, querendo saber das atividades do dia. A professora ajuda-os na organização, contudo, enquanto a professora ajuda a organizar o material de um aluno, o outro que já havia recebido o auxílio, retira outros materiais da mochila, derruba material no chão, pega o brinquedo que trouxe de casa e assim leva-se um bom tempo para conseguir organização e atenção dos alunos para ouvir a explicação do jogo “Charada”, trabalhado no primeiro momento do encontro. Após o jogo a professora propõe aos alunos uma situação problema: Maria ganhou quatro balões de sua mãe, e dois estouraram, quantos balões restaram pra Maria? Para realização de tal situação, primeiramente, desenvolveram a atividade na prática. As crianças pegaram os balões de acordo com a situação problema, encheram-nos e brincaram com os mesmos. Dois alunos apresentaram dificuldade em encher os balões. Depois de alguns minutos de brincadeira a professora solicitou que prestassem atenção para dar continuidade na atividade, dois alunos corriam pela sala, entravam debaixo das mesas e não atendiam à solicitação da professora, sendo necessário a mesma se impor de forma firme para que os alunos se acomodassem. Então a professora retomou a situação problema e as crianças com os balões que Maria ganhou, estouraram dois, verificaram na prática quantos restaram, sem dificuldade.

Após a realização prática a professora solicitou que a representassem através de desenhos, números... a vivência com os balões, ajudassem Maria a resolver a situação problema.

Os alunos trabalhavam em silêncio e a professora acompanhava a atividade sem intervir. Depois de algum tempo...

SA4: Profe dá pra fazer qualquer um desenho?

SP1: Sobre a situação problema que a gente leu, sobre a situação problema que a gente representou com os balões.

[...]

SA3: Ah, eu não sei...

SP1: Você quer que a profe leia a situação problema de novo para você lembrar.

SA3: Sim

SP1: Então, [...] eu quero que prestem atenção no que diz a situação problema porque quero ver o registro de vocês sobre isso. Maria ganhou de sua mãe quatro balões, dois estouraram. Quantos balões restaram?

SA4: Dois.

SP1: Então quero ver vocês registrarem.

SA3: Mas eu não sei fazer balão.

SP1: E esse aqui que você fez, tá lindo [...] procura fazer o que diz a situação problema.

[...]

SP1: Vamos lá, até agora você só desenhou o chão... e ainda não fez o que aconteceu na atividade com os balões.

Durante a realização dessa atividade, os alunos, além de solicitarem a resposta da professora buscavam no trabalho dos colegas uma alternativa para executar a atividade. Um dos alunos especialmente, falava sobre outras coisas, se dispersava com conversas paralelas e/ou com materiais, demonstrando dificuldade em centrar sua atenção na atividade proposta e em acreditar que era capaz de registrá-la (Ep.2, 2014).

Esse episódio, como os demais em que as crianças foram desafiadas a reconstituírem o real por meio de representações orais, gráficas (desenhos, números, escrita) e corporais, exhibe a limitação em sistematizar e representar o vivido, o experimentado, o conhecimento adquirido ao nível de ação prática. Essas crianças revelam um “saber fazer” na ação direta com os objetos, mas não há uma compreensão, uma interiorização das ações, com a capacidade de reorganizar, reconstituir e representar o vivido.

Ainda, mediante tal episódio cabe destacar algumas questões que também se evidenciaram em outros momentos da pesquisa em que os alunos estavam envolvidos operacionalizando atividades propostas pela escola, tais como: “*eu não sei fazer*”, a busca de respostas para a atividade no trabalho do colega ou no professor, a atenção dispersa em relação ao objetivo proposto para a atividade.

Para a execução das atividades era necessária a intervenção constante da professora, insistência para que mantivessem o foco na atividade proposta, nos objetivos destinados a ela, que representassem os seus pensamentos, sua compreensão.

Durante o registro de uma situação problema, realizado na Oficina de Aprendizagem 4, observa-se SA2 e SA1 trabalhando. SA4 e SA3 dispersos, mexendo com os lápis, conversando... Risos, resmungos, desenhavam e apagavam constantemente, dizem não saber fazer, pedem para os colegas desenharem para eles...

[...] No decorrer da atividade diz SA4:

- Ai, ai ai profe a minha mãe vai no centro e vai comprar um monte de coisa pro meu aniversário.

- SA4, agora a concentração ali pra ajudar o Paulo a resolver a questão dele. Quantos animais ele viu no zoológico? (SP1) Silêncio ... (DCOEAP3,2014).

Na maioria das atividades propostas, ao solicitar aos alunos que registrem/ representem por meio do desenho e/ou escrita situações experienciadas, que busquem resolver situações problemas... estes não direcionam a atenção ao objetivo proposto. Por exemplo: Ao propor a resolução de uma situação problema, ficam

desenhando cenários (céu, terra, árvores...) e não chegam na proposta se não forem questionados constantemente (DCOEAP4, 2014)⁴³.

Partindo do exposto, podemos pensar que as reações apresentadas se configuram em estratégias utilizadas pelas crianças para buscar atender aos resultados esperados pela escola, pois considerando a lógica escolar, cabe-nos perguntar: O aluno tem liberdade de apresentar o que realmente pensa ou ele é solicitado a reproduzir o que a escola quer que ele pense?

Além do registro da atividade, os alunos quando solicitados a relatar oralmente acerca do que haviam representado graficamente, não desenvolviam um relato espontâneo, era necessário indagá-los a respeito da atividade que desenvolveram, do tipo pergunta-resposta, levando-nos a refletir mais uma vez sobre a importância da linguagem como função constituinte do pensamento, a importância de a criança comunicar suas experiências, seus sentimentos, seus conhecimentos. Segundo Montoya (1996, p.108), a narrativa, ao reconstituir as ações realizadas, mobiliza níveis de reflexionamentos e a possibilidade de representações, assim “a narrativa se constitui no veículo importante da troca simbólica e da socialização do pensamento”. No Quadro 7, um exemplo de representação através do desenho e da narrativa acerca de uma experiência vivida.

Quadro 7: Representações através de desenho

Representação através do desenho relativo ao E02 (2014):	Professora, ao solicitar que os alunos falassem sobre a atividade (DCOEAP5, 2014):
	<p>SA3: <i>Eu não sei o que falar...</i> SP1: <i>O que você pensou para desenhar isso?</i> SA3: <i>Pensei pra fazê balão. (silêncio, risos)</i> SP1: <i>Porque você desenhou esses balões?</i> SA3: <i>Não sei.</i> SP1: <i>Pensa. (silêncio) Porque você desenhou quatro balões?</i> SA3: <i>Tinha quatro, eu fiz o X e ficou dois.</i> SP1: <i>E o que aconteceu com os dois balões que tem o X?</i> SA3: <i>Os dois que estouraram.</i></p>

Fonte: Sistematizado pela autora, 2014.

⁴³ Ação observada pelo SP1 durante as Of. A.

Por algum motivo, o processo que conduz a criança da inteligência prática para o plano da representação está sendo prejudicado. Seria a ausência ou as restritas trocas simbólicas efetivadas? Além do valor atribuído acerca dos saberes práticos, alguém se preocupa em compreender como e por que essas crianças realizam essas ou aquelas ações? Existe a possibilidade de a criança refletir a experiência vivida, reorganizá-la e projetar ações futuras?

Visto que o contexto cultural e social próximo à realidade educativa em investigação e das crianças pesquisadas é restritivo quanto às trocas simbólicas, torna-se necessário na escola pensar em estratégias educativas e interventivas que visem à reconstituição simbólica, à reconstrução ao nível da representação. Para Montoya (1996, p.106),

Uma estratégia que vise o favorecimento da reconstrução no plano da representação deixará de concentrar-se na estimulação dos saberes práticos (pois se fosse assim se constituiria apenas num ativismo), de solicitar-lhes aprendizagem de uma outra linguagem (a linguagem padrão), de exigir a repetição dos conteúdos escolares sem a recriação e reelaboração devida. Deixar-se-á de apelar ao uso abusivo de atividades figurativas estáticas como os contatos repetitivos e generalizações perceptivas, bem como a reprodução de objetos estereotipados e descontextualizados.

Trata-se de, sem deixar de lado elementos culturais e a própria experiência de vida da criança, permitir que ela exerça seu papel de sujeito ativo do conhecimento, de inserir essas crianças em situações que possam expressar seus saberes, solicitar das crianças através das mais diversas formas de representação (narrativa oral, registros escritos, desenho, entre outros), a organização e reorganização dos objetos e acontecimentos vivenciados, de modo a favorecer o movimento endógeno de *abstração reflexionante*, que consiste

do ponto de vista psicológico, em primeiro lugar, em tomar consciência das ações ou operações prévias do sujeito (destacar seu interesse possível quando tiverem sido deixadas de lado); em segundo lugar, em 'projetar' (na acepção física do termo) a ação considerada sobre um plano novo (reflexionamento), por exemplo, o do pensamento por oposição a ação prática, e a sistematização abstrata em oposição ao pensamento concreto; em terceiro lugar, trata-se de integrá-lo a uma nova estrutura (reflexão) (MONTTOYA, 1996, p.103).

O meio social/cultural e o tipo de relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmo, tanto pode favorecer como inibir o desenvolvimento do pensamento. Se este meio fomenta a efetivação de trocas simbólicas, permite que os sujeitos

em interação falem sobre as experiências vividas, reconstituam-nas, reorganizem-nas e representem-nas num novo plano de ação, esse meio “passará a se constituir como um espaço de verdadeira atividade intelectual e de aprendizagem inteligente, pois a criança sentirá que os adultos e o grupo compartilham seus saberes” (MONTROYA, 1996, p.113).

Desta forma, considerando os indicativos apresentados pela pesquisa, as trocas simbólicas efetivadas entre os sujeitos no cotidiano familiar são vulneráveis e a escola, por sua vez, também não demonstra apresentar uma prática sistemática de trabalho que priorize as mesmas. Vejamos no registro a seguir, o trabalho realizado com a história *O Lava - Carros de Isabel* de Sheila Bair, desenvolvido pela professora regente do 1º ano:

Constantemente os alunos eram desafiados a participar da história, interagir com a mesma, eram questionados. Nestes momentos eram poucos os alunos que participavam, dois ou três que contribuía e conseguiam acompanhar a lógica da história. Muitas vezes, após um questionamento, a resposta era o silêncio.

Explorada a história, a professora propôs aos alunos que, em uma folha em branco, representassem através de desenhos e usando a “forma matemática” o processo percorrido por Isabel até chegar à compra da boneca. [...] Os alunos, ao tentar realizar a atividade demonstravam dificuldade no registro, na sistematização e sequência dos fatos [...]. A professora comentou que era uma atividade que não estavam habituados a desenvolver (DCOSA2, 2014).

Verifica-se, analisando-se os excertos, que a prática pedagógica da escola, assim como a lógica familiar pouco possibilitam a expressão, a representação, a organização e reflexão de seus conhecimentos, sejam eles cotidianos ou acadêmicos. A escola precisa proporcionar práticas que viabilizem aos alunos falar, representar e refletir acerca do vivido, para que possam construir e/ou reconstruir novos saberes, novas formas de ver e pensar a respeito das situações que os inscrevem enquanto sujeitos.

4.3.2.2 “Ai, é tudo de pensar!”⁴⁴

O que é pensar para as crianças? Que elementos estruturais do sujeito estão envolvidos para o processamento do pensamento? Por que pensar, em algumas situações é tão difícil? Pensar envolve a capacidade de o sujeito aliar as condições internas (cognição) e externas (contexto, cultura) que o constituem, a fim de apreender conceitos, reformulá-los e construir

⁴⁴ O enunciado que compõe este título é oriundo da observação e registro em DCOEAP6 a partir da fala do SA2.

novos pensamentos. Na sequência compartilho um episódio ocorrido em uma das Oficinas de Aprendizagem com os alunos do EAP, que evidencia a maneira das crianças lidarem com situações que as desafiem a pensar.

Um dos alunos trouxe um livro de literatura infantil, o qual havia retirado da biblioteca da escola e pediu para a professora contar a história. Após a leitura da história pela professora, a mesma instiga para a próxima atividade, a qual seria um jogo: “A Hora do Rush”. Atividade esta que, de forma lúdica, exigiria dos alunos atenção, concentração, estratégia e persistência. Destacam-se algumas passagens durante o desenvolvimento da atividade/jogo:

SP1: Agora nós vamos jogar um jogo, lembram que nós falamos.

SA1: É dos carros, é dos carros.

SP1: É dos carros!

SA3: Eba! Legal!

(Professora traz as caixas dos jogos e as coloca sobre a mesa)

SA1: Profe tem um pra cada um?

SP1: Sim, é um pra cada um.

SA3: Esse é meu! (O aluno pega a caixa antes da professora entregar).

SP1: Licença, a primeira coisa vocês vão escutar, que eu vou explicar!

(Alunos demonstram-se ansiosos e agitados para iniciar o jogo, sendo que a professora precisa insistir para prestarem atenção e escutarem)

SP1: A primeira coisa vocês vão escutar! SA2 senta direito.

SP1: Olhem, o nome desse jogo é Hora do Rush, o seu carro é o vermelho e você só tem uma saída... tente escapar desse jogo maluco.

SA2: Tentar tirar.

SA1: Eu sei.

SP1: Tente escapar desse trânsito maluco.

SP1: Então o que é que nós temos nesse jogo aqui, nós temos o tabuleiro...

SA3: E eu vou começar (o aluno apresenta-se impaciente para começar).

SP1: Onde a gente organiza os carros de acordo com a ...

(SA3 coloca as mãos no jogo enquanto a professora explica)

SP1: Só um pouquinho Kelvin, presta atenção agora. É um tabuleiro onde a gente organiza os carros de acordo com as cartelas.

[...]

Depois de algum tempo foi possível explicar o objetivo, as regras do jogo e dar início ao mesmo: retirar o carro vermelho que estará posto no tabuleiro entre os demais, de acordo com a orientação da cartela, movimentando os carros na horizontal e vertical sem modificar a posição dos carros. Talvez enquanto professora devesse ter percebido a ansiedade e vontade dos alunos em manusear o material e poderia tê-los deixado brincar com os carros um pouco antes de tentar explicar o jogo.

Dado o início da atividade os alunos demonstravam-se interessados, organizavam os carros e solicitavam a confirmação da professora quanto à organização dos mesmos para dar início à movimentação. Contudo, no decorrer do jogo se irritavam quando eram solicitados a retomar as regras do mesmo, pensar acerca do movimento que os possibilitariam movimentar os carros sem infringir as regras, atingindo o objetivo com a estratégia escolhida. Ilustrando essa situação:

SA3: Trânsito maluco eu vou matar esse carro.

SP1: Não pode SA3, pode passar de volta, você pode descer com esses carros assim, mas não erguendo assim, esse estava aqui não é?

SA3: Ai Meu Deus... (a aluna impaciente não conseguia atingir o objetivo do jogo).

[...]

SA3: Profe!

SP1: Esse não poderia ser aqui, tem alguma coisa errada, olha você já trocou de lugar várias vezes os carros. Esse aqui, não pode tirar do lugar.

SA2: *Profe dá ajuda aqui!*
 SP1: *Vai de novo, pensa.*
 SA2: *É, você não quer pensar. (Aluna diz para a professora)*
 SP: *Me mostra no que é que está com dificuldade aqui.*
 SA2: *Olha aqui, olha, esses aqui estão livres e esses olha.*
 SP1: *Está bem, e para esse carro aqui passar para cá tem que fazer o que? Para esse laranja passar para cá? Esse amarelo ali? Para esse amarelo passar para cá você tem que fazer o que? Mexer em qual?*
 SA2: *No rosa.*
 SP1: *Hum...*
 SA2: *No rosa.*
 SP1: *E esse aqui que subiu tem que fazer o quê? Tem que descer,... pensa.*
 SA2: *O amarelo tem que botar numa coisa pra ele...*
 SP1: *Pensa, pensa num jeito.*
 SA2: *Ai é tudo de pensar! (A aluna está nervosa e impaciente)*
 SP1: *Só que esse azul aí... quero ver SA2, olha esse azul não está na posição certa e daí?*
 SA2: *Ai profe, ai ai, ai profe.*
 SP1: *O que foi?*
 SA3: *Ela não quer ajudar. (Aluno se refere à professora)*
 SA2: *A profe não quer ajudar.*
 SA2: *É só sempre pensar.*
 SP1: *O quê?*
 SA2: *É todo dia pensar.*
 SP1: *Todo dia pensar... é, todas as coisas que a gente vai fazer a gente tem que pensar (Ep.3, 2014).*

Através desse episódio, mais uma vez, percebe-se o tempo significativo que é investido para conseguir fazer com que os alunos escutem a explicação/orientação da atividade, bem como a maneira como costumam se envolver com as atividades propostas. Essas questões também podem ser evidenciadas na seguinte observação:

É possível perceber que os alunos não centram-se em realizar a atividade do momento, pois enquanto faziam a oração e a escolha do ajudante uns trocavam de cadeira, outros mexiam no material, outros escreviam... (DCOSA3,2014).

Com a análise desses recortes pode-se considerar que não houve flexibilidade metodológica, quando na ânsia de dar conta da atividade dentro do tempo previsto para a mesma, não se possibilitou aos alunos a exploração prévia do material. Ainda, quanto à mediação pedagógica, ao tempo em que o professor deseja que os alunos pensem para atingir os objetivos, não lhes é possibilitado o tempo necessário para tal e responde-se de imediato, como exemplificado na intervenção da professora a seguir: *“E esse aqui que subiu tem que fazer o quê? Tem que descer,... pensa”*.

Expressões do tipo “os alunos não querem pensar”, “os alunos não sabem pensar”, são facilmente ouvidas no cotidiano da escola. Mas, o que mesmo entendemos por pensar? O

pensar é utilizado na escola como uma ferramenta para o desenvolvimento e a aprendizagem? São disponibilizados espaços para os alunos pensarem acerca dos conceitos, conteúdos ou acredita-se que o aprender acontece via a transferência linear dos conhecimentos tidos como verdadeiros?

Dewey (1953 apud PELAIS, 2011) considera que existem quatro significados acerca da palavra pensar. O primeiro está relacionado a tudo o que vem à cabeça, a qualquer coisa que venha à mente. O segundo diz respeito à ideia de que se algo não pode ser diretamente observado, pode ser imaginado. Num terceiro entendimento, o ato de pensar está ligado à capacidade de refletir sobre os fundamentos que nos levam a uma convicção. Por fim, atribui-se ao significado de pensar à capacidade de duvidar das concepções convencionadas, é o ato de pensar sobre o já pensado.

Ainda, ao procurar definir o entendimento acerca do pensar, Lipman (1995 apud PELAIS, 2011) buscou apreender as habilidades cognitivas que se fazem presentes no momento em que pensamos e, dentre elas, destaca: comparar, resumir, observar, classificar, interpretar, buscar suposições, imaginar, reunir e organizar dados, formular hipóteses, elaborar conceitos e tomar decisões. Também, Pelais (2011, s/p), ao investigar o emprego destas habilidades frente às atividades escolares que fazem pensar, identificou a necessidade de “se proporcionar um ambiente de questionamento e liberdade para observar comparar, supor, etc. Para ele, essa prática ajuda a desenvolver a autonomia do pensamento, [...] desafiar-se a ‘reaprender a ver o mundo’”. Não considerar a importância do educar para o pensar, não acreditar que os sujeitos são capazes de pensar, é subestimar a capacidade humana de raciocínio.

Carretero e Castorina (2014) contribuem ressaltando a importância de possibilitar um ambiente de questionamento e alimentar um processo investigativo, considerando que os conceitos não surgem somente de uma situação isolada e estática, mas são empregados e se transformam mediante o raciocínio, mediante as complexas relações que se estabelecem entre a capacidade de raciocínio e o conflito cognitivo, uma vez que este último é requisito necessário para a produção da mudança conceitual. Esse complexo processo, que envolve a capacidade de raciocínio, o conflito cognitivo e a mudança conceitual, caracteriza-se pela capacidade de o sujeito perceber dados contraditórios, atípicos, entre informações novas e antigas, reinterpretá-los, explicá-los e realizar uma mudança periférica ou teórica. “O indivíduo é capaz de explicar os dados anômalos quando ocorrem algumas mudanças na

teoria do indivíduo (mudança periférica ou teórica)” (CARRETERO; CASTORINA, 2014, p.95). Contudo, nem todas as crianças chegam à escola com a mesma bagagem de conhecimentos, com as mesmas competências e habilidades.

A professora apresentou para a turma uma história: O Lava – Carros De I\$Abel – Sheila Bair. A história tratava de uma menina que passou a lavar carros para conseguir dinheiro e comprar uma boneca. A professora, ao contar a história, solicitou constantemente a participação e o envolvimento dos alunos. Como a história tratava de valores monetários a professora instigou os alunos para falarem do entendimento do símbolo R\$ 1,00 (grafou no quadro). No entanto, as crianças não conseguiam associar a grafia (R\$ 1,00) com o significado do mesmo e o valor correspondente (DCOSA4, 2014).

Esse foi apenas um exemplo dos quais cotidianamente adentram a escola, ainda podemos citar: a falta de manejo do garfo, faca e lápis de escrever, uso social da leitura, escrita e numeralização. Essa diversidade de experiências e conhecimentos oriundos da vivência sociocultural dos sujeitos afetam a dinâmica dos processos de aprendizagem vividos pelos sujeitos na escola desafiando os professores a pensar em estratégias que possibilite a todos os sujeitos raciocinar/pensar acerca dos conceitos já pensados e relacioná-los com conhecimentos previstos no currículo, na perspectiva de aprimorar e/ou mudar tais conceitos. Para tanto, Carretero e Castorina (2014, p.267) apresentam três maneiras das quais a escola poderia valer-se para possibilitar esse amplo entendimento, levando o aluno a pensar:

- 1) valendo-se dos ricos conhecimentos implícitos que as crianças possuem do mundo, para fomentar o conhecimento metacognitivo dos próprios processos de pensamento; 2) aproveitando as capacidades naturais para a aprendizagem intencional que as crianças trazem consigo e estruturá-las em formatos mais objetivos; e 3) levando as interações ao contexto de aprendizagem (p. ex., mediante práticas de tutoria entre iguais), que ajudem a fomentar a função cooperativa da psicologia natural na dinâmica das relações entre pares .

Fomentar e otimizar na escola os saberes que os sujeitos constituíram culturalmente, contribui para a aprendizagem escolar, na perspectiva que os ajuda a refletir sobre seus próprios processos de pensamento e aprendizagem. A capacidade de pensar se desenvolve diante da necessidade de agir e interagir com o outro e com o mundo, é uma maneira de aprender, de investigar o mundo e as coisas, de captar significados para, assim, melhor interpretá-los, transformá-los e agir conscientemente frente ao mundo e as relações que estabelece. Portanto, pensar não é uma atividade fácil, pois exige desacomodar-se diante do

que está pré-estabelecido, exige comparar o que está dado face a novos conceitos, exige reconstrução, tomadas de decisão e mudança.

Outra questão presente neste episódio, e que já foi mencionada em outros momentos deste estudo, é a condição de passividade em que os alunos se colocam frente ao aprender, destinando ao professor a responsabilidade de “criar o saber na cabeça deles”. Observe-se o excerto a seguir:

SA2: *Profe dá ajuda aqui!*
 SP1: *Vai de novo, pensa.*
É, você não quer pensar. (Aluna diz para a professora)
 [...]

SA3: *Ela não quer ajudar. (Aluno se refere à professora)*
 SA2: *A profe não quer ajudar.*
 SA2: *É só sempre pensar (DCOEAP7, 2014).*

Além dos alunos, os pais também, implicitamente, comungam da ideia de que os professores são os sujeitos ativos e responsáveis por fazer os alunos frequentarem a escola e aprenderem:

Ah... tem que ter que os professor tem que persistir né que se o aluno não vim tem que ligá, tem que mandá bilhete tem que ir de atrás, porque senão eles não vêm pra escola né, agora os professor vão de atrás, a Dire, foi várias vezes de atrás dos aluno, o SA3 faltou esses dias atrás duas três vezes, ele tava com dor de garganta e ele não veio. SA3, porque não foi na aula? Ela foi sabê porque ele não tinha ido, eu acho melhor, tem que ir de atrás mesmo, persisti, cobrar das mães (ENT31 SM3, 2014).

Tanto as famílias de camadas populares quanto os alunos acreditam que quem é ativo no processo ensino-aprendizagem é o professor. O aluno de bairro popular espera uma pedagogia segura, que lhe possibilite passar para uma próxima série (CHARLOT, 2005). Esperam uma pedagogia sem risco e, uma pedagogia sem risco, sem reflexão e perspectiva de mudança, o que não possibilita o aprender. Contudo, será que a escola e os professores também não esperam uma pedagogia assim, inócua?

4.3.2.3 “Profe, eu não consigo”⁴⁵

⁴⁵ O enunciado que compõe este título é oriundo da observação e registro em DCOEAP8 a partir da fala do SA3.

O sentimento de ser capaz ou não de realizar as atividades escolares está relacionado a que fatores? O que leva o aluno a acreditar que não dará conta de uma proposta? E ainda, por que desistir da atividade quando desafiado a mobilizar seus saberes?

Na Oficina de Aprendizagem de número 7, a professora (que também é a pesquisadora) apresentou aos alunos o jogo “O bicho sumiu!”. O desenvolvimento do mesmo envolve raciocínio lógico, atenção, estratégia e persistência dos envolvidos. A professora explicou os elementos constituintes do jogo (tabuleiro e cartelas) e as regras do mesmo.

Por exemplo: aqui tem a cartela com as ordens de como a gente deve organizar cada etapa do jogo, tem desde a mais fácil até a mais difícil, que são os experts. Nós vamos começar com as mais fáceis. A número 1 diz o seguinte: Cinco vezes o cachorro, só pode aparecer aqui no tabuleiro o cachorro e quantas vezes?

SA1: Cinco.

SP1: Vocês vão ter que ir organizando as peças, colocando as pecinhas no tabuleiro, organizando para que apareça só o cachorro.

(A professora faz a proposta nº1 juntamente com as crianças para exemplificar)

[...]

Após, a professora desenha no quadro os bichinhos que deveriam deixar visíveis no tabuleiro, de acordo com a proposta nº 8: 2 (gatos) e 4 (peixes).

A partir de então começa o desafio e as contestações, fortemente presentes no decorrer das propostas:

SA3: Profe eu não consigo.

SA4: Profe, não vai dar prá fazer.

SA2: Profe, me ajuda? Dá uma dica?

SA3: Eu não quero mais jogar, profe.

SA3: Profe, dá mais uma dica.

SA1: Eu não vou conseguir (Ep.4, 2014).

Esta situação ilustra uma questão que inquieta os professores da Escola Cônego, pois, ao solicitar a realização de atividades aos alunos, presenciam manifestações da seguinte ordem: “Eu não sei.” “Eu não consigo.” “Eu não vou mais fazer.” “E o que a gente vai ganhar com isso?” (SA4, 2014). Muitos desistem com facilidade da atividade e/ou buscam a resposta no professor, concebendo que é no argumento do professor que está situada a legitimidade do conhecimento escolar. Considerando que aprender mobiliza saberes prévios, requer análise e comparação destes com os novos e viabiliza a possibilidade de reconstrução neste processo, o aluno, neste caso, precisa a validação do professor para que possa se sentir seguro e ser capaz de estabelecer as relações necessárias para se desenvolver e aprender.

Vygotsky, ao tratar sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, analisa as peculiaridades dessa relação no âmbito do aprendizado escolar. Apresenta dois níveis de desenvolvimento entrelaçados pelo conceito de “zona de desenvolvimento proximal” para explicar a distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que realiza com a colaboração de outros. O nível de desenvolvimento real corresponde às conquistas que já

estão consolidadas pelas crianças, às atividades que ela já consegue realizar de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que a criança consegue fazer mediante o auxílio de outra pessoa. Na distância entre ambos, encontram-se as funções que estão em processo de desenvolvimento e que, por meio da interação entre os conhecimentos já consolidados e a intervenção de outras pessoas, novos saberes são mobilizados e consolidados. Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 1995, p.74). Observemos os excertos a seguir:

Na Oficina Pedagógica que trabalhamos com a história: “Qual o sabor da Lua?” os alunos foram desafiados a escrever o nome dos animais, personagens da história. A seguir o registro de tentativas e de escrita de um dos alunos participantes da pesquisa:

SA1 começa a escrever e diz não conseguir.

SP1: Pensa SA1, pronuncia bem a sílaba, vamos ver, pronuncia...

SA1: “ZI”

SP1: “ZE”

SA1: ZErafa

SP1: Não é girafa. Você está escrevendo girafa ou zebra? Vai lá, tenta de novo e vê se precisa apagar alguma coisa. Lê aqui...

SA1: ZE...bra

SA1 apaga algumas letras e tenta novamente e escreve ZNA para zebra.

SP1: Lê para a profe.

SA1: Zebra

SP1: Isso? Então tá bom, vamos olhar a escrita do SA1. Zebra começa com a letra? [...] A professora constrói com eles a palavra Zebra, ajuda-os a perceber os sons das letras, a constituição silábica...e os alunos participam da interação (DCOEAP9,2014).

A escrita “ZNA” não corresponde ainda ao sistema de escrita alfabética almejada pela escola, contudo faz parte do processo de aquisição deste sistema, o qual precisa ser considerado pelo professor para proporcionar situações de aprendizagem reflexivas que possibilitem à criança avançar em seu processo de escrita, é observar o que a criança já sabe e o que já consegue com a intervenção do professor, é considerar o processo de aprendizagem. Contudo, segundo Rego (1995), nas escolas costuma-se avaliar as crianças somente pelo nível de desenvolvimento real, reconhecendo-se somente aquilo que ela sabe fazer sem a colaboração dos outros. Dessa forma, podemos nos questionar acerca da maneira como as crianças se relacionam com os desafios na escola, a ponto de renunciarem a atividades que lhes possibilitariam progredir na construção de novos saberes. Não teria sido a própria escola que, ao valorizar somente o que a criança sabe, construiu a ideia de negar o novo? Por que

aprender é tão difícil para algumas crianças (consciente ou inconscientemente) a ponto de rejeitarem ou não acreditarem em sua capacidade de sujeito aprendente?

Considerando que aprender é mudar, e prosseguir aprendendo remete a continuar mudando, como afirma Charlot (2005), é inegável a importância de se pensar sobre a resistência mostrada pelos alunos sujeitos da pesquisa. Esses, na direção dos achados de Charlot (2005), revelaram que mudar é complicado, eles se colocam numa posição muito difícil, uma vez que desenvolvem um sentimento de traição, de negação ao contexto social e familiar pertencente. Como posso negar a situação da minha família e/ou trair a condição social dos “meus” sendo um sujeito bem-sucedido na escola, que aprende, que muda seu modo de ver e agir sobre determinadas situações?

Os pais precisam autorizar e aceitar que os filhos sejam diferentes deles: *estuda ou tu vai sê que nem teu pai e tua mãe, sem estudo tu não vai conseguí serviço melhor (SM3, 2014)*. Todavia, os pais sofrem ao permitir que os filhos sejam diferentes deles, “sendo os filhos tão diferentes de mim, não posso mais compartilhar a vida deles porque não há mais vida em comum. São interesses diferentes” (CHARLOT, 2005, p.71). Nessa perspectiva, Viana (2003) trabalha com a ideia da “tríplice autorização”, cuja lógica orientadora é a da emancipação da herança familiar e não de sua reprodução. “Tríplice autorização”, primeiramente pelo

fato de que o aluno-filho se autoriza a ‘deixar’ a família, a se distanciar cultural e socialmente dos pais. Em segundo lugar, os pais autorizam os filhos a se emancipar. Finalmente, um reconhecimento recíproco, entre pais e filhos, de que a história do outro é legítima, sem ser a sua (VIANA, 2003, p.56).

Percebe-se nos alunos sujeitos dessa investigação, resistência em confrontar-se com o novo e avançar nas aprendizagens que correspondem ao nível de desenvolvimento real, dificuldade em sair da “zona de conforto”. Tal constatação deflagra novas interrogações: Para esses alunos, quais os motivos de aprender? Por que eles vão para a escola todos os dias? Quais situações os motivam para aprender? Passar de ano? A obrigatoriedade de estar na escola? A merenda? A expectativa dos pais? Ganhar um brinquedo novo? Medo dos castigos e das não aprovações sociais?

Em uma das Oficinas de Aprendizagem, durante o registro de uma situação problema, um aluno questiona:

SA4: E o que a gente vai ganhar com isso?

SP1: O que vocês vão ganhar com isso? O que você acha que vocês vão ganhar fazendo esta atividade?

SA4: Não sei.

SP1: O que você acha que você ganha vindo pra escola e fazendo as atividades?

SA4: Aprendê.

SP1: Então, fazendo esta atividade, o que você acha que vai ganhar?

SA4: Aprendê.

SA4: Profe, porque que se a gente acertou tudo do desenho, você não dá nota pra gente? (DCOEAP10, 2014).

Pozo (2002) diz que aprender requer altas doses de motivação, que é necessária força no sentido de “mover-se para” e não se manter no estado atual. Diz que esta força pode advir de motivações extrínsecas, nas quais o motivo para o aprender está fora do que se aprende, o que motiva não é o próprio aprender, mas as consequências de ter aprendido, como ganhar nota e/ou receber um doce, ou figurinha da professora, como era a expectativa dos casos citados anteriormente. Percebe-se, no primeiro caso, considerando o contexto das situações, de forma implícita, que o objetivo era realizar a atividade para receber algo concreto, para satisfazer um desejo imediato, o doce. Porém, atrelado a esse desejo, o aluno, talvez motivado pela necessidade de aprovação ou por valores construídos socialmente, também manifesta que a realização da atividade iria lhe possibilitar a aprendizagem. A esse direcionamento Pozo (2002) se refere como motivações intrínsecas, quando o sujeito reconhece que a razão para se esforçar está no que se aprende. “Aprender pela satisfação pessoal de compreender ou dominar algo implica que a meta ou motivo de aprendizagem é precisamente aprender, e não obter algo ‘em troca da aprendizagem’” (POZO, 2002, p.140).

Os motivos para aprender podem resultar de uma combinação tanto dos agentes externos como dos internos. No entanto, as motivações intrínsecas produzem efeitos mais sólidos, duradouros e consistentes sobre os resultados obtidos e, ainda, possibilitam que a motivação permaneça e cresça durante o processo de aprender, na medida em que o mesmo exigirá mais esforço. Nesse contexto, “de onde vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber? De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios?” (CHARLOT, 2005, p.55).

Charlot (2000) afirma, como abordado no referencial teórico, que só há saber na relação. Essa relação com o saber está estreitamente ligada ao desejo de saber, que é considerado condição humana, visto que o próprio sujeito é desejo. Esse desejo de saber é essencialmente social, encontra-se no sujeito, no outro e no mundo em que está inserido, explicando, no contexto vivido, a maneira de cada um lidar com a vida, entender o mundo, se

relacionar com as pessoas. Dessa forma, “o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (CHARLOT, 2000, p.82).

Contudo, o importante é que os motivos que levem o aluno à escola tenham relação com os motivos específicos da escola, que é o aprender, o saber, mas para isso a escola também deve desejar aprender, deve “mover-se para”, pois nenhum espaço educativo, nenhuma pessoa, referindo-se aqui especificamente à figura do professor, guiados somente por motivos extrínsecos, promoverá motivos intrínsecos em seus alunos. “Ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem” (POZO, 2002, p.145).

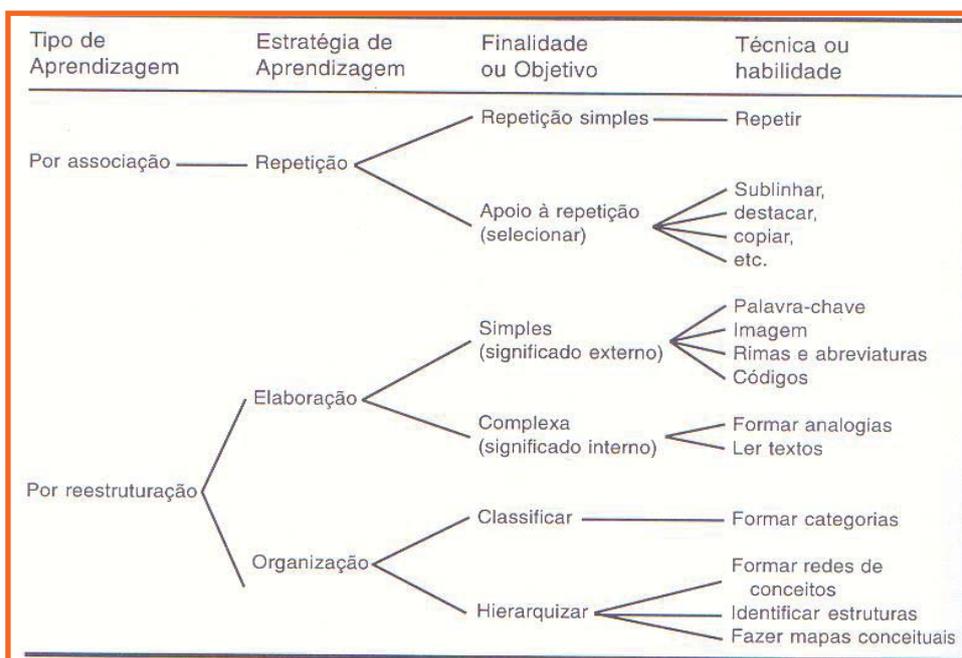
Na medida em que o aprender exige domínios mais complexos das crianças mediante situações de aprendizagem desafiadoras, essas, movidas pelo desejo de aprender que dá suporte ao esforço despendido, precisam desenvolver estratégias de aprendizagem intencionais. Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007), as crianças apresentam competência estratégica na medida em que constroem conhecimento e desenvolvem atividades eficientes para usar bem a mente. São múltiplas as estratégias que as crianças conhecem e escolhem para atingir seus objetivos, no entanto, como elas elaboram essas estratégias?

Com base em estudos acerca de como as crianças criam suas diversas estratégias, Bransford, Brown e Cocking (2007) apresentam três conclusões: 1) as descobertas ocorrem muitas vezes não em respostas a impasses ou insucessos, mas no contexto do desempenho bem sucedido; 2) as estratégias de transição efêmeras com frequência precedem as abordagens mais duradouras; 3) a generalização de novas abordagens muitas vezes acontece lentamente, mesmo quando as crianças podem encontrar razões convincentes para sua utilidade.

As estratégias diferem quanto à sua eficácia, à quantidade de tempo necessário para sua execução, às demandas de processamento e à variedade de problemas às quais se aplicam. As escolhas de estratégias envolvem equilíbrios entre essas propriedades. Quanto maior a gama de estratégias que as crianças conhecem, identificando onde aplicá-las, mais precisamente pode adequar o modo de abordar as exigências de cada circunstância (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p.138).

Pozo (2002) apresenta tipos de estratégias que podem ser utilizadas pelos sujeitos no decorrer do desenvolvimento da aprendizagem, ao apropriarem-se de algumas técnicas ou habilidades que desenvolvem a capacidade de aprender, conforme Figura 12.

Figura 12: Tipos de estratégia de aprendizagem



Fonte: Pozo (2002, p.242).

Pozo (2002) parte do pressuposto de que a *repetição* constitui-se na estratégia mais simples, apoiando-se numa aprendizagem associativa. Quando não basta mais repetir, recorre-se a estratégias de *elaboração simples* que consistem em uma organização do material, sem afetar seu significado. A necessidade de compreender requer a utilização de outro tipo de estratégia, a de *elaboração complexa*, direcionada à construção de significados. Contudo, a forma mais sofisticada de proporcionar significado a um material é utilizar-se de estratégias de *organização*, que implica na categorização e hierarquização de conceitos para organizar a aprendizagem a partir da construção de significados, estratégias que levam o sujeito à reflexão do próprio processo de compreensão. “Aprender é, cada vez mais, ser capaz de processar informação mais abundante e complexa. E aprender a aprender será adquirir estratégias para processar de forma mais complexa e eficiente esse aluvião informativo” (POZO, 2002, p.243).

O uso de estratégias está encharcado de propósitos e constitui-se num processo de reflexão, que requer do sujeito conhecimento e compreensão do que está fazendo e por que o está fazendo. Desta forma, pergunta-se novamente: quais as estratégias utilizadas pelas crianças envolvidas na pesquisa para aprender? De que estratégias se utilizam para dar conta

das demandas de aprendizagem da escola? Busquemos aproximar respostas analisando o Quadro 8.

Quadro 8: Estratégias dos alunos

Oficinas de Aprendizagem (DCOEAP)	Registros em Diário de Campo a partir de observação na sala de aula do 1º Ano (DCOSA)
<p><i>Durante os jogos, observa-se que ao sentirem-se desafiados a pensar, buscar novas estratégias tentam infringir as regras do jogo (Ação Observada)</i></p> <p><i>Percebe-se, durante a realização das atividades que ao sentir dificuldade em registrar há a busca por copiar do colega, pedir para que o colega dê a resposta e/ou faça por ele (Ação Observada)</i></p> <p>SA3: <u>Eu não sei fazer o mouse. Faz o armário pra mim, profe...</u> SA2: <u>Ah, eu não consigo, eu não consigo não vou conseguir.</u></p> <p>SP1: <u>Muito bem, que estratégia você usou aí?</u> SA1: <u>Pensei.</u></p> <p>SA2: <u>É só sempre pensar.[...] E todo dia pensar.</u> SA2: <u>Ah! Profe eu vou morrer aqui.</u> SA4: <u>Ah, profe ajuda aqui.</u></p> <p><i>Quando solicitados a buscar a resposta da charada:</i> SP1: <u>“- Sou um animal grande e pesado e tenho medo de rato.” O que é?</u> SA4: <u>Elefante. [...] Heee, Jesus me deu a mão.</u></p>	<p>- Além das orientações da professora, os alunos <u>buscavam recursos para resolver a atividade junto aos colegas e nos cartazes da sala</u>, como por exemplo, <u>na reta numérica</u>.</p> <p>- Os alunos ao tentar realizar a atividade <u>demonstravam dificuldade no registro, na sistematização e sequência dos fatos</u>. Era necessário retomar a sequência dos fatos, o objetivo da atividade constantemente por parte da profe, pois ficavam desenhando cenário(nuvem, árvores ...) deixando de pensar no foco da proposta.</p> <p>- Durante a realização da atividade <u>queriam copiar os desenhos do livro</u>, não faziam esperando o livro chegar em sua mesa para então copiar. Ao interrogá-los sobre tal atitude <u>responderam que não conseguiam fazer os desenhos bonitos</u>. Não os percebia atentos a atingir o objetivo da atividade.</p> <p>- Constantemente os alunos eram desafiados a participar da história, interagir com a mesma, eram questionados. Nestes momentos <u>eram poucos os alunos que participavam, dois ou três que contribuía e conseguiram acompanhar a lógica da história</u>. Muitas vezes <u>após um questionamento o silêncio ocorria</u>. <u>Alunos participantes do trabalho praticamente não se manifestaram</u>.</p>
<p><i>Ao solicitar que os alunos falassem sobre o registro referente à situação problema: Maria ganhou 4 balões coloridos de sua mãe. Dois estouraram. Quantos balões restaram para Maria?</i></p> <p>SA3: <u>Eu não sei o que falar...</u> SP: <u>O que você pensou para desenhar isso?</u> SA3: <u>Pensei pra fazer balão.</u></p>	<p>SA3</p>

<p><i>(silêncio, risos)</i> <i>SP1: Porque você desenhou esses balões?</i> <i>SA3: Não sei</i> <i>Pensa. (silêncio)</i> <i>SP1: Porque você desenhou quatro balões?</i> <i>SA3: Tinha quatro, eu fiz o X e ficou dois.</i> <i>SP1: E o que aconteceu com os dois balões que tem o X?</i> <i>SA3: Os dois que estouraram.</i></p>	
---	--

Fonte: Sistematizado pela autora, 2014.

Verifica-se, através das observações e das práticas realizadas, dificuldade em os alunos resolverem as situações problemas propostas pela escola, considerando a perspectiva do uso de estratégias que visem revisar saberes prévios, refletir acerca das situações e planejar estratégias intencionais para atingir os objetivos da atividade. “Qual é o meu propósito? Que estratégia vou usar? Vou conseguir realizar o que me proponho?” (POZO, 2002, p.244). Essas e outras questões que levam os alunos a entender o que estão fazendo, por que estão fazendo e como poderiam fazer melhor, parecem não estar presentes de forma explícita na relação que se estabelece entre o aluno e a atividade, o que acaba por restringir as aprendizagens. Na maioria das vezes, percebe-se que buscam estratégias no outro e não em sua capacidade de raciocinar, de entender, de resolver as solicitações.

A fim de desenvolver competência estratégica na aprendizagem, as crianças têm de entender o que significa aprender, quem são elas na sua condição de aprendizes e como planejar, monitorar, rever e refletir sobre a sua aprendizagem e a dos outros. As crianças carecem de conhecimento e experiência, mas não da capacidade de raciocínio. Mesmo quando muito novas e inexperientes, raciocinam com facilidade com o conhecimento que possuem (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p.154).

Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007, p.136), “as estratégias que as crianças utilizam para memorizar, conceituar, raciocinar e resolver problemas tornam-se cada vez mais eficientes e flexíveis, e são aplicadas mais amplamente com a idade e a experiência.” Desta forma, apreende-se níveis diferentes de aprendizagem entre os alunos, uma vez que a efetivação da aprendizagem depende do conhecimento conceitual da criança e das estratégias que organizam este conhecimento.

5 FINALIZANDO: PROPONDO OUTROS/NOVOS CAMINHOS

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser (AMORIM, 2004, p. 11).

É chegada a hora de finalizar o texto de exposição da pesquisa. O que dizer diante das múltiplas vozes que constituíram o cerne dessa pesquisa e as inúmeras proposições construídas no decorrer da mesma? Dizer mais, além do dito até então, significa reafirmar o compromisso social, político e educacional a que me proponho a partir dessa investigação com a EMEFCSO e com a aprendizagem das crianças.

Como já exposto no capítulo introdutório, essa pesquisa está encharcada de intenções acerca do cotidiano escolar, da minha experiência como educadora e dos aspectos que influenciam nos processos escolares de ensinar e aprender. Contudo esse estudo está circunscrito à necessidade de compreender a realidade educativa da EMEFCSO, escola na qual, há alguns anos, venho me constituindo como educadora e desafiando-me a pensar acerca de práticas institucionais vividas no seu cotidiano, de resultados de aprendizagem almejados pela escola e pela sociedade, os quais muitas vezes não se consolidam.

Com o propósito de dar conta das situações escolares, de compreender as interfaces sociais, culturais, familiares, envolvidas no processo ensino-aprendizagem e, assim, dispor de elementos mais consistentes para mediar de forma eficaz o trabalho da escola com vistas a que a aprendizagem se efetive, é que essa investigação teve como questão central: Que estratégias as crianças que frequentam o EAP da EMEFCSO mobilizam para dar conta das demandas escolares diante das lógicas socializadoras provenientes da família e da escola?

Para dar conta de responder a essa questão e ao objetivo principal dessa investigação optou-se, primeiramente, em conhecer o contexto socioeconômico, cultural e familiar dos educandos, buscando reconhecer as disposições e a existência de fatores correlacionados às situações que são priorizadas na escola. No diálogo com muitas vozes, aprofundou-se os conhecimentos em relação aos diversos fatores que constituem o aprender e os aspectos que influenciam na aprendizagem escolar: tratou-se da escola como *locus* de acesso, permanência e êxito na aprendizagem, pontuou-se sobre as formas de entender o fracasso escolar, buscou-se o entendimento da interferência do contexto social, econômico, cultural, familiar e as

relações com a cultura escolar na ocorrência do fracasso ou, ao contrário, da aprendizagem escolar e ainda, abordou-se acerca das relações de saber que se estabelecem no contexto escolar e que influenciam na aprendizagem.

Mediante diálogo estabelecido com as diversas vozes, verifica-se que a escola, tal como está organizada, dificilmente será capaz de romper com concepções e práticas historicamente instituídas como sucesso ou fracasso. No entanto, permitiu maior visibilidade, reflexão e compreensão acerca do fenômeno educativo, ou melhor, possibilitou pensar na escola e no aprender para além do viés reprodutivista e classificatório.

Tal aprofundamento teórico apontou para a possibilidade de outra perspectiva educacional, a qual emerge quando a escola e os sujeitos que a constituem valorizam o contexto social e as relações entre os pares, ressignificando-os mediante os processos de aprendizagem vividos na escola. Emerge, também, quando o conhecimento escolar é reelaborado perante a história dos sujeitos e construído no intuito de explicar, compreender e transformar o mundo e as relações que o circunscreve.

Fortalecida a investigação com o entrelaçamento dos fios que constituíram a trama teórica, torna-se necessário alinhavar os mesmos a fim de tecer uma rede de significações que representa a existência viva da escola, as relações entre os sujeitos, as tensões, disposições e (re) produções constituídas no cotidiano da escola, ou seja, a escola em movimento. A escola como espaço singular e distinto que, de acordo com a realidade concreta, a inferência dos sujeitos e as transformações oriundas das mais variadas situações cotidianas, age e reage de forma diversa diante das escolhas e dos elementos que o contexto vai lhe dispendo, constituindo sua existência.

Considerando tal lógica, apreender a escola em suas perspectivas e práticas não documentadas, não objetiva comunicar suas deficiências e carências, mas sim reunir analiticamente o movimento vivo da escola que a significa e a ressignifica diante de seus propósitos. Para tanto buscou-se, por meio do trabalho de campo, integrar o cotidiano no objeto de estudo, a heterogeneidade de elementos, sentidos, saberes e práticas que constituem a escola. Dados que levaram-me a produzir um grande volume de material e possibilidades de estudo, contudo, de acordo com o propósito inicial dessa investigação três eixos de análise nortearam as reflexões: 1) lógica socializadora da família; 2) lógica socializadora da escola; 3) estratégias das crianças para responder às demandas de aprendizagem escolar.

No primeiro eixo de análise explicitam-se as vozes das mães acerca de concepções que circundam a especificidade do contexto familiar e a relação deste com a escola. O diálogo estabelecido instiga-nos a refletir acerca da trama que compõe a lógica socializadora das famílias, com especial atenção, aos olhares, intenções, concepções e ações das mães em e na relação com a escola.

Diante dos pressupostos evidenciados pela narrativa das mães, é possível afirmar que a educação escolar está na ordem de valores das famílias. Essas expressam credibilidade na escola e nos estudos, na medida em que concebem a escola como lugar de socialização adequada para a formação de pessoas íntegras. Do mesmo modo, têm consideração pelo estudo que nela é desenvolvido, considerando-o como meio de atingir as expectativas de futuro profissional, econômico e cultural próspero, as famílias depositam no aprender a possibilidade de conquistar novas oportunidades.

Fomentam tais proposições através do incentivo dos filhos para estudar, através da manutenção da ordem moral, da disponibilidade em destinar recursos para a aquisição do material básico para que possam realizar as tarefas escolares, em não deixar faltar aula, em ajudar no tema de casa na medida de suas condições, em ligar para escola para saber como os filhos estão. Ações essas, na concepção das famílias, que se apresentam como satisfatórias para colaborar com escola para o pleno desenvolvimento dos filhos.

Os professores, gestores, por sua vez, quando convidados a compreender e refletir acerca da trama que constitui a lógica socializadora da escola em relação às famílias dos alunos que frequentam a EMEFCSO, apresentaram dificuldade em compreender e aceitar o modo de organização de vida diária dessas - a forma como concebem a realidade social, como vivem, convivem e reagem diante das situações. Mediante tal dificuldade, os professores geralmente almejam “*mudar o jeito deles*” no intuito de reproduzir e homogeneizar práticas e sujeitos de acordo com as exigências das estruturas e dos grupos sociais dominantes.

Não sendo possível atingir tal objetivo, em algumas situações, professores, alunos e pais frustram-se diante dos resultados de aprendizagem apresentados e passam por julgar os investimentos escolares/pedagógicos propiciados pela escola e professores, investimentos realizados pelas famílias aos filhos e investimentos dos alunos para com sua aprendizagem. Contudo, todos os envolvidos no processo educativo da EMEFCSO comungam do mesmo objetivo: o aprender. Sendo que para tanto, muitas questões foram explicitadas no decorrer da reflexão em torno da lógica socializadora da escola que revelam a compreensão da escola

acerca desse objeto, como: para aprender o aluno precisa se comportar, prestar atenção, precisa do acompanhamento familiar, precisa executar as atividades propostas pela escola. Mas também, *“para dar uma aula boa”, “para que os alunos prestem atenção”, “para que os alunos queiram aprender”*, verificou-se a necessidade de redimensionar algumas ações metodológicas que possibilitem agregar aos conhecimentos acadêmicos, conhecimentos que os alunos vivem e pensam, saberes da vida cotidiana, pois o saber terá maior significado na medida em que os conhecimentos escolares estiverem entrelaçados com as experiências do aluno.

Mediante o processo de reflexão, do entrelaçamento dos dados provenientes das lógicas socializadoras da escola e das famílias foi possível perceber um quadro significativo de divergências entre as lógicas familiares e escolares, tais como: o modo de viver e conceber a realidade social, a relação família e escola, as formas de investimento pedagógico. Por outro lado, também há pontos convergentes entre as duas lógicas, especialmente no que diz respeito à valorização do bom comportamento-ordem moral e autoridade, à atribuição de importância à realização das atividades propostas pela escola, ao desejo de que os alunos aprendam, às perspectivas de um futuro melhor para as crianças por meio do estudo, à ausência de práticas de representação simbólica, uma vez que tanto a família quanto a escola não apresentam o hábito de solicitar a criança que represente de forma oral ou gráfica o vivido, para que a mesma possa pensar sobre o mesmo e reorganizá-lo ao nível de representação.

No percurso da pesquisa pôde-se visualizar a existência de um movimento, por parte das mães, em reforçar as lógicas da escola, se render a elas, tanto que, diante da análise dos dados produzidos junto a esse grupo, observa-se que as demandas, discursos e procedimentos se assemelham às demandas, aos discursos e aos procedimentos da escola, levando-nos a questionar: Até que ponto estamos diante de duas lógicas divergentes? Ou, até que ponto podemos ser ingênuos e acreditar na existência dessa relação que converge?

No entanto, entre essas duas lógicas, entre suas divergências e convergências das mesmas, estão as crianças tentando “sobreviver” no espaço escolar. Ao tempo que buscam responder às exigências da escola vivem com suas famílias um modo de socialização diferente do modo escolar de socialização. Dessa forma, encontra-se um sujeito-aluno que vive a tensão entre duas lógicas, das quais precisa apropriar-se para partilhar o mundo com outros, confrontado na obrigação de aprender.

Para compreender esse sujeito-aluno que está entre a lógica socializadora da escola e a lógica socializadora da família, utilizamos da intervenção pedagógica para identificar suas reações quando em interação com as atividades escolares e as estratégias que mobilizam diante das situações didáticas propostas no espaço do EAP para responder às exigências e injunções escolares. Pontuarei alguns elementos que, do meu ponto de vista, constituem as estratégias mobilizadas pelas crianças para apreender os conhecimentos escolares, em especial as crianças que frequentam o EAP:

- a) o silêncio: utilizam-se do silêncio quando solicitados a posicionarem-se frente a uma proposta ou quando desafiados a mobilizar conhecimentos prévios diante de uma determinada tarefa ou novo conhecimento;
- b) romper com o silêncio: quando o silêncio desafia a reflexão, rompe-se com o mesmo através de falas, brincadeiras e risos entre colegas. Parecem demonstrarem-se indiferentes diante do momento reflexivo;
- c) responder à atividade: responder e executar a atividade proposta mesmo que seja de qualquer maneira, pois responder é uma exigência da escola. Muitas vezes, a resposta é uma tentativa de adivinhar qual seria a resposta esperada pela professora;
- d) o outro: olhar no trabalho do colega para fazer igual, solicitar que o colega faça a atividade por ele, solicitar que o professor diga como é para fazer, são práticas frequentes;
- e) negar o saber: diante de atividades que requerem revisitar saberes prévios, confrontar com novos saberes e reelaborar nova forma de conceber o conhecimento, busca-se refúgio em expressões como “eu não sei”, “eu não consigo”;
- f) atenção: dispersa-se a atenção do objetivo da atividade e do diálogo proposto através da prolongada demora para a execução da proposta, conversas paralelas acerca de situações extraescolares, o manejo e organização com os materiais escolares.

Essas estratégias revelam situações em que as crianças não se utilizam de estratégias de aprendizagem que visem revisitar saberes prévios, refletir acerca das situações e planejar estratégias intencionais para atingir os objetivos da atividade, como memorizar, repetir, sublinhar. No entanto, de forma implícita, as estratégias utilizadas estão encharcadas de concepções acerca da escola e do aprender oriundas das lógicas socializadoras da família e da escola. Que estratégias a escola espera de uma criança para aprender? Que orientações as famílias priorizam quando os filhos vão para a escola?

Dentre as contribuições esperadas para atender às intenções da investigação podemos ressaltar algumas questões centrais discutidas no decorrer do estudo, tais como: a lógica socializadora das famílias de camadas populares, a lógica socializadora da escola, a história não documentada da escola, as concepções acerca do aprender e as relações com o saber, as estratégias de que as crianças se utilizam para responder às demandas escolares.

Essas questões, segundo o entendimento construído na dissertação, permitem-me, enquanto professora participante da investigação e pesquisadora, abordar alguns elementos que foram ganhando visibilidade durante o percurso investigativo e que merecem ser considerados uma vez que almeja-se qualificar o processo educativo da Escola Cônego. Dentre os elementos, inicialmente elencarei dois: currículo e metodologia.

“Ensinar supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. No próprio sentido da palavra, é necessário que o que se ensina valha a pena. Que é que merece, por excelência, ser ensinado, que é que é fundamental, [...]?” (FORQUIN, 1993, p.144) A organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, além da PPP e do regimento escolar, pauta-se na estruturação dos programas escolares e nos conteúdos de ensino emergentes de prioridades oriundas do interior de uma cultura, no nosso caso, da cultura dominante.

Esses conteúdos, para serem ensinados na escola devem ser significativos para os alunos. Não se pode ensinar tudo a todos, é necessário fazer escolhas segundo o contexto, as necessidades sociais, os interesses dos educandos. É necessário que o que se ensina tenha sentido e contribua para a formação acadêmica e o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, considerando a realidade educativa da Escola Cônego, torna-se necessário avançar metodologicamente na organização curricular na perspectiva de mobilizar os alunos para o aprender, tendo em vista a realidade social em que estão inseridos. Trabalhar visando o movimento inverso do instituído historicamente para a escola, priorizando a problemática de estudo oriunda dos alunos e a ela ir agregando e entrelaçando os conhecimentos acadêmicos previstos nos programas escolares. Essa poderia ser uma estratégia para viabilizar a mobilização dos saberes prévios dos alunos e os desafiar a interagir com novos conhecimentos no intuito de que possam reelaborar, aprofundar e construir conhecimentos. Alunos e professores como sujeitos ativos do/no processo de aprendizagem.

Por sua vez esse movimento não ganharia força num sistema em que as relações se dão de forma vertical, sem transparência e cumplicidade, num sistema serial em que cada professor vai para a sua sala de aula com seus alunos e faz mais ou menos o que quer. Ao

contrário, esse trabalho requer participação, cooperação, flexibilidade, sentimento de pertencimento e um trabalho de coordenação e acompanhamento pedagógico sistemático, pois demanda planejamento coletivo, “um contínuo trabalho de equipe, um constante ajustamento dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos modos de avaliação e sobretudo um verdadeiro consenso relativamente a esta ideia diretriz” (FORQUIN, 1993, p.89-90) na qual todos devem acreditar e trabalhar para atingir seus objetivos.

Outro elemento significativo que nos remete à reflexão é a relação que se estabelece entre a família e a escola, apontando para a necessidade de aproximação entre ambas. Para tal, primeiramente é indispensável a aceitação da escola da existência de uma outra lógica de socialização, não no sentido de conformar-se diante do estabelecido como algo pré-determinado para a vida dos sujeitos que adentram a escola, mas como forma de poder compreendê-los quando não respondem às exigências escolares como esperado pela lógica escolar de socialização.

Precisamos entender que muitas práticas esperadas das famílias pela escola não se concretizam, não porque lhes falta vontade ou porque não demonstram interesse pelos filhos e pela escola, mas porque valorizam a escola de modo diferente ao determinado pela cultura hegemônica. À escola cabe dialogar, acordar e envolver as famílias no processo educativo, respeitando os seus modos de socialização, pois caso contrário vai “morrer de frustração” se desejar transformar essas famílias em outras.

Mediante tais considerações acerca do currículo, da metodologia, da necessidade do comprometimento com o aprender compartilhado, da relação da escola e família, podemos nos perguntar: Como reformular tais ações na prática? Que estratégias usar para instigar os alunos a participarem da escolha dos conteúdos a serem estudados? Através de projetos? Através de planejamento coletivo e interdisciplinar? O ideal para a Escola Cômico seria continuar com a estrutura serial tradicional? Quatro horas-aula diárias seriam suficientes para atender às necessidades educativas da escola? Como envolver e comprometer os professores com um projeto educativo diferenciado? Essas são questões que não podem ser respondidas por um sujeito da escola, pois mudar implica partir das experiências, das vivências, das necessidades e possibilidades construídas por todos os sujeitos que dão vida à escola.

Por fim, vale ressaltar que a vivência desse processo investigativo me possibilitou muitas aprendizagens, uma vez que, à luz de vertentes teóricas e práticas experimentadas no cotidiano da escola, viabilizaram-me um olhar diferente sobre o espaço educativo “Escola

Cônego” e os sujeitos que a constituem: verdades dadas foram desmistificadas, outras foram confirmadas, novas descobertas foram construídas.

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que tem outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração (ZAGO, 2011, p. 307-308).

Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, porque ela nos permite visitar conhecimentos prévios, confrontar com novos, reelaborar e reorganizar conceitos, reinterpretar e transformar concepções e práticas. Diante das proposições apreciadas no decorrer desse percurso investigativo é ousado e desafiador mencionar propostas educacionais que levam a repensar o formato da escola, pois a mudança gera impactos, implica em novos desafios, instiga a novas perguntas, desestabiliza pessoas e espaços e demanda tempo para ser digerida e apreendida.

Cabe reafirmar, por fim, que as inquietações e motivações que me impulsionaram para a pesquisa foram mobilizadas mediante o desejo de refletir acerca da organização das escolas, de novos conhecimentos e formas de ensinar que estivessem mais consoantes com os desafios educacionais vividos na EMEFCSO, na perspectiva de conceber um novo jeito de ver, viver e tecer a escola.

E dessa forma, enquanto professora que compreende a docência como uma atividade complexa e desafiadora e que exige disposição para aprender, aliar a função de professora à de pesquisadora possibilitou-me refletir sobre minha prática, contruir—conhecimentos e mobilizar ferramentas que possibilitassem uma leitura crítica sobre o jeito de pensar e viver a escola, levantar hipóteses e identificar caminhos.

Tomar a realidade escolar em que atuo como objeto de pesquisa, de reflexão e de análise permitiu-me: compreender a escola não apenas como espaço socializador de saberes sistematizados previstos nos programas escolares; reconhecer que existem diferentes lógicas socializadoras; não julgar, nem procurar culpabilizar os sujeitos que protagonizam as cenas escolares, e sim compreender e analisar as ações, razões e reações que ali se produzem, e, sobretudo, desafiar-me no espaço educativo da EMEFCSO, quanto à necessidade de pensar a

escola, sua forma de organização, seu jeito de fazer e de viver suas atribuições junto à comunidade educativa e o seu compromisso com o aprender e com a emancipação de pessoas.

Toda a pesquisa, ao esboçar algumas respostas, sempre suscita um conjunto de novas perguntas. Finalizamos provisoriamente esse processo de pesquisa com outras indagações: A quem cabe responsabilizar-se pelas aprendizagens escolares? A quem cabe a responsabilidade de criar condições para a aprendizagem dos conteúdos escolares? Como fortalecer as relações entre família e escola? Em que medida estamos sendo sensíveis para reconhecer as estratégias que as crianças mobilizam para dar conta das demandas escolares?

REFERÊNCIAS

- ÅBLAD, Jonas. *Além do darwinismo: evolução cultural continua ao longo de toda a vida*. 2009. Disponível em: <<http://www.diariodasaude.com.br/news.php?article=alemdarwinismo-evolucao-cultural-continua-longo-toda-vida>>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AMADO, João (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ANGELUCCI, Carla B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, p.51-72, jan./abr. 2004.
- BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300007>. Acesso em: 27 ago. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-79.
- _____; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Orgs.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: SENAC, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.
- _____. *Resolução nº 7*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BUZZO, Paula Cristina. *Questões de aprendizagem e família: a percepção de*

professores do ensino fundamental ciclo I. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

CARRAHER, T; CARRAHER, D; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. *Desenvolvimento cognitivo e educação: os inícios do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O sentido dos saberes no projeto de cidade. *Saberes & fazeres educativos*, Getúlio Vargas, v. 2, n.1, p.8-15, 2003.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DALSAN, Joseana. *O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015. p.1-9.

DEMENECH, Flaviana. *Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

DESLANTES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras do Brasil – ALB, 1998. p.53-61.

EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

EMEFCSO. *Proposta político pedagógica*. Getúlio Vargas, 2012.

_____. Atas de resultados finais. Getúlio Vargas, 2014.

_____. *Regimento escolar*. Getúlio Vargas, 2015.

ENGUIITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi. *Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola – família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectivas*, São Paulo, v.14, n.2, p.44-49, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Os métodos na pesquisa em educação: uma análise epistemológica. In: GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012. p. 25-47.

GARCIA, Olgair Gomes. A aula como encontro de formação entre educandos e educadores. *Revista de Educação*, Porto Alegre, n.104, p. 62-84, 1997.

GASPAR, Celia Regina Aporta. *Contradições no contexto escolar: causas do fracasso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GRAVATÁ, André et al. *Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v.14, n.1, p.12-21, jan./mar. 2000.

ILLERIS, Knud (Org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Do homem plural ao mundo plural [entrevista concedida à Sofia Amândio]. *Revista Análise Social*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, n. 202, v. XLVII, p. 195-208, 2012.

LIMA, Telma Cristina Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Kátal*, Florianópolis, v.10, n. esp., p.37-45, 2007.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A. T. ; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 109-136.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PATTO, Maria Helena. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, 1990.

PELAIS, Deusdanison Rocha. *Como educar para o pensar?* 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/como-educar-para-o-pensar/60301/>>. Acesso em: 13 ago.2015.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 61-80.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico- cultural da educação*.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCKWELL, E; EZPELETA J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*, México, v.7, n.2, p.131-147, jul./dez. 2007.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMANELI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A. T. ; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 245-264.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 90, p.77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jul.2015.

SILVA, Maria Lucia Spadini da. *Relação escola – família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldades de aprendizagem dos alunos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios da sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMECD. Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Desporto. *Plano estratégico da Smeccd*. Getúlio Vargas, 2013-2016.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A. T. ; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 80 - 103.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.211-225, maio/ago. 2006.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A. T. ; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.183 -206.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.17-43.

_____. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: CARVALHO, M. P. ; VILELA, R. A. T. ; ZAGO, N. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

Apêndice A - Termos de esclarecimento livre e consentido

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÔNEGO STANISLAU OLEJNIK



Decreto de Criação Nº 994 Data: 8/05/85
 Endereço: Rua Guilherme Doege
 Bairro: Monte Claro Getúlio Vargas - RS
 CEP: 99900 - 000
 FONE: (54) 3341-3970
 escolaconegostanislau@hotmail.com

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik autoriza a pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini a realizar a pesquisa intitulada "Escola, família, criança: as muitas faces ocultas da (não)aprendizagem" entre os meses de outubro a dezembro de 2014. Os procedimentos da pesquisa compreendem a observação de aulas no 1º ano do ensino fundamental e registros em diários de campo; entrevista semiestruturada com a professora do 1º ano; intervenção pedagógica com alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental atendidos no Espaço de Apoio Pedagógico (EAP) e realização de entrevista semiestruturada com as famílias de alguns desses alunos.

Serão realizadas entre seis e oito intervenções com os alunos do EAP, as quais acontecerão duas vezes por semana com duração aproximada de 1 hora cada, no turno inverso ao que o aluno estuda. A pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini é a professora do EAP no turno da manhã. As atividades desenvolvidas nos momentos de intervenção compreendem investigar as estratégias metacognitivas mobilizadas pelos alunos no processo de apreensão dos conhecimentos escolares, em especial na construção da escrita e serão registradas em vídeo gravações.

Passo Fundo, 01 de outubro de 2014.

Nome do (a) Diretor (a): Marcia Cristina Falkoski Morette

Assinatura: 
 MÁRCIA C. F. MORETTE
 DIRETORA PORT. 17.532
 E.M.E.F. CÔNEGO S. OLEJNIK

01872047/0001-08
 E.M.E.F. CÔNEGO STANISLAU
 OLEJNIK
 Rua Rev. Guilherme Doege S/N
 Bairro Monte Claro
 CEP - 99.900-000
 GETÚLIO VARGAS - RS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP - UPF

Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611, CEP 99001-970 Passo Fundo/RS - Fone (54) 3316-8189 Fax (54) 3311-1307 cep@upf.br – Fone: 3316-8370

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Escola, família, criança: as muitas faces ocultas da (não)aprendizagem”, de responsabilidade da pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini.

Esta pesquisa justifica-se devido à necessidade de refletir mais detidamente sobre as condições da aprendizagem escolar, especialmente no contexto em que atuo. Nele, deparamo-nos constantemente com crianças que vivenciam experiências de reprovações e de não aprendizagem, o que nos inquieta e desafia em relação aos objetivos da educação escolar, às práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, ao papel a ser desempenhado pelos sujeitos integrantes desse contexto: pais, alunos, professores, equipe diretiva, sociedade.

Com isso alguns questionamentos surgem: Que práticas culturais, familiares e escolares inscrevem os sujeitos como aprendizes? Que fatores sociais, culturais, familiares e educacionais contribuem para a constituição de sujeitos capazes de aprender os saberes historicamente construídos pela humanidade? Considerando alunos oriundos de um meio socioeconômico e cultural desfavorecido, que estratégias de sistematização e significação adotam frente aos saberes trabalhados na escola?

Desta forma, o objetivo da pesquisa consiste em identificar as estratégias metacognitivas mobilizadas pelas crianças para apreenderem os conhecimentos escolares, no intuito de compreender as interfaces envolvidas no processo ensino-aprendizagem e assim mediar de forma eficaz o trabalho da escola para que a aprendizagem se efetive.

Considerando o objetivo proposto, o campo de investigação será a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislaw Olejnik, mais especificamente o Espaço de Apoio Pedagógico (EAP). Os sujeitos da pesquisa serão a professora do 1º ano, algumas crianças do 1º Ano atendidas no EAP e suas respectivas famílias.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa será entre seis e oito encontros, realizadas duas vezes por semana pela parte da manhã, com duração aproximada de 1 hora cada encontro. Iniciando no mês de novembro de 2014, os encontros serão realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislaw Olejnik, integrando a programação formal da escola. Serão

utilizadas diferentes estratégias pedagógicas estruturadas em uma sequência didática planejada pela pesquisadora, que serão relacionados com o conteúdo que os alunos estão estudando em sala de aula, no turno regular.

A pesquisa não envolve nenhum dano ou desconforto, pois se trata da realização de atividades educativas. Mas, se por algum motivo seu (sua) filho(a) sentir um pouco de algum desconforto na participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área, disponíveis na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas.

Ao participar da pesquisa, seu (sua) filho(a) terá os seguintes benefícios: a) apreender conceitos básicos para a efetivação da aprendizagem; b)interagir com atividades pedagógicas que lhe permitam refletir sobre o seu processo de aprender; c) organização do pensamento para a realização das atividades ,dentre outros.

Seu filho(a) terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

A participação de seu filho(a) nessa pesquisa não é obrigatória e poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

A participação na pesquisa não gerará custos extras, pois fazem parte das atividades programadas da escola. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a) e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As informações, intervenções serão gravadas em áudio e vídeo e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação individual dos alunos não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados. A participação de seu(sua) filho(a) nessa pesquisa não é obrigatória e você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, se julgar necessário.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini, pelo telefone (54) 99952608, ou com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou ainda pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você autoriza a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, pedimos a gentileza que preencha os dados solicitados e assine seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante: Ketlin Becker

Nome do responsável: Alessandra Rosângela da Rosa

Assinatura: Alessandra Rosângela da Rosa

Nome da pesquisadora: Silvone Federle Comarella Serafini

Assinatura: Silvone F. Serafini

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante: Gutierrez Mateus dos Santos de Oliveira

Nome do responsável: Jussara Duarte dos Santos

Assinatura: Jussara Duarte dos Santos

Nome da pesquisadora: Silvete Federle Comarella Senafini

Assinatura: Silvete F. C. Senafini

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante: Ezequiel Barfknecht Campos

Nome do responsável: Cleir Barfknecht

Assinatura: Cleir Barfknecht

Nome da pesquisadora: Silvonele Fátima Comarella Serafini

Assinatura: Silvonele F. Serafini

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante: Kelvin Taritor de Lima

Nome do responsável: Marietela de Andrade

Assinatura: Marietela de Andrade

Nome da pesquisadora: Silvonele Federle Comarella Senafini

Assinatura: Silvonele F.C. Senafini



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP - UPF

Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611, CEP 99001-970 Passo Fundo/RS - Fone (54) 3316-8189 Fax (54) 3311-1307 cep@upf.br – Fone: 3316-8370

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Professor(a) você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Escola, família, criança: as muitas faces ocultas da (não)aprendizagem”, de responsabilidade da pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini.

Esta pesquisa justifica-se devido à necessidade de refletir mais detidamente sobre as condições da aprendizagem escolar, especialmente no contexto em que atuo. Nele, deparamo-nos constantemente com crianças que vivenciam experiências de reprovações e de não aprendizagem, o que nos inquieta e desafia em relação aos objetivos da educação escolar, às práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, ao papel a ser desempenhado pelos sujeitos integrantes desse contexto: pais, alunos, professores, equipe diretiva, sociedade.

Com isso alguns questionamentos surgem: Que práticas culturais, familiares e escolares inscrevem os sujeitos como aprendizes? Que fatores sociais, culturais, familiares e educacionais contribuem para a constituição de sujeitos capazes de aprender os saberes historicamente construídos pela humanidade? Considerando alunos oriundos de um meio socioeconômico e cultural desfavorecido, que estratégias de sistematização e significação adotam frente aos saberes trabalhados na escola?

Desta forma, o objetivo da pesquisa consiste em identificar as estratégias metacognitivas mobilizadas pelas crianças para apreenderem os conhecimentos escolares, no intuito de compreender as interfaces envolvidas no processo ensino-aprendizagem e assim mediar de forma eficaz o trabalho da escola para que a aprendizagem se efetive.

Considerando o objetivo proposto, o campo de investigação será a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik, mais especificamente o Espaço de Apoio Pedagógico (EAP). Os sujeitos da pesquisa serão a professora do 1º ano, algumas crianças do 1º Ano atendidas no EAP e suas respectivas famílias.

A sua participação professor(a) na pesquisa será através de disponibilização do espaço sala de aula para observação dos alunos frente as atividades propostas. As observações serão realizadas entre o mês de novembro e dezembro de 2014.

A pesquisa não envolve nenhum dano ou desconforto, pois se trata da realização de atividades educativas. Mas, se por algum motivo, você professor(a), sentir algum desconforto na participação da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, pois a sua participação não é obrigatória.

Ao participar da pesquisa, terá oportunidade de contribuir nas e para as reflexões acerca do processo de aprendizagem que se constitui no referido campo de investigação, bem como em relação aos indicativos que possibilitam maior qualidade na aprendizagem dos alunos.

Você professor(a) terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

A participação na pesquisa não gerará custos extras, pois fazem parte das atividades programadas da escola. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a) e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As informações coletadas por meio da observação e registro dos fatos não serão relacionadas à identificação individual do professor. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini, pelo telefone (54) 99952608,

ou com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou ainda pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você autoriza sua participação na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, pedimos a gentileza que preencha os dados solicitados e assine seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante:

PROFESSORA ADRIANA LAZZARI SOBIS

Nome do responsável:

Assinatura:

Adriana L. Sobis

Nome da pesquisadora: Silvonele Fedente Comarella Serafini

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP - UPF
Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611, CEP 99001-970 Passo Fundo/RS - Fone
(54) 3316-8189 Fax (54) 3311-1307 cep@upf.br – Fone: 3316-8370

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr./Sra está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Escola, família, criança: as muitas faces ocultas da (não)aprendizagem”, de responsabilidade da pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini.

Esta pesquisa justifica-se devido à necessidade de refletir mais detidamente sobre as condições da aprendizagem escolar, especialmente no contexto em que atuo. Nele, deparamo-nos constantemente com crianças que vivenciam experiências de reprovações e de não aprendizagem, o que nos inquieta e desafia em relação aos objetivos da educação escolar, às práticas desenvolvidas e, conseqüentemente, ao papel a ser desempenhado pelos sujeitos integrantes desse contexto: pais, alunos, professores, equipe diretiva, sociedade.

Com isso alguns questionamentos surgem: Que práticas culturais, familiares e escolares inscrevem os sujeitos como aprendizes? Que fatores sociais, culturais, familiares e educacionais contribuem para a constituição de sujeitos capazes de aprender os saberes historicamente construídos pela humanidade? Considerando alunos oriundos de um meio socioeconômico e cultural desfavorecido, que estratégias de sistematização e significação adotam frente aos saberes trabalhados na escola?

Desta forma, o objetivo da pesquisa consiste em identificar as estratégias metacognitivas mobilizadas pelas crianças para apreenderem os conhecimentos escolares, no intuito de compreender as interfaces envolvidas no processo ensino-aprendizagem e assim mediar de forma eficaz o trabalho da escola para que a aprendizagem se efetive.

Considerando o objetivo proposto, o campo de investigação será a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislaw Olejnik, mais especificamente o Espaço de Apoio Pedagógico (EAP). Os sujeitos da pesquisa serão a professora do 1º ano, algumas crianças do 1º Ano atendidas no EAP e suas respectivas famílias.

A participação do Sr./Sra. na pesquisa será através de um diálogo, uma entrevista semiestruturada. As entrevistas serão realizadas entre o mês de novembro e dezembro de 2014, preferencialmente em sua residência. Serão utilizados alguns questionamentos para conduzir o diálogo em relação às concepções de escola, de aprendizagem, da relação família-escola.

A pesquisa não envolve nenhum dano ou desconforto, pois se trata da realização de atividades educativas. Mas, se por algum motivo o Sr./sra sentir algum desconforto na participação da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, pois a sua participação não é obrigatória.

Ao participar da pesquisa, o Sr./Sra . terá oportunidade de conhecer melhor a escola do seu (sua) filho(a) e também permitirá que a escola conheça melhor a realidade da sua família para que possamos auxiliar ainda mais na aprendizagem dele (dela).

O Sr./Sra terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

A participação na pesquisa não gerará custos extras, pois fazem parte das atividades programadas da escola. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido (a) e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

As informações coletadas na entrevista serão gravadas em áudio e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à identificação individual dos alunos não serão divulgados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini, pelo telefone (54) 99952608, ou com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou ainda pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você autoriza sua participação na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, pedimos a gentileza que preencha os dados solicitados e assine seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante/ Nome do responsável participante
Kellin Becker Alessandra Rosângela da Rosa

Nome do responsável:
Alessandra Rosângela da Rosa (Participante)

Assinatura:
x Alessandra Rosângela da Rosa

Nome da pesquisadora: Silvonete Federle Comarella Serafini

Assinatura: Silvonete F. C. Serafini

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini, pelo telefone (54) 99952608, ou com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou ainda pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você autoriza sua participação na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, pedimos a gentileza que preencha os dados solicitados e assine seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante:

Essequiel Barfknecht Campes

Nome do responsável:

Clecir Barfknecht (participante)

Assinatura:

Clecir Barfknecht

Nome da pesquisadora: Silvonete Federle Comarella Serafini

Assinatura: Silvonete F. C. Serafini

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini, pelo telefone (54) 99952608, ou com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou ainda pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você autoriza sua participação na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, pedimos a gentileza que preencha os dados solicitados e assine seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno (a) participante:

Gutierrez Mateus dos Santos de Oliveira

Nome do responsável:

Jussara Duarte dos Santos (participante)

Assinatura:

Jussara Duarte Dos Santos

Nome da pesquisadora: Silvonete Federle Comarella Serafini

Assinatura: Silvonete F. C. Serafini

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Silvonete Federle Comarella Serafini, pelo telefone (54) 99952608, ou com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo telefone (54) 3316-8295, ou ainda pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você autoriza sua participação na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, pedimos a gentileza que preencha os dados solicitados e assine seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 05 de novembro de 2014.

Nome do (a) aluno(a) participante:

Kelvin Javier de Lima

Nome do responsável:

Maristela de Andrade

Assinatura:

Maristela de Andrade

Nome da pesquisadora: Silvonete Federle Comarella Serafini

Assinatura: Silvonete F. C. Serafini

Apêndice B - Instrumentos de produção de dados



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A FAMÍLIA

MESTRANDA: Silvonete Federle Comarella Serafini

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Flávia Eloisa Caimi

PESQUISA: **Criança, Família, Professor: a complexa trama da (não) aprendizagem na escola.**

Nome:

Idade:

Grau de Instrução:

Profissão:

Nº de filhos:

- 1) Como são organizadas as tarefas do dia a dia com os filhos (alimentação, atividades domésticas, higiene, escola, estudo)?
- 2) Como é um dia de domingo ou de feriado na família?
- 3) Como são as conversas diárias com os filhos? Sobre o que falam?
- 4) Em que atividades em casa, vocês procuram envolver seus filhos?
- 5) Fala um pouco sobre as lembranças do seu tempo de escola.
- 6) Comparando a sua escola com a escola de hoje, que diferenças e semelhanças encontra?
- 7) O que você considera que seja uma boa escola hoje?
- 8) Como é o desempenho dos seus filhos na escola? Quais dificuldades eles relatam? Do que eles mais gostam na escola?
- 9) Que ações são desenvolvidas em casa que ajudam os filhos na escola?
- 10) O que você gostaria de fazer para ajudar e não consegue?
- 11) A escola alguma vez lhe chamou para tratar de algum assunto relacionado ao seu filho? Como foi essa experiência (relato).
- 12) Até onde você quer que seus filhos estudem (série, nível)?
- 13) O que você acha que o estudo pode proporcionar para os seus filhos? Que expectativa tem em relação futuro deles?
- 14) Qual o seu maior receio em relação ao futuro dos filhos?



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTES: PROFESSORES, SITUAÇÕES COTIDIANAS

MESTRANDA: Silvonete Federle Comarella Serafini

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Flávia Eloisa Caimi

PESQUISA: Criança, Família, Professor: a complexa trama da (não) aprendizagem na escola.

- 1) Concepções de aprendizagem e fatores que influenciam em sua apropriação.
- 2) Perspectivas em relação as crianças que são parte deste contexto escolar.
- 3) Qual a contribuição necessária da família na aprendizagem?
- 4) Qual a participação da família desejada pela escola?
- 5) Correlação existente entre a ausência do envolvimento das famílias e as não aprendizagens.
- 6) Percepções acerca do contexto socioeconômico e cultural em que os alunos estão inseridos.
- 7) Concepções sobre as causas possíveis do fracasso escolar, das dificuldades de aprendizagem.
- 8) Interação professor X aluno X família X contexto social dos alunos.
- 9) Estratégias utilizadas que possibilitam o aprender.



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

MESTRANDA: Silvonete Federle Comarella Serafini

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Flávia Eloisa Caimi

PESQUISA: **Criança, Família, Professor: a complexa trama da (não) aprendizagem na escola.**

1. Interação do aluno com o conteúdo.
2. Mobilização dos saberes prévios para a aquisição e integração de novos conhecimentos.
3. Reações diante das dificuldades e das conquistas.
4. Interação professor X aluno.
5. Metodologia do professor.

Apêndice C - Registro dos documentos coletados no trabalho de campo 2014-2015

Tipos de documentos

DC - Diário de Campo

DCOEAP – Diário de Campo Observações EAP

DCOC – Diário de Campo Observações Cotidianas

DCOSA – Diário de Campo Observações Sala de Aula

Ep. - Episódio

ENT. – Entrevista

SM – Sujeito Mãe

Tipo de Material	Código	Data	Descrição
DC	DCOC01/2014	Outubro/2014	Observação do diálogo entre a professora do 2º ano e Coordenadora Pedagógica da Escola.
ENT	ENT1 SM2	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM2.
ENT	ENT2 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT3 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
ENT	ENT4 SM2	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM2.
ENT	ENT5 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT6 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT7 SM2	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM2.
ENT	ENT8 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
ENT	ENT9 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT10 SM1	2014	Registro realizado a

			partir realizada com o SM1.
ENT	ENT11 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
ENT	ENT12 SM4	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM4.
ENT	ENT13 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
ENT	ENT14 SM4	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM4.
ENT	ENT15 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT16 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT17 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT18 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
ENT	ENT19 SM4	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM4.
ENT	ENT20 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT21 SM4	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM4.
ENT	ENT22 SM2	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM2.
ENT	ENT23 SM4	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM4.
ENT	ENT24 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
ENT	ENT25 SM2	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM2.
ENT	ENT26 SM1	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM1.
ENT	ENT27 SM2	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM2.
ENT	ENT28 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
ENT	ENT29 SM4	2014	Registro realizado a

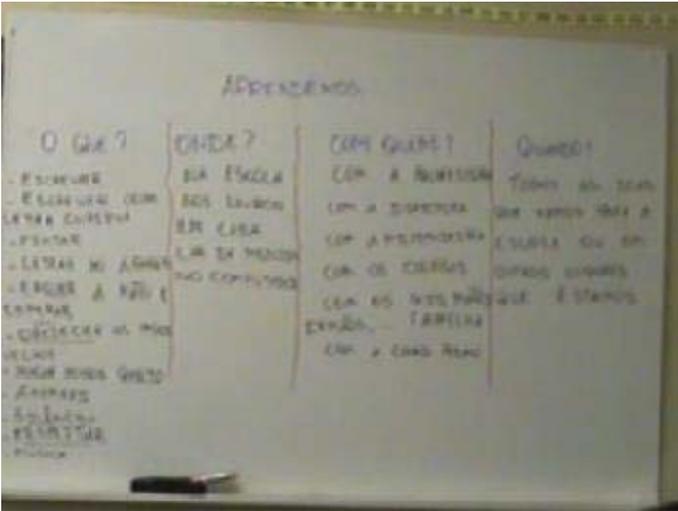
			partir realizada com o SM4.
ENT	ENT30 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com SM3.
DC	DCOC2/2014	Setembro/2014	Observação do diálogo na sala dos professores, entre a diretora da Escola e os professores.
DC	DCOC3/2014	Novembro/2014	Observação do diálogo na sala dos professores, entre a diretora da Escola e os professores.
DC	DCOC4/2014	Novembro/2014	Observação do diálogo na sala dos professores, entre a diretora da Escola e os professores.
DC	DCOC5/2014	Outubro/2014	Observação do diálogo na sala dos professores, entre a diretora da Escola e os professores.
DC	DCOC6/2014	Outubro/2014	Observação e registro em Diário de Campo pela autora realizada a partir da fala de uma professora do 6º Ano.
DC	DCOC7/2014	Novembro/2014	Observação realizada na sala dos professores antes de iniciar a aula do turno da manhã, mediante prisões realizadas no bairro no amanhecer.
DC	DCOEAP1/2014	Dezembro/2014	Registro em Diário de Campo via observação e gravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DC	DCOSA1/2014	27/11/2014	Registro em forma de Diário de Campo a partir da observação da aula do 1º Ano.
DCOEAP	Ep.1/2014	13/11/2014	Episódio construído após interação desenvolvida nas Oficinas de Aprendizagem.
DC	DCOEAP2/2014	2014	Registro em Diário de Campo via observação e gravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DCOEAP	Ep.2/2014	17/11/2014	Episódio construído após interação desenvolvida nas Oficinas de Aprendizagem
DC	DCOEAP3	2014	Registro em Diário de Campo via observação e gravação das Oficinas

			de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DC	DCOEAP4	2014	Registro em Diário de Campo via observação e degravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DC	DCOEAP5	2014	Registro em Diário de Campo via observação e degravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DC	DCOSA2/2014	09/12/2014	Registro em forma de Protocolo de Observação a partir da observação da aula do 1º Ano.
DC	DCOEAP6	2014	Registro em Diário de Campo via observação e degravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DCOEAP	Ep.3/2014	20/11/2014	Episódio construído após interação desenvolvida nas Oficinas de Aprendizagem
DC	DCOSA3/2014	11/12/2014	Registro em forma de Protocolo de Observação a partir da observação da aula do 1º Ano.
DC	DCOSA4/2014	09/12/2014	Registro em forma de Protocolo de Observação a partir da observação da aula do 1º Ano.
DC	DCOEAP7	2014	Registro em Diário de Campo via observação e degravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
ENT	ENT31 SM3	2014	Registro realizado a partir realizada com o SM3.
DC	DCOEAP8	2014	Registro em Diário de Campo via observação e degravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DCOEAP	Ep.4/2014	20/11/2014	Episódio construído após interação desenvolvida nas Oficinas de Aprendizagem
DC	DCOEAP9	2014	Registro em Diário de Campo via observação e

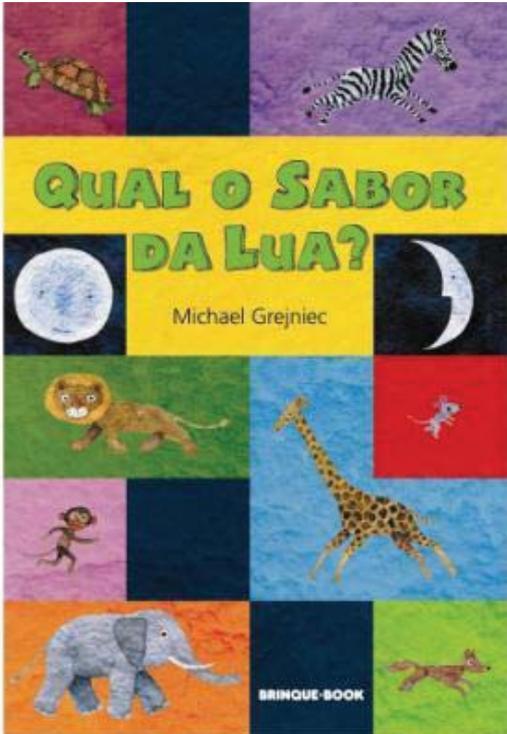
			degravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.
DC	DCOEAP10	2014	Registro em Diário de Campo via observação e degravação das Oficinas de Aprendizagem realizadas com os alunos do EAP.

Apêndice D - Planejamento das oficinas de aprendizagem

A tabela abaixo mostra o cronograma das Oficinas de Aprendizagem, as atividades planejadas e desenvolvidas com os alunos, assim como os objetivos das mesmas.

Oficinas de Aprendizagem	Data	Atividades	Objetivos
Of.A1	10/11/2014	<p>1) O que aprendemos? Onde aprendemos? Com quem aprendemos? Quando aprendemos?</p> <p>a) Dialogar acerca dos questionamentos acima e registrar no quadro as respostas.</p> <p>b) Solicitar que desenhem situações de aprendizagem.</p> <p>c) Solicitar que relatem o acerca de suas produções.</p> 	<p>a) Aprender as relações que os educandos supõem estar envolvidas para construir o saber, para aprender.</p> <p>b) Visualizar o processo de “construtividade cognitiva” dos educandos por meio da experimentação do real e sua capacidade de organização e representação do mesmo.</p>
Of.A2	13/11/2014	<p>1) Passeio pela escola.</p> <p>2) Reconstituir oralmente o passeio.</p> <p>3) Representar através de desenho um espaço/lugar que foi mais significativo para o aluno durante o passeio.</p>	
Of.A3	17/11/2014	<p>1) Atividade em grupo: Jogo: “Charada”</p> <p>a) Buscar as respostas para as charadas no tabuleiro ilustrado.</p>	<p>c) Estimular o raciocínio lógico, atenção, compreensão e o</p>

		 <p>2) Desafio matemático: Maria ganhou 4 balões coloridos de sua mãe. Dois estouraram. Quantos balões restaram para Maria?</p> <p>a) Explorar a situação problema na prática (encher balões, estourar...) b) Solicitar o Registro.</p>	<p>domínio de conhecimentos gerais.</p> <p>d) Organização, reorganização de um acontecimento ao nível de representação.</p> <p>e) Instigar o raciocínio lógico, a compreensão, a busca de estratégias e a representação.</p> <p>f) Visualizar a reação dos educandos frente às situações que envolvem raciocínio lógico, estratégia, atenção e persistência.</p>
<p>Of.A4</p>	<p>20/11/2014</p>	<p>1) Desafio matemático: Paulo foi ao zoológico e viu 2 macacos, um leão, uma girafa e dois elefantes. Quantos animais Paulo viu?</p> <p>a) Explorar oralmente a situação problema b) Solicitar o Registro.</p>	<p>g) Permitir que o educando participe ativamente do conteúdo explorado inferindo sobre o mesmo, viabilizando a capacidade de reconstrução</p>
<p>Of.A5</p>	<p>25/11/2014</p>	<p>1) Jogo individual: Hora do Rush</p> 	

Of.A6	30/11/2014	<p>1. História: Qual o sabor da lua? Michael Grejniec</p>  <p>a) Contar a história e não finalizar a leitura da mesma. Pedir para que os alunos pensem em uma possibilidade que poderiam estar contribuindo com os animais para atingir o objetivo desejado e representem através de desenhos e escrita. b) Socialização oral das propostas. c) Concluir a leitura da história e solicitar que os alunos comparem o que perceberam de semelhanças e/ou diferenças em relação às propostas desenvolvidas por eles (análise). d) Reconstrução dos fatos em sequência lógica. e) Escrever o nome dos personagens.</p>	<p>representativa.</p> <p>h) Utilizando-se de diversas formas representativas (desenhos, oralidade, dramatizações...) solicitar ao educando a reorganização dos acontecimentos.</p>
Of.A7	02/12/2014	<p>1) Brincadeira: a) Cada um pensa numa brincadeira, registra em uma tira de papel – neste momento explora-se a escrita apresentada. b) Cada aluno explica a brincadeira e após coloca a tira do papel com o nome da brincadeira em um copo para sorteio. c) A brincadeira sorteada será a praticada/desenvolvida. 2) Jogo individual: “ O bicho Sumiu!”</p>	



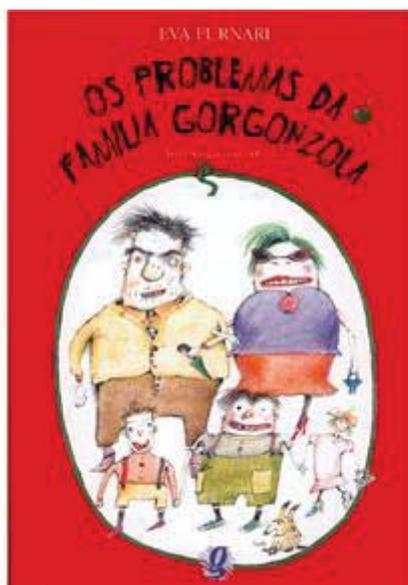
1) História:

“Os problemas da família Gorgonzola.”

Eva Furnari

09/12/2014

Of.A 8



a) Desta história uma situação problema foi selecionada.

3. OS ZIMUNDOS

O filho do meio dos Gorgonzolas chama-se Picles. Picles odeia chamar-se Picles, por isso deu nomes bem estranhos aos seus animais de estimação.

Eles são da família dos zimundos. Os zimundos são pequenos animais verdes, gordos, peludos e gulosos que passam o dia comendo bolachas. Picles cria 5 criaturas dessas embaixo da cama.

Cada bichinho come 3 bolachas por dia, o que não é pouco para o tamanho deles.

Se Picles comprasse um pacote com 16 bolachas, você acha que seria suficiente para alimentá-los por um dia?



Se os zimundos fossem seus, que nomes teriam?

- b) Desta parte foi alterada a pergunta final para: “Quantas bolachas os Zimundos comem por dia?”
- c) Explorar oralmente e solicitar que registrem através de desenhos, números, escrita.

CIP – Catalogação na Publicação

S482c Serafini, Silvonete Federle Comarella
 Criança, família, professor: a complexa trama que compõe a
 vida escolar / Silvonete Federle Comarella Serafini. – 2016.
 188 f.; 30 cm.

 Orientação: Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
 Fundo, 2016.

 1. Escolas. 2. Família. 3. Socialização. 4. Aprendizagem.
 I. Caimi, Flávia Eloisa, orientadora. II. Título.

CDU 37.018.26

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430