

Paula Almeida de Castro

**Tornar-se aluno - identidade
e pertencimento:
*perspectivas etnográficas***

COLEÇÃO

Substractum

 **eduepb**

Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antônio Guedes Rangel Júnior | *Reitor*

Prof. José Etham de Lucena Barbosa | *Vice-Reitor*

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor*

Conselho Editorial

Presidente

Antonio Roberto Faustino da Costa

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Cidoval Moraes de Sousa

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta

Editores Assistentes

Arão de Azevedo Souza



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Paula Almeida de Castro

**Tornar-se aluno - identidade e
pertencimento: perspectivas etnográficas**



Campina Grande - PB
2015

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EDUEPB segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Antonio Roberto Faustino da Costa | **Diretor**

Arão de Azevêdo Souza | **Editor Assistente de projetos visuais**

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Lediana Costa
Leonardo Ramos Araujo

Comercialização e Distribuição

Vilani Sulpino da Silva
Danielle Correia Gomes

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UEPB

370

C355t

Castro, Paula Almeida de.

Tornar-se aluno: identidade: perspectivas etnográficas. [Livro eletrônico]. / Paula Almeida de Castro. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

3000 KB. 272p.: il.

Modo de acesso: Word Wide Web

<http://proreitorias.ascom.uepb.edu.br/prograd/?page_id=655

ISBN: 978-85-7879-250-3

ISBN EBOOK: 978-85-7879-249-7

1. Educação inclusiva. 2. Aluno. 3. Escola. 4. Ensino – aprendizagem. I. Título.

21. ed.CDD

À minha família, amigos, professores
e alunos que acompanham minhas
trajetórias acadêmicas

Agradecimentos

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço pela minha formação.

À Fundação Carlos Chagas de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro pela concessão da Bolsa Nota 10.

À Universidade Estadual da Paraíba e ao Centro de Educação, por meu crescimento profissional.

Ao meu pai, Paulo Afonso, que ensinou, a mim e a meus irmãos, o valor de ter acesso aos bancos escolares. Acesso este que ele mesmo não teve oportunidade de ter, mas sempre lutou para que nós tivéssemos. À minha mãe, Rita, que atuou nas bases da educação ensinando muitos alunos a ler e a escrever.

À professora Riselda, por abrir as portas da sua escola e sempre acreditar nas possibilidades da colaboração entre a universidade e a escola.

Aos alunos que doaram suas histórias para compor os resultados desse trabalho.

Sumário

Prefácio	11
Introdução.....	15
Os processos de tornar-se aluno: elementos para a construção de uma teoria.....	21
Pensando o tornar-se aluno no contexto da educação inclusiva.....	53
Caracterizando o estudo	65
A abordagem teórico-metodológica: a etnografia na pesquisa qualitativa.....	73
Descrevendo o estudo	91
As funções e os sentidos da escola: deveres, saberes e fazeres.....	151
O tornar-se aluno: memórias, narrativas e trajetórias	205
Considerações finais.....	235
<i>Post Scriptum</i>	245
Referências	249
Glossário	267

Prefácio

Sociedades em todo o planeta têm se despedaçado em antagonismos e desigualdades. Os efeitos da pobreza, ganância, exploração, violência e dominação tornaram-se presentes em nosso dia a dia. Não está em algum lugar virtual como gostaríamos, mas aqui, “real”, perto de nós, em nossas instituições. Eles são marcas indeléveis em nossas mentes, atos, desejos e aspirações. A escola e seus sujeitos não ficam imunes a eles.

Como professores, psicólogos, pesquisadores, temos a responsabilidade de acolher, cuidar e buscar alternativas para melhorar a vida daqueles que acreditam que somos capazes de orientá-los de modo mais seguro diante das incertezas e das crises. O trabalho desenvolvido por Paula Castro, traduzido neste livro, merece sair das imóveis prateleiras das universidades e fazer parte da mesa de cabeceira de cada educador, pesquisador, mãe, pai, avó, avô que acredita no poder transformador da educação. Conhecer a trajetória de alunos entre os diferentes segmentos da escolarização, delinear modos de pertencimento, de construção da identidade e de resiliência são os pressupostos que orientam este livro.

Muitos acreditam que transformar um trabalho acadêmico em livro é tarefa difícil, mas torná-lo de fácil leitura é ainda mais complexo. Entretanto, o texto de Castro é descomplicado e acessível para todos aqueles que, um dia, pertenceram aos

bancos escolares. Ela consegue utilizar a literatura acadêmica de modo rigoroso sem, no entanto, desprezar os leitores menos favorecidos academicamente. Descreve memórias, eventos, fotos, fatos que a maioria de nós já viveu, transportando-nos para um universo bem conhecido nosso: ser aluno.

O trabalho de pesquisa, apresentado no livro, inspirará pesquisadores a seguirem os passos apresentados nele, visto que, seguramente, Castro percorre a trajetória de uma Etnografia bem demarcada, fazendo uso de instrumentos etnográficos, mas ampliando-os para situá-los num contexto multimodal e interdisciplinar. Cotejando a educação, a psicologia, a sociologia e a antropologia de modo marcante, seu percurso na pesquisa e na escrita nos transporta no tempo e no espaço, a partir da descrição de momentos de transição - ansiedade, expectativa, infortúnio e sucessos - entre diferentes níveis de ensino, experiências e afetos pelos quais um aluno para tornar-se aluno vivencia na sociedade contemporânea.

Neste ponto, destaco a inovação metodológica introduzida por Castro na área de pesquisa qualitativa com o uso da fotografia. Ela promove um avanço no uso deste instrumento associando-a à pesquisa etnográfica na medida em que, simultaneamente, considera alunos e professores como parte integrante do processo de pesquisar e, ao mesmo tempo, confiantemente, entrega-os à tarefa de explorar seus próprios modos de perceberem-se como alunos e professores sendo também pesquisadores. Estes, portadores da reflexividade, necessária ao sujeito para descobrir suas próprias representações, conscientes e inconscientes, buscam suas habilidades e descrevem suas impressões. Mesmo quando essas parecem contraditórias, eles seguem suas trajetórias pessoais complementando com suas

próprias impressões o grupo estudado. Como psicóloga e educadora, Castro, com eles, constrói o conhecimento e os valida. Numa paciência que lhe é peculiar, espera os dados emergirem e se tornarem claros para então apossar-se dele com o rigor necessário de quem reconhece o seu lugar de pertença: o mundo da escolarização daqueles que o revelaram.

Sem temer enfrentar horas e horas de observação, vídeo-gravação, transcrições, assistência de vídeos, análises de documentos, dentre os diferentes modos de investigação utilizados, a pesquisadora não somente demonstra maestria no “craft” da pesquisa qualitativa, mas avança e empreende a teoria para qualificar de modo particular suas hipóteses e categorias de estudo. Explora, ainda, as possibilidades da perspectiva colaborativa buscando, com os sujeitos da pesquisa, o olhar etnográfico de *insider* e *outsider* sobre a escola e a sala de aula.

Eu poderia seguir descrevendo as qualidades do trabalho desenvolvido por Paula Castro indefinidamente, pois conheço bem suas palavras e os significados das mesmas. Duas décadas de conhecimento entre nós me possibilitam dizer que suas palavras são produtos dos seus atos. Ela faz o que pensa e escreve o que faz, assim como pensa. Portanto, consigo ver muito além do que existe nesse livro: seu mais profundo compromisso com a educação e, principalmente, com o outro, independente de quem seja esse outro.

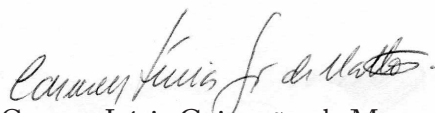
Voltando-me novamente ao texto, gostaria de lançar algumas considerações sobre as categorias: pertencimento, identidade e resiliência, fundamentais na construção e compreensão do trabalho desenvolvido e agora apresentado.

O termo pertencimento possui nele uma ressignificação que parte dos conceitos de *co-membership* e *belonging*. O livro

trata, também, do tema identidade, largamente estudado no campo da educação, sociologia e psicologia. Demonstrando com propriedade que o lugar de que ela fala é do sujeito da contemporaneidade, no caso de seu estudo alunos e professores, mas que não podem ser reduzidos a estes papéis sociais, pois se inserem numa rede social que [des]territorializa conhecimento interação e poder.

Todavia, a maior inovação deste livro se refere ao uso do termo resiliência associado às demais categorias – pertencimento e identidade. No texto, assim como na pesquisa, o uso do termo retoma a ideia de flexibilidade, mobilidade, fluidez, mutabilidade, dentre outros adjetivos possíveis para demonstrar a capacidade transformativa dos sujeitos sociais em sua busca incessante por adaptar-se ao mundo.

Por fim, gostaria de ressaltar que o livro de Castro nos reposiciona no contexto das teorias do sul, onde os múltiplos cruzamentos de poder e múltiplas relações de dominação e subordinação implicam em pensar o ser aluno a partir dele mesmo. O texto amplia as lentes do olhar sobre o dia a dia da escola e, [a]temporalmente, delinea seus efeitos sobre os sujeitos dessa escola, mostrando que reflexões desses alunos podem e devem ser ouvidas se quisermos cumprir a tarefa máxima da escola que é a de promover conhecimento, cultura, socialização e, acima de tudo, autonomia.



Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Vancouver 2014.

Introdução

Este livro apresenta o estudo sobre os processos de “tornar-se aluno¹”. A abordagem etnográfica de pesquisa foi a metodologia utilizada nas análises dos processos de construção do conhecimento e suas interfaces com os estudos sobre a identidade, o pertencimento e a resiliência. A pesquisa incluiu três grupos de participantes em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior.

O delineamento para a realização desse estudo e os caminhos percorridos para a escolha do objeto derivam da trajetória pessoal dos processos de tornar-se aluno. Estes processos envolvem outros alunos, professores, instituições, formação e atuação profissional. Em diferentes momentos, ocupou-se o lugar de aluna como o de aluna e professora concomitantemente. Implicou em interações que representaram um movimento constante de aprendizado, de hipóteses em construção, de flexibilização das análises que marcaram o próprio processo de busca de respostas a questões que se anteciparam à pesquisa. Das questões que orientaram o estudo foi quanto a possíveis definições sobre o

1 A utilização do termo “aluno” justifica-se pela possibilidade de simplificar a escrita do texto. Entretanto, é importante observar que esta escolha reflete igualmente o respeito e consideração pelas opções de gênero dos participantes da pesquisa.

que é um aluno, como são pensados os processos de tornar-se aluno e como o aluno descreve sua trajetória escolar.

Neste contexto, a etnografia possibilita um envolvimento entre o pesquisador e os participantes no processo de compartilhar experiências fazendo sentido dos dados de pesquisa. Sobre este envolvimento, Bourdieu (2005) explica tratar-se da “objetivação objetivista”, indicando que

a consciência dos limites da objetivação objetivista levou-me a descobrir que existe no mundo social, em especial no mundo universitário, toda uma série de instituições que produzem o efeito de tornar aceitável a distância entre a verdade objetiva e a verdade vivida daquilo que se faz e daquilo que se é - tudo o que os sujeitos objetivados pretendem lembrar quando se opõem à análise objetivista que ‘isso não se passa assim’ (BOURDIEU, 2005, p.53).

A partir desta explicação, percebe-se a intensidade dos processos de pesquisa, sobretudo, etnográfica. Entende-se a relevância do pesquisador ao proceder a suas análises sobre o seu objeto de estudo, os processos de tornar-se aluno, analisando a sua própria trajetória e as suas descobertas, pois estas estão, na maioria das vezes, “coladas” às memórias e vivências impressas na subjetividade do pesquisador.

Assim, para justificar a escolha do tema de estudo, buscou-se entender os próprios caminhos como aluna. Além disto, outro movimento para se chegar ao tema do estudo derivou da reflexividade dos resultados apresentados na dissertação (2006) sob o título *“Controlar para quê? Uma análise etnográfica do controle na interação entre professor e aluno na sala de aula”*. Esta

dissertação estudou os temas: 1) o controle exercido pela professora sobre os seus alunos; 2) as implicações deste controle para a rotina pedagógica; 3) as consequências deste controle para o desempenho dos alunos, e 4) os processos interacionais que levam ao aumento das desigualdades entre os alunos em sala de aula.

A partir da observação participante, de entrevistas, de registros em áudio e vídeo e outros instrumentos etnográficos de pesquisa, desenvolveu-se, durante o período de 1 ano, a pesquisa de campo em uma escola pública localizada no interior de uma comunidade na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

A análise indutiva dos dados da pesquisa, que deu origem a dissertação, teve como resultado categorias que servirão como ponto de partida para o desenvolvimento do estudo atual. Estas categorias foram: 1) o controle dos corpos, 2) o papel da tarefa escolar, 3) as formas de agressão entre professores e alunos, alunos e aluno, dentre outras, 4) o espaço de sala de aula e outros espaços da escola, 5) o barulho no CIEP, 6) o tempo, 7) os problemas e aprendizagem, 8) os problemas familiares, 9) as faltas dos alunos, 10) a medicalização, 11) a violência da escola e na escola, 12) o estigma, 13) a nota e 14) o papel do conselho tutelar.

A partir da perspectiva dos sujeitos primários (os alunos), foi possível perceber a relação entre a teoria (o discurso) e a prática (as ações pedagógicas), como estas se desenvolvem revelando a natureza das interações entre os professores, os alunos, os gestores e outros sujeitos envolvidas na comunidade escolar. Evidenciou-se, ainda, uma lacuna entre as políticas, supostamente humanistas, culturais e sociais de inclusão escolar, existentes nos planos e propostas educacionais que permeiam

o discurso pedagógico da escola e as suas “reais” necessidades educacionais.

O controle, observado na interação entre o professor e o aluno, imobiliza as possibilidades de construção do conhecimento promovido pela escola, inviabilizando a autonomia do aluno na construção de seus saberes. Em muitos casos, os alunos participantes da pesquisa, foram considerados, na opinião de gestores e outros sujeitos da comunidade escolar, como um produto do meio em que vivem. Com este argumento, estes alunos são considerados portadores, implícita e explicitamente, das diversas dificuldades educacionais inerentes às suas histórias de vidas.

Diante de tais considerações, delineou-se o projeto de pesquisa para o curso de doutorado, pautado em uma forma peculiar de envolvimento dos alunos nos processos educacionais nomeada por Perrenoud (1994) como “o ofício do aluno”. Em um primeiro momento, no estudo atual, delimitou-se ser este o objeto de investigação. Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa, entendeu-se que o ofício do aluno, baseado nos pressupostos nomeados por Perrenoud, não dava conta das análises preliminares dos dados. Exemplo disto foi percebido quanto ao entendimento que o aluno possuía sobre o papel da tarefa escolar e sua natureza como um componente das relações sociais, culturais e acadêmicas presentes na construção do conhecimento do aluno de outros processos educacionais, tal como o tornar-se aluno. Neste sentido, buscaram-se novos direcionamentos para abranger a complexidade dos dados que, até aquele momento, haviam sido coletados.

Partiu-se, então, para uma análise dos processos de tornar-se aluno que envolvesse a construção de identidades, o

pertencimento e as características de resiliência próprias a cada sujeito. Envolveu, ainda, a compreensão da inclusão desse aluno em comunidades de pertencimento que se configuram, principalmente, pela permanência autônoma e crítica a uma “contextura” de sua escolha na qual ele se sente “parte de”. Esta nova concepção do objeto de estudo diferenciava-se do ofício do aluno que se relacionava a um “tornar-se” de acordo com as normas estabelecidas, com vistas à obtenção de resultados baseados em avaliações e julgamentos. O aluno, assim percebido, significava um produto escolar. Significava, em suma, desempenhar, com êxito, o seu papel de acordo com os padrões estabelecidos, preenchendo, exclusivamente, a expectativa do outro e não a do próprio aluno.

A partir desta ruptura com a abordagem teórico-epistemológica anterior, passou-se a delinear, enquanto objeto deste estudo, os processos de tornar-se aluno e suas interlocuções com os estudos sobre a identidade, o pertencimento e a resiliência nos processos educacionais. Em complementaridade, a perspectiva da pesquisa etnográfica realizada pautou-se no princípio de que o pesquisador deve ser guiado pelo olhar dos sujeitos da pesquisa. Para realizar tal empreendimento, foi necessário observar e entender as vivências escolares dos sujeitos pesquisados e o que se constituiu como referencial para que eles pudessem explicar os seus processos de construção do conhecimento. Foi, igualmente, necessário, entender as instâncias nas quais o aluno distingue as influências dos fatores socioculturais originárias dos contextos de vivência e os fatores acadêmicos originários do processo de escolarização que foram determinantes em sua formação educacional. Ao fazer esta distinção, observam-se as expectativas criadas pelo aluno,

ao longo de sua vida escolar, desde a sua entrada para a escola até a sua formação profissional. Estas expectativas são permeadas por indicadores que, se compreendidos pelos professores, poderiam servir para melhor atender às necessidades educacionais dos sujeitos escolares.

Neste sentido, é importante ressaltar que a proximidade com o objeto de estudo e o próprio contato, intenso com o campo de pesquisa, possibilitaram uma busca reflexiva sobre a própria trajetória escolar. Esta trajetória, espelhada nas vidas dos alunos pesquisados, reflete não somente as percepções dos mesmos, mas também as interpretações possíveis para fazer sentido o que significa tornar-se aluno na realidade educacional brasileira. Assim, o tornar-se aluno, a que este estudo se reporta, envolve a perspectiva crítico-reflexiva dos alunos pesquisados e da própria aluna-pesquisadora que se interpenetram para alicerçar o sentido da construção do saber que não se limita ao exercício do papel de aluno.

Pelo exposto, o trabalho aqui apresentado é dividido em duas partes constituída dos seguintes capítulos: Parte I que contém dados de identificação do trabalho e inclui a introdução, o capítulo I que explora os temas sobre identidade, pertencimento e resiliência, o capítulo II que aborda os conceitos de inclusão nos processos educacionais e o capítulo III que descreve a metodologia de pesquisa e o estudo desenvolvido; na parte II, são apresentados os resultados da pesquisa contendo o capítulo IV que trata dos deveres, saberes e fazeres e o capítulo V que discute a memória como construto social. Encerra-se com as considerações e recomendações finais e as referências bibliográficas.

Os processos de tornar-se aluno: elementos para a construção de uma teoria

Apresenta-se, neste capítulo, uma proposta teórica sobre os processos de tornar-se aluno, contemplando os aspectos teórico-epistemológicos e metodológico-empíricos. O enfoque teórico-epistemológico relaciona-se à produção científica sobre o aluno em suas múltiplas possibilidades de ser compreendido, enquanto o metodológico-empírico alinha os pressupostos instrumentais e analíticos sobre o estudo baseado na abordagem etnográfica da escola e da sala de aula.

Estudos sobre o aluno versam sobre as diferentes formas para a sua compreensão no espaço escolar. Essas formas tentam explicar o fracasso escolar, a realidade, dificuldades de aprendizagem, enfim, toda uma gama de situações – em sua maioria, problemáticas – envolvendo o aluno. Há pelo menos quatro décadas, buscam-se respostas para compreendê-lo com vistas a encontrar formas de enfrentar as desigualdades de acesso, permanência e saída da escola para a melhoria da qualidade das condições do sistema educacional como um todo. Ainda que muitas dessas situações tenham sido superadas na atualidade, em outros aspectos, elas permanecem como entraves para a superação das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, a proposição de uma teoria sobre os processos de tornar-se aluno está inserida na lacuna encontrada, sobretudo, na área da Educação, quanto a indicadores com outras perspectivas de superação das desigualdades e de impacto na permanência do aluno no sistema educacional e na qualidade do conhecimento que é oferecido a ele. Desse modo, ao propor uma forma de repensar o sujeito da Educação brasileira, busca-se estabelecer uma interface entre os conceitos de identidade, pertencimento e resiliência para compreender a interlocução entre eles e os processos de tornar-se aluno. Para tal, foram feitos os seguintes questionamentos:

- i) Como a identidade é conceituada visando compreender o sujeito contemporâneo?
- ii) Como os conceitos de identidade, pertencimento e resiliência contribuem para o entendimento sobre como tornar-se aluno no contexto da escola e da sala de aula?
- iii) De que modo o conceito de resiliência oferece explicações para a compreensão dos processos de tornar-se aluno?

A composição deste trabalho busca obter respostas a esses questionamentos, consciente da transitoriedade e da diversidade que compõem a escolarização, sobretudo, no Brasil. Acredita-se que essas respostas podem orientar o entendimento sobre os conceitos de identidade, pertencimento e resiliência significando o objeto de estudo e os dados do estudo empírico.

Nesse sentido, o texto que se segue apresenta as asserções teóricas que incluem as definições sobre os conceitos de aluno e

escola para compreender suas funções e sentidos na atualidade, além dos conceitos de identidade, pertencimento e resiliência.

Sobre o aluno e a escola

Historicamente o aluno, considerado como desprovido de conhecimento, foi designado para frequentar espaços que, de um século a outro, passaram por inúmeras transformações até serem denominados escola.

Perceber o aluno como desprovido de conhecimento é uma das críticas de Freire sobre uma “educação bancária” (2005, p. 36), que deposita os conteúdos no aluno. Esse conceito foi inspirado nos estudos de Sartre (1968) sobre o conhecimento ser adquirido através de um processo digestivo, de engorda pelas palavras.

Freire critica a concepção de que o aluno *é alimentado* pelos conhecimentos que a escola lhe oferece. Entretanto, ele explica que o *educando* processa a *alimentação pedagógica* de maneira singular, constrói informações contextualizadas a partir do seu próprio meio que vão se unir às informações adquiridas na escola, que sistematiza esse conhecimento para ele. Nesse sentido, ele afirma que o *educando*, ao reunir informações a partir da sua vivência e do ambiente escolar, está não somente aprendendo, mas ensinando a ele próprio, aos seus colegas dentro e fora da escola, aos seus professores e a todos aqueles que pertencem ao seu “mundo” sociocultural e educativo. O *educando* desafiado por essa ambientação interativa aprende a lidar com o conhecimento escolar, a compartilhar seu conhecimento com os outros e a trazer para a escola as suas experiências.

As experiências do sujeito contemporâneo são ampliadas em função, por exemplo, da virtualização dos processos de

comunicação, facilitando o acesso às informações e a aquisição do conhecimento em nível global. Essa virtualização redimensiona o papel do aluno. Ele passa a ser pensado como um sujeito autônomo em termos de apreensões teóricas sobre o mundo e na condição de mediador dos conhecimentos e das informações que adquire através de diferentes fontes.

Desse modo, o aluno constrói o seu conhecimento no *espaço* da *escola* e do *tempo* compreende o movimento dinâmico de tornar-se, de permanecer e de se construir enquanto aluno. A escola é onde o aluno permanecerá por um tempo significativo promovendo a produção do conhecimento.

A palavra escola deriva do grego (σχολαίον), que significa “o lugar do ócio”, do tempo livre. Em contraste com a ideia de ócio está a de produtividade. A escola identificada com o tempo “livre” insere-se num contexto que exclui o trabalho; coloca-se desde a sua origem etimológica como um desafio para os que a concebem como o lugar para desenvolver o trabalho escolar ou a tarefa pedagógica. A separação entre o trabalho e a escola foi objeto de estudo de Saviani (2007). O autor explica que a instituição “escola” surge na sociedade contemporânea ao mesmo tempo em que essa sociedade se torna uma sociedade de classes. Essa sociedade promove um aprofundamento da divisão social, tanto de classes quanto dos processos de produção, formando o que se entende hoje como “trabalho”. Nesse contexto, mistura-se o trabalho produtivo ao trabalho escolar. Sendo a escola pensada como uma atividade de preparação intelectual que se opunha às atividades manuais laborativas de produção lucrativa (SAVIANI, 2007, p. 157).

Na mesma linha histórica, os estudos de Ariès (1978) explicam que a origem da palavra “escola” ganha destaque no período

escolástico. Para ele, a escola surgiu como o primeiro modelo organizacional de um espaço destinado à aprendizagem. Essa organização se deu primeiramente misturando-se, em um mesmo auditório, alunos de todas as idades. Posteriormente, a escola foi instalada em diferentes espaços: no claustro, na porta e dentro de igrejas, nas esquinas das ruas, em salas alugadas que foram denominadas na idade média como *schola*. No século XIV, as escolas passaram a funcionar em pensionatos, internatos, nas casas dos próprios mestres ou dos padres.

O modelo de escola que se aproxima do modelo atual surgiu a partir do século XV, em formato de “colégios” (ARIÈS, 1978, p. 107-108). Essa semelhança se observa, sobretudo, pelo estabelecimento de regras de disciplina do comportamento, de ensino, de vigilância e de enquadramento. Nesse período, passa-se a separar os alunos de diferentes idades e inicia-se, então, uma clara distinção entre a infância e a idade adulta. Para Ariès (idem, p. 110), a “evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e infância”.

No entanto, o processo histórico de construção da noção de aluno não evoluiu da mesma forma que sua estrutura e edificação. O modo acelerado de evolução dos prédios escolares contrasta com o ritmo lento em que a ideia de “infância” e de “aluno” se processa na história da escola. Ariès (1978) afirma que o “sentimento de infância” pode ser apreendido a partir da arte medieval. Nela é possível perceber que não havia lugar para a infância. As figuras infantis começam a aparecer nas pinturas por volta do século XII, em especial nos vestuários das crianças. Aos poucos, a criança representada como um adulto miniaturizado cedeu espaço à criança propriamente dita. O que implicou, necessariamente, distinções no tratamento destinado

às crianças nos meios institucionais. Depreende-se da evolução da imagem da criança que a relação entre a criança, a família e a escola tende, após esse período, a redirecionar o olhar para a infância e para o aluno, em especial para as crianças no início da escolarização formal. Esse empreendimento evidencia as singularidades da infância e de cada aluno nesse estágio de desenvolvimento, assim como as peculiaridades e condições apropriadas à produção do conhecimento pela criança. Nessa direção, os estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, em especial no início do século XX, contribuem para repensar o aluno nas diferentes transições da vida escolar.

A reflexão sobre o aluno e sua vivência escolar pressupõe a compreensão das fases do desenvolvimento humano baseada na perspectiva sociocultural e cognitiva.

Estudos na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem contribuem para a compreensão do aluno identificando características que auxiliam a entender seu processo de aprendizagem. Autores como Bee (1996; 1997), Lidz (1983) e Papalia; Olds (2000) estudaram os ciclos de desenvolvimento humano e deram a cada etapa desse processo distinções nas áreas: cognitivo, emocional, físico, familiar, social e escolar. Dentre elas, destaca-se o desenvolvimento cognitivo, especialmente a contribuição dos estudos de Piaget (2005), Vygotsky (1998) e Winnicott (1975). As contribuições desses estudos incidem sobre as nuances do desenvolvimento e as suas implicações para a aprendizagem.

Piaget, por exemplo, comparou não somente “cada estágio de desenvolvimento ao seguinte, mas cada conduta, no interior de cada estágio, à conduta seguinte”, afirmando que “toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a

uma necessidade” (PIAGET, 2005, p. 15). Vygotsky, por sua vez, estudou a possibilidade de distinguir dois processos dentro de um processo geral de desenvolvimento. Primeiro os processos elementares de origem biológica e, segundo, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. Para o autor, “a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas [biológica e sociocultural]” (1998, p.61). Winnicott desenvolveu conceitos baseados nas observações de bebês e crianças para compreender o desenvolvimento de cada indivíduo. Conceitos como de espaço potencial (entre o indivíduo e o meio ambiente), de experiência cultural derivada do brincar e de uso do objeto transicional, entre outros, demonstram o processo de crescimento como uma dinâmica herdada por cada indivíduo. Para ele, “há genes que determinam padrões e uma tendência herdada a crescer e a alcançar a maturidade; entretanto nada se realiza no crescimento emocional sem que esteja em conjunção à provisão ambiental, que tem de ser suficientemente boa” (WINNICOTT, 1975, p. 188).

A partir dos estudos desses autores, foi possível observar que para cada uma dessas etapas – desde o recém-nascido, passando pela primeira, segunda e a terceira infância, adolescência, idade adulta até atingir a velhice – são indicadas necessidades e capacidades específicas que perduram durante o processo de desenvolvimento humano. Esse processo conjuga a subjetividade e a objetividade com que esses indivíduos apreendem o seu mundo. Logo, para os autores, cada período ou etapa fica marcado pelo desenvolvimento de novas habilidades, bem como pela aquisição de novos conhecimentos.

Cabe destacar que, de alguma forma, os estudos desses autores embasaram o entendimento sobre o aluno como

sujeito social da escola, que começa a ler o mundo na condição de membro de uma dada sociedade. No entanto, esses mesmos estudos são pouco claros quanto à definição sobre quem é o sujeito social da educação. Esse sujeito é situado, neste estudo, em uma perspectiva plural de construção de identidade social e escolar. Sobre isto, Senna (2007b) destaca que

a instituição escolar não compreende [por aluno] qualquer sujeito em formação, universalmente legitimado pela ideologia de uma educação laica. Ao contrário, a tradição social imputa à escola um sujeito ideal, um aluno perfeito, um cidadão desenhado para o modelo de cultura científica idealizada. Conceitua este aluno de forma abstrata e ideativa, sequer fronteiriça à realidade transitória e relativa dos fatos reais, manipula-o também de forma abstrata, a partir de uma ordem de causalidade fundada na lógica cartesiana, registra-o de modo a condensar racionalmente o pensamento de forma linear tanto na aquisição do conhecimento quanto na aprendizagem da escrita (SENNA, 2007b, p. 164-165).

De fato, como argumenta Senna, o aluno é um desconhecido da escola, ele escapa à padronização de um sujeito ideal em contrapartida a um sujeito real. Contudo, para discorrer sobre isso, faz-se necessário esclarecer de que aluno se está falando.

Neste trabalho, a teoria sobre o tornar-se aluno preceitua um aluno que é sujeito de sua própria ação, ator social dotado de autonomia, individualidade, criatividade e reflexividade sobre seu papel de aluno e de ser no mundo. É um sujeito

ativo e crítico, doador de sentido ao processo pedagógico proposto pela escola e realizado na sala de aula. Como tal, pode ser compreendido a partir dos contextos socioculturais, cognitivos e interativos entre ele e o professor, com seus pares e demais sujeitos da escola.

Para apoiar o entendimento do que é ser aluno, neste estudo, buscaram-se, ainda, nos escritos de Paulo Freire, algumas considerações sobre o papel do aluno caracterizando a ideologia que envolve a concepção de aluno. Freire destaca que

a apropriação ou a apreensão [de um conteúdo] por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] É pela prática cognoscente que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos (FREIRE, 2005, p. 42).

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por // razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defende e assim crescem um com outro. Diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 2005, p. 60).

Poder-se-ia fomentar um sem-número de formas, nas quais, os conceitos sobre aluno e escola têm sido utilizados pela sociedade, em especial na área da Educação, para explicá-los. No entanto, interessa, neste estudo, compreender o aluno em seus processos de construção e estruturação sobre o tornar-se aluno pautado na conceituação sobre identidade, pertencimento e resiliência.

A construção das identidades nos processos de tornar-se aluno

Para compreender os aspectos individuais dos processos de tornar-se aluno, tomaram-se como elementos epistemológicos marcas que caracterizam as singularidades culturais dos sujeitos. Não obstante, em lugar de identidade, foi utilizado o termo identidades, cujo significado pretende lançar mão dos espaços e tempos com que esses sujeitos interagem. Pode-se afirmar que os aspectos da identidade que balizam a noção de pertencimento implicam mais do que a identificação do sujeito com o seu lugar de nascimento. Implicam também complexas tessituras das quais emerge o sujeito escolar contemporâneo.

As diversas formas de construção de identidades pelo aluno, no interior da escola, sugerem que este recria para si, em diferentes momentos, o papel de aluno. Ele tenta se adaptar a uma nova condição identitária interposta em diferentes momentos de sua vida escolar. O sujeito flexibiliza suas ações, atitudes e valores de modo a tornar-se aluno para si e para os outros que permeiam o espaço da escola e da sala de aula. Para

exemplificar como essa flexibilização pode ocorrer, utilizam-se algumas das fases de transição na vida escolar de um aluno. Ainda na infância, esse aluno, aos seis anos de idades, entra para o primeiro ano escolar do Ensino Fundamental, quando passa pela experiência de deixar as brincadeiras da pré-escola e passa a enfrentar as tarefas escolares por longas horas.

No decorrer desse nível de ensino, ele vivencia uma nova ruptura entre o primeiro e o segundo segmento, quando passa do quarto para o quinto ano de escolaridade e vive a experiência de ver sua classe povoada por vários professores e diferentes disciplinas. Anteriormente, sua sala de aula era espaço para apenas um professor ou, quando muito, outros professores com menor frequência semanal (de música, de arte, de educação física etc.).

Na sequência, a próxima mudança se dá quando o aluno passa para o Ensino Médio. Nesse momento, ele vive a incerteza de um ensino profissional ou acadêmico, com vistas a ingressar para a vida produtiva do trabalho ou em uma carreira universitária (um diploma). Ao término do Ensino Médio, o sujeito enfrenta dificuldades de outra ordem, como a indecisão sobre as opções de Ensino Superior e a provisão financeira para prosseguir sua vida escolar. O início da vida universitária marca, então, uma nova transição.

É possível citar outras formas de transições que permeiam a vida escolar, dentre elas: as mudanças de escola; a escolha por diversos tipos de escola e diferentes tipos de ensino. A adaptação de um sujeito para tornar-se aluno não cessa durante o decurso de sua vida, pois, mesmo que esteja fora da escola, os sujeitos

estarão expostos a algum tipo de conhecimento e será preciso adaptar-se às diversas formas existentes para adquiri-los.

Algumas dessas experiências transicionais de escolarização podem significar para esse sujeito mais do que uma simples adaptação; configuram-se como obstáculos ou até mesmo como um trauma para o aluno. Esses entraves são evidenciados pela frequente associação que se faz entre a obrigação de obter um bom desempenho e/ou o receio do fracasso escolar. Esses desafios são impostos ao sujeito durante seu processo de escolarização e de aquisição de conhecimento, independentemente da escola. De alguma forma, o fracasso escolar é, quase sempre, associado aos relacionamentos interpessoais e ao comportamento do aluno.

Dessa forma, entende-se que é pelo somatório entre as tensões das experiências positivas e das negativas e/ou traumáticas que o indivíduo pode, em seu processo identitário, tornar viáveis as suas formas de pertencimento dentro e fora das escolas. Podem, ainda, possibilitar que o sujeito esteja mais habilitado e flexível para adaptar-se a novas situações que, por sua vez, vão demandar novos conhecimentos.

Essas estratégias, por sua vez, indicam que essas identidades não são fixas, são sempre inacabadas e em contínuo processo de construção. Elas se desenvolvem pelo agir em um mundo em mudança, sobretudo, na contemporaneidade. Nesse contexto, articulam-se simultaneamente as esferas locais e globais de manifestação dessas identidades. Essas mudanças tanto acontecem no espaço de “fora” – que modifica a condição de vida – quanto no espaço de “dentro” – trabalhando as condições individuais (HALL, 1988, p. 24).

Para Hall, essas mudanças indicam que as identidades e subjetividades estão sendo refeitas. O autor explica que alguns

aspectos da identidade se reconfiguram em função de elementos culturais, caracterizando-se como identidades híbridas. O termo hibridismo mencionado por Hall (2003) “não se refere a indivíduos híbridos que podem ser contrastados com os ‘tradicionais’ e ‘modernos’ como sujeitos plenamente formados” (p. 71). Para o autor, o hibridismo é “um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa e que permanece em sua indecidibilidade” (idem, p. 71). Hall exemplifica que aproximações e distanciamentos entre os indivíduos movimentam traços de suas culturas de origem, que se juntam através de interações sociais e legitimam os espaços pelas diferenças.

Friedman (2002) as explica a partir de um princípio fundador de uma teoria sobre a identidade que se expressa na ideia de incompletude (p. 1). Assim como Hall, a autora aponta que o estudo da identidade é permeado pela complexidade e pela contradição presente na sua compreensão, em especial no contexto de um mundo em mudança. A autora explica a diferença como um elemento da identidade que desencadeia três ‘falares’, dimensionando sua complexidade e contradição. Para a autora, falar de identidade é falar de fronteira, é falar de hibridismo, é falar da performatividade.

O falar de fronteiras significa o entendimento das linhas de demarcação que simbolizam a ideia de impermeabilidade, que ao mesmo tempo se separam e se ligam através de linhas imaginárias, fluidas e mutáveis. Essas fronteiras regulam o fluxo de pessoas, de bens e de formações culturais de modo contraditório, ora promovendo encontros interculturais, ora produzindo hibridizações (FRIEDMAN, 2002, p. 2).

Para Friedman, falar do hibridismo indica que fenômenos correlatos de fusão biológica, linguística, cultural, espiritual e

política são gerados como consequência do processo de imbricamento entre essas fronteiras. Para a autora, existem três modelos de hibridismo: 1) por fusão de elementos díspares visando à criação de formas biológicas ou culturais inteiramente novas; 2) por interpenetração, que se caracteriza por diferentes formas de alterações que, por mais distintas que sejam, serão sempre híbridas; e 3) pela noção de diferença que se baseia nos dois modelos anteriores, que pressupõem que as formas híbridas são o constante misturar do que já foi misturado (FRIEDMAN, 2002, p. 4).

Ao explicar o “falar da performatividade”, Friedman (2002) cita Butler (2008) e sua teoria sobre a linguagem como um indicador da identidade do sujeito. Butler propõe a ideia de que a subjetividade na identidade se forja por repetições resultantes de discursos reguladores preexistentes na sociedade envolvendo aspectos subjetivos e objetivos da vivência do sujeito que se manifestam pelas diferenças sexuais, de raça e de gênero (p.7). A autora argumenta que

se a ‘identidade’ é um efeito de práticas discursivas, em que medida a identidade de gênero – entendida como uma relação entre sexos, gênero, prática sexual e desejo – seria o efeito de uma prática reguladora que se pode identificar como heterossexualidades compulsórias (BUTLER, 2008, p.39).

Butler assinala que o discurso pode ser precursor, mas não é gerador da identidade, pois os indivíduos não escolhem uma determinada identidade, visto que elas são construídas por discursos advindos de um contexto social previamente instituído (p.41). A autora desloca o discurso sobre o “feminismo” do

campo do humanismo para o da arena política, pois para ela o discurso feminista pressupõe sujeitos portadores de “identidades fixas”, enquanto o discurso político remete essa questão para uma dimensão ampla e diversificada, como a emergência das diversas formas de manifestações de identidades e interações de gênero que se desenvolveram a partir desses estudos feministas. Ela tenta deixar a questão da identidade para ser entendida como algo que se organiza na pluralidade, mas que se mantém sob permanente vigilância a que se submetem os sujeitos na contemporaneidade. Nas palavras de Butler, “a desconstrução da identidade não é a desconstrução da política; ao invés disso, ela estabelece como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada” (p. 213).

Dadas as dimensões locais (fala/discurso) e globais (pluralidade/sociedade) nas quais se apoiam as teorias sobre as identidades, cabe ressaltar de que forma elas se constroem em sociedade, seja pelo discurso, pela cultura, pela vivência, pela interação, pelas diferenças ou pelas aproximações.

As interações reguladoras das identidades se manifestam, ainda, nos processos de socialização primária e secundária. Na socialização primária, são estabelecidos os primeiros laços com a família, com os quais o sujeito torna-se um membro da sociedade. Mais adiante, na socialização secundária, com a entrada dos sujeitos nas demais instituições como a escola, a igreja e o trabalho, dentre outras, são estabelecidos vínculos com outras instâncias interacionais, tais como as transições assinaladas anteriormente que envolvem o processo de tornar-se aluno.

Para Berger e Luckmann (1985), essas formas de socialização se realizam por um processo dialético composto de três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização. Faz-se

necessário pensar nesses momentos ocorrendo simultaneamente para se compreender como se dão os fenômenos sociais nos universos interativos e nas formas de escolarização. Os sociólogos ilustram o modo como esses três momentos ocorrem com o indivíduo em uma dada sociedade. Eles explicam que o sujeito exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último sob a ótica da realidade objetiva. Igualmente, os autores acrescentam que a apropriação subjetiva da identidade e a apropriação do mundo social é apenas um dos aspectos de um mesmo processo, o de interiorização, que é mediatizado pelos ‘outros significativos’, isto é, pelos outros indivíduos em interação em um mesmo ambiente (p.173; 178).

Por conseguinte, a interiorização advinda das relações interativas que se estabelecem entre o indivíduo e o social, faz com que a identificação com os outros para esse indivíduo seja significativa. Os ‘outros’, na socialização secundária, são redimensionados pelo contato entre os indivíduos e as instituições participantes de um mesmo grupo social. Com a continuidade dessa participação e dessas interações, os indivíduos incorporam novos papéis, normas e valores válidos para os grupos a que pertencem, no ir e vir entre a realidade objetiva e a subjetiva.

Esse ir e vir remete à construção das identidades em diferentes contextos. Castells (2008) propõe três formas de compreender a construção da identidade: identidade legitimadora; identidade de resistência e identidade de projeto. O autor argumenta que essas identidades não são fixas ou isoladas, podendo resultar uma na outra.

Identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos ou mesmo tornarem-se dominantes nas

instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação. De fato, a dinâmica de identidades ao longo desta sequência evidencia que, do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico. Uma questão diversa e extremamente importante diz respeito aos benefícios gerados por parte de cada identidade para as pessoas que a incorporam (idem, p. 24).

Em síntese, para Castells (2008, p. 24):

- i) “a identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil”. Os atores sociais reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural das organizações e instituições. Tomemos o exemplo da escola como uma organização estruturada nos moldes de dominação impondo e padronizando as identidades escolares de seus atores.
- ii) A identidade de resistência leva “à formação de comunas ou comunidades” pelos sujeitos com identidade definida pela exclusão e estigmatização, em oposição à lógica de dominação das instituições da sociedade. Essas identidades são aquelas excluídas e excludentes que tentam reverter os valores atribuídos aos atores sociais como forma de sobrevivência. Isso se percebe na formação de grupos de sujeitos que se apoiam mutuamente na reivindicação de legitimidade.
- iii) A identidade de projetos produz sujeitos; isso é uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na

sociedade e, ao fazê-lo, buscar a transformação de toda a estrutura social. O exemplo dessa identidade é dado por Castells quando da liberação das mulheres, dos homens e das crianças por meio da realização da identidade das mulheres.

As formulações dos autores supracitados sobre as identidades permitem aproximações com o significado que é adotado, neste livro, para o entendimento dos processos de tornar-se aluno. A identidade de aluno é redimensionada em função das mudanças que ocorrem na escola e sociedade contemporâneas. Pode-se entender que a construção do aluno se dá pela possibilidade de perceber e respeitar a diferença pela diferença e, ainda, ampliar a possibilidade de pensar sobre o sistema educacional, por exemplo, em uma postura multicultural “fornecendo respostas concretas, no seu cotidiano para a questão da diversidade” (CANEN; CANEN, 2005, p. 21). Pois, como explica Canen *et al.* (idem), o “multiculturalismo [oferece] um conjunto de respostas à diversidade cultural”. Isso se dá, inclusive, pelo fato de que “as sociedades sempre foram culturalmente diversificadas, mas com o processo da globalização, com a internet, com a mídia, as fronteiras estão cada vez mais fluidas” (p. 75).

Por esse contexto multicultural, da diversidade, da diferença, pode-se pensar também o currículo, como propõe Macedo (2006), “em um espaço-tempo de fronteira, portanto, como híbridos culturais” (p. 289). A autora explica que o “currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e essa interação é um processo cultural” (p. 288). Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de compreender os processos de tornar-se aluno pela hibridização cultural que envolve a construção das

identidades, do pertencimento e da resiliência. A estruturação de uma teoria oferece a possibilidade de repensar as formas arcaicas de significação da escola e, ainda, pensar a construção de um espaço em que o aluno é o sujeito de sua própria trajetória escolar, sujeito este que através da dialética entre conhecimento e conteúdo escolar constrói suas próprias identidades e conhecimentos que envolvem outras identidades e conhecimentos que sucedem da interação com o outro.

Em continuação à estruturação de uma teoria, explora-se o conceito de pertencimento, que perpassa a escolarização no processo de “tornar-se aluno”.

Pertencimento nos processos de tornar-se aluno

Uma das formas pelas quais o processo de tornar-se aluno se dá é através da construção de seus modos de identificação originários de experiências adquiridas ao longo de sua trajetória escolar. O tornar-se aluno envolve um constante movimento dialético de busca de flexibilidade, interação, pertencimento e resiliência aos espaços escolares.

Os conceitos de pertencimento e resiliência em relação aos processos de escolarização servem como cenário para a compreensão sobre o tornar-se aluno. Entende-se que é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo, na escola. Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. Esse sentimento pode ser percebido também em analogia aos processos de socialização primária e secundária, como descrevem

Berger e Luckmann (2004). O pertencimento diz respeito aos laços familiares, ser membro de uma dada sociedade, dentre outras relações que vão se estendendo com o estabelecimento de vínculos, referências e valores.

O pertencimento, também, é conceituado por Erickson a partir de organizações formais e informais em que o indivíduo participa de modo a sentir-se pertencendo a um grupo identitário de reconhecimento mútuo entre seus membros (ERICKSON, 1987). Sarmiento (2002) explica que o pertencimento constitui-se pelas relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária (p.276).

Na mesma linha, mas com algumas derivações, Yuval-Davis (2006) conceitua o pertencimento descrevendo três níveis de entendimento para o termo, que é identificado a partir de duas estruturas básicas: a primeira são as estruturas analíticas de pertencimento; a segunda são as estruturas políticas de pertencimento. No primeiro nível, explora-se a noção de pertencimento pela análise de posições sociais, dos processos de identificação, dos elos emocionais e dos valores éticos e políticos. O segundo nível foca-se nas políticas de pertencimento e de como as estruturas políticas se inserem nas diversas políticas e projetos em que vivem os indivíduos em sociedade, como, por exemplo, pelo direito ao exercício da cidadania e as ações participativas. Neste nível, evidencia-se o direito de *status* no grupo de pertencimento. O terceiro nível estrutura a mecânica de pertencimento em projetos políticos que compreendem determinadas características de um indivíduo. Eles são selecionados por diferentes significados específicos de pertencimento, por

possuírem ou não essas características. Assim, para Yuval-Davis (2006), através desses três níveis de estrutura, os processos de pertencimento se constroem (p.198-199).

A autora destaca, ainda, que o pertencimento tende a ser naturalizado e torna-se articulado e politizado somente quando, de certa maneira, é ameaçado. A política de pertencimento compreende os projetos políticos específicos que visam a construir o pertencimento especificamente para as coletividades e são, ao mesmo tempo, elas próprias construídas por esses projetos.

De modo complementar, a naturalização do pertencimento é, também, apontada por Bagnall (2009) baseado nos estudos de Cohen (1982). Bagnall explica que as pessoas adquirem conhecimento e experiência sobre uma determinada cultura através da vivência de práticas cotidianas, não somente participando de cerimoniais que as tornarão especialistas naquela cultura. E são essas práticas que conferem ao indivíduo uma dinâmica no processo social de uma comunidade. Bagnall acrescenta que a medida para revelar a profundidade do pertencimento de um sujeito pode ser observada nas formas de organização social e de associação às comunidades vivenciadas pelos sujeitos. Portanto, quando uma pessoa é identificada como pertencente a um grupo específico, seja de parentesco ou de vizinhança, ela se torna, ao mesmo tempo, um membro reconhecido pela comunidade como um todo e ainda como assumindo sua pertença àquela cultura.

Do mesmo modo, pode-se observar como ocorre o pertencimento nas comunidades escolares, nas quais, os alunos vão idiossincraticamente identificando as práticas de sala de aula que os conduzirão à condição, por exemplo, de bons e maus

alunos pelo desempenho escolar. Ocorre que esse desempenho é atribuído não somente pelas vivências do aluno em sala de aula e na realização das atividades pedagógicas, mas também por uma série de características, muitas vezes subjetivas. Isso porque é o próprio aluno que acentua e revela o que é importante para pertencer à escola e à sala de aula. A partir desse conceito de pertencimento e suas características aplicadas ao aluno e à escola como um todo, pode ser facilitado o entendimento do processo de pertencimento, do que significa tornar-se aluno e de como se dá a pertença dos mesmos nesses contextos.

Os estudos de Bagnall (2008; 2009) se alinham aos questionamentos propostos por Osterman (2000) em torno do conceito de pertencimento nos meios educacionais: “A experiência de pertencimento é importante em um contexto educacional? Os alunos vivenciam o espaço escolar como uma comunidade? Como as escolas influenciam o “sentimento” de comunidade nos alunos?” (p.326).

Em resposta a esses questionamentos, Osterman aponta as necessidades psicológicas e emocionais que os alunos possuem, indicando múltiplas influências em seus comportamentos. Em função disso, o pertencimento à comunidade escolar integra a satisfação das necessidades indicadas pela autora. Ocorre que a escola, muitas vezes, desconhece ou não se dedica de modo adequado a essas necessidades e adota práticas organizacionais que podem não facilitar as formas de pertença do aluno à ideia da sala de aula e da escola como uma comunidade na qual o principal objetivo é o tornar-se aluno.

Sobre as necessidades dos alunos identificadas no estudo de Osterman, (2000); Bagnall (2009) indicou que os alunos privilegiam as relações de amizade como um modo de pertencimento ao espaço escolar. O autor indica ainda que, sem o

estabelecimento dos laços de amizades, outras instâncias que envolvem os processos de tornar-se aluno, tais como o desempenho escolar, acabam por ser prejudicadas.

Os estudos de Bagnall (2008, 2009) e Mattos (2008) indicam, também, que a necessidade dos alunos deve ser conhecida e respeitada, de modo que seja estabelecida uma relação bem-sucedida do ponto de vista da escola para a satisfação das necessidades dos alunos e professores, reconfigurando a escola como uma comunidade de pertencimento. O inverso da perspectiva da escola como uma comunidade de pertencimento é observado nas expectativas divergentes entre os alunos, professores e os gestores. Não são raros os relatos de que a escola é distanciada da realidade do aluno e acaba por se configurar como um espaço de exclusão e fracassos.

Jodelet (2009), em seu trabalho sobre os processos de exclusão, retoma a ideia do pertencimento pelo viés do pertencimento social identificando os processos de tornar-se membro de um grupo. A autora explica que o pertencimento a um determinado grupo é estabelecido, também, por categorias sociais de preconceitos e estereótipos. De tal modo que, o pertencimento social é estabelecido pelo engajamento e a implicação emocional com relação ao grupo ao qual o indivíduo pertence, conduzindo a nele investir sua própria identidade.

Os modos com que os sujeitos constroem suas comunidades de pertencimento podem sugerir para uns uma forma de pertencimento e, para outros, transgressão das normas e valores sociais, sendo chamados de *outsiders*² (BECKER, 2008).

2 Em nota, a tradutora da obra indica que o termo será utilizado conforme o original por seu uso ser bastante difundido nas Ciências Sociais. Entretanto, *outsider* pode ser traduzido em português como desviante.

Becker define o *outsider* como “aquele que se desvia das regras de grupo” (p.17). Esse processo, em geral, envolve a pessoa que infringe a regra e as pessoas que a julgam. Além disso, desviar-se das regras, explica o autor, relaciona-se tanto com o fato de que uma pessoa não aceita uma regra pela qual está sendo julgada, quanto pode não considerar os que a julgam como “competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo”, de modo que “aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes é que são os *outsiders*” (p.15). O trabalho de Becker possibilita uma reflexão sobre o modo como os alunos se adéquam ou não às normas escolares, à estrutura da escola como um todo, às formas de ensino e aprendizagem, dentre outras situações próprias do espaço escolar. Quando o aluno opta por não seguir as normas, levando a que seja considerado como um *outsider*, por exemplo, coloca-se em situação de risco escolar. Ocorre que os alunos podem não perceber da mesma forma que a escola a questão do cumprimento de normas e continuam na escola, podendo desenvolver seu sentimento de pertença a esse espaço. A possibilidade de compreender como um aluno considerado um *outsider* pode reconfigurar para si a escola como um espaço de pertencimento é dada pela perspectiva da resiliência. Dessa forma, os alunos, ao desenvolver sua capacidade resiliente, também, encontram estratégias para pertencer, tornarem-se alunos.

A resiliência como possibilidade de compreensão dos processos de tornar-se aluno

Para entender o conceito de resiliência como parte dos processos de tornar-se aluno, vale ressaltar os usos e definições do conceito em diferentes áreas do conhecimento.

Nas Ciências da Saúde, desde a década de 1970, a resiliência é utilizada para explicar como se dá o processo de recuperação de pessoas doentes por um longo período. Nas Ciências Exatas, na Física, a resiliência refere-se à propriedade que os materiais possuem de voltar ao seu estado anterior após sofrer impactos de alta pressão que os deformam. É um conceito, também, utilizado pelas Ciências Sociais para definir uma capacidade idiossincrática de indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Neste estudo, ressalta-se a contribuição do conceito de resiliência nas Ciências Humanas. Em Psicologia, o conceito refere-se à capacidade dos indivíduos de superar períodos de dor e crises emocionais. Quando um indivíduo é capaz de superar um momento de crise, é dito que ele possui capacidade resiliente adequada para superar contratempos e adversidades. Essa capacidade é reforçada pelo enfrentamento das situações de crise. Explica-se que o ser humano dispõe de processos e estruturas flexíveis que possibilitam a sua reestruturação e recomposição com relativo sucesso diante de situações de risco e vulnerabilidade. Exemplo disso é encontrado nos estudos de Yunes (2001) e Szymanski (1988) ao explicarem como o indivíduo encontra motivações internas e formas alternativas para retomar suas atividades do dia a dia e superar situações de privação material extrema, como a pobreza e a miséria.

Em Educação, nos estudos desenvolvidos no Brasil, pode-se dizer que este, ainda, é um conceito pouco explorado tanto nas publicações científicas quanto em dicionários da língua portuguesa³. Encontram-se trabalhos que utilizam a resiliência

3 Os dicionários de língua portuguesa definem resiliência pautados nos estudos das Ciências Exatas, fazendo referência à resiliência de materiais.

para compreender situações de vulnerabilidade, como o fracasso escolar, além de outras formas de exclusão social. Mattos (2010) define resiliência “como um conjunto de variáveis e/ou fatores que auxiliam o sujeito escolar no enfrentamento ou superação de adversidades e vulnerabilidades, contribuindo para o seu empoderamento”. É, ainda, encontrado para explicar estratégias de professores no início de sua prática profissional em sala de aula. No estudo de Castro (2001), mencionam-se as estratégias de resiliência de professores iniciantes no enfrentamento de situações consideradas problemáticas, levando-os a conseguir melhores formas de conviver com tantas adversidades (p.117).

Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito resiliente, ao deparar-se com as mesmas situações que o levaram a uma situação de vulnerabilidade ou desestabilidade, terá uma maior probabilidade e habilidade para lidar com tais situações, encontrando alternativas para sua superação. Uma das alternativas para a superação de condições adversas é o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. As comunidades de pertencimento conferem aos sujeitos a possibilidade de mutuamente se apoiarem para a superação das condições que os colocam em situação de vulnerabilidade. Neste estudo, tais adversidades se fazem presentes nas diferentes etapas de transição escolar vivenciadas pelos alunos, nos fracassos, nas interações e na não compreensão das tarefas, dentre outras formas descritas pelos participantes para descrever seus processos de tornarem-se alunos nas instituições brasileiras.

A aplicabilidade de conceitos como o de resiliência implica em processos e ações dos indivíduos, sendo necessário contextualizá-los no tempo, no espaço e na cultura da qual se originam. O estudo empírico desenvolvido apontou, ainda,

inúmeras singularidades pertinentes à cultura brasileira e, mais propriamente, aos participantes que dificilmente podem ser generalizadas, mas que podem ser transferidas para outros contextos da mesma natureza. Isto é, onde as interações sociais envolvem ecologias singulares que se entrecruzam com outras ecologias similares e diferentes em seu processo de construção. Um exemplo da natureza singular do povo e da sociedade brasileira foi expresso por Freyre quando afirmou que, com a colonização portuguesa, “formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição” (FREYRE, 2006, p.65). Portanto, é preciso estruturar o conceito de resiliência a partir da própria cultura brasileira forjada em seu processo histórico de edificação de uma sociedade, de modo que o Brasil se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica, tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas, como afirma Fleuri (2003, p.23).

Ainda que a produção científica, no Brasil, careça de estudos sobre o conceito de resiliência, sabe-se que muitas das situações da vida cotidiana não podem ser explicadas por conceitos expressos unicamente em dicionários ou nas produções científicas. Na tentativa de dar conta de compreender o conceito de resiliência no contexto da educação brasileira, delineou-se uma forma de transpor e/ou aplicar os conceitos resultantes de pesquisas desenvolvidas por diferentes autores, instituições e de outras áreas do conhecimento para o estudo sobre o tornar-se aluno. Feitas as devidas análises, constataram-se evidências de que eles pudessem contribuir para ressignificar as particularidades das descrições dos participantes deste estudo.

No estudo de Bottrell (2007), a resiliência é definida como “uma adaptação positiva apesar da adversidade [que] centra-se essencialmente nos fatores de proteção que amenizam os riscos das condições e circunstâncias adversas, permitindo o desenvolvimento saudável dos indivíduos”. Para a autora, os indicadores de resiliência normalmente incluem formas de lidar e ultrapassar limites que podem ser exemplificadas pela competência, habilidades sociais e de resolução de problemas, além do otimismo.

Bottrell desenvolve estudos sobre resiliência com grupos de jovens em risco escolar, em situação de delinquência e marginalização, enfatizando que o desenvolvimento de identidades culturais próprias a esses grupos de risco indica formas competentes e confiantes de comportamento que rompem com as expectativas hegemonicamente esperadas para esse grupo, ou seja, de que não conseguiram sair da condição de vulnerabilidade. Essas expectativas passam a recentrar na superação das condições adversas a que estão expostos, identificando formas que podem ser percebidas como resilientes.

A diferença apontada por Bottrell do uso do conceito de resiliência é dada pela possibilidade de romper com a ênfase usualmente adotada em pesquisas sobre as patologias e problemas relacionados ao comportamento desses jovens. No Brasil, é comum a medicalização e a patologização de jovens em situação de exclusão escolar e vulnerabilidade social, como indicam os estudos de Patto (1999) e Mattos (2000), dentre outros.

Nos estudos de Ungar (2003, 2004a; 2004b), encontram-se a definição e os usos do conceito de resiliência. O autor utiliza a resiliência para refletir sobre os padrões de comportamento apresentados por sujeitos (crianças e jovens) em situações de risco e a adaptabilidade a essas situações.

Ungar define a resiliência como a capacidade de emoldurar-se que o indivíduo possui ou desenvolve a partir de suas próprias necessidades. Por essa definição, pode-se inferir que o sujeito será capaz de criar um padrão de comportamento frente às demandas do dia a dia escolar que se apresentam a ele e uma adaptabilidade caracterizada como padrões resilientes. Essa capacidade se dá pela junção de diferentes aspectos da personalidade para dar conta de promover essa capacidade nos sujeitos: subjetividade, empatia, flexibilidade humana, reorganizando as vivências, quaisquer que sejam estas, em respostas adaptativas para futuros acontecimentos de natureza semelhante. Entretanto, Ungar (2003) destaca a preocupação em não generalizar o resultado de seus estudos, evitando respostas tendenciosas às possibilidades adaptativas de sujeitos em situação de risco.

Os estudos sobre resiliência, de modo geral, apresentam como características resilientes de um indivíduo a competência social, a empatia e a adaptabilidade em situações de estresse (CECCONELLO; KOLLER, 2000), controle das emoções e inteligência emocional (EDWARD; WARELOW, 2010) e os fatores genéticos como a personalidade, habilidades motoras, além dos fatores que podem ser aprendidos ao longo da vida (JOSEPH, 1994; HENDERSON, 1998).

Entende-se que a resiliência pode ser observada, também, em características como a flexibilidade, a busca de proteção e a empatia que o sujeito desenvolve em suas interações. É ainda entendida como a possibilidade de superação em situações de adversidade e risco.

Contudo, Richman e Fraser (2001) indicam que um dos problemas quanto a conceituar resiliência está em definir o que significa risco, adversidade e superação. Para cada

sujeito, essas situações podem se apresentar com maior ou menor grau de dificuldade e probabilidade de ser superada. Os autores questionam se a adaptação de um sujeito estaria relacionada ao adaptar-se ou ao obter resultados bem-sucedidos com relação aos níveis exigidos como competência e funcionalidade social atendendo ou não às expectativas. Para explicar esse questionamento, eles utilizam o exemplo de um aluno do Ensino Médio considerado em situação de fracasso escolar. “Nessa condição, para que o aluno seja considerado resiliente seria preciso que ele se formasse como o primeiro de sua turma? Ou qual a importância de se formar [completar o Ensino Médio]?” (RICHMAN; FRASER, 2001).

Percebe-se que a preocupação de Ungar sobre respostas tendenciosas se aplica, também, ao que é entendido como situação de risco. Não se pode esperar que todos os sujeitos apresentem as mesmas características resilientes quando em interação, por exemplo, na escola e na sala de aula com os professores e outros alunos. Cada aluno pode ser levado a apresentar respostas nas interações escolares de acordo com suas vivências e experiências de vida moldando seus processos de tornar-se aluno caracterizando, ainda, sua identidade de aluno e de sujeito social. As respostas adaptativas, por sua vez, podem se apresentar através da construção das comunidades de pertencimento que o sujeito possui nos ambientes interacionais em que vive. Resiliência, nesse sentido, tende a ser parte de uma perspectiva ecológica que os indivíduos podem possuir indicando “o envolvimento dinâmico de interações entre o sujeito e o ambiente” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 38).

A partir de aproximações e distanciamentos entre os conceitos e explicações sobre o termo, é possível refletir sobre a

noção de pertencimento e suas implicações para os processos de tornar-se aluno. A resiliência contribui, ainda, para pensar as trajetórias escolares, sobretudo, sobre o modo como os alunos em situação de exclusão conseguem revertê-la e trilhar outros caminhos dentro e fora da escola. Entende-se que o aluno que desenvolve características resilientes poderá ter mais chances de incorporar as normas escolares para tornar-se aluno de maneira mais bem-sucedida.

Feitas tais considerações pode-se compreender os processos de tornar-se aluno em interlocução com as identidades, pertencimentos e resiliência. Estes atuam de modo a oferecer respostas sobre um sujeito contemporâneo tentando estabelecer suas identidades em escalas globais de espaço e tempo. A perspectiva do pertencimento e da resiliência explicam as estratégias de que os alunos podem lançar nos espaços e tempos da vida escolar. As nuances dos longos anos de escolarização implicam em rearranjos identitários, de pertencimento e resiliência. A capacidade resiliente, de um modo particular, oferece explicações para entender como o aluno para tornar-se aluno encontra formas de superação para as situações de adversidade no cotidiano da escola e da sala de aula.

Essa adversidade pode ser descrita no contexto atual da educação brasileira através da implementação de uma escola que se pretende inclusiva. Assim, destaca-se, nesse estudo, o cenário escolar inclusivo para compreender para onde caminhem os processos de tornar-se aluno na perspectiva da educação inclusiva.

Pensando o tornar-se aluno no contexto da educação inclusiva

Qual é o cenário escolar que se configura no debate sobre a identidade, o pertencimento e a resiliência na educação brasileira? Neste capítulo, buscou-se compreender as diferentes possibilidades de incluir os sujeitos sociais em um sistema escolar pautado nos princípios de uma educação inclusiva. Para isto, utilizou-se das definições de autores como Mattos, Martins, Patto, dentre outros, sobre inclusão/exclusão e fracasso escolar relacionados aos sujeitos alunos e as práticas escolares a eles destinadas e por eles desenvolvidas em sala de aula.

O delineamento de um cenário escolar inclusivo informa quanto à necessidade de que as pesquisas realizadas nesses espaços contribuam para possíveis direcionamentos em função de uma educação de qualidade para todos. Neste sentido, apontam-se as nuances do processo de entendimento sobre as políticas de inclusão e de como é possível, através da perspectiva dos alunos, compreender a questão sobre como e quem a escola inclui ou exclui.

Pensar o processo de inclusão escolar, nos dias de hoje, remete a um retrocesso de algumas décadas de propostas e políticas educacionais que visavam à transformação da escola,

à universalização do acesso e à permanência na escola com um mínimo de qualidade educacional para os alunos e professores. Neste contexto, buscou-se nos estudos de diferentes autores (OLIVEIRA e LEITE, 2007; MATTOS, 2008; PATTO, 2007; MARTINS, 1997) suas impressões e conceituações sobre inclusão e exclusão nos processos educacionais.

Oliveira e Leite (2007) conceituam o tema a partir da necessidade de a inclusão atender a todos, sem distinções, incorporando as diferenças no contexto escolar e que para tal exigiria uma transformação da escola na atualidade (p.512).

Mattos (2008) contextualiza o tema exclusão na Educação como uma metacategoria derivada das vulnerabilidades sociais como o desemprego, o risco socioeducacional, as minorias sociais, a parentalidade na adolescência, os menores infratores, as mulheres encarceradas, dentre outras, que criam distinções entre os que são excluídos e os que não são. É ainda que, “a miséria e a pobreza causam um impacto direto no desempenho na qualidade da educação de crianças, jovens e adultos, em especial entre as mulheres” (MATTOS, 2008, p.1).

Patto (2007) explica que é possível delinear alguns aspectos do fracasso escolar como sendo responsabilidade do conjunto que envolve a educação escolar formal e não de fatores isolados como, por exemplo, culpabilizar os alunos, as famílias, os professores ou as políticas educacionais. De acordo com a autora, o fracasso escolar é uma das formas de exclusão escolar.

Martins (1997), em seu trabalho, afirma que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica (p.32). O autor chama a atenção para o fato de que a exclusão começou a se tornar visível na contemporaneidade, pois

começa a demorar muito para o sujeito ser incluído; o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório (p.33).

Somadas às contribuições dos estudiosos sobre o conceito de inclusão, este ainda leva a outras possíveis definições. Sobre isto, Pletsch (2010) destaca que “o conceito de educação inclusiva é abrangente, passível de inúmeras interpretações, algumas vezes contraditórias” (p.73). A autora sugere, assim como elaborada em seu trabalho, que a inclusão seja definida considerando-se a “realidade da educação no Brasil” (p.74).

A palavra inclusão agrega o sentido de ato ou efeito de incluir que por sua vez nos remete a conter em si, compreender, encerrar. Assim pode-se pensar que o processo de incluir um sujeito social na instituição escolar seja o ato de colocá-lo dentro de uma sala de aula, diariamente, para que este cumpra as exigências curriculares relativas a cada etapa do processo de escolarização. A inclusão implicaria em incluir todos aqueles que vislumbram na educação a possibilidade de estarem contidos e/ou compreendidos em uma instituição com pressupostos que atendam a toda e qualquer necessidade apresentada por sua clientela. Caberia, então, ao Estado a obrigação em assegurar, através das políticas públicas, o direito de acesso à matrícula para todos sem distinção de idade, raça, gênero, condições física e de saúde, ou, ainda, qualquer outra condição. Resolvido isto, ficaria a cargo das escolas a responsabilidade de receber e oferecer condições para a comunidade escolar. E é esta escola que, atualmente, encontra-se em condições precárias de permanência e qualidade ensino para todos. A população brasileira é igualmente excluída social e educacionalmente e o crédito para

uma educação de qualidade não é mais atribuído ao ensino público, quando muito se refere à qualidade das escolas privadas e/ou dos colégios de aplicação.

A clientela atendida pela escola aumentou em número e em diversidade. Se antes, nos anos 50 e 60, somente os filhos das classes abastadas ocupavam os bancos escolares, com a Revolução Industrial, os filhos das classes baixas passaram a integrar esses bancos. A demanda por colocar nos bancos escolares um sem-número de alunos em situação de exclusão teve seus direitos reforçados por propostas, leis e declarações, dentre elas, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996). Assim, o princípio da educação inclusiva⁴ se avultou no cenário escolar na busca por um espaço para todos os indivíduos, explicitada na Declaração de Salamanca (1994) com o “[...] compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...].”

Ainda hoje, decorridos 15 anos da promulgação da Declaração, resta saber o que fazer com a população que engrossa as estatísticas de exclusão pelas vias da inadequação às normas e propostas curriculares construídas para o sistema de ensino. Como abarcar e respeitar dentro do modelo escolar formal as diferenças que permeiam este espaço?

Espaço este ainda permeado pela chamada profecia autorrealizadora e por índices brasileiros e internacionais da

4 Utilizamos aqui os princípios cunhados pela Declaração de Salamanca, 1994.

educação (Ideb – Educacenso, Prova Brasil, ENEM, PISA, dentre outros) que comprovam, apesar dos esforços de reverter a exclusão, que há ainda muito que se fazer para além de manter crianças nas escolas. Estar presente na sala de aula sem que seja criado um espaço de aprendizagem implica somente numa presença física, onde o aluno não vê sentido no fazer pedagógico. Este panorama culmina com o acréscimo da noção de fracasso escolar ligada a “não-aprendizagem”, onde os conteúdos programáticos deixaram de ser saberes culturalmente motivados, para serem compreendidos como experiências essenciais do desenvolvimento (SENNA 2008, p. 199).

Assim, o acesso ao ensino não significaria ter êxito. A certificação de conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior não garantiria o acesso a posições sociais privilegiadas. Dito de outra forma, o fracasso estaria, também, fora da escola indicando que esses sujeitos tiveram a sua chance, mas que não foram capazes de superar as dificuldades sociais que lhes são inerentes. Desse modo, acreditam que o tempo que passaram ou passam na escola é um tempo desperdiçado ou sem sentido, onde os saberes legitimados pela escola não são construídos fora dela. Se na escola e fora dela, as condições de desigualdade permanecem, não vislumbram a importância do processo de escolarização como transformador da realidade social.

Daí decorre o fato de que o próprio princípio de educar é que estaria em crise frente à demanda por inclusão. Este educar suplanta a possibilidade de uma escola inclusiva, no sentido de explicar sem compreender as diferenças e fracassos daqueles que escapam à padronização escolar, mas ainda pela incoerência entre o discurso emancipatório e a prática pedagógica da escola.

Diante disto, como chegar ao sistema escolar com as propostas existentes de inclusão para todos, se vivenciamos cenas de uma sociedade cada vez mais individualista? Como incluir os excluídos? Como valorizar a diferença se ainda educamos em um modelo homogêneo? Estas são algumas das questões que levam a problematizar a inclusão e ampliar o olhar para perceber a exclusão.

Para quem são as propostas de inclusão?

Além de como pode ser feito ainda resta a questão de para quem são pensadas as propostas de inclusão escolar. Quem são seus sujeitos? Como compreender as estratégias identitárias relacionadas ao pertencimento de cada aluno nas instituições de ensino?

A identidade do sujeito social no seu processo de escolarização encontra disparidades entre a função social que ele exerce, o poder que essa função pode possuir e o que ele representa no contexto em que ele vive. Assim, é travada uma batalha para não deixar de ser quem ele é. Percebe-se a instauração de uma crise de sentido (BERGER; LUCKMANN, 2004), um desequilíbrio desse sujeito na sociedade contemporânea que desloca seus processos de identidade e o leva a conviver, sobretudo na escola, com identidades plurais. Estaria ou estará a escola habilitada para receber e educar esse emergir de novas identidades? Tal situação conduz ao questionamento sobre as origens familiar, social e cultural desses sujeitos. Eles chegam à escola com uma bagagem que vai além de livros e cadernos e que é diversa daquela esperada pela escola. De tal modo, que a escola se vê impossibilitada de compreendê-los pela cultura hegemônica, esquadrinha-os,

enquadra-os e reduz essa diversidade às díades, normal e anormal, certo e errado, bom e mau, através de sanções normalizadoras da sociedade contemporânea.

A figura do anormal estudada por Foucault (2001) – representada através dos monstros humanos, do indivíduo a corrigir e do onanista – trouxe a problemática sobre que saberes seriam necessários para estabelecer uma ordem normalizadora para a sociedade. E esse anseio em definir o que é normalidade foi levado para as escolas das sociedades atuais ao vivenciarmos em seu cotidiano o retorno da medicalização⁵ como forma de atribuir normas de conduta aos sujeitos sociais (CASTRO 2006, p. 80). Além disso, para Veiga-Neto (2001), “o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. [...] ninguém escapa dela” (p.116).

A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. Diante disso, a escola passa a adotar a nomenclatura médica para encaminhar os problemas apresentados em seu interior. Senna (2008) aponta, a partir dos estudos de Berticelli, que “diante da ausência de fundamentos que expliquem a demanda do sujeito por inclusão, resta ao

5 O termo medicalização do fracasso escolar se refere ao destino dado aos problemas escolares (Patto 1999). Os problemas enfrentados pela escola e que não são passíveis de solução imediata passam a ser explicados, pela autora, pela ótica da doença.

professor balizar-se na normatividade que tradicionalmente fundou a história da exclusão escolar e do banimento social (p. 207).” Para ele, é justamente na normatividade e sua condição de normalidade que se situa o estado de estagnação da educação para a inclusão social.

A tentativa de homogeneização dos processos educacionais pelo agrupamento em sala de aula de indivíduos que se supõem possuírem as mesmas características cognitivas, de idade, série, tamanho, entre outras, produz barreiras para receber e educar no âmbito da inclusão escolar. A passagem de uma “Educação para todos” para uma “Educação para iguais” é tentada e idealizada pela escola o tempo todo. O que deveria ser levado em conta é a convivência com esses outros da inclusão escolar e conhecê-los em suas particularidades que definem quem ele é. Senna (2007) destaca que possivelmente, em nenhum outro momento da história da humanidade, a pobreza, a diferença e a deficiência estiveram tão próximas entre si e tão distantes da legitimação social (p.160). Corroborado por Veiga-Neto (2001) que aponta “a Modernidade como um tempo de intolerância à diferença encoberta e recalcada sob o véu da aceitação e da possível convivência” (p.99).

São nesses meandros que a escola falha, justamente, em garantir o princípio de inclusão ligado à integração social, bem como às práticas da cultura moderna. O resultado continuaria sendo, então, a medicalização do fracasso escolar. Deste modo, fica a cargo do poder/saber médico distinguir os normais dos anormais transformando, separando e selecionando os indivíduos para a escolarização. Além da constatação de Veiga-Neto onde “a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento

para, entre outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros” (2001, p.111).

Para quem pesam os tantos problemas enfrentados para o estabelecimento das políticas de inclusão? Para a escola. Senna (2007, p.159) explica que coube a escola enlouquecer a si, seus alunos, professores e, podem-se acrescentar os pesquisadores que, na busca por respostas ou pistas para a inclusão, invadem o espaço escolar tentando estabelecer parâmetros possíveis para nós e para os outros.

Estudar e conhecer a realidade escolar possibilitaria incluir as diferenças? É esperado que os pesquisadores, no intercâmbio entre a universidade e a escola, possam conjuntamente traçar novos direcionamentos para a inclusão de alunos desconhecidos em suas possibilidades pelo sistema escolar.

Retomando a questão sobre a inclusão, percebe-se que somente será possível pela compreensão do outro, ressignificando o sentido da educação como um caminho para a superação das desigualdades e das diferenças. É, ainda, entrelaçando a discussão teórica produzida por diferentes autores e os resultados de pesquisas que apresentem as impressões dos próprios sujeitos sobre a sua realidade e as interpretações necessárias para delinear o sentido da inclusão escolar.

É também possível que os rótulos atribuídos aos sujeitos escolares possam mudar. Porém, se as práticas permanecerem inalteradas, apenas irá perpetuar-se a ideia de que se ensina para levar ao aprendizado e avalia-se para reprovar. Ao desconsiderarmos o aluno como sujeito do processo educacional, inabilitamo-lo, particularmente, ao utilizarmos práticas subjetivas de avaliá-lo. O aluno desconhece as regras de um jogo, que pode ser nomeado como perverso.

A estrutura proposta para a construção de uma escola inclusiva parece não relacionar as dimensões sociais, culturais e situações que envolvem o cotidiano escolar. Assim, a interação de sala de aula firmada com pressupostos para a promoção da clientela atendida acaba por ficar muito aquém das metas pretendidas. Permanece o poder normativo nas práticas escolares, sobretudo nas políticas de inclusão escolar, isolando a identidade do aluno e a diversidade que ele apresenta em sua constituição enquanto sujeito social.

O desvelar das práticas de sala de aula torna possível, através das pesquisas, em destaque a etnografia, a busca por significados culturais dos sujeitos possibilitando um novo olhar para os processos educacionais, e delineando a prerrogativa de um ensino de qualidade para todos.

Sobre as pesquisas em educação, Bourdieu, em entrevista concedida a Menga Lüdke, afirmou “que é preciso escutar essas pessoas, ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação” (BOURDIEU, 1991, p.7). É para essa compreensão que nos voltamos quando buscamos, na escola e na sala de aula, o olhar do aluno sobre sua realidade.

Porém, os índices da educação no país apontam, apesar dos muitos esforços engendrados em prol de uma educação inclusiva, para a manutenção de práticas excludentes nas escolas e salas de aula do país. Neste sentido, Mattos (2008, p.39) nos chama a atenção para os baixos resultados das avaliações do desempenho dos alunos nas escolas brasileiras nos indicadores do governo (MEC e PISA) como sendo derivados de um desemparelhamento entre a universalização do acesso ao ensino e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, urge compreender a importância da escola aliada à concepção de educação inclusiva como possibilidade de transformação de uma realidade social e escolar excludente, na qual, os sujeitos possam vislumbrar a superação das dificuldades educacionais, sociais e econômicas em uma escola democrática.

Caracterizando o estudo

Sobre o objeto

Buscar os caminhos trilhados por um aluno em sua trajetória escolar pode ser considerado, em pesquisa, como uma tarefa complexa e que requer um olhar atento para as instâncias sociais, familiares e escolares que envolvem o processo de tornar-se aluno, alunar-se.

O processo de tornar-se está alinhado ao ser e ao vir a ser aluno juntamente com um conjunto de características do sujeito em seu caminho nos meios escolares e na ação contínua de vislumbrar, (des)acreditar, no sentido de (des)construir de saberes e verdades. O tornar-se aluno está ainda ligado aos processos de (in)corporar os processos de escolarização de modo a que o corpo seja também educado para estar nos espaços escolares. Foucault (1987) aponta o surgimento do corpo, na idade clássica, como objeto e alvo do poder (p.118). Em outro momento (1979), o autor questiona: “Qual é o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa?”, e completa “[...] acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso (p.147). O investimento estaria,

segundo Foucault, “nos terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias...” (p.148).

Assim, acredita-se que o aluno é vestido pela instituição, quando esta converte os valores externos a ele em saberes legitimados pela cultura escolar hegemônica. Vestimenta adornada pela interpretação que a escola faz da leitura de mundo desse sujeito que é tomada como estranha e distante da chamada cultura escolar. O movimento dos processos de tornar-se aluno é dialético proporcionando a compreensão da construção do conhecimento pelo aluno, seus pares e professores.

Entretanto, os processos de tornar-se aluno também se inserem no questionamento sobre que escola é pensada para educar a todos. A análise de Bourdieu e Champagne (1998) em “Os excluídos do interior” oferece indícios de que, possivelmente, as leituras sobre este sujeito que o distanciavam do sistema escolar começam a diminuir, quando a escola passa a ser frequentada por aqueles “desafortunados e mais desprovidos do ponto de vista cultural” (p.219). Entretanto, receber essa fatia menos favorecida da população não representava que a escola deixava de rejeitá-los, mas observou-se a entrada “no jogo escolar de categorias sociais que, até então, se consideravam ou estavam praticamente excluídas da escola” (p.220).

Se por um lado, em dado momento histórico, é dito que a escola passa a receber tal ampla e diversificada clientela, por outro é também o modo como insurge, neste ambiente, sobre o aluno a responsabilidade por sua inadequação à cultura escolar e, conseqüentemente ele passa a ser excluído tanto dentro da escola, uma vez que ele permanece frequentando a sala de aula, quanto para fora dela, evadindo o espaço escolar.

E, quanto ao sujeito social da educação brasileira? Seria ele o retrato do sujeito da exclusão? No tocante à realidade educacional no Brasil, Senna (2007) explica que “a complexidade da escola brasileira para receber a pluralidade de crianças como alunos não é encontrada em nenhuma sala de aula de outro país do mundo⁶”.

A esta pluralidade de que nos fala Senna acrescentam-se outros fatores que perpassam este cenário. A complexidade das crianças oriundas de diferentes áreas sejam elas, bairros, comunidades, onde convivem com a realidade própria das classes menos favorecidas do ponto de vista socioeconômico. Esta clientela é atendida por tipos diferenciados de estrutura escolar, nas quais é possível encontrar horários de funcionamento podendo variar com o tempo integral, meio turno ou divididos de acordo com outros fatores intervenientes como falta de água, merenda e, inclusive, falta de professores. A estes últimos, cabe encontrar, no limiar entre a formação e o contexto social que abarca a escola, um modo de exercer sua atividade profissional. Não raro, encontramos professores que possuem dupla regência (art. 5º, Decreto 12.032 de 20 de abril de 1995) se desdobrando em escolas e turmas diferenciadas que acarretam em maior dedicação e disponibilidade para atender as demandas próprias a cada aluno em processo de escolarização. O que não significa que possuam um ganho salarial que possa suprir o desgaste da jornada de trabalho. Sem contar as propostas

6 Senna fala desse desafio que somente nós, brasileiros, somos capazes de realizar por sermos os que “fizemos este mesmo processo identitário em frente ao restante do planeta”. Ainda assim, é esta escola com seu potencial para transformar fracassos em sucessos, como também o contrário, que é estampada como desqualificada, inapropriada para as funções que exerce em nossa sociedade.

pedagógicas que surgem, ao mesmo tempo em que desaparecem, implicando em reorganizações no “chão da escola” sem estarem acompanhadas da qualidade nas condições de ensino que, por sua vez, caminha a passos lentos na direção da formação de seus alunos e alunas.

Dentre os processos que envolvem a formação do aluno, destaca-se na perspectiva de Perrenoud (1994) a preparação da criança para a vida adulta pela incorporação das normas escolares. Para o autor:

(...) trata-se, para o indivíduo, desde o nascimento, de consagrar o melhor de si mesmo a adequar-se às expectativas dos adultos e, particularmente, a preparar-se para se tornar um bom aluno. O ofício de aluno é apenas um componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que esta fase da existência é definida, antes de mais, como uma preparação (PERRENOUD, 1994, p.15).

O foco pela necessidade de preparar a criança para a vida adulta implicaria em desenvolver um ambiente escolar impregnado por uma série de normatizações com o objetivo de atender as expectativas sociais e acadêmicas controladas pelos adultos.

Há ainda que se considerar, o que afirma Dubet, como algo a ser repensado sobre os sujeitos envolvidos nos atos de ensinar e aprender. Segundo o autor, “os alunos não são apenas receptáculos passivos; eles devem aprender um ofício, construir um sentido que guie sua aprendizagem” (DUBET, 2006, p.9). Desse modo, ainda que este ofício esteja ligado à escola, o sentido e a relação com o saber são construídos pelo próprio sujeito. É ele que fará sentido das práticas escolares que irão conduzir suas escolhas acadêmicas e profissionais.

Desse modo, caminha-se nesse trabalho no sentido de ampliar os olhares para os aspectos que os próprios sujeitos apontam como marcantes nos processos de escolarização sejam na vivência diária ou, ainda, na memória daqueles que, por seu *modus operandi*, tornaram-se alunos.

O objeto do presente estudo são, pois, os processos de tornar-se aluno mediados pelas identidades e pertencimentos. Assim, o desenvolvimento desse estudo voltou-se para compreender esses processos e melhor informar, principalmente, aos que dela participam na construção de espaços e saberes que privilegiem o sujeito aluno e, possivelmente, redimensionar o papel da escola e dos professores no atual contexto socioeducacional brasileiro.

Procurando dar conta do objeto de estudo, ora aqui apresentado, foram delimitados os seguintes objetivos e questões de pesquisa.

Como objetivo geral, propõe-se estudar, analisar, compreender e teorizar sobre a natureza dos processos de tornar-se aluno, descrita por três grupos de participantes da pesquisa, em diferentes momentos de transição de suas vidas acadêmicas. Seguido de sete objetivos específicos, a saber:

- i. Delinear o objeto de estudo de modo a compreender os processos de tornar-se aluno a partir dos estudos sobre os termos “aluno” e “escola” e seus significados e usos pela área de educação, assim como suas interfaces como as análises sobre identidades, pertencimento e resiliência como parte desse processo. A partir destes estudos, bem como dos dados empíricos acessados, pretende-se propor uma teoria sobre o tornar-se aluno baseada no paradigma dialético de construção do conhecimento.

- ii. Estudar, analisar e delinear o cenário da escola como um espaço de inclusão que conflita com as práticas de interação socioculturais de sala de aula pela utilização de normas e ideologias distantes das propostas das políticas de escola inclusiva.
- iii. Expor a abordagem de pesquisa etnográfica e os instrumentos utilizados para a coleta, análise e interpretação dos dados. Considera-se que a etnografia na educação tem um potencial dialético e sociointerativo para explicar as diferentes percepções do aluno e outros sujeitos da escola sobre o processo de escolarização na construção do tornar-se aluno.
- iv. Identificar e descrever as características das diferentes etapas do processo de escolarização a partir da vivência das práticas educacionais pelos alunos.
- v. Examinar as relações e interações dos atores escolares intermediadas pelos “deveres”, “fazer” e “saberes” propostos pela escola como parte dos processos de tornar-se aluno.
- vi. Entender e explicitar o papel da memória na construção individual e coletiva dos alunos sobre o tornar-se aluno para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Pautou-se, ainda, em três questões de pesquisa que procuravam lançar luz sobre os caminhos percorridos pelos sujeitos para se tornarem alunos. Para tal, foram formuladas as seguintes indagações: Quais seriam as instâncias presentes na vivência escolar que os alunos destacam como fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem? Qual o sentido da vivência e da memória escolar para o desenvolvimento

acadêmico e profissional desses alunos tendo em vista os conteúdos pedagógicos de um modo geral? Como o sujeito constrói sua identidade de aluno frente à demanda por escolarização na sociedade atual?

É com base na caracterização do estudo aqui apresentada que se assenta a teoria que visa a conhecer os processos de tornar-se aluno na perspectiva dos próprios sujeitos da escola. O objeto do estudo é pensado em um processo sociointeracional de natureza dialética – tese: identidade; antítese: resiliência; síntese: pertencimento.

A abordagem teórico-metodológica: a etnografia na pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa apresenta-se, no contexto da abordagem teórico-metodológica, como de “particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p.20). Além disso, a abordagem etnográfica na pesquisa qualitativa possibilita, na descrição de Flick (2009), estudos mais amplos do que somente aqueles que utilizam a observação participante. A etnografia permite que o pesquisador vá ao encontro das respostas no contexto onde se desenrolam as ações que estão sendo pesquisadas (p.12). Merriam (2009) afirma que, ao fazermos pesquisa, estamos estudando o que está em ação, em processo de movimento contínuo (p.5).

As pesquisas do tipo etnográfico permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem das explicações que os sujeitos constroem sobre si que delineiam os processos vivenciados por eles. Desse modo, o relato do estudo apresenta uma leitura vívida das narrativas dos sujeitos e não apenas resultados de pesquisa.

Fundamentado na pesquisa qualitativa, esse estudo desenvolveu-se utilizando os recursos da abordagem etnográfica

partindo das especificações de Mattos (2001) sobre as fases necessárias para a condução de uma investigação etnográfica. São elas:

i) um extensivo trabalho por um longo período de tempo de campo num determinado local [a escola e a sala de aula]; ii) um cuidadoso registro sobre os acontecimentos ocorridos neste local: notas de campo, registros de arquivos e documentos, gravações de imagens e áudio, memorandos, fichas, cadastros; iii) uma análise indutiva dos dados, iniciando do particular para o geral e voltando ao particular de maneira enriquecida; iv) uma relação dialética entre objetividade e subjetividade; v) uma reflexão analítica desses documentos colhidos no campo e o registro do significado numa densa e detalhada descrição, utilizando vinhetas narrativas, citações de entrevistas, descrições de lugares e situações observadas, descrições gerais em forma de gráficos, tabelas e descrições estatísticas; vi) uma interpretação de dado em múltiplos níveis; uma preocupação com a influência da história na leitura e interpretação dos dados e vii) uma preocupação constante com uma postura ética do pesquisador (p.13-14).

Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa do netEDU lançam mão do método indutivo no qual os dados emergem a partir do conteúdo da fala dos sujeitos no campo. Ressalte-se que, no decorrer do processo de pesquisa de campo, os dados encontrados diferem daqueles que o pesquisador pressupunha em suas hipóteses iniciais de pesquisas.

Daí a necessidade de retomar as hipóteses iniciais de modo progressivo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1983, p.175). As hipóteses progressivas, de acordo com os autores, caracterizam a ressignificação e ampliação do conhecimento acerca do objeto, o que significa que as análises iniciam com a entrada no campo e só terminam com a escrita do texto descrevendo os dados. Entretanto, a cada revisão das descrições é possível ressignificar os dados.

O estudo de abordagem etnográfica ressalta a importância da compreensão integral dos fenômenos observados, bem como a análise isolada de cada parte constituinte. Além disso, envolve a preocupação com o relato íntegro de todos os dados (MALINOWSKI, 1976, p.22). Para o autor;

um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom senso e intuição psicológica (MALINOWSKI, 1976, p.22).

A construção do relato etnográfico é complementada com o que Malinowski denominou de “tribulações de um etnógrafo” permitindo que o pesquisador comunique ao leitor “sobre a complexidade que envolve as fases de uma pesquisa etnográfica” (p.22-23). De tal forma que, no desenvolvimento de estudos etnográficos, os processos sejam investigados considerando o compartilhamento entre sujeito e pesquisador baseado em um relato íntegro e fidedigno das vivências do campo investigado.

Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos (MALINOWSKI, 1976, p.23).

Decorre da importância do relato etnográfico a ênfase no interacionismo simbólico (valores, práticas e vivências) no processo de derivar conhecimento. De tal forma que ao entrar no campo, seja contínuo o compartilhar de conhecimento dos participantes com o pesquisador reinterpretando a situação observada e ampliando as interlocuções do mundo do sujeito com o mundo social em que vive.

A pesquisa de abordagem etnográfica e a Educação

A etnografia da escola permite ao pesquisador desenvolver um olhar mais sensível para as questões que constituem o chão da escola. Uma das possibilidades que se destaca, nesse contexto, é a pesquisa etnográfica crítica de sala de aula. (ERICKSON, 1985; MATTOS, 1992; DELAMONT, 1987).

O viés etnográfico, com base na Antropologia, utiliza elementos para que os espaços educacionais sejam investigados de modo a possibilitar a “construção de um saber híbrido ou de fronteira, além de um olhar mais complexo sobre os fenômenos educacionais” (DAUSTER, 2007, p.31). Como afirmam Mattos e Castro (2005), a etnografia como abordagem teórico-metodológica utilizada para estudar os processos

de construção da realidade, em sala de aula, pode facilitar ao pesquisador um entendimento desse espaço. Para a autora,

faz-se necessário um olhar minucioso sobre a escola e, particularmente, sobre a sala de aula, que serve como pano de fundo para essa realidade, pois ela é o espaço físico eleito pela sociedade moderna para o exercício da comunicação e disseminação de sentidos e valores sócio-culturais (p.104).

Dessa forma, o pesquisador aproxima-se dos contextos escolares na tentativa de compreender os cenários e processos engendrados em seu interior. André explica que o uso da etnografia permite ao pesquisador “entender como se processam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Mas há que se considerar que não é somente com a realização de um estudo, como afirmou André (2008⁷, s/p.), que “vamos encontrar as respostas para as questões que se operam na escola, ou ainda que vamos dar as soluções”. Neste sentido ela explica que;

o conhecimento é produzido socialmente, é na produção. A partir daí vamos somar e, é nesse conjunto que vamos encontrar

7 O fragmento utilizado foi transcrito a partir da gravação em áudio, cedida pelos organizadores do evento, da palestra proferida por Marli André durante o VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE – Formação de Professores, PUCPR, Curitiba, de 6 a 9 de Outubro de 2008.

soluções, mas sempre coletivamente, sem a pretensão de buscar soluções mágicas pela via das pesquisas científicas. Para tanto pode-se recorrer a diferentes modos de pesquisar, a uma variedade de técnicas e instrumentos, a sujeitos e contextos que permitam abranger a complexidade dos fenômenos sociais e humanos. Entendendo que a produção de conhecimento é um processo social e, portanto coletivo, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos produzidos num estudo se somarão a outros conhecimentos advindos de outros estudos e num movimento de associação e diferenciação darão origem a novas investigações (ANDRÉ, 2008, s/p.).

Parafraseando Geertz (1989), pesquisar “a escola na escola” constitui-se como uma forma de retratar a realidade pesquisada de modo mais fiel possível. O autor explica que o antropólogo não estuda “as aldeias”, ele estuda “nas aldeias” sendo, portanto, este é o seu *locus* de estudo e não o seu objeto do estudo (p.32). Este processo possibilita aos leitores que “lá” não estiveram realizar suas próprias leituras da escola, sobre as experiências, valores e o “como” se constrói a realidade de alunos e professores na escola e na sala de aula.

Na tentativa de responder por que fazer etnografia em uma escola, Mattos (2006) oferece algumas pistas para pensar as conexões entre este tipo de pesquisa e os processos educacionais. A autora afirma que:

Buscando responder a pergunta — Quem pode fazer etnografia? —, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus

alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago, com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele ou ela muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica (MATTOS, 2006, p.6).

Estudar as práticas de sala de aula de modo específico e de cada sujeito é, portanto, compreender o processo de construção do alunar-se. É ainda algo que provoca aquele desconforto mencionado por Mattos (2006). O caminho que foi escolhido para mapear este processo foram os instrumentos de pesquisa, quais sejam: a observação participante, a entrevista, imagens de vídeo, fotografias, desenhos e documentos, dentre outros. A partir da abordagem etnográfica, entende-se que o próprio aluno é sujeito dessa construção.

O papel do etnógrafo na compreensão da narrativa etnográfica

A opção por utilizar a abordagem etnográfica, neste estudo, reflete a busca pela perspectiva do sujeito pesquisado e a compreensão do processo de se tornar aluno. Considerou-se, além dos sujeitos pesquisados neste estudo, a condição de aluno do pesquisador [nós] nos diferentes níveis do percurso acadêmico.

Focado neste propósito, voltamos nosso olhar para o outro, sujeito singular, portanto diferente de nós, exótico por etnograficamente dizer. Acrescido a isto, pautamo-nos na referência

cultural a que cada sujeito social está inserido. Portanto, pela afirmativa de Geertz (1989), entende-se que para realizar o estudo interpretativo da cultura, faz-se necessário “aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las” (p.29). Mesmo quando este viver é distante de nossa realidade local, sendo, portanto, estranho.

Há ainda que se considerar na Etnografia o deslocamento que é promovido, quando se inicia o trabalho de campo, o contato com os sujeitos e a tentativa de nos emaranharmos em uma cultura diferente da nossa. A esse respeito, diz-se do processo de estranhamento que é, de certo modo, necessário para encontrar, com efeito, o entendimento esperado sobre as diversas formas de conceber, como nesse estudo, o processo de tornar-se aluno.

Para Geertz, o exótico é:

[...] assim, praticamente um artifício para deslocar o senso de familiaridade embotador com o qual o mistério da nossa própria habilidade em relacioná-los compreensivelmente uns aos outros se esconde de nós (GEERTZ, 1989, p. 24).

Como poderia ser situado o “exótico” em compreender, junto aos sujeitos pesquisados, as trajetórias que os tornaram sujeitos do pensar, do dever, do fazer e do saber enquanto alunos? Como tornar o estranho, o exótico familiar utilizando os referenciais de uma pesquisa do tipo etnográfica?

Neste estudo, é possível destacar dois aspectos que situam o sujeito aluno e a escola sob o aspecto único, singular de suas trajetórias. O primeiro aspecto estaria justamente em considerar

que alunos e alunas, no processo de serem e se tornarem alunos, constroem em suas narrativas a singularidade das experiências vivenciadas em ambientes educacionais. O segundo estaria relacionado a própria vivência do pesquisador, enquanto sujeito aluno, indicando a possibilidade de compreender em ambientes educacionais diversos o processo de outros sujeitos se tornarem alunos. Isso se dá pela atitude do pesquisador com a qual “outros sistemas de referência que não são os seus próprios seriam por ele percebidos” (DAUSTER, 2007, p.15), possibilitando ao pesquisador ampliar a sua percepção dos modos de pensar, sentir e se fazer distinta daquela que é sua.

O tornar estranho, o anular da familiaridade da nossa situação habitual, a ponto de ela ficar estranha a nós mesmos, torna em nível mais elevado esta nossa situação mais conhecida e mais familiar. [...] Trata-se de um acúmulo de incompreensibilidade até que surja a compreensão. Tornar estranho é, portanto, ao mesmo tempo tornar conhecido (ROSENFELD, 2004, p.152).

Assim, o pesquisador busca espaços e sujeitos para aproximar-se de suas realidades com a finalidade de compreendê-los. Geertz (2008) ainda propõe um questionamento, que podemos tomar como no próprio processo de pesquisar, quanto à possibilidade de “indivíduos pertencentes a uma determinada cultura” (pesquisadores) serem capazes de, possivelmente, compreender “indivíduos que pertencem a outra” (sujeitos investigados) (p.223). Atividade esta, que permanece sem uma resposta, mas que Geertz a compara aos espectadores de um espetáculo de sombras; “o que os olhos veem e o que ouvem os ouvidos não é

o mesmo que a mente percebe” (p.223). Refletir sobre o material empírico requer do pesquisador um “aprofundar” constante na teoria que servirá de aporte teórico-epistemológico.

“Fazer etnografia”, explica Geertz (1989), vai além de uma viagem em busca de lugares e sujeitos desconhecidos, passando por uma descrição densa do campo estudado e chegando a uma tentativa de “ler (no sentido de construir de uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses (...) escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (p.20).

Autores (ANDRÉ, 1996; MATTOS, 1992; 2001) que utilizam o referencial etnográfico nas suas pesquisas, definem etnografia como a descrição de uma cultura, a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; “o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (GEERTZ, 1989, p.29).

Nesse ponto, Mattos e Castro (2010) afirmam que é a etnografia holística que oferece referencial necessário para situar a perspectiva dos participantes na pesquisa ao pressupor aspectos da cultura como fundamentais para a compreensão da vida em sociedade. Estes aspectos incluem: organização social, econômica, estrutura familiar, religião, políticas práticas, rituais, padrões de aculturação e de comportamento ritualizados (PELTO, 1970, p. 18). Pressupõe, ainda, que os diferentes aspectos de uma cultura formam um conjunto único e unificado de peças interdependentes (MEAD, 1973, p. 246). O foco desses estudos está na cultura dos grupos bem como em descrever, analisar e compreender esta cultura como um todo e, ao mesmo tempo, como singular. Embora haja diversidades na etnografia holística, estes estudos aplicam certos princípios básicos:

I. Reúnem evidências empíricas diretamente através da observação participante e outros instrumentos de trabalho de campo, geralmente, envolvendo a cultura dos que estão sendo estudados (Malinowski, 1976; 1961, p.7 e 8).

II. Exigem esforço para documentar os pontos de vistas dos participantes, de preferência através de declarações na íntegra realizadas pelos mesmos (Malinowski, 1976, p. 23).

III. Coletam uma ampla gama de dados utilizando uma variedade de instrumentos de pesquisa (Malinowski, 1976, p.24).

IV. Analisam os dados de modo qualitativo.

No sentido da singularidade do contexto cultural dos indivíduos, busca-se no conteúdo do discurso dos sujeitos participantes o tornar-se aluno como um retrato do que foi possível capturar de suas falas, gestos, atitudes, vivências, experiências, intenções, eventos e contextos. Os discursos criaram fragmentos do que é possível delinear sobre tornar-se aluno. E, é a partir da conjugação desses fragmentos, que pode ser construído um tipo de caleidoscópio. A analogia com o caleidoscópio está, ainda, relacionada ao processo de triangulação de dados quando do processo de análise do material de pesquisa.

A partir da montagem do caleidoscópio com três espelhos forma-se um prisma tetraédrico com o qual as imagens vão simetricamente se multiplicando. O caleidoscópio cria diferentes ângulos, transforma as imagens e é útil para compreender a noção de inter-relação permitindo visualizar o todo que é ilustrado pelos fragmentos de fala dos sujeitos desse estudo. Ao

buscar a perspectiva dos participantes sobre o “tornar-se aluno”, procura-se contextualizá-los e historicamente reconstruí-los. Isto se deu a partir de suas marcas, por já não serem mais os mesmos sujeitos que, num dado momento de suas vidas, iniciaram a carreira escolar. De tal modo que, procurou-se desenvolver como a abordagem de pesquisa do tipo etnográfico possibilita aproximar realidades distantes e o cotidiano do pesquisador para compreender os sujeitos de sua pesquisa com suas próprias explicações sobre os fenômenos sociais.

A opção pelo referencial etnográfico ultrapassa a intenção de captar pelo olhar do pesquisador o ponto de vista do aluno, implica em uma aproximação visando a conhecer as práticas que configuram o quadro de referências do processo de construção desse aluno enquanto alunos e dos modos de pertencimento exigidos pela escola para que o sujeito torne-se aluno. Como afirma Geertz (2008), o etnógrafo busca em seus informantes o que não é capaz de perceber, utilizando em seus relatos as expressões “com que”, ou “por meios de que”, ou “através de que” para descrever o que é percebido pelo “outro”. Geertz ainda afirma que “em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem um olho não é rei, é um espectador” (p.89).

É, pois, na condição de “espectador”, que o pesquisador utilizando o referencial etnográfico procura descrever o espaço da escola. Na medida em que o uso da etnografia, nos estudos em Educação, cria novos parâmetros para se (re)pensar as práticas escolares. Sugere-se que o interesse da pesquisa não deve estar somente voltado para o ato de pesquisar, mas para a produção de conhecimento. Ao produzir conhecimento, percebe-se a fronteira de onde se está e para onde é possível caminhar.

Assim, sobre o uso dos pressupostos etnográficos, encontramos no trabalho de Senna uma explicação na qual a etnografia se afirma enquanto:

um ramo de pesquisa que se institui a partir da ruptura com a metodologia clássica dos estudos históricos, impondo-se como prática de leitura de mundo em devir, como prática, portanto, de olhar e interpretar as dinâmicas sociais e os fatores simbólicos que lhes determinam nas intenções interacionais (SENNA, 2005, p.2).

Senna posiciona a etnografia como sendo indissociável da pesquisa qualitativa por ser derivada das análises indutivas e da escrita interpretativa, perpassando “necessariamente um julgamento de valor, um olhar não neutro, não cartesiano” (p.3).

Neste escopo, a pretensa invisibilidade, assim como a neutralidade do pesquisador em relação ao seu campo de pesquisa, é que permite encontrar justamente na ideia de estranho – daquilo que Senna afirma ser o que incomoda no comportamento do sujeito de conhecimento – a chave para entender os problemas e soluções que surgem no ambiente escolar envolvendo seus atores na responsabilidade de responder às expectativas por resultados “esperados” de sucesso que acabam, muitas vezes, em fracasso.

Por que a etnografia?

Qual a importância de conhecer o aluno da Educação brasileira através da abordagem etnográfica? Quais são as práticas e propostas pedagógicas pelas quais o saber escolar é construído

pelo aluno? Como se dá a construção desse saber? Além de como um sujeito “torna-se aluno”, questiona-se como ele se “mantém aluno” no percurso de sua vida escolar.

A proposta de ouvir o aluno encontrou nos estudos etnográficos uma via pela qual suas individualidades são evidenciadas na totalidade da escola, para desse modo criar possibilidades de se repensar as práticas de sala de aula. Esta proposta surge como uma resposta aos questionamentos sobre a validade de dar a palavra, dar a voz aos sujeitos. Neste sentido, nessa pesquisa “dar a voz” ao sujeito significa ouvir o que eles têm a dizer sobre as questões propostas para a realização do estudo, ou seja, como o sujeito da pesquisa elabora e reelabora o seu saber sobre o objeto de pesquisa, ressignificando-o. A palavra carrega um dizer único. É necessário ouvir. Para compreender o sujeito é antes preciso ouvir e analisar a sua fala a partir dela mesma. As análises partem do que ele expressa através de sua narrativa. A interpretação se dá pelo envolvimento do pesquisador com o sujeito da pesquisa de modo a perceber as nuances do processo de fazer sentido de sua fala.

Senna⁸ (2007a) destaca a importância da etnografia ao, cientificamente, traçar o perfil desse aluno direcionando as pesquisas em Educação por parâmetros de subjetividade que sejam efetivamente claros. Para ele, a etnografia permite ao pesquisador acessar

uma subjetividade que represente o sujeito cognoscente do Brasil, particularmente o sujeito cognoscente que vive numa

8 Transcrição da palestra proferida durante o II Colóquio, Educação, Cidadania e Exclusão, UERJ, 2007.

comunidade de risco, que vive a dualidade o tempo todo de que o certo e errado é uma questão de mera negociação, que vive, portanto uma crise de valores em que a escrita parece estar atravessando os interesses de desenvolvimento da sociedade. Enfim, um indivíduo que desconstrói por completo os conceitos que nós possamos trazer para serventia do educar, e, sobretudo de alfabetizar (SENNA, 2007a [s/p]).

Dessa forma, mapeando e clarificando quem são os sujeitos incluídos no sistema de ensino através de suas subjetivações identitárias, poderá ser explicado o “como” dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda que, pela composição das palavras “ensino-aprendizagem”, estas pareçam trafegar numa via com única direção e velocidade, mas implicam em sujeitos e modos de funcionamento diferenciados que necessariamente conduzirão a resultados inesperados. Compreender o aluno poderá contribuir para a melhoria dos resultados do ensino e aprendizagem e levar a processos de inclusão mais realísticos do ponto de vista cognitivo, nos quais o indivíduo possa ser reconhecido como sujeito do seu próprio conhecimento. Como ressalta Senna (2007a) “embora sejamos todos universalmente iguais do ponto de vista cognitivo, somos irritantemente individuais do ponto de vista mental”.

Como é construído o processo de tornar-se aluno através das práticas escolares? Ao deslocar-se a atenção para a perspectiva do aluno, intenta-se apreender suas percepções e expectativas sobre os processos que envolvem o tornar-se aluno. Destaca-se como uma das formas de captar este processo o estudo da prática escolar com a presença do aluno. Como ele se vê neste

contexto? De que modo as práticas oferecem indicadores para que o aluno se desenvolva enquanto tal? Quais são as expectativas projetadas por eles e efetivadas no dia a dia de sala de aula, nos artefatos, nas interações, dentre outras oferecidas pela vivência escolar?

Outro fator a ser destacado é quanto à clareza do papel do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Isso se dá em um processo etnográfico onde, para ler a realidade apresentada pelo pesquisador, é preciso conhecer o próprio processo que o guiou em seu estudo, a leitura, a análise da escrita descritiva do campo, de modo reflexivo. Deslauriers e Kérisit (2008) explicam que é frequente atribuir às pesquisas qualitativas um caráter pessoal destacando que o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo é emocional (p.133), além de pautada em uma rede de interesses que orientam as escolhas a serem feitas para o desenvolvimento do estudo.

Ainda que essa “rede de interesses” sirva como ponto de partida do pesquisador com o objeto de estudo, este ainda pressupõe uma pretensa “invisibilidade”. A invisibilidade passa a ideia de neutralidade que o pesquisador deve ter em relação ao campo mantendo uma relativa distância a fim de não interferir nos processos observados de modo intrusivo ou pré-concebido. Uma vez que o próprio pesquisador é também instrumento de pesquisa é ele que irá significar aquele ambiente cientificamente. Esta invisibilidade do pesquisador com o seu objeto de pesquisa irá se revelar em um momento posterior, quando da escrita do material. Geertz (1989) nos explica sobre a importância da escrita dos dados de pesquisa em estando “lá” e escrevendo “aqui” levando aos “estrangeiros” a realidade que foi submetida ao processo investigativo.

É o pesquisador que, indubitavelmente, conhece o objeto investigado. Ele se dedicou a compreendê-lo tanto na vivência cotidiana – a prática – quanto mesmo nas construções teóricas que realiza ao longo de sua experiência acadêmica de modo que, neste estudo, procurou-se situar o pesquisador na posição do observador participante de um espaço que também se ocupou, noutros tempos, na mesma posição, a de alunos e de futuros professores.

Logo, a pesquisa foi direcionada para retornar à escola para construir um quadro referencial com os desdobramentos dos processos educacionais coletivamente construídos para serem adaptados a vivências e experiências daqueles que se tornaram alunos.

Entende-se que é pela dinâmica das interações entre os processos educacionais e seus atores que é produzido o conhecimento no qual a pesquisa concorre para contribuir com explicações e compreensão sobre os fenômenos sociais observados neste espaço e tempo de relações.

Por conseguinte, este estudo tem como objeto de estudo o tornar-se aluno, suas estratégias e formas de pertencimento e resiliência expressos pelos próprios alunos nas explicações sobre as práticas escolares que envolvem a ação pedagógica dos processos de escolarização.

A abordagem etnográfica foi escolhida como método de pesquisa por permitir o acesso mais próximo possível às subjetividades dos sujeitos da pesquisa através de histórias e narrativas sobre si mesmos e, ainda, permitindo ao pesquisador explorar, de forma significativa, o objeto proposto para o estudo.

Descrevendo o estudo

A ética na pesquisa com seres humanos

Ao elaborar-se um projeto de pesquisa, deve-se ter em pauta que o estudo seja desenvolvido de acordo com os pressupostos éticos de modo a preservar tanto os envolvidos (sujeitos e pesquisadores) quanto os dados alcançados. Devem-se considerar os pressupostos éticos quando da publicação dos resultados certificando-se de manter os acordos estabelecidos no início do estudo.

As pesquisas envolvendo seres humanos são regulamentadas pela CONEP vinculada ao CNS. A UERJ possui a Coep integrada à SR2.

Esse estudo, bem como outros desenvolvidos pelo Núcleo de Etnografia em Educação sob a coordenação da professora Carmen de Mattos, seguiu os preceitos éticos estabelecidos pela CONEP para o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos. Ao iniciar a pesquisa de campo, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo os procedimentos do estudo bem como o uso dos resultados.

O livre consentimento é firmado entre a pesquisadora e os participantes quanto à permissão para o uso de imagens e dados para compor os resultados em questão. Considera-se, igualmente, que os dados referentes aos sujeitos e locais sejam preservados, substituindo os nomes e dados que possam identificá-los de modo que nenhuma associação com nomes é intencional ou deve ser inferida. Os dados dessa pesquisa são destinados ao estudo acadêmico de modo a contribuir para a formação de outros pesquisadores e, melhor informar aos profissionais que atuam em diferentes setores da Educação.

Loci⁹ e sujeitos da pesquisa

Há que se considerar que a definição pelo loci de pesquisa é uma tarefa importante quando da delimitação do estudo a ser realizado por considerar-se que é “um contexto no qual se produz um conjunto de fenômenos e pode conter vários casos de interesse para o pesquisador, os quais devem igualmente ser objeto de uma seleção” (JACCOUD; MAYER, *et al.*, 2008, p.267). A mesma atenção é dada a escolha dos sujeitos participantes.

Para a escolha da escola considerou-se a possibilidade de atuar professor e pesquisador em colaboração (MATTOS, 1992). A colaboração em pesquisa para Erickson (2009) apresenta um “potencial para corrigir as limitações e maximizar os benefícios da perspectiva do ‘insider’ e da perspectiva do ‘outsider’” (p.9) e, ainda, na perspectiva de Mattos (1992) de que “em etnografia crítica de sala de aula a colaboração entre professor

9 Do plural de locus – lugar.

e pesquisador é condição indispensável para o avanço na pesquisa educacional” (p.102).

É, pois, pela perspectiva da colaboração em pesquisa que escola foi escolhida como locus desse estudo por possuir um histórico de atividades desenvolvidas entre os professores e os pesquisadores do netEDU (ProPEd/UERJ) sob a coordenação da professora Carmen de Mattos¹⁰. Entretanto, a realização desse estudo foi a primeira experiência envolvendo trabalho de campo na escola. Quanto à escolha da instituição de nível superior, privilegiou-se a instituição de origem desse trabalho.

A partir das escolhas do loci de pesquisa, definiram-se como sujeitos desse estudo alunos matriculados em três diferentes níveis de escolarização, quais sejam primeiro ano, segundo ano, sexto ano do Ensino Fundamental e primeiro período da graduação em Pedagogia. Estes foram divididos em três grupos (Grupo I, Grupo II e Grupo III) considerando a etapa de escolarização em que se encontravam matriculados. A justificativa para averiguar estes três níveis de escolarização pauta-se na possibilidade de encontrar sujeitos com experiências diversificadas em diferentes momentos de modo a analisar e descrever suas percepções sobre os processos de tornar-se aluno.

Há que se destacar que a escolha de três grupos de sujeitos se deu por entender-se não ser possível, no âmbito de um curso de doutorado, realizar um estudo longitudinal acompanhando

10 No âmbito do Projeto de Extensão (UERJ/FE/SR3) “Incluindo Diferenças: uma proposta para professores comprometidos com alunos em risco sócio-educacional” foram desenvolvidos seminários temáticos junto aos professores sobre Fracasso Escolar, Violência e Estigma no ano de 2006 e Violência e Gênero em 2010.

a escolarização de um mesmo grupo de alunos por pelo menos três anos. Assim, foram escolhidos alunos que, além da similaridade da origem social, fossem ou tivessem sido sujeitos de escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. A caracterização dos grupos se pauta em tal justificativa. As análises dos dados que originaram os resultados desse estudo indicam que a escolha dos três grupos contribuiu para uma visão de três diferentes segmentos do processo educacional.

Quanto aos sujeitos, ressalta-se que como participantes primários, elegeram-se os alunos e como secundários os pais, professores e demais funcionários membros da comunidade escolar das instituições que eventualmente colaboraram para o desenvolvimento do trabalho de campo. Devido à opção por segmentos diferenciados de escolarização, o loci de estudo variou entre os três grupos, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Abaixo delimitamos os grupos pesquisados no período compreendido entre agosto de 2007 e julho de 2008.

Grupo I: Os anos iniciais da trajetória escolar

O Grupo I é composto por quatro alunos que frequentavam instituições de ensino desde a creche e passaram recentemente (há um ano) pela fase de alfabetização, com idades variando entre 07 (sete) e 08 (oito) anos. Neste grupo, foram entrevistados os alunos, os pais e/ou responsáveis. Para definir os sujeitos do Grupo I, realizou-se um contato com pais e responsáveis de alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais que participaram voluntariamente do estudo. Os contatos foram realizados a partir da indicação de integrantes do grupo de pesquisa que os conheciam por serem vizinhos e/ou parentes. No primeiro contato, via telefone, era esclarecida a proposta do estudo, seguida das questões éticas, da utilização dos resultados da pesquisa para fins acadêmicos e como proposta de formação de outros profissionais que atuam em diferentes segmentos da educação. Mediante a aceitação em participar do estudo, agendava-se o encontro com o aluno acompanhado da mãe, pai e/ou responsável. Para o registro das atividades com os participantes, utilizou-se de gravação em áudio e vídeo, caderno de campo, lápis, caneta, borracha, lápis de cor, tinta guache e papel sulfite.

Os participantes do Grupo I são descritos abaixo.

Aluno I: Juscelino e a mãe: Solange

O aluno Juscelino com 7 anos de idade, matriculado, em 2008, no segundo ano (antiga primeira série) em uma escola particular da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A mãe, Solange, 36 anos de idade, secretária administrativa na Universidade Castelo Branco e o pai, Carlos, 40 anos de idade, Técnico em Informática, autônomo.

No dia agendado (16 de fevereiro de 2008) para o encontro, apenas a mãe estava em casa cedendo o espaço da sala de estar para a realização das atividades da pesquisa. Solange apresentou o filho à pesquisadora e retirou-se da sala.

Iniciou-se a entrevista solicitando que o mesmo relatasse sobre seu percurso escolar. Juscelino informou que estudou em três escolas. A primeira foi uma creche de tempo integral – entrada às 9h00min e saída as 17h00min com tolerância¹¹ até as 18h00min. A segunda foi uma escola pública, período vespertino, que de acordo com o aluno foi “*lá que eu aprendi a ler e escrever*”. A terceira e atual escola sendo de meio período requer a ajuda da avó materna pela manhã e o serviço de transporte escolar. No decorrer da entrevista, solicitou-se que Juscelino fizesse desenhos ilustrando sua narrativa no intuito de retomar, a partir do desenho, a fala do mesmo em termos de espaço, tempo e sujeitos. Durante a entrevista, com duração de 50 minutos, foram realizados 6 desenhos por ele. Seguiu-se uma entrevista com Solange com explicações sobre o modo como acompanham a vida escolar de Juscelino.

Aluna II: Poliana, aluno III: Pablo e mãe: Rosa

O contato para realizar entrevistas com os alunos Poliana e Pablo se deu através da avó materna dos mesmos. A aluna Poliana, 7 anos de idade e o aluno Pablo, 8 anos de idade são irmãos, estudam em uma escola pública na zona norte do município do Rio de Janeiro. Poliana está matriculada no segundo

11 A tolerância foi explicada pela mãe durante a entrevista com ela. Esta se refere ao tempo que a escola permite de atraso dos pais e ou responsáveis para buscarem os alunos.

ano (antiga primeira série) e Pablo no terceiro ano (antiga segunda série). Ambos moram com a mãe, Rosa, 30 anos, diarista e possuem pouca convivência com o pai. Quando a mãe está trabalhando, Poliana e Pablo ficam sob os cuidados da avó materna juntamente com outros primos da mesma faixa etária.

O encontro foi agendado para um domingo por conta da disponibilidade da mãe. As atividades foram realizadas, no quintal da casa da avó, por ter sido considerada por Rosa de mais fácil acesso para a pesquisadora. A entrevista foi iniciada com Poliana, seguida por Pablo e finalizada com a participação de ambos e Rosa. Na entrevista com Rosa, foram esclarecidas algumas regras da escola, além de informações sobre o modo como os filhos são criados por ela (separou-se recentemente do marido) e com o apoio dos parentes (pais e irmãos).



Desenho feito por Jade para contar como é ser aluna na escola que estuda.

Aluna IV: Jade, avó: Aparecida

O contato para a pesquisa foi feito com o pai e a avó paterna. No dia agendado, dirigimo-nos para a casa da avó paterna, utilizando a sala de estar da casa. Neste dia, apenas a avó estava presente colaborando para elucidar alguns pontos sobre a trajetória escolar da neta.

A aluna Jade, 7 anos de idade, matriculada no segundo ano de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, reside com os pais e um irmão de 5 anos de idade. Jade frequenta a mesma escola desde a creche. Os pais trabalham em tempo integral e Jade, quando não está na escola, permanece sob os cuidados da avó paterna.

A participação de Juscelino, Poliana, Pablo e Jade possibilitou delinear como eles percebem, reagem e podem opinar sobre o início da vida escolar. Além disso, Solange, mãe de Juscelino, comentou que o início da escolarização, em especial de seu filho, ocorreu por conta de sua jornada integral de trabalho, que não dispoñdo de outros meios, optou por matriculá-lo em creches e, posteriormente, buscou também o apoio das avós.

Grupo II

Para compor o segundo grupo (Grupo II), buscamos alunos que estando matriculados no sexto ano (antiga quinta série) tenham, no segmento anterior, passado pelo sistema de aprovação automática. A escolha por essa etapa partiu das discussões sobre a problemática dos ciclos no município do Rio de Janeiro, visualizadas tanto na pesquisa de campo do estudo de mestrado (CASTRO, 2006), quanto na pesquisa realizada

por Mattos (2008) e acrescenta-se o debate sobre a aprovação automática no atual mandato da prefeitura. Consideraram-se, também, os dados de pesquisas anteriores do netEdu nas quais observa-se que, no ano de 1992, as turmas da antiga quinta e sexta série (atualmente sexto ano e sétimo, respectivamente) eram consideradas problemáticas pelos gestores das escola pelo quantitativo de alunos que eram reprovados por não saberem ler e/ou escrever, além de não se adaptarem a um contexto escolar diferente daquele vivenciado até a quarta série. Acrescenta-se a esta observação que essa questão ainda demanda a atenção de estudos. A equipe de pesquisa foi abordada pelo representante pedagógico de uma escola considerada de “elite” na cidade do Rio de Janeiro para um debate junto aos professores sobre a questão do modo como as decisões dos membros dos Conselhos escolares implicam em fracassos escolares. A demanda para esse debate foi observada pelo representante quando 75 dos 150 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental foram jubilados pelos professores por terem sido reprovados nesta série.

Apresenta-se, nesse tópico, a escola como um todo, seguida da sala de aula observada. Destaca-se, no estudo com o Grupo II, a colaboração da diretora adjunta Amália para a realização desse estudo.

A escola Juscelino Kubitschek

A escola, nesse estudo, nomeada como Juscelino Kubitschek, fundada em 1975, localiza-se no bairro de Miguel Couto no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, região do Estado do Rio de Janeiro. O município

com população de 795.212 habitantes (Censo Demográfico 2010, (IBGE)) apresenta problemas de infraestrutura urbana aliados à pobreza e a barbárie de extermínios em chacinhas noticiadas nos meios de comunicação. Como via contrária a esta realidade são desenvolvidos projetos educacionais como o Bairro-escola – proposta de gestões anteriores da prefeitura municipal - que visa a integrar as dimensões políticas, sociais, e urbanísticas.

Os 2.300 m² de sua construção estão divididos em nove salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de professores, um gabinete de direção, um refeitório, uma cozinha, quatro depósitos, seis banheiros, um auditório, uma quadra de esportes coberta e com vestiários, uma sala de arquivo, uma sala de educação física, uma sala de computação e uma sala destinada à banda da escola.

A escola possui turmas do sexto ao nono ano e o Ensino Médio de Formação Geral nos turnos da manhã, tarde e noite.

Em 2008, ano de realização da pesquisa de campo, estavam matriculados no Ensino Fundamental seiscentos e noventa e cinco alunos e no Ensino Médio, quinhentos e oito alunos. O corpo docente era integrado por cinquenta e seis professores regentes distribuídos nas disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Ciências, Educação Física, Matemática, Física, Sociologia, Filosofia, Geografia, Biologia, História, Química, Diversidade Contemporânea e Educação Artística. A escola possuía ainda funcionários de apoio (27), técnicos pedagógicos (07), coordenação pedagógica (01) e direção (02).

No início do ano letivo, os professores se reuniram juntamente com a direção da escola para a elaboração do PPP, que nos foi apresentado pela diretora adjunta. De acordo com

esse documento e as explicações da diretora adjunta, o Projeto Político Pedagógico (PPP) teve como “tema gerador”, no ano de 2008, a Campanha da Fraternidade veiculada pela Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, “Fraternidade e Defesa da Vida” com o lema “Escolhe, pois, a vida (Dt 30,19)” (CNBB, 2008). A proposta do PPP era a de que todos os funcionários da escola atuassem de forma participativa e colaborativa para o bom desenvolvimento das metas propostas a partir do objetivo geral que seria “despertar o senso crítico em relação à vida, ao amor e à afetividade”. O diferencial do PPP desta unidade escolar, como nos explicou a diretora adjunta, estava na execução em sala de aula com a participação dos professores e alunos dos subprojetos que estivessem em consonância com a sociedade atual, o meio ambiente e o mercado de trabalho levando em consideração as características dos alunos de cada segmento de ensino.

Para a construção do PPP, a equipe de funcionários considerou os dados do ano anterior relativos à avaliação e aos índices de reprovação e evasão. A partir disso, foram traçadas novas diretrizes em função dos problemas enfrentados anteriormente. Assim, os participantes propuseram que, em sala de aula, houvesse o “foco na leitura” e na “resolução de problemas e cálculos”, tais propostas seriam executadas em subprojetos elaborados pelos professores. Amália acrescentou que foram:

elaboradas metas para toda a escola buscando alunos mais conscientes com a sua realidade; professores mais preparados para enfrentar os problemas encontrados dentro e fora da sala de aula; aprendizagem mais

prazerosa com uma assimilação melhor dos conteúdos; integração da escola com a comunidade; material didático mais adequado; atualização dos professores; adaptação dos conteúdos ao cotidiano do aluno (Amália, informação verbal).

Referente à avaliação da escola, a diretora adjunta explica que a mesma acontece com frequência bimestral, nomeada como “Provão”. A avaliação recebeu esse nome por avaliar todos os alunos da escola. A cada bimestre, uma semana é destinada à aplicação do Provão. O conteúdo deste “Provão” é organizado conjuntamente pelos professores de cada disciplina e de cada etapa. Amália informou que a decisão de avaliar os alunos no formato de Provão foi reforçada pela opinião dos alunos representantes de turmas que apreciaram esse tipo de avaliação, pois o aluno tem a possibilidade de fazer uma programação de estudos.

Imagem 2 Sala de aula fotografada pelos alunos



Imagem 3 Sala de aula fotografada pela professora



Fonte: Pesquisa de campo – Castro, 2009

A sala de aula de sexto ano

A sala de aula observada é composta por 40 alunos, sendo 26 meninas (2 alunas repetiram uma vez o sexto ano) e 14 meninos com idades variando entre 9 e 13 anos. Foram reprovados ao final do sexto ano 7 alunos (3 meninas e 4 meninos) e 8 alunos em dependência (6 alunos na disciplina de Português e 1 aluno nas disciplinas de Português e Artes). Nessa sala de aula, 12 alunos recebem o auxílio do Programa Bolsa Família (PBF) e tem a frequência escolar monitorada pela escola em um formulário próprio (Ficha de Preenchimento da Frequência Escolar).

As atividades de observação participante nessa sala de aula tiveram início, em março de 2008, e a presença dos alunos, durante as visitas semanais, variava entre 28 e 30 alunos. A turma possuía professores para todas as disciplinas com aulas regulares no período da manhã de segunda à sexta-feira. Durante as aulas observadas, os professores utilizavam o livro didático do Projeto Araribá da Editora Moderna e outras tarefas entregues em folhas (preparadas por eles) para os alunos realizarem em sala de aula. A dinâmica de realização de tarefas se dava pela distribuição e correção das tarefas em sala de aula e recomendação de tarefas para serem feitas em casa e corrigidas, na aula seguinte, pelo professor junto com a turma.

Os alunos possuíam um intervalo de 30 minutos destinados para merenda e recreação no pátio da escola. Era ainda sugerido que os alunos utilizassem o banheiro e o bebedouro para evitar saídas durante as aulas. Durante esse intervalo, os pesquisadores permaneciam no pátio conversando com os alunos, geralmente respondendo às perguntas sobre a pesquisa, a universidade e a profissão da pesquisadora e dos dois assistentes de pesquisa (bolsistas do Núcleo de Etnografia em Educação).

A cada dia de visita, a sala de aula era observada até o encerramento das aulas e a saída dos alunos. Decorridos seis meses de visitas à escola com observação participante, imagens de vídeo, fotografias, entrevistas etnográficas e sessão de assistência com as professoras, realizou-se o encerramento da pesquisa com a participação dos alunos. No encerramento, os alunos falaram sobre a colaboração deles na pesquisa, as mudanças que observaram na escola antes e depois da pesquisa, comentários sobre as expectativas futuras, dentre outros temas.

Para a realização da sessão de assistência, agendou-se um dia com as professoras da turma de 6º ano que quisessem participar. Para compor as imagens em vídeo a serem apresentadas, na sessão de assistência, a equipe de pesquisa assistiu a todos os dias de gravação e selecionou cenas de diferentes dias que por sua recorrência necessitavam ser ressignificadas pelas professoras, sendo este o objetivo da assistência do vídeo. O material foi gravado no formato de DVD com cenas da sala de aula apresentado no auditório da escola para a professora Vanessa da disciplina de Português que compareceu no dia agendado. Durante a sessão de assistência, duas outras professoras das disciplinas de Matemática e Português do 8º ano pediram para participar para conhecer o trabalho da equipe. Ao término do vídeo, a professora comentou alguns pontos do vídeo, especialmente o fato de os alunos conversarem muito e o modo como ela gosta de “trabalhar com eles”. Após os comentários da professora, a pesquisadora expôs outras perguntas relacionadas à análise dos dados realizada com a equipe de pesquisa para a seleção das cenas que iriam compor aquela sessão de assistência.

Há que se destacar que as pesquisas realizadas no netEDU utilizam a sessão de assistência com os professores no intuito de que os próprios participantes possam ressignificar os dados

junto ao pesquisador. Nota-se que é comum os participantes envolvidos nas cenas apresentadas não responderem aos comentários do pesquisador ou ainda falarem sobre a roupa que estava usando, o penteado, ou seja, ressaltando aspectos que não estavam relacionados à ação pedagógica. Entretanto, ainda que no presente estudo, a professora Vanessa tenha feito comentários semelhantes na tentativa de desviar de sua prática, ela respondeu a todos os questionamentos feitos pela pesquisadora durante a sessão. Ao final, Vanessa recebeu uma cópia com as cenas da sessão de assistência, que segundo ela, iria compor seu acervo pessoal com as lembranças da escola.

As atividades na escola Juscelino Kubitschek no restante de ano compreenderam em mais duas visitas à escola para buscar outros esclarecimentos que surgiram com a análise final dos dados e para acompanhar os resultados finais dos alunos do sexto, participantes da pesquisa.

Grupo III

Para compor o Grupo III, selecionamos alunos que estivessem cursando graduação em Ciências Humanas. A escolha de sujeitos, curso e instituição de ensino superior foi feita levando-se em conta a oportunidade de realizar a investigação nos cursos da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Foram, então, selecionados alunos de graduação em Pedagogia na disciplina de Tecnologias e Educação – obrigatória na grade curricular do curso. Do total de 38 (trinta e oito) alunos, 30 (trinta) participaram do estudo.

Para o estudo desse grupo, buscaram-se dados referentes ao Censo da universidade e identificou-se o perfil dos alunos entrevistados alinhando a fonte de dados da pesquisa com o

estudo da própria instituição. Os dados que integram este censo são coletados através de questionário disponível na área virtual “Aluno Online” que pode ser acessada através do número de matrícula (login) e senha do aluno. No último censo divulgado em outubro de 2006, realizado pelos seguintes setores: DEP, PRODEMAN e a SR1, levantou-se o perfil socioeconômico e cultural dos alunos de todos os cursos e unidades atingindo 86,1% do total de alunos da UERJ. Os dados do censo utilizados nesse estudo foram construídos para ser respondido pelos alunos dos cursos de graduação da universidade. Destacamos os índices referentes às respostas dos alunos de graduação em Pedagogia.

A UERJ fica localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, próxima ao Estádio Jornalista Mário Filho, ou Maracanã e ao bairro-favela Mangueira.

A instituição possui em seu quadro de funcionários (população ativa em 2007¹²) 1.834 (mil oitocentos e trinta e quatro) docentes distribuídos em 31 (trinta e um) cursos de graduação e 23.370 (vinte e três mil, trezentos e setenta) alunos e 3.374 (três mil, trezentos e setenta e quatro) servidores. Destes cursos, destacamos o de Pedagogia (PED) do Centro de Educação e Humanidades (CEH) – Faculdade de Educação (EDU).

Concentrou-se a análise nos dados respondidos pelos alunos de Pedagogia que somavam, em 2006, um total de 1.164 alunos. Pela classificação de gênero, deste total, 152 (13,1%) eram do sexo masculino enquanto 1012 (86,9%) do sexo feminino. É notório o predomínio das mulheres em relação aos homens

12 Dados disponíveis em: http://www2.datauerj.uerj.br/tabela.php?nometabela=INDICADORES_A. Acesso 22 de fevereiro de 2009.

nas turmas de PED. Este dado pode ser visualizado em nossa amostra onde do total de trinta alunos na turma, havia três do sexo masculino. Sobre este dado, considera-se a feminilização do trabalho docente cabendo às mulheres a prática educativa. Connell (2010, p.167) explica que a “docência foi uma ocupação em que, desde seus primórdios, houve segregação baseada no sexo” destinando às mulheres o trabalho em sala de aula com crianças menores, enquanto que funções administrativas e de ensino secundário e superior cabiam aos homens. A autora ainda destaca o enquadramento das professoras em papéis familiares sendo atribuída a condição de “boa professora” confundida com a de “boa mãe” enquanto que para os homens prevalecia a “ideologia do profissionalismo”.

No tocante ao corpo docente, os alunos consideram que os professores possuem domínio do conteúdo das disciplinas que lecionam, mas indicam que estes têm pouca disponibilidade extraclasse restringindo o contato durante as aulas. O mesmo dado surgiu nas entrevistas realizadas, nesse estudo, com os alunos de PED. Os alunos do primeiro período relataram que o contato com os professores da universidade é escasso se comparado a proximidade que mantinham com os professores dos dois segmentos do Ensino Fundamental e Médio nas escolas onde estudaram. Uma forma encontrada para estreitar relações com os professores durante a graduação é participar dos grupos de pesquisas, o que oficialmente pode acontecer a partir do segundo período, que é quando os alunos podem ser indicados para alguma das modalidades de bolsa que a instituição possui (Iniciação à Docência, Estágio Interno Complementar, Atividades Extensionistas, Iniciação Científica).

Outro item analisado pelo Censo foi a escolarização dos familiares (pai e mãe). Entre os pais, o maior quantitativo foi daqueles com o Ensino Médio completo somando 300 (25,8%), em segundo 170 (14,6%) com Superior completo e o menor índice com 36 (4,1%) sem escolarização. Enquanto entre as mães, 315 (27,1%) possuem o Ensino Médio completo, 149 (12,8%) com Superior completo e 29 (2,5%) sem escolarização.

Apesar da pequena diferença quantitativa de escolarização entre os pais e as mães, os homens permanecem na frente com o Ensino Superior completo, mas apresentam um leve declínio para o Ensino Médio completo e a ausência de escolarização. Porém, se comparado a outras épocas, este é um perfil que sofreu alterações que implicaram em reconfigurações nos papéis sociais e familiares de homens e mulheres. Se antes apenas os homens eram considerados os responsáveis financeiros pelas famílias, agora as mulheres passam a dividir ou mesmo exercer essa função dentro de casa. Cria-se uma nova ordem social e de gênero na qual os papéis sociais, da mulher e da família reconfiguram a estrutura familiar com consideráveis mudanças.

Dentre os dados que compõem o Censo da UERJ (2007), percebeu-se que a composição dos cursos de graduação é diversificada em termos culturais, familiares e socioeconômicos. Vale destacar que são estes alunos que estão sendo formados para atuarem em diferentes setores da Educação no país. Mesmo que exista uma forte crença em que os alunos de PED se direcionem para outros setores que não a sala de aula, apontados por estes como vantajosos financeiramente, o fato é que uma maioria busca as escolas para atuarem seja pela via de concursos públicos ou por vagas em escolas particulares.

Imagem 4 - Alunas de Pedagogia



Fonte: Pesquisa de campo – Castro, 2009

Os instrumentos de pesquisa

Como descrito no tópico anterior, optou-se pela abordagem etnográfica de pesquisa compreendendo os ajustes necessários para o desenvolvimento do estudo na escola e na sala de aula. Tais ajustes se pautam na perspectiva de Erickson (1992) que compreende quatro propósitos com o intuito de realizar uma investigação envolvendo o ambiente educacional. Para o pesquisador, faz-se necessário:

- i. descrever processos locais que influenciam o ambiente escolar de um modo geral;
- ii. documentar fatos e eventos interativos com uma precisão ainda maior do que é possível com a observação participante e com a entrevista;
- iii. observar de perto as ações e avaliar cuidadosamente as características da interação e o significado das ações locais tendo em vista que o participante colabora para o entendimento da questão pesquisada;
- iv. identificar as formas como as interações rotineiras são organizadas (p.204).

Por esses propósitos, optou-se pela utilização da observação participante, registros em áudio, vídeo e fotografia e entrevistas etnográficas.

Observação participante

Dentre os aspectos que envolvem no trabalho de campo, destaca-se o direcionamento do olhar do pesquisador para determinar as diferentes variações na organização das interações, os modos como os eventos interativos ocorrem e como estes se constituem em frames que delineiam tanto os modos particulares da vida dos membros do grupo investigado (ERICKSON, 1992) quanto suas experiências coletivas.

A observação participante possibilita que o pesquisador se integre ao ambiente investigado mesmo por um curto período de tempo e que desenvolva um sentimento de pertença e de identificação com o grupo de participantes e o contexto da

pesquisa. Esta integração do pesquisador está vinculada não somente à curiosidade dos sujeitos pesquisados, que os leva a indagações sobre o que ele [o pesquisador] faz despertando o interesse dos mesmos em colaborar com a pesquisa, mas também pela necessidade constante do mesmo em descobrir e revelar fatos que envolvam as ações dos participantes.

Nesse sentido, a postura do pesquisador crítica e reflexiva é fundamental quando da realização da observação participante podendo ser considerada como um dos fatores mais importantes para manter a fidedignidade dos dados coletados. Sabe-se da não intencionalidade das pesquisas do tipo etnográfica em proceder a mudanças nos contextos de pesquisa. Entretanto, muitas vezes, este tipo de pesquisa por se afirmar do tipo “*in loco*” sugere que o pesquisador realize ou vá realizar intervenções para promover transformações nos contextos pesquisados. Este acaba por gerar questionamentos do tipo: “E agora, o que você vai fazer com o que você estudou?” “Qual intervenção você vai propor para os problemas observados na sua pesquisa?”. É justamente pela não intencionalidade que a resposta a estas perguntas é não. Em etnografia, espera-se que a pesquisa provoque em seus participantes uma conscientização para que eles sejam capazes de superar as dificuldades apresentadas nas situações rotineiras dos processos interativos. Os dados da pesquisa têm como objetivo ampliar os conhecimentos sobre o tema e informar os resultados, de modo mais próximo possível da realidade, para que possam ser considerados válidos para provocar mudanças e impactos em políticas, programas e práticas pedagógicas.

Não obstante, é preciso perceber e analisar quanto da presença do pesquisador poderá influir nos dados coletados não

correndo o risco de obter dados que mistifiquem ou modifiquem a perspectiva dos sujeitos participantes. Entende-se que ao pesquisador é necessário se revestir de seus conhecimentos teórico-acadêmicos para realizar observações em campo, além de procurar se colocar na posição de aprendiz sobre aquele ambiente, aqueles sujeitos acompanhando suas tarefas diárias de modo a validar tanto as suas interpretações quanto os dados obtidos de forma direta com o participante.

Com o Grupo II, desse estudo, realizaram-se visitas à escola e à sala de aula com anotações sistemáticas em caderno de campo sobre as cenas e eventos observados. A cada dia, no início da pesquisa, são registrados no caderno de campo: data, horário de chegada e saída, um desenho com o mapa do ambiente identificando a posição dos sujeitos e a descrição densa das interações observadas. Além desses registros, a observação participante é acompanhada dos recursos das gravações de áudio e vídeo visando não somente à coleta ampliada dos dados observados, mas com o objetivo de favorecer as análises revisitando estes dados para confirmá-los, reafirmá-los e complementá-los de modo que estes sejam revisitados quantas vezes se fizerem necessárias durante as análises dos dados.

Sobre a utilização de câmeras de vídeo, apoiam-nos no referencial de Erickson e em experiências em pesquisas anteriores (MATTOS, 2008; CASTRO, 2006), nas quais, o uso do vídeo possibilitou novas formas de entendimento sobre as cenas observadas. Outra possibilidade é a de podermos contar com a colaboração de outros pesquisadores para significar os dados. Consideramos como ideal em uma situação de pesquisa de campo a presença de não mais que dois pesquisadores, sejam pelo fato de que a presença de um indivíduo com apenas o

caderno de campo pode ser considerada intrusiva ou por estarmos utilizando diferentes equipamentos para capturar áudio e imagens que, como observados em outros estudos¹³, produzem alterações, mesmo que momentaneamente, no comportamento dos sujeitos. A intenção é manter a naturalidade das ações, eventos e interações que ocorrem no ambiente pesquisado.

“Imagi-nando” a escola: a utilização de vídeos e fotografias

Neste estudo, imaginamos e reimaginamos o espaço escolar pelo olhar e pela memória dos atores escolares, através do uso de recortes de vídeo e de fotografias. O vídeo mostrou-se uma ferramenta facilitadora nas diferentes etapas de pesquisa, neste estudo. A fotografia despontou no campo como uma possibilidade de captar o olhar e as explicações dos sujeitos sobre as experiências escolares.

O vídeo em sala de aula

A ampliação do uso de recursos audiovisuais em pesquisa possibilitou novos olhares sobre o campo pesquisado. A imagem como um recurso metodológico contribui para um maior entendimento das ações ocorridas nos eventos interativos de sala de aula, por exemplo. Os dados coletados em imagens na pesquisa etnográfica permitem o registro mais detalhado do contexto estudado auxiliando na compreensão que temos dos

13 Referem-se às pesquisas realizadas pelo grupo netEDU com filmagem onde os alunos, geralmente nas primeiras visitas, demonstram curiosidade pelo equipamento, dificultando o registro dos eventos.

eventos, ações, atos, fatos e falas que implicaram em mudanças na rotina dos sujeitos pesquisados.

Neste estudo, utilizou-se o recurso do vídeo acompanhado da observação participante na sala de aula durante a investigação do grupo II, implicando em novas percepções e rumos para os resultados da pesquisa. As gravações auxiliaram, além do processo de análise, na condução das entrevistas com a professora de Português da turma e duas outras professoras da escola e, também, como um momento de devolução do trabalho, realizado, onde foi possível ressignificar o material através das explicações das próprias professoras das salas de aula observadas.

O vídeo permite a recursividade ao ambiente pesquisado. O pesquisador, ao recorrer a esse tipo de análise, pretende determinar se os indicadores de resultados das análises são válidos para os participantes, se respondem às questões da pesquisa e, ainda, se num determinado evento recorrente são pertinentes e validadas as particularidades de cada evento no contexto estudado e em outros contextos. Desse modo, se o dado obtido tem possibilidades de generalização ou não. Este procedimento facilita a identificação de pontos importantes de contraste e semelhança entre eventos, assim como a identificação de eventos raros. A fim de favorecer a análise, o pesquisador mantém sua atenção a todos os eventos, combinando as anotações de campo com as imagens de vídeo.

O uso do vídeo facilita a descrição de conjuntos de ações complexas e difíceis de serem descritas, pois em geral exigem vigilância atenta do observador que pode não conseguir captar alguns detalhes interativos das situações rotineiras.

Erickson (1992) destaca que os procedimentos de filmagens envolvem pelo menos cinco fases, que descreveremos para fins teóricos.

Inicialmente, o foco é no evento como um todo, o pesquisador está interessado na sequência completa da cena, sem pausa ou diminuição da velocidade do vídeo. Nesta primeira fase, as anotações de campo são revistas e novas anotações são feitas enquanto o vídeo é revisitado, desta forma, novas informações de campo sobre o contexto são inseridas. As notas são utilizadas na identificação e localização aproximada das principais atividades dentro do evento e das sequências da ação verbal e não verbal que possam ser de interesse.

A segunda fase envolve a identificação das principais transições (limites) entre os eventos. Existem pelo menos três pontos sequenciais principais em um evento: o início, o foco principal da ação e a conclusão. Exemplo disso são as mudanças na arrumação física do *setting* de pesquisa que podem fornecer pistas que alteram a natureza da atividade no evento.

A terceira fase de análise de vídeo envolve os aspectos de organização do evento. O pesquisador define, nesta fase, a estrutura de participação social em detalhes ainda maiores do que no estágio dois, especificando as contribuições relativas dos vários participantes do evento. Por exemplo, a fala e a ação não verbal são identificadas pela frequência em que aparecem no discurso do participante em várias situações de sua rotina. As falas típicas são associadas a ações que elas envolvem ou podem ser definidas pela sequência de ação não verbal.

A fase quatro tem como foco as ações individuais através da descrição detalhada do comportamento verbal e não verbal dos participantes na ação identificada na fase anterior. O tipo

de transcrição realizada para esta fase é a mesma feita por linguistas, analistas de discurso e pesquisadores em comunicação não verbal. É uma transcrição teoricamente com o objetivo de mostrar as relações entre as atividades dos vários participantes. Por exemplo, se a fala de uma pessoa é mostrada, as ações não verbais simultâneas de um ouvinte podem ser mostradas na transcrição de tal modo que não somente a ocorrência da ação não verbal é evidenciada, mas sua posição sequencial em relação à fala do participante.

A quinta e última fase propõe uma análise comparativa das situações selecionadas como recorrentes e sua pertinência no corpo de análise da pesquisa como um todo e em outras situações externas à pesquisa. As interações, típicas ou atípicas, que ocorrem em todas as interações gravadas em vídeo são comparadas ao que foi observado e documentado nas notas de campo, mas não foi registrado. Tal comparação pode ser realizada identificando situações através de diferentes eventos e das diferentes fases dentro deles. Separa-se uma das cenas a ser microanalisada¹⁴ e após essa comparação é identificada sua representatividade dentro do âmbito da totalidade dos eventos selecionados. As notas gerais feitas nos estágios um e dois da revisão do vídeo servem como um índice ou como marcadores interativos para a comparação.

O uso de imagens de vídeo, de fato, possibilita ao pesquisador visitar o campo, que tendo sido observado em seu cotidiano, torna possível retomá-lo da mesma forma em outro momento ainda que o foco da filmagem não inclua o campo

14 A microanálise é apontada por André (1995) como uma das tendências atuais na pesquisa etnográfica e consiste em focar no *como* das situações observadas.

ampliado da ação observada, ele contém fragmentos dessa ação que são importantes para validar os dados. A possibilidade de rever segue, ainda, no intuito de identificar as discrepâncias que poderiam validar ou não, generalizar ou não os resultados que foram inadvertidamente ignorados.

Nesse trabalho, partindo do referencial proposto por Erickson (1986) e Mattos (1992), no decorrer do processo de coleta de dados e após a finalização, iniciou-se o processo de análise realizando a leitura do caderno de campo e de outros documentos que obtivemos durante os encontros com o Grupo II. Em seguida, na primeira fase, iniciamos a assistência das filmagens do campo fazendo novas anotações, agora com o olhar de outros alunos¹⁵ que participaram do estudo. Na segunda fase, voltou-se para a ocorrência dos eventos/interações em sala de aula identificando os pontos sequenciais entre o início, o meio e o fim de uma atividade, por exemplo, em sala de aula com a professora, em seguida, o modo como dão continuidade ora sozinhos em suas mesas, outras percorrendo as mesas de outros colegas e a conclusão com a retomada da professora. Nesta fase, procurou-se, ainda, selecionar eventos que pudessem ser elucidados durante as entrevistas. Nas fases três e quatro, depois de realizadas as transcrições, em um momento a parte da assistência dos vídeos, foi possível aliar a estrutura dos eventos com as falas, os gestos, interações e comportamentos individualizados. Assim, identificou-se na pesquisa a tipicidade das ações verbais e não-verbais a partir das atividades que se dividiam em função

15 São alunos da graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Janeiro e bolsistas do Núcleo de Etnografia em Educação coordenado pela prof^a. Carmen de Mattos.

de comandos. Estes comandos por parte do professor estão relacionados à ação pedagógica, por exemplo, nos modos como ele solicita a execução da tarefa pedagógica aos alunos e, os comandos dos alunos, voltados para as demais instâncias¹⁶ que envolvem o processo de tornar-se aluno. Na quinta e última fase, após uma revisão dos vídeos agora identificados com o foco nos eventos, foi possível situar os eventos e compreender como estes ocorrem além das funções dos alunos, mas também relacionadas à prática de ser professor.

O uso de imagens de vídeo, nesse trabalho, auxiliou no direcionamento das discussões com a orientadora, o grupo de pesquisa com relação aos participantes suscitando novas interpretações, ou ainda, interpretações adicionais derivadas da observação participante. Em síntese, o uso do vídeo amplia as lentes de visualização e significação dos fenômenos ocorridos nas interações entre os sujeitos.

Retomou-se o uso, neste estudo, pelo entendimento de que esta é uma forma encontrada, principalmente em etnografia, de ressignificar e ainda intensificar o significado local com novas interpretações e questionamentos realizados pela ótica dos participantes.

Na escola, lócus de estudo com os alunos do grupo II, realizou-se um total de 90 horas de visitas, alternado com aproximadamente 26 horas de filmagem. A partir da análise desse material em vídeo, realizou-se uma sessão de assistência com três professoras que indicaram o modo como estruturam a

16 Foram instâncias identificadas nesse trabalho: 1) a realização da tarefa, 2) o manejo do tempo, 3) a dedicação à realização da tarefa em conformidade com o que foi solicitado, 4) a proposta do professor, 5) a compreensão do significado da tarefa, 6) cumprimento das normas escolares, dentre outros.

rotina de sala de aula, a opinião sobre a aprendizagem dos alunos além de elucidar sob a ótica delas os questionamentos que foram surgindo quando das análises preliminares dos dados. Os alunos não participaram da assistência do vídeo pela opção em participarem da ressignificação das fotografias produzidas por eles fornecendo explicações sobre as dúvidas dos pesquisadores sobre o conteúdo das mesmas.

A sessão de assistência do vídeo, como explicado anteriormente, pelas professoras caracterizou-se como um momento de colaboração privilegiando o diálogo entre a pesquisa [pesquisador] e as atividades rotineiras [sujeitos]. Nesse momento, foi possível visualizar a prática docente a partir da perspectiva das mesmas que indicavam no vídeo as explicações complementares as interações aluno-aluno e aluno-professor.

Outro momento de colaboração, nesse estudo, deu-se pela realização de seminários temáticos na escola para todos os professores. No ano de 2010, foram realizados nos meses de maio e junho dois seminários com os temas escolhidos por Amália: Violência escolar e Gênero. Os seminários foram estruturados e ministrados pela professora (orientadora) Carmen de Mattos e a aluna de doutorado Paula Castro.

Etnografar a vida escolar

“A Fotografia não fala (forçosamente) daquilo que não é mais, mas apenas e com certeza daquilo que foi” (BARTHES, p.127, 1984).

A escolha pela fotografia baseou-se na tentativa de captar a perspectiva dos sujeitos alunos de modo que, aos nos

aproximarmos, fosse possível ampliar a compreensão da vivência escolar e do fazer cotidiano. A fotografia, combinada com as imagens de vídeo, a observação participante e a entrevista, acrescentou aos dados de pesquisa o olhar dos alunos, entendido como neutro no que concernem as teorizações sobre as práticas e os atores escolares.

Bogdan; Biklen (1994) indicam o estreitamento entre as pesquisas qualitativas e o uso de fotografias como possibilidade de se obter “fortes dados descritivos utilizados para compreender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Seguindo esta proposição, apoiamos-nos na fotoetnografia buscando o olhar dos participantes no campo pesquisado.

Achutti (1997) se reporta à Antropologia Visual para explicar a fotoetnografia como sendo o uso da fotografia associada às técnicas antropológicas de pesquisa de campo. Ele destaca que a Antropologia Visual como uma linguagem e um olhar capaz de, no processo de conhecer, apresentar-nos dados e informações que nos levem a uma reflexão. Neste sentido, ele afirma que ambas surgem para retratar, de alguma maneira, o outro.

Quanto ao que a fotografia pode reproduzir sobre a história de cada sujeito em momentos singulares, Barthes considera a fotografia reproduzindo “ao infinito o que só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1984, p.13). Buscaram-se esses momentos na fala presente e na memória dos participantes, para compreender os processos de tornar-se aluno. Sobre a fotografia relacionada à memória Dubois (1993) explica que:

a fotografia: uma máquina de memória
feita de *loci* (o receptáculo: o aparelho de

foto, sua objetiva, sua janela; caixa negra, recorte e retângulos virgens de película; de uma bobina a outra, desfile ordenado das superfícies vazias receptoras) e de *imagines* (as impressões, as inscrições, as revelações, que vão e vêm, sucedem-se nas superfícies, desenrolam-se em 'cópias de contato'), uma *mnemotecnia mental* (p.316-317).

Utilizar a fotografia como fonte para a compreensão das falas e memórias dos participantes de uma pesquisa implica em três direções podendo ser de fotos; (1) produzidas pelo próprio pesquisador, (2) pelos sujeitos durante o trabalho de campo ou ainda, (3) de álbuns pessoais de recordações.

Neste estudo, utilizaram-se as fotografias com dois grupos, sendo que com os alunos do grupo II disponibilizaram-se máquinas digitais (no total foram 3) para que eles pudessem registrar momentos na escola. Com o grupo III solicitamos que trouxessem fotografias ou objetos para ilustrar suas trajetórias nos meios escolares. Foram raros os momentos em que a equipe de pesquisa fotografou a escola. Diferente de estar como fotógrafos no campo, mas colocando-se na posição de espectadores ao final de cada visita.

Há que se destacar a influência do uso de fotografias nos estudos em áreas do conhecimento tais como a Antropologia, Psicologia e Jornalismo.

No estudo antropológico de Andrade (2002), o pesquisador é também o fotógrafo e, portanto, o ato de fotografar estaria ligado à presença deste como o observador participante, ou seja, um sujeito que ali no campo pesquisado busca pistas que possam significar o objeto de estudo o tornando familiar.

A fotografia tem um observador participante que escava detalhes e fareja com seu olhar o alvo e o objeto de suas lentes e de sua interpretação. Mas, essencialmente, ver com olhos livres é possuir um olhar estrangeiro, um olhar de espanto e uma vontade de conhecer (ANDRADE, 2002, p.31-32).

Em Psicologia¹⁷, Neiva-Silva (2002) destaca que as fotografias têm como objetivo a “atribuição de significado à imagem” [...] “o significado das palavras como sendo imagens sensoriais trazidas à consciência” (p.237). O autor acrescenta que a fotografia poderia auxiliar na comunicação entre os sujeitos e o pesquisador, ampliando as possibilidades de compreensão do campo de investigação.

Outro tipo de trabalho fotográfico é o realizado por Sebastião Salgado¹⁸, o foto-documental. O conjunto de sua obra leva “os e aos” olhos do mundo imagens de pessoas em situações de extrema miséria e invisíveis para as políticas sociais. O que é interessante, neste tipo de utilização das fotografias para o nosso estudo, é a possibilidade de levar as pessoas a perceberem aqueles, diferentes de nós, que carecem de um olhar voltado para eles. Sebastião Salgado reafirma o intento de seu trabalho ao tentar modificar olhares e, sobretudo, atitudes; “Espero que a pessoa que entre nas minhas exposições não seja a mesma ao sair”. Caminhamos neste sentido ao retratarmos o “tornar-se aluno” nos meios escolares, esperando compreender as percep-

17 A fotografia em Psicologia é também utilizada como instrumento para a prática clínica, experimental e de seleção de pessoal no setor de Recursos Humanos.

18 Fotógrafo brasileiro, mundialmente reconhecido por seu estilo fotográfico. Nomeado em 2001 como ‘Representante Especial da UNICEF’ (*United Nations Children’s Fund* - Fundo das Nações Unidas para a Infância).

ções e atitudes de profissionais da educação perante os alunos do sistema público de ensino. Acrescento, ainda, a afirmativa sobre o uso de fotografias como instrumento de pesquisa onde as imagens sejam entendidas como “um produto cultural e como produtora de cultura” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.191). No contexto deste estudo, as fotografias são igualmente entendidas como o produto e a produtora da cultura do aluno e dos meios escolares.

Desse modo, procuramos conciliar a observação participante, as fotografias e as entrevistas para aprofundarmos nosso entendimento sobre o objeto investigado.

“Uma imagem diz mais do que mil palavras”, mas que palavras? Apesar de o ditado popular afirmar a expressão textual de uma fotografia, é necessário contextualizar pela fala dos sujeitos pesquisados e também produtores das fotos para que estas ressignifiquem o objeto investigado. Martins (2008) destaca que “[...] a imagem, sobretudo a fotografia, por ser flagrante, revelou as insuficiências da palavra como documento da consciência social e como matéria-prima do conhecimento” (p.11).

É neste sentido, que buscamos conhecer o sujeito aluno pela significação das fotografias em conjunto com as demais fontes de dados encontrados durante a realização das visitas à escola. Assim, a partir das explicações dadas pelos alunos, foi possível compreender a percepção deles sobre suas experiências escolares e analisar as nuances do processo de tornar-se aluno.

Como as fotos poderiam informar sobre os sujeitos alunos, sobre a realidade escolar? Diante de inúmeras fotografias nos questionamos: O que elas representam? Como, torná-las dados passíveis de interpretação em pesquisa?

A descrição de Neiva-Silva (2002) sobre as funções da fotografia oferecem indícios para obter resultados fidedignos em pesquisa. A primeira delas é a função de registro. Assim, fotografa-se certo evento que é tomado como um dado de pesquisa por seu “motivo fotográfico”, ou seja, da ação, pessoa ou objeto fotografado. Aqui o que importa é o conteúdo da foto. Na segunda a fotografia, desempenha a função de modelo. Ao apresentar fotos aos participantes sobre o objeto de pesquisa, são analisadas as percepções, falas ou reações em relação às imagens pela observação de alguma possível variação no comportamento ou percepção dos participantes. A terceira função é chamada autofotográfica. Cada participante recebe uma máquina e é solicitado a tirar fotos na tentativa de responder a uma questão específica. A análise das fotos considera importante tanto o conteúdo, quanto o autor, assim como a sua percepção em relação às próprias imagens produzidas. E, por último, a quarta função é a de *feedback*. Neste caso, os sujeitos são avaliados sobre determinado aspecto de suas vidas e são, posteriormente, fotografados por terceiros. O resultado das fotos é mostrado aos sujeitos e, então, é verificado se o contato com as fotografias gera alguma mudança no critério avaliado sobre ele.

Essas funções, apontadas pelo autor, foram repensadas a partir das possibilidades e dos limites no uso da fotografia visando aos objetivos, à aproximação com os alunos e às entrevistas durante a pesquisa de campo.

O trabalho fotoetnográfico foi dividido em três momentos distintos no campo. Das análises realizadas no material resultante da observação participante, em sala de aula, destacou-se o manuseio de celulares com recurso de câmera pelos alunos

para registrar cenas da escola facilitando o primeiro momento com instruções sobre o manuseio da câmera fotográfica digital. Assim, os alunos puderam circular pela escola produzindo imagens sem a necessidade de serem acompanhados por alguém da equipe. No segundo momento, alternávamos com perguntas aos alunos que deveriam ser respondidas com fotos e em outras sem perguntas podendo registrar livremente o espaço escolar. As fotos foram armazenadas no computador, catalogadas por datas e legendas a partir das perguntas e de breves explicações dos alunos. O resultado das fotografias realizadas pelos alunos constituiu um momento reflexivo, no qual, foi possível significar cada imagem quanto ao que significava para eles tornar-se aluno, ser aluno naquele contexto escolar. O terceiro momento se constituiu em uma devolução para os alunos sobre o que foi produzido e utilizado como parte do estudo realizado. Para a devolução, organizaram-se todas as fotografias, agora reveladas, em um mural no auditório da escola. Neste dia, os alunos selecionavam as fotografias e as contextualizavam para a equipe. O momento de devolução foi complementado com redações sobre o “significado para eles de ser aluno” e entrevistas individuais onde esclarecíamos outras dúvidas surgidas nas análises preliminares.

Durante a exposição das fotos, percebemos o cenário escolar como um todo a partir das imagens e das falas dos alunos, o que motivou as fotografias foi, aos poucos, surgindo e ampliando o entendimento sobre aqueles sujeitos e suas histórias. Percebeu-se que quando se aproximavam do mural, os alunos conversavam entre si sobre as fotos refletindo diferentes espaços e momentos da vivência escolar.

Imagem 5 – Mural de fotografias



As fotos continham em si não apenas momentos agradáveis na escola. Os alunos buscaram situações que os desagradavam ou ainda pessoas e/ou lugares que eles não conheciam para fotografar. Os alunos, exceto dois deles que eram repetentes, não conheciam os demais espaços da escola, exceto a sala de aula. Era o primeiro ano na instituição, onde aproveitaram a possibilidade de fotografar para circularem livremente pela escola e conhecer os locais aos quais não possuem acesso diariamente, como a biblioteca e a sala de informática.

As fotos, que pareciam inertes ao olhar do pesquisador movimentavam-se nas narrações que os alunos produziam. As fotos refletiam um momento na história do sujeito que o pesquisador não esteve presente se esforçando para aproximar-se o máximo possível da realidade estudada. A foto refletiu o momento/espaço que cada sujeito desejou apreender naquela imagem estática impressa na fotografia.

Recorremos, ainda, às fotografias do “tempo de escola” dos alunos. Bogdan; Biklen (1994) sugerem que utilizar objetos de recordação ou fotos pode servir de estímulo para iniciar uma conversa e posteriormente iniciar as perguntas direcionadas para a entrevista (p.137). A vivacidade da fala dos participantes nos remeteu para um momento anterior ao momento da pesquisa, mas que ganhou vida no relato de quem por uns instantes se deixou fotografar. A foto manifesta, na maioria das vezes, a especificidade do evento fotografado para o todo da vivência de tornar-se aluno.

No período de realização da pesquisa de campo, buscaram-se recordações pessoais do período escolar para apreender sobre o processo de “alunar-se” dos pesquisadores do presente estudo. Foram encontradas fotos que, pode-se dizer, caracterizaram gerações de alunos, de um tempo escolar visto como “rigoroso” frente aos dias atuais. Algumas fotos e/ou objetos pareciam indiferentes aos olhos de um observador eventual, mas guardam em si o significado que é dado pela história do sujeito.

Reconstruir modos de vida de outras épocas a partir de fotografias é uma forma de reconstruir histórias e compreender outras gerações, como na pesquisa desenvolvida por Penny Tinkler, [s/d]¹⁹ utilizando coleções fotográficas dos anos 50 e 60.

19 Professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Manchester (R.U). Dados disponíveis em <http://www.socialsciences.manchester.ac.uk/disciplines/sociology/about/staff/tinkler/>

Ao relatarem o momento das fotos desse “tempo de escola”, os alunos ilustraram a afirmação de Barthes sobre a narrativa do evento contido nas fotos:

diante de uma foto, a consciência não toma necessariamente a via nostálgica da lembrança (quantas fotografias estão fora do tempo individual), mas, sem relação a qualquer foto existente no mundo, a via da certeza: a essência da Fotografia consiste em ratificar o que ela representa (BARTHES, 1984, p.128).

Fotos que trazem o tempo de aprender, saber, ser, fazer, incorporar, enfim, o tornar-se aluno. O resgate da trajetória de cada sujeito pelas imagens fotográficas foi capaz de produzir significados acerca da vivência dos alunos nos meios escolares.

O livre circular pela escola, a espontaneidade para escolher o que fotografar ou o “ver com olhos livres” de que nos explica Rosana Andrade (2002) para que o sujeito possa “caçar suas imagens, suas palavras, sua ciência” (p.29). “Em um primeiro tempo, a Fotografia, para surpreender, fotografa o notável; mas logo, por uma inversão conhecida, ela decreta notável aquilo que ela fotografa” (p.57).

Assim nos surpreendemos com o que as fotos nos indicaram e permitiram mergulhar nas histórias e imagens de uma realidade que julgamos tão conhecida por nós. O que os alunos sentem e expressam demonstram o lugar que a escola ocupa na produção do conhecimento e de histórias de vida e que é legítima para eles. Ao tentarmos uma releitura da cultura escolar pelas histórias dos sujeitos, buscamos renovar o olhar sobre a educação e permanecer vislumbrando que somente por esta

via é que será possível almejar horizontes possíveis para transformar a realidade excludente que insiste em pairar sobre os meios escolares. E, assim, poder reimaginar e redesenhar os caminhos dos alunos em meio às diferenças culturais, sociais e educacionais.

Imagem 6 – Participando da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo – Castro, 2009

Há que se informar que o acervo com as fotos, desenhos e outras ilustrações feitos pelos alunos, possui uma cópia impressa e um arquivo com as imagens digitalizadas armazenado em HD no netEDU. A direção da escola Juscelino Kubitschek recebeu uma cópia em DVD com as imagens digitalizadas e aos alunos foi entregue um caderno com as fotos por eles selecionadas durante as entrevistas.

“Compreender” para entrevistar

“As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais” (POUPART, 2008, p. 215).

As aspas do título na palavra compreender são proposições em dois sentidos. Antes pela referência ao trabalho de P. Bourdieu em *A miséria do mundo* (1997) e, depois para destacar que a entrevista se constitui, durante o desenvolvimento da pesquisa, como um momento para compreender a perspectiva dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

Com efeito, lançou-se mão de outros instrumentos, principalmente da observação participante, para buscar dados que promovessem a compreensão do objeto de estudo e, ainda, pautou-se na afirmação de Mattos (2010) sobre a necessidade de estudos em educação que estejam voltados para ouvir o(a) aluno(a). Procedeu-se as entrevistas alinhando os resultados desta com as etapas anteriormente realizadas em contato com o campo: observação participante, redações, desenhos e análise de documentos fornecidos pelos alunos, pais e a escola.

Posto isto, as entrevistas etnográficas se caracterizam para além de um momento de coleta ou confirmação de dados, mas como afirma Yin, “uma oportunidade para que o pesquisador possa buscar informações de forma espontânea” (YIN, 2005 p. 117). Diferente de uma conversa, onde entendemos que não há o interesse explícito em obter informações sobre determinado tema, na entrevista etnográfica, as perguntas são coordenadas de acordo com os temas que surgiram procedentes da análise de documentos – escritos e desenhos – anotações em caderno

de campo, imagens e fotos. E, complementando a questão entre conversar ou entrevistar, Brandão (2007) diferencia as duas funções esclarecendo que:

a entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos... (BRANDÃO, 2007, p. 181).

Bleger (2001, p.9) salienta que “a regra fundamental da entrevista é procurar fazer com que o campo seja configurado especialmente (e em seu maior grau) pelas variáveis que dependem do entrevistado”, uma vez que se espera que o sujeito exteriorize seu conjunto ou repertório de vida durante a entrevista.

Neste sentido, Poupart complementa a afirmação de Bleger ao pontuar que a entrevista para explorar a perspectiva dos atores sociais é indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais “[...] e ainda que no processo de interrogar os atores seria possível utilizar a entrevista enquanto recurso para a compreensão das realidades sociais” (POUPART, 2008, p.215-216). Assim, a entrevista permitiria elucidar as condutas dos sujeitos, na medida em que estas “só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, são eles mesmos que conferem sentido às suas ações” (op.cit.).

Do mesmo modo, seria possível aproximar-se da realidade construída pelos sujeitos da pesquisa para apreender “as

categorias do senso comum e explorar a maneira como estes atores constroem sua realidade, ao longo de suas atividades cotidianas” (POUPART, 2008, p.216).

Em pesquisas que utilizam a abordagem etnográfica, a principal fonte na qual a matéria-prima é coletada está no “diálogo de conhecimentos, na conversação indagativa entre o conhecimento sociológico e o conhecimento do senso comum, entre o pesquisador e os sujeitos dos enigmas sociais que pedem ou comportam desvendamento científico” (MARTINS, 2008, p.13).

É, talvez, decorrente da interação ocorrida no campo que o pesquisador conseguirá estreitar o diálogo com os sujeitos. Bourdieu (1997) destaca que “a proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação não-violenta” (p.697). Estas duas condições ocorrem em função da liberdade do pesquisador para escolher quais indivíduos serão entrevistados e onde se realizou anteriormente um trabalho extenso de observações participantes e análises preliminares que atuam aproximando o pesquisador e o sujeito com os objetivos do estudo.

Bourdieu destaca, ainda, o que Schegloff chama de *feedback*²⁰, durante a condução das entrevistas, que se “colocados no momento certo, atestam a participação intelectual e afetiva do pesquisador” (BOURDIEU, 1997, p. 697b), o que por sua vez pode estimular o entrevistado a responder aos questionamentos propostos.

20 Schegloff chama de *response tokens* as respostas curtas como o “sim”, “OK”, “Ah” e as *information receipts* os acenos de cabeça aprovadores, os olhares, os sorrisos, ou seja, são os sinais corporais ou verbais que expressam interesse e atenção com o entrevistado.

Porém, há que se destacar que é necessário manter o equilíbrio entre engajamento e distanciamento, durante todo o contato com os sujeitos no campo, especialmente durante as entrevistas visando a manter o que Brandão (2007) chamou de elementos da triangulação no processo de entrevista, sendo eles a “empatia, engajamento mútuo (pesquisador e pesquisado) e objeto da pesquisa como fundamentais para a condução do processo” (p.181). Tais preocupações, durante a condução das entrevistas, devem-se ao fato de que o entrevistado

não se limita a dar informações; ao se engajar, desenvolve todo um trabalho sobre si mesmo para construir identidade própria; e esse processo se desenrola na frente do pesquisador, em diferentes níveis de precisão e dificuldade (BRANDÃO, 2007, p. 181).

Decorrente dos processos que envolvem a entrevista em pesquisa é que retomamos a diferenciação entre a densidade de informações que são obtidas nesta e em uma conversa usual. Consideramos, pois, que a entrevista é um instrumento que pode oferecer cientificamente pistas para a compreensão dos fenômenos circundantes aos sujeitos da investigação.

E são essas informações que somadas a tantas outras fontes de dados que possibilitam delinear os processos de tornar-se aluno.

A entrevista com crianças: a narrativa a partir do desenho

No delineamento das entrevistas, foi necessário repensar as perguntas considerando que crianças com idades variando entre 7 e 8 anos iriam compor a amostra de sujeitos pesquisados.

Entrevistas com crianças requerem um esforço, além do ato de entrevistar, no sentido de tornar esta uma atividade a que elas se interessem e estejam dispostas a colaborar. O uso dos desenhos, durante as entrevistas, proporciona a criança uma alternativa para expressar suas respostas utilizando suas percepções e produzindo o entendimento deles sobre os questionamentos do entrevistador. O recurso do desenho, pode se tornar um aliado nas entrevistas com crianças pequenas para identificar e analisar as percepções que elas possuem sobre o espaço da escola e da sala de aula e de modo que, pela dificuldade em comunicar à criança, claramente, a complexidade do objeto de pesquisa foi possível “acessá-las” pela expressão gráfica do desenho. A entrevista associada ao desenho para acessar as percepções das crianças no início da escolarização foi também utilizada em pesquisas anteriores realizadas pela equipe de pesquisa do netEDU (MATTOS; CASTRO, 2005; MATTOS, 1996, 2008).

É a partir do entendimento sobre os aspectos presentes na memória discutidos por Vygotsky (1998) que se esboçou a possibilidade de resgatar a percepção escolar dos alunos pelo desenho ou fotografias. Para o autor, “a memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente” (p.48).

O desenho se opera na criança, de acordo com Vygotsky (1998), inicialmente a partir da memória que elas possuem implicando em que “as crianças não desenham o que veem, mas sim o que conhecem”. Desse modo, “se pedirmos a uma criança para desenhar sua mãe, que está sentada diante dela, ou

algum outro objeto que esteja perto dela, a criança desenhará sem sequer olhar para o original” (p.148).

E como vincular a fala das crianças com os desenhos produzidos? Sobre este questionamento, Senna (2007) explica que o desenho:

não é delimitado por uma linha que exige que se comece a falar exatamente do ponto de onde se inicia o pensamento. No desenho pode-se construir no plano que quiser. Portanto, se essa criança traz um pensamento cuja orientação causal não é muito clara ele terá dificuldade de falar. A partir dessa dificuldade a criança começa um texto entrecortado, ele começa a falar de uma coisa, ele se lembra de outra; ele fala de um “cara” [...]. Na fala fica completamente difuso não sendo possível a compreensão. Dessa forma, o desenho consegue resgatar o que a criança está falando (SENNA, 2007, [s/p]).

De modo a complementar a explicação acima, Vygotsky (1998) esclarece que as “crianças pequenas dão nome a seus desenhos somente após completá-los; elas têm necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são”. E acrescenta que é “à medida que as crianças se tornam mais velhas, é que elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar” (p.38).

Portanto, para a realização das entrevistas, solicitou-se que elas representassem pelo desenho o que íamos perguntando sobre o cotidiano da escola, suas percepções sobre estar, na escola, aprender a ler e a escrever, fazer amigos, ter horários e uma rotina que antes era coordenada pelos pais, agora também é feita pela escola e as regras normativas que regulam as atividades dos alunos.

Assim, dentre as linhas de pensamento que recorrem ao desenho como instrumento para guiar a busca de compreensão dos indivíduos, também em entrevistas etnográficas, é possível estabelecer uma comunicação pela mesma via.

Nesta vertente, Geertz (2002) destaca o uso etnográfico de imagens nos trabalhos de Evans-Pritchard para explicar que a vinheta, a fotografia, o desenho e o diagrama são as forças organizadoras da etnografia que implicam na possibilidade de transpor ideias em imagens e tornar claro o intrigante.

Portanto, nessa pesquisa, ao tentar demonstrar as teorias que derivaram dos dados, atende-se, até certo ponto, através de diagramas as ideias de Geertz sobre as formas de organização do texto etnográfico.

Ouvindo o sujeito da pesquisa – entrevista etnográfica

“Dificuldades, em maior ou menor grau, inevitavelmente existem” (ZAGO, 2003, p.293)

Como conduzir uma entrevista? Como manter a atenção para acompanhar a narrativa dos participantes? Mesmo munidos de tantas informações, é a postura do pesquisador, a junção entre as habilidades adquiridas, nos anos de estudo, com suas características pessoais que irão definir a validade das informações obtidas durante o ato de entrevistar. Uma dessas habilidades é a atenção flutuante em atendimentos terapêuticos. A atenção flutuante mantém a concentração do terapeuta nas perguntas e respostas do paciente articulando com as interpretações que constroem uma troca de informações contínua nas sessões. Essa mesma forma pode ser utilizada em entrevistas etnográficas, nas quais, o pesquisador vai formulando novas perguntas de acordo com as respostas do participante.

Utiliza-se, ainda, uma linguagem clara e de rápida assimilação para a obtenção de respostas.

Refere-se sobre a linguagem, nesse trabalho, ao capital linguístico, apontado por Bourdieu (1997), que deve ser avaliado pelo pesquisador para “reduzir ao máximo os efeitos a violência simbólica” (695b), selecionando os modos de abordar os temas da entrevista, minimizando, quando for o caso, a “disimetria cultural [...] sem fingir anular a distância social” (op. cit. p.699).

Alguns fatores podem sugerir informações sobre o pesquisador que influenciarão, de algum modo, o respondente. É, portanto, válido ressaltar a explicação de Becker (1993) sobre as generalizações e determinismos a que os pesquisadores se sentem presos ao elaborar seus roteiros de pesquisa a partir das teorias desenvolvidas por outros estudiosos. Para o autor,

toda pesquisa tem o propósito de resolver um problema específico [...] e os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único (BECKER, 1993, p.13).

Sem a pretensão de criarmos também um manual, destacamos os tipos de entrevista: aberta, estruturada, semiestruturada e de profundidade apontando a opção, nesse estudo, pela entrevista etnográfica. A escolha foi pautada nas categorias temáticas surgidas nas análises iniciais com as quais entendemos que, dentre os tipos existentes, a melhor opção seria entrevista etnográfica considerando-se a possibilidade de

formular e reformular perguntas pelo pesquisador em função das respostas do entrevistado.

Pode ser útil recorrer à literatura disponível de autores como Bourdieu (1991, 1997), Bleger (2001), Brandão (2007) e Zago (2003), no sentido de oferecer pistas sobre a condução de uma entrevista, de modo a não induzir o sujeito a responder de acordo com a expectativa do pesquisador ou sugeridas pelo contexto em que a entrevista se desenvolve.

Mesmo que apoiados na perspectiva sobre o uso da entrevista oferecida pelos diferentes autores é preciso considerar o que melhor se encaixa nas questões que orientam o objeto de estudo. É ponderando sobre a gama de entrevistas que Zago (2003) informa que “o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (p.295).

Posto isto, investe-se nas múltiplas dimensões do ser aluno onde se cria e recria-se o campo de modo a favorecer uma relação de confiabilidade entre o pesquisador e o entrevistado promovendo interlocuções entre o sujeito, o pesquisador, seus mundos e o objeto de pesquisa. Este processo requer o constante transitar entre o espaço acadêmico das ideias e teorias e o campo onde as práticas escolares se desdobram em dados de pesquisa.

Organizando dados, revelando resultados: o software Atlas.ti, a análise de dados e as tematizações

O processo de análise de dados de uma pesquisa envolve um longo e cuidadoso trabalho, mesmo que as análises tenham

sido realizadas ao longo do período de coleta dos dados construindo e reconstruindo os parâmetros de investigação no campo a partir da continuidade e reflexividade, presentes nas análises.

Sugere-se que a análise dos dados seja iniciada, durante toda a realização da pesquisa de campo, de modo que seja pensada e repensada no próprio campo e após o término. Este repensar do campo, no campo, traduz-se pela impossibilidade de reinvestigar os mesmos grupos de sujeitos de determinada cultura, especialmente nos estudos etnográficos em sala de aula. E, portanto, toma-se como referência uma conhecida comparação feita pelo antropólogo Marshall Sahlins afirmando que “as culturas são como rios: não se pode mergulhar duas vezes no mesmo lugar, pois estão sempre mudando” (s/ref.).

Tendo a equipe de pesquisa mergulhado junto com os sujeitos investigados na análise e significação dos dados, promoveu-se, durante as investigações, a organização do material de modo a ilustrar o olhar descritivo e o entendimento dos próprios alunos sobre o universo escolar assim como as interpretações do pesquisador sobre eles.

As etapas subsequentes ao trabalho de campo pautaram-se na transcrição dos dados gravados em áudio, tanto das observações participantes quanto das entrevistas e na organização das demais fontes como os documentos escritos das instituições e/ou produzidos pelos participantes.

Após a esquematização dos dados, utilizou-se o software *Atlas.ti* para auxiliar na classificação e indexação. Durante a análise de dados na dissertação de Castro (2006), utilizou-se o recurso manual, porém a agilidade obtida com o recurso do software o tornou um facilitador imprescindível a ser utilizado

pelos pesquisadores para as análises de conteúdos de falas e outros tipos de dados envolvendo um processo indutivo²¹.

A realização de análise de dados pelo *Atlas.ti* está pautada em quatro pontos de referência: (1) visualização dos dados; (2) integração dos dados; (3) encontrar dados que não estavam sendo procurados e (4) explorar teorias originárias de pesquisas de natureza etnográfica e a *Grounded theory*. O software possibilita a análise nos níveis textual e conceitual (conectando as categorias), permite a gestão de imagens e textos dos dados, classifica em famílias grupos de categorias de acordo com a escolha do pesquisador, exporta a codificação para tabelas em Excel e armazena as análises realizadas. A finalidade do ATLAS.ti consiste em, dentre outras possibilidades, auxiliar investigadores a descobrir e analisar sistematicamente os termos complexos em dados de texto e multimídias. Fornecer as ferramentas para encontrar, codificar e anotar resultados do material de pesquisa em uma fase preliminar às análises dos dados para pesar e avaliar sua importância, para visualizar relações complexas entre elas.

Dentre as possibilidades de utilização de softwares, Yin explica que para o pesquisador,

o software ajuda-o a codificar e categorizar grandes quantidades de textos narrativos, como provavelmente se tenha coletado de entrevistas abertas ou de documentos históricos. Também melhorou a orientação dada

21 A indução analítica começa com uma descrição detalhada (nos reportando a Geertz sobre a descrição densa) da situação pesquisada, e esta análise cuidadosa é que permite compreender e extrair as propriedades significativas de uma classe de objetos (DESLAURIERS, 2008, p. 340).

para a codificação de técnicas e habilidades (YIN, 2005 p. 138-139).

Bogdan; Biklen (1994) explicam que a análise realizada com o suporte do computador é semelhante às formas mecânicas e apontam como uma vantagem a possibilidade de se eliminar o volume das cópias em papel para proceder à análise em equipe (p.241). Além do fato de que, posteriormente, será necessário retomar o material analisado pelo computador para a escrita do texto da pesquisa.

Contudo, tal ferramenta não exclui a estratégia analítica nas quais outras manipulações dos dados contribuem para os resultados da pesquisa. Após a categorização dos dados pelo software Atlas.ti, o material completo foi novamente revisitado para a leitura e contextualização das categorias. Assim, à medida que evoluímos na leitura do material, contextualizamos os grupamentos de palavras complementando a manipulação dos dados realizada pelo software tematizando o resultado da análise dos dados

Processo de análise e tematização de dados

A análise de dados, nesse estudo, constituiu-se como um tipo de mosaico envolvendo procedimentos e métodos norteados pelos instrumentos etnográficos como: descrição, comparação e interpretação dos eventos de acordo com a interpretação da pesquisadora, da equipe e, principalmente, de acordo com a percepção dos participantes. Pois, na abordagem etnográfica, o pesquisador e os participantes interagem e se organizam de forma colaborativa e natural, isto é, o pesquisador participa da rotina dos pesquisados, observando, ouvindo e perguntando

questões relativas ao objeto da investigação e, desta forma, os dados retratam de maneira compreensiva a questão da pesquisa (LUTZ, 1981, p.58).

Para Deslauriers e Kérisit (2008), a etapa de análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente (p.133). Os dados só se tornam dados quando fazem sentido para responder as questões propostas para o estudo. Antes disso, os dados são apenas um amontoado de informações em forma de texto, imagens e cores organizadas pelo pesquisador que representam uma biblioteca cheia de livros que nunca foram lidos.

A ordem com que as tematizações surgiram não implica em uma organização hierárquica estabelecida a partir de uma maior ou menor importância do objeto de estudo. Essas tematizações que emergiram do processo de análise se articulam entrecruzando seus sentidos e, assim, clarificando o entendimento sobre o tornar-se aluno nas diferentes etapas de escolarização. Embora determinadas tematizações tenham tido um padrão de recorrência menor que outras, não invalidaram a sua importância em função da inter-relação existente entre elas e a temática central.

A análise de dados, nesse estudo, conjugou os resultados dos três grupos observados partindo das explicações fornecidas pelos alunos sobre suas trajetórias escolares, aliadas aos demais instrumentos utilizados e ao recorte teórico que referenciou o objeto de estudo. Por esse processo, emergiram as tematizações, atribuindo uma qualidade com a finalidade de “possibilitar” a análise do objeto ou campo de estudo e os agrupamentos em função da tematização.

Em pesquisa, este agrupamento se dá a partir das semelhanças que encontramos entre as diferentes manifestações sobre o objeto. Desse modo, a tipicidade dos eventos apontou o referencial dos próprios sujeitos à medida que avançam as análises dos dados gerados pelo software Atlas.ti, sendo possível tematizar os dados a partir do objeto, dos objetivos e das questões propostas para o estudo. Para tal, foi necessário revisitar os dados a partir das transcrições das gravações em áudio e vídeo e das anotações de campo, possibilitando emergir indutivamente as categorias, num procedimento de ir e vir procurando fazer sentido do que foi possível capturar da trajetória dos sujeitos-aluno.

Neste ponto, torna-se evidente que o uso do software não reduz a análise de dados a termos quantitativos, onde o pesquisador, de modo inextricável, formula as explicações que passam de um ponto específico para outro, universal, generalizável para outras situações da mesma ordem.

Em outras palavras, Deslauriers (2008) utiliza as explicações de Znaniecki (este é considerado o “pioneiro” do método indutivo²²) para afirmar que o processo indutivo é utilizado em “pesquisas que induzem leis a partir do estudo de alguns casos isolados”.

Deslauriers (2008) estende suas explicações comparando a indução com o procedimento dedutivo de análise. Segundo o autor, no processo dedutivo, as classificações são realizadas a priori e de modo enumerativo, o que implica em ser possível aplicá-la a uma grande quantidade de casos. Porém, aqueles

22 Considera-se que foi a partir dos estudos de Znaniecki que o método, inicialmente utilizado pelos pesquisadores das áreas de ciências físicas e biológicas, passou a ser aplicado às ciências sociais.

que não podem ser incluídos nos casos previstos pelo método dedutivo são eliminados, o que acaba por limitar o alcance de seus resultados. Sendo, pois, a opção pelo processo indutivo uma maneira de ampliar os resultados derivados de um extenso material obtido durante a coleta e organização do trabalho de campo. Assim, “a indução, é, primeiramente, um procedimento lógico, que consiste em partir do concreto para chegar ao abstrato, delimitando as características essenciais de um fenômeno” (ibid, p.339).

Sobre isto, Deslauriers (2008) sintetiza a ideia dos autores Becker, Marshall; Rossman, Hammersley, Becker, e Manning, afirmando que para se examinar de perto os processos, compreender o contexto social próximo, o aspecto subjetivo dos processos, captar o significado da linguagem dos integrantes de um grupo e ver o mundo com os seus olhos, a indução analítica constitui um procedimento muito eficaz (p.347).

À luz do que constava em nossas notas de campo, com a ajuda da nossa memória do local pesquisado, o material passa progressivamente a falar, revelando, assim, gradativamente, diferentes níveis de significação, nas quais, as tematizações vão nomeando os dados de campo analisados.

A análise de dados gerou a partir do material dos três grupos de sujeitos investigados 7 conjuntos de temas. Cada tema é composto pelo conteúdo das falas (previamente transcritas) dos sujeitos com explicações sobre os processos de tornar-se aluno. O conteúdo das falas foi analisado pelo software *Atlas.ti* que gerou uma frequência com que apareciam nos dados coletados auxiliando na tematização dos mesmos. A tematização permitiu esquematizar o conjunto de dados, contextualizando-os de modo a oferecer uma leitura da perspectiva dos sujeitos entrelaçada com o objeto e os objetivos do estudo.

Abaixo, apresenta-se o quadro indutivo dos temas que compõe os resultados das análises da pesquisa. Os resultados refletem as análises dos dados coletados com os três grupos de sujeitos e loci que compõem o presente estudo.

Tabela 2 – Tematização dos dados

Aporte teórico		Tematização			
Etnografia crítica-dialética da escola e da sala de aula	Identidade, Pertencimento, Resiliência	Inclusão/Exclusão nos processos educacionais	Funções e sentidos da escola: saberes, deveres e fazes	5686	
			Tarefa	Aprendizagem, matéria, dever, conhecimento, sabedoria, estudar	
			Escola	Sala, curso, classe, fila, quadro, castigo	
			Professor	Brava, “foras”, gritos, chata, dinâmica, expulsava	
			Aluno	Bagunça, “CDF”, cansada, certo, boazinha	
			Memória: constructo social, memória coletiva, memória individual	2844	
			Família	Casa, pais, irmãos, irmã	
			Amigos	Turminha, amizade, colega, grupinho, apegava, relação	
			Memória / vida	Lembrança, momentos, trajetória, comemorações, criança, época	

Fonte - Pesquisa de campo – Castro, 2009

Da análise apresentada, no quadro acima, depreendeu-se, ainda, a reflexão sobre o modo como os alunos descrevem a si referindo-se a eles mesmos e a partir do outro e como se tornaram alunos (memória).

Para balizar as tematizações desse estudo, deu-se uma primeira divisão dos dados em função da incidência, em seguida,

foram reagrupadas de acordo com a identificação temática. Esse reagrupamento se dá a partir de uma leitura pormenorizada do material, que por sua vez, possibilitará a contextualização dos eventos transcritos e com as descrições no caderno de campo.

Abaixo, apresenta-se um exemplo de como foi realizada a análise de um evento da sala de aula observada com o Grupo II desse estudo. Do total de visitas realizadas na escola, destacamos um evento e uma cena para ilustrar a sala de aula. O quadro apresenta a descrição do contexto e do evento com o destaque do fragmento significativo contextualizado pela tematização dos dados.

Tabela 3 – Exemplo de análise de dados para a tematização

Macro contexto: Aula de Língua Portuguesa				
Correção de tarefa				
Organização da sala de aula (chegada dos alunos, posicionamento nas cadeiras)	Início da aula (professora em pé em frente aos alunos)	Solicitação de entrega da tarefa realizada em casa	Correção da tarefa	Entrega da tarefa
Análise de dados com foco na interação professora-aluna durante a leitura da tarefa Ficha de Identificação				
Leitura da tarefa pelo aluno Mateus	Leitura da tarefa pela aluna Aline	Leitura da tarefa pela aluna Rebeca		
<p><u>Rebeca: Meu nome é Rebeca. Comecei a estudar aqui esse ano. Vim do Instituto Paulo Freire. Quando as aulas estavam para começar estava ansiosa para saber como seria. Agora já estou me acostumando com as minhas amigas por perto. Quando não estou na escola gosto de arrumar a casa porque ajudo a minha mãe. Também gosto de brincar com as minhas amigas de queimado, amarelinha e escolinha, pique esconde, casinha e gosto de ficar com meus amigos e passear com eles.</u></p> <p><u>Professora: Pode sentar. Vou ler de novo, ela lê muito baixinho. [Inicia a leitura do trabalho em substituição à aluna].</u></p>				
Tematização – Tarefa, relação assimétrica de poder, escrutínio				

Fonte - Pesquisa de campo – Castro, 2009

O exemplo da cena acima destacada foi retirado das transcrições da observação participante em sala de aula com os alunos do Grupo II desse estudo. A cena envolve a professora de português, o aluno Mateus e a aluna Rebeca que participavam da tarefa proposta por ela na sala de aula.

Feita a análise dos dados, inicia-se a fase de saturação dos mesmos pela triangulação dos dados indicando a perspectiva do sujeito da pesquisa, a interpretação do pesquisador e o referencial teórico de modo que é possível conferir, divergir e apresentar a convergência entre essas diferentes fontes. Igualmente, esse processo busca formular asserções que fundamentem ou confirmem uma teoria.

A apresentação dos resultados é feita tradicionalmente no formato utilizado em etnografia, de vinhetas. A vinheta etnográfica é uma forma peculiar de descrição narrativa onde o pesquisador utiliza-se da fala do informante para sustentar suas hipóteses, e as hipóteses das teorias que emprega como pressuposto de suas análises teóricas e, ainda, para fundamentar uma nova teoria. Desse modo, as vinhetas etnográficas possibilitam ao leitor uma leitura vívida da realidade dos sujeitos de onde é possível evidenciar a inter-relação de múltiplas instâncias que perpassam o processo de alunar-se.

Feitas as considerações sobre o desenvolvimento do estudo e a análise dos dados, passa-se, na próxima parte desse trabalho, à apresentação dos resultados com as interlocuções teórico-empíricas sobre: i) deveres, saberes e fazeres - alunos, professores e a ação pedagógica e ii) a memória como um constructo social nos processos de tornar-se aluno. A composição dos capítulos de resultados segue as orientações de escrita, conforme descrito nessa seção, promovendo a interlocução necessária entre

os fragmentos de fala dos participantes, as explicações e interpretações derivadas das análises e a fundamentação teórica relacionada às tematizações.

As funções e os sentidos da escola: deveres, saberes e fazeres

Nesse capítulo, as funções e os sentidos da escola estão em foco através dos deveres, saberes e fazeres que se conectam pela perspectiva descrita pelos alunos revelando o dia a dia de uma sala de aula. Eles, de um modo geral, descrevem sua vida escolar permeada por interações, tarefas, produção do conhecimento, normas e castigos. Assim, na tentativa de delinear as funções e os sentidos da escola, dividiu-se este capítulo em três sessões pontuando sobre os deveres, os fazeres e os saberes que orientam a ação pedagógica de professores e os alunos em interação diária.

A sala de aula é descrita por diferentes sujeitos como um espaço para receber alunos e professores, com carteiras, livros, cadernos e um quadro de giz. É um espaço interativo onde as relações de pertencimento são estabelecidas. Cada uma das interações sociais que se estabelecem entre professores, alunos e dos alunos entre si são impressas como imagens mentais sobre a sala de aula configurando o que Delamont (1987) definiu como interação escolar. De acordo com a autora, a interação escolar é explicada como um “processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula

são constantemente definidas e redefinidas” (p.39). Entende-se que a sala de aula não se constrói como um espaço de saber sem que os sujeitos escolares nela estejam incluídos para a construção de sentidos sobre esse espaço. Cajal (2001) destaca a relevância da interação para a construção da “vida de sala aula”. Para a autora,

a vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada *a priori*, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, ‘definida e redefinida’ a todo o momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto (encontro) em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construir significados dia a dia, momento a momento (CAJAL, 2001, p.127).

As observações de Cajal (2001) sobre a vida de sala de aula foram igualmente descritas pelos alunos – participantes desse estudo – e servem como de ponto de partida para as análises sobre o dever, o saber e o fazer. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos: O que é aprender?; Para quê?; Por quê?; Como?; Quem aprende?; Quem ensina?; Como são delineados os espaços do dever, do saber e do fazer? Essas questões são relevantes para compreender como os sujeitos percebem e significam as interações escolares e seus propósitos. Essa compreensão inclui o atendimento às demandas acadêmicas e as necessidades do aluno e, ainda, os processos de tornarem-se alunos. Para que estas demandas sejam atendidas no contexto escolar, observou-se a necessidade de serem estabelecidas comunidades de pertencimento.

Essas comunidades são pensadas a partir de alunos e professores em função das necessidades de convivência, da proximidade de interesse e outras afinidades de natureza diversa, como: local de moradia, grau de parentesco, dificuldades com os conteúdos escolares, dificuldades de gênero, interesse pelo professor e/ou aluno, entre outras. Como se constroem as comunidades de pertencimento é um questionamento feito nesse estudo a partir dos resultados encontrados. Além disso, é uma das opções teórico-epistemológicas que orienta as análises das percepções de professores e alunos sobre os deveres, os saberes e fazeres, em sala de aula, dada a relevância para o entendimento dos processos de interação que os sujeitos escolares estabelecem.

Nesse capítulo, as percepções e as questões propostas, bem como a teorização sobre o pertencimento relacionada às funções e sentidos da escola são consubstanciadas por vinhetas etnográficas. Estas vinhetas incluem asserções teóricas da pesquisadora, fragmentos de falas dos participantes e a contribuição de outros pesquisadores que possam lançar luz sobre os resultados desse estudo. Estes resultados são apresentados na tentativa de evidenciar o estabelecimento de comunidades de pertencimento desencadeadoras do processo de tornar-se aluno. Processo este que é perpassado pela movimentação dialética entre os conceitos de identidade, pertencimento e resiliência abordados no capítulo inicial desse trabalho.

As vinhetas que se seguem contribuem para ilustrar o entendimento dos sujeitos sobre as funções e sentidos da escola, destacando-se: i) o encaminhamento das escolhas profissionais; ii) a substituição da família em certos cuidados com os filhos; iii) a manutenção do aluno em sala de aula; iv) o controle da turma e, v) as interpretações sobre o uso da cópia.

Telma, aluna do 1º período do curso de Pedagogia, descreve que o objetivo da escola é “*ajudar o aluno a escolher a sua carreira e mesmo a escola não tendo feito isso de uma maneira certa, ela fez isso, ela me levou a carreira que é hoje fazer pedagogia*”. A aluna, ao término do Ensino Médio, decidiu trabalhar ao invés de continuar seus estudos em nível superior. Entretanto, após um ano, ela buscou informações em manuais para estudantes e com amigos sobre os possíveis cursos universitários e optou pelo curso de Pedagogia. Telma justifica sua escolha por trabalhar após o Ensino Médio por não se considerar uma boa aluna em função das notas baixas e do seu não-interesse pela escola durante os anos de escolarização. Relata, durante a entrevista, que “estudava só para passar” [de ano]. Quanto à escolha pelo Curso Superior, ela argumenta que foi motivada por perceber que os

maus professores poderiam ser substituídos por bons pedagogos. A pedagogia, vamos supor, que é a solução para esses maus professores. Então achei assim, fantástico. Essa é a chance que eu tenho de mudar um pouco a educação. Fora que pra mim a base de um país bem sucedido é a saúde e a educação. A saúde e a educação tá um horror.

Cursar a Pedagogia foi apontado pela aluna como uma solução para substituir os maus professores por “bons pedagogos”. Maus professores que a aluna relata a terem acompanhado durante os anos de escolarização até o término do Ensino Médio. Ao ser solicitada a explicar o que é um mau professor, a aluna complementa seu relato indicando que é aquele “*tipo de professor que não explica a matéria, não permite que o aluno tenha*

participação em sala de aula só tem que fazer o que ele manda". No fragmento de fala a aluna, expressa ainda a necessidade de se pensar em melhores condições educacionais e de saúde para que um país possa ser considerado bem-sucedido. Supõe, ainda, que, através da formação pedagógica dos professores se chegue a melhores condições educacionais em geral. Telma parte de uma concepção pedagógica para solucionar aquilo que foi também considerado um problema para ela durante a sua vida escolar. Diante de tais explicações, pode-se chegar a um possível entendimento entre bons pedagogos e maus professores através da contribuição dos estudos de Giroux e Simon (1995).

Os autores analisam o conceito de Pedagogia nas suas dimensões políticas, sociais e culturais. Nesta direção, a pedagogia é também conceituada como:

um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. Pode ser entendida como uma prática pela qual as pessoas são incitadas a adquirir determinado "caráter moral". Constituinte a um só tempo atividade política e prática, tenta influir na ocorrência e nos tipos de influência. Quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social. O que estamos enfatizando aqui é que a pedagogia é um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimento (GIROUX; SIMON, 1995, p.97).

Giroux e Simon, bem como Telma, entendem que a pedagogia tem uma tarefa a cumprir que se traduza na construção do conhecimento estruturado a partir da compreensão crítica do mundo natural e social. Sob a ótica do caráter moral, a função da escola se dá pela prática política cotidiana expressa na pedagogia.

Possivelmente, ainda que Telma tenha considerado sua trajetória escolar como pouco bem-sucedida (por conta das notas baixas), ao optar pelo Curso Superior, a aluna considerou as vivências e experiências escolares na tentativa de construir uma prática docente diferente da sua para seus futuros alunos. Não se pode afirmar, *a priori*, se esta expectativa se concretizará na prática profissional de Telma, mas não se pode impedir que o aluno almeje alternativas para a melhoria da escola e de outros setores da sociedade. Nesse sentido, Valle (1997) ressalta a validade de manter a capacidade de imaginar uma escola aberta às novas possibilidades para alunos e professores ao afirmar que:

o educador que olha seu aluno, cidadão do mundo de amanhã, sem saber para onde conduzi-lo, porque todas as saídas parecem, de antemão, fechadas: trabalho, igualdade social, harmonia, felicidade. E aí, o silêncio melancólico da imaginação, a crise do imaginário como crise da razão que inspirava um projeto pedagógico, força a refletir menos na questão da própria razão, do que na incapacidade que parece ser a nossa de projetar um futuro, de persistir em sonhar, mesmo agora ou, sobretudo agora, que sabemos que não podemos escapar do risco de desilusão e do erro (VALLE, 1997, p. 156).

Ainda que os sujeitos escolares corram o risco de fazer escolhas erradas e se percebam desiludidos no enfrentamento das adversidades ao longo do caminho da escolarização é preciso persistir e continuar acreditando que é possível encontrar saídas. Nessa perspectiva, a função da escola se configura por encaminhar as escolhas profissionais do aluno permitindo que ele perceba a si, os professores e a escola em seus limites e possibilidades de fazer sentido quanto às expectativas de futuro.

Além disso, a escola assume outras funções tal como as relativas à higiene e saúde pública. Entretanto, o sentido dessa função relaciona-se com a ideia de a escola estar substituindo a família na manutenção da saúde e higiene do aluno como foi apontado pelos participantes nos fragmentos de fala abaixo.

Poliana, aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, comenta sobre a reclamação que fez à professora por ela estar “olhando a cabeça” dos alunos durante as aulas. Esta é uma das atividades da professora entendida como sendo a “função social da escola”, ou seja, aquela em que a escola substitui a família em certos cuidados com os seus filhos/alunos. A aluna argumenta que a escola é um lugar para estudar, isto é, que não deveria se dedicar a inspeção higiênica e sanitária dos alunos.

E na minha sala a tia está olhando a cabeça da gente. Aí eu fui reclamar com ela que a escola é para estudar não é para olhar piolho não, ela disse que tem que olhar porque tem muita mãe reclamando (Poliana, informação verbal).

A escola, de acordo com Poliana, assumiu a função de higienização e controle da saúde. Nesse caso, essa passa a ser considerada atribuição da escola à medida que os pais vão se

eximindo das responsabilidades quanto ao cuidado dos seus filhos levando a que outros pais reclamem aos professores medidas que não cabem na rotina deles em sala de aula. A escola busca prevenir os pais através de informativos entregues aos alunos para levarem para casa. Os bilhetes, geralmente, são motivados por queixas de outros pais e, muitas vezes, não produzem os efeitos desejados pela professora levando a que ela tenha que assumir essa função.

Muitas vezes, a criança passa a ser estigmatizada pela turma e afastada da escola até que os pais solucionem o problema, no caso a infestação por piolho ou pediculose. Há que se ponderar que a pediculose pode acometer crianças de qualquer classe social, diferentes idades e também matriculados em escolas tanto da rede particular quanto da pública, não sendo uma exclusividade de certo grupo de alunos. No caso do controle da saúde, seus efeitos implicam em situações constrangedoras para a criança e para a família, por exemplo, quando envolve doenças contagiosas em que o aluno necessita ser afastado da escola para tratamento. Dependendo da forma de lidar com a questão, esta pode se constituir como uma exposição desnecessária da criança provocando estigmas e preconceitos construídos na sala de aula e na escola.

Afirma-se, sobre o controle da infestação por piolho, o fato de que, no Brasil, “não existe uma política institucional na rede escolar em relação à pediculose e os alunos acabam por serem afastados da escola” (FRANCESCHI *et.al.*, 2007, p.218). Os autores indicaram, nos resultados do estudo (2007), que essa questão carece de ações que envolvam diferentes setores da sociedade para o desenvolvimento de estratégias de controle, combate e prevenção da pediculose. Uma forma de prevenção

foi realizada no estudo de SOUZA *et.al.* (2006) com a elaboração de um material didático no formato de apostila com o título “O piolho na sala de aula” distribuído aos professores em palestras na escola. A apostila baseou-se em estudo prévio com os professores sobre dúvidas, mitos e sugestões para lidar com a questão do piolho na sala de aula. Para a elaboração do material, abordaram-se os seguintes: biologia, diagnóstico, transmissão, tratamento, prevenção e ainda sugestões de como falar do piolho em sala de aula nas diferentes matérias lecionadas pelos professores (SOUZA, *et.al.*, 2006, p.533). Há que se destacar que grande parte dos estudos sobre este tema são desenvolvidos por pesquisadores ligados a Ciências da Saúde²³ e Biológicas²⁴ e os resultados destes contribuem com sugestões para lidar com a questão de modo a envolver toda a comunidade escolar.

Pelos resultados expostos, sugere-se, que a escola esteja envolvida nessas ações. Nesse sentido, a escola acaba por tomar para si funções que, tradicionalmente, estariam fora do seu âmbito de atuação agregando atividades de outras instituições, por exemplo, a família.

Outro aspecto a ser considerado sobre as funções e os sentidos da escola está relacionado à observação quanto ao cumprimento das normas de comportamento dos alunos, quais sejam: ficar sentado, em silêncio, atentos às solicitações da professora, dentre outras. Estas normas quando descumpridas sugerem medidas, como os castigos, para o retorno da normatização. Os castigos podem estar relacionados ao controle dos

23 Enfermagem da Saúde.

24 Parasitologia.

corpos (sentados), atribuição de deveres em grande quantidade, retirada de sala de aula, dentre outros.

O fragmento, a seguir, contém explicações dos alunos sobre o lugar do castigo na aprendizagem.

Quando alguém falta no dia seguinte tem que ler. Às vezes a tia deixa de castigo em pé, às vezes coloca a mochila para fazer de cinto de segurança para não levantar mais. Como é que é isso? A mochila fica na cadeira aí a tia vai e coloca a mochila aqui no ombro. É aí não consegue mais levantar, se levantar a tia deixa de castigo na hora do recreio e na educação física. Mas por que ela faz isso? Ah! Porque fica levantando toda hora, na hora que ela tá explicando dever que a gente ainda não aprendeu (Pablo, 3º ano, E.F.).

Poliana, aluna matriculada na mesma escola de Pablo, complementa a explicação dele:

Lá na escola é assim mesmo. Ou tem vez que a tia pega e coloca de castigo na mesa dela. Na minha sala ela tira a mesa e depois quando ela acaba de explicar que ela dá a mesa e eles ficam em pé copiando, não... sentado na cadeira colocando o caderno na perna porque a tia tira deles. Então quando faz bagunça ela tira a mesa e deixa escrevendo só com a cadeira. Entendi. É, igual hoje a tia estava explicando aí ela [professora] tirou a cadeira e o menino teve que ficar em pé e sem cadeira ainda (Poliana, 2º ano, E.F.).

Pablo ressalta, no fragmento de fala acima, duas formas de castigo observadas por ele na sala de aula. A primeira forma relaciona a leitura, a falta e o castigo. A leitura perante a turma pode gerar desconforto quando o aluno não se sente, à vontade, para a realização de tal tarefa, sendo considerada uma punição. No entanto, também pode ser vista como uma atividade corriqueira, na qual, a professora solicita que os alunos façam uma leitura em sala de aula sem que isso seja indicativo de punição atribuída ao aluno por ter faltado ou, mesmo, para minimizar o constrangimento de ler em público. Na segunda forma de castigo, descrita por Pablo, observa-se como a professora tentou solucionar a movimentação dos alunos durante a explicação do dever. Para tal castigo, utilizaram-se as alças da mochila penduradas no encosto da cadeira como um tipo de “cinto de segurança” para que o aluno não levantasse. No caso do cinto de segurança não manter o aluno sentado a ele será atribuído o castigo, conforme descrito, de ficar sem recreio e sem Educação Física. Pablo demonstrou compreender essa forma de castigo associando o levantar “toda hora” quando da explicação de deveres que eles ainda não aprenderam. Desse modo, permanecer sentado, ainda que como forma de castigo, contribui para novos aprendizados em sala de aula. A cena descrita por Pablo foi comentada por Poliana como sendo um procedimento utilizado para manter o aluno sentado também em sua turma *“lá na escola é assim mesmo”*.

A aluna comenta sobre outras formas de castigo observadas em sua sala de aula. Além da forma de retirar a mesa ou a cadeira, ela inclui duas situações. Uma quando a professora indica a mesa dela para o aluno sentar e outra quando são retiradas mesa e cadeira e ele deve permanecer em pé durante a

explicação da professora. Conforme afirma Poliana sobre “*lá na escola é assim mesmo*”, eles demonstram compreender e estarem habituados a tais formas de castigo para auxiliar a ação pedagógica em sala de aula.

Observou-se situação semelhante, referente aos castigos, registrada em um dos estudos de campo desenvolvido por Castro (2006), no qual, a interação entre a professora e o aluno provocou o descontrole da professora e manifestação de ironia pelo aluno. A cena retrata o aluno em pé ao lado da professora que insiste que ele deva voltar à atividade por ela recomendada e permanecer sentado. Ela grita: - *Vai sentar no seu lugar!* Ao que o aluno responde: - *Não quero sentar não.* Em seguida, a professora ameaça retirar a cadeira: - *Você não quer ficar sentado não? Então vou tirar sua cadeira e vou te deixar em pé até o final!* O aluno permanece em pé e a professora, então, retira a cadeira e determina que ele deva retornar ao seu lugar. O aluno decide sentar no chão, no espaço antes ocupado pela cadeira, chamando a atenção para si de toda a turma, sugerindo ironizar a situação e causando embarço a professora. O sentido do castigo, neste caso, residiu no fato de que, ao retirar a cadeira, o aluno permaneceu no espaço destinado a ele, comportando-se de forma irônica. Ao comentar o fato, a professora explica que “*sentados fica mais fácil de controlar a coisa*”.

No estudo de Mattos (1996), observou-se, ainda, o controle dos corpos tanto pelo isolamento em determinado espaço da sala de aula, geralmente no fundo da sala, quanto pela mudança sistemática de lugar para que os alunos indisciplinados ficassem sentados mais próximos à mesa da professora (MATTOS, 2008; MATTOS; CASTRO, 2010). Ora tira a cadeira, a mesa,

ora afasta ou aproxima o aluno são estratégias utilizadas na interação entre o professor e o aluno para o exercício do controle em sala de aula.

O castigo foi, também, relacionado a uma forma de exercício de poder da professora para manter o aluno em atividade – o fazer. A professora diz, por exemplo, “vai fazer o seu dever [...] copia direitinho [...] não esquece os tracinhos”. Para o aluno, a cópia é compreendida como tendo no mínimo duas funções: para realizar a tarefa e como castigo. É importante ressaltar o reconhecimento pelo aluno que esta atividade pode servir como reforço à aprendizagem no caso da cópia ser seguida da leitura.

Alexandre, Janaína e Laura, alunos do 1º período do curso de Pedagogia (UERJ), explicam sobre o tema.

Eu lembro muito da cópia, eu odiava fazer cópia, eu odiava fazer cópia (risos). Tem a cópia do castigo e tem a cópia da tarefa. A cópia da tarefa era: a professora bota uma música no quadro e você tem que copiar aquilo, a turma toda. Aí ela bota a música toda no quadro e diz “Vamos fazer o predicado dessa música”, aí você tinha que copiar a música toda, eu achava chato. No segundo grau tinha a xerox, você tirava a xerox e fazia na xerox, né. E tinha a cópia do castigo, então eram duas cópias, a cópia da tarefa e a cópia do castigo. Eu nunca gostei nem de uma, nem de outra. E cópia do castigo como era? Já fiz: “Não devo conversar em sala de aula” eu já fiz 5 páginas assim “Não devo conversar em sala de aula” “Não devo conversar em sala de aula”.

Eu detestava copiar texto. Eu ficava: pra que que tenho que copiar texto? Eu achava que lendo o texto já ia aprender, entendeu? Não precisava copiar.

Os alunos Alexandre, Janaína e Laura demonstram fazer uma distinção clara entre o sentido pedagógico e a função punitiva da cópia e o modo como a utilizam para aprender. Para Alexandre, existem cópias que devem ser realizadas, pois são tarefas e, existem outros tipos de cópias que representam um castigo. Ele salienta que nunca “gostou nem de uma, nem de outra” e que o sentido da mesma pode variar dependendo do modo como é utilizada pelo professor. Na continuação, Janaína fala sobre a ineficácia da leitura seguida da cópia como forma de aprendizagem. A aluna diz que não entende o porquê de ser necessário copiar enquanto que, para ela, apenas a leitura leva à aprendizagem.

Outra questão relacionada à cópia é quanto ao tempo que os alunos possuem para realizá-la. Durante a pesquisa de campo na escola Juscelino Kubitschek, foi observado, repetidas vezes, que após a exposição do conteúdo no quadro, por exemplo, a professora Vanessa da disciplina de Português alertava a turma seguidamente: “*vou apagar*” ou “*posso apagar?*” e, mais da metade dos alunos respondia “*não professora, por favor*”, ocasionando certa agitação para terminar a cópia. Neste caso, a cópia associada ao tempo levava aqueles que não conseguiam copiar a recorrer aos colegas que haviam copiado para realizarem o trabalho proposto pela professora no quadro.

Ainda sobre o tempo para ser realizada, a cópia continuou a ser motivo de castigo relacionando, agora, a grafia e ao recreio. No fragmento da fala de Lívia e Juscelino, alunos do Ensino

Fundamental, eles explicam o procedimento adotado pela professora em relação a esta como forma de castigo.

Eu copio o que eu entendi, eu *entrego ela*. Assim no primeiro dever que eu tive aqui... a minha letra é grande, ela acha que a letra tem que ser pequena aí eu pulei duas linhas, ela mandou pular uma. Ela rasgou meu texto, um texto enorme, rasgou minha folha toda só porque eu pulei duas linhas. Eu fiquei sem recreio, fiquei escrevendo (Lívia, 6º ano, E.F.).

A gente pinta, tem que ficar escrevendo, às vezes a gente dá uma paradinha, a mão fica doendo, a gente tem que copiar correndo porque a tia apaga o quadro. E ela não deixa ir ao banheiro (Juscelino, 2º ano, E.F.).

Lívia menciona a cópia relacionada ao formato da letra e a utilização das linhas corretamente explicando não ter seguido as orientações da professora a impediu de sair para o recreio para que ela refizesse a cópia. Enquanto que Juscelino menciona, dentre as tarefas que realiza em sala de aula, a cópia e comenta que “dá uma paradinha” para descansar as mãos. Explica ainda sobre a questão de não ser permitido sair para ir ao banheiro, situação recorrente nas falas dos alunos – a ser discutida ainda nesse tópico.

Buscou-se, em entrevista com a professora Vanessa (disciplina de Português) esclarecer alguns pontos indicados pelos alunos sobre a utilização da cópia em sala de aula. Além dessas exigências mencionadas pelos alunos para a realização da cópia,

a professora acrescenta que a mesma deve ser feita utilizando a caneta e, vez por outra, o lápis.

É porque de primeira a quarta série geralmente eles usam lápis, usam mais o lápis para copiar e a partir da quinta série a gente já começa a pedir que eles já comecem a usar a caneta. Eles começam copiando. Copia o dever a caneta, se está no quadro copia a caneta, para copiar alguma coisa do livro e passar para o caderno é a caneta, na hora das respostas então eles respondem a lápis. É um exercício eles podem, precisam apagar alguma coisa e começar a fazer o uso da caneta e eles até falam ‘ah professora a minha letra com a caneta fica muito feia’ ‘é por falta de hábito’ tem que começar a treinar, entendeu (Professora Vanessa, sessão de assistência de vídeo).

Depreende-se da fala da professora que a cópia funciona, ao mesmo tempo, como um exercício e como formação de hábitos. Entretanto, para os alunos, a cópia funciona, na maioria das vezes, para o controle do fazer, como mencionado por Telma “*fazer o que professor manda*” e não para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A professora indica a importância de adquirir hábitos apropriados através do treinamento dos fazeres, saberes e deveres ao invés de possibilitar que o aluno percebesse a cópia como uma função que pode conduzir a aprendizagem.

Este contexto pode ser repensado a partir de uma pedagogia da autonomia que esteja, de acordo com Freire (1996), “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da

responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Destaca-se, ainda, no respeito à autonomia do aluno que:

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.60).

De tal modo que ensinar exige, dentre outras atividades, “respeito à autonomia e à identidade do educando” (idem, p.61) e, igualmente, perceber como legítima a participação dos alunos como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem.

Sobre a legitimidade do aluno, destaca-se, ainda, a permissão que ele solicita ao professor para certas atividades na escola, tal como a ida ao banheiro. Nos fragmentos de fala do aluno Juscelino (acima), “ela [a professora] não deixa ir ao banheiro” e, abaixo o de Laís, apresentam as descrições do que pode acontecer quando da solicitação para a ida ao banheiro. Situação esta considerada pelos professores, em muitos casos, como mais um dos problemas a serem enfrentados no dia a dia da sala de aula.

No fragmento abaixo, Laís, aluna do 6º ano, pede para ir ao banheiro ao que a professora sugere que a aluna faça suas

necessidades fisiológicas na própria sala. A aluna descreve o ocorrido.

Ela podia ficar mais calma, deixar quando a gente quer ir no banheiro, ela falou nou-
tro dia pra mim que se eu quisesse ir no
banheiro podia me mijar dentro da sala, eu
fui lá pra trás e falei assim: ‘Se eu me mijar
aqui eu vou ficar com vergonha, então não
vou’, aí eu esperei a outra professora entrar,
pedi a outra professora e a outra professora
deixou (Láís, 6º ano).

A solicitação constante “professora posso ir ao banheiro?” pode ser interpretada como uma forma legítima que o aluno utiliza para ausentar-se da sala de aula e, comumente, não está relacionada a real necessidade fisiológica. Na maioria das vezes, pedir para ir ao banheiro se configura como um apelo que o aluno acredita poder funcionar junto à professora. Ao refletir sobre essa situação, pode-se imaginar como os professores reagiriam caso o aluno se dirigisse a eles com solicitações como estas: “Professor, posso sair da sala de aula para dar uma volta pela escola?” ou ainda, “Professor eu estou precisando dar uma volta para esfriar a cabeça, esse dever está me matando. Posso?” Certamente questões desse tipo não fazem parte das solicitações que o professor recebe de seus alunos e causariam certo estranhamento de modo que o aluno opta por formas legítimas para solicitar a permissão para sair da sala de aula levando a que a escola determine normas para atender esta demanda dos alunos.

A escola possui normas para a liberação dos alunos como organizar uma lista com o nome dos alunos por ordem de

pedido, cronometrar o tempo entre a ida e a volta ao banheiro em 5 minutos ou sugerir soluções pouco convencionais para driblar o apelo do aluno quanto às suas necessidades fisiológicas. Salienta-se que essas normas são pensadas em um contexto que não envolve negociações com os alunos sobre o consentimento para se ausentarem da sala de aula. Essas normas são, geralmente, negociadas entre os professores e os gestores da escola e com outros responsáveis pela vigilância dos corredores da escola. Elas são pensadas “para” os alunos que, em contrapartida, continuam “insistindo” nas idas ao banheiro como sendo a forma encontrada para deixar o espaço da sala de aula por algum tempo.

Buscou-se, através das considerações salientadas sobre as funções e sentidos da escola, definir quais são estas e como é construído o entendimento e/ou a percepção dos participantes da pesquisa sobre as mesmas. Considerou-se, para tal, o cenário de sala de aula, a realização da ação pedagógica e a natureza das tarefas e suas formas de apreensão pelos sujeitos.

Pelo exposto, o entendimento dos participantes sobre o dever, o saber e o fazer se deu pelo relato de suas vivências escolares explorando os modos como eles descrevem seus processos de tornarem-se alunos. Assim, eles descrevem suas vivências e experiências pela compreensão que possuem sobre as funções e sentidos da escola. Na concepção dos participantes, foram eleitas explicações focalizando o encaminhamento para a formação do aluno, as questões de higiene como a função social da escola na substituição dos cuidados familiares, as normas escolares e a cópia oscilando entre a tarefa e o castigo e o controle do comportamento pela descrição das estratégias utilizadas.

Dentre as funções da escola, apontadas pelos participantes, a primeira indica o reconhecimento do sentido da escola pela contribuição para a sua escolha profissional. Interessou ainda a afirmação da aluna quanto a ser possível através da formação pedagógica substituir “maus professores” por “bons pedagogos”. Em recente estudo, Connell (2010) aborda a questão do “bom professor” em um terreno perigoso oferecendo pistas sobre a dinâmica da estrutura educacional que leva a adjetivações sobre a prática docente. Modelos sobre “bons professores” são parte das considerações que os alunos fazem quando são questionados sobre a vida escolar. Cada aluno possui uma forma peculiar de definir o que é um bom professor, baseado no modo como ele entende seu processo de aprendizagem.

Durante uma aula no curso de Pedagogia²⁵, os alunos foram solicitados a descrever o que na concepção deles era um bom professor. As respostas variaram entre ser aquele que “enche o quadro de matéria, explica e depois corrige” e aquele que “faz os alunos pensarem, busca exemplos atuais”. Entretanto, ressaltam-se duas demandas. A primeira, unânime entre estes alunos, é a de que o professor seja atualizado e tenha uma boa formação, conforme comenta uma aluna; “na escola não dava para fazer isso, mas aqui [na universidade] eu sempre vejo quem vai dar a matéria naquele semestre e procuro o currículo do professor no Lattes²⁶”. A segunda é quanto à interação positiva entre

25 Alunos da disciplina de Didática, 2010.1, ministrada por Paula Castro na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

26 A Plataforma Lattes é a base de dados do CNPq que inclui informações sobre grupos de pesquisa, currículos de professores, pesquisadores e alunos das instituições de ensino e pesquisa. Conforme indicado pelo próprio CNPq a Plataforma

os alunos e o professor contribuindo para uma melhor compreensão quanto ao papel do professor em sua ação pedagógica. Destacam-se, na descrição dessas demandas, as expectativas dos alunos para que os professores estejam em consonância com o que se espera deles.

A segunda função da escola apontada pelos participantes inclui o professor na substituição da família em certos cuidados, tais como as questões de higiene. Esta função se inclui no que é comumente descrito como sendo a “função social da escola”. A aluna, ao questionar a professora quanto a escola não ser o lugar para cuidar dos piolhos dos alunos, levanta-se a discussão sobre o que seja tradicionalmente a função da escola. Em casos como este, a escola não se exime da responsabilidade e busca formas de lidar com a situação orientando os pais sobre os cuidados com os piolhos ou os próprios professores, sem outras opções, são levados a “olhar a cabeça” dos alunos. O comentário de uma professora sobre a situação de alunos com infestação por piolho foi a de que “tem criança com tanto piolho a gente vê o piolho andando nos fios do cabelo dela, não dá para não fazer nada”. Sobre os bilhetes enviados aos pais, ela diz que nem sempre produzem efeitos levando a que outros pais reclamem providências à escola. Entretanto, esta situação pode gerar outros tipos de problema para a escola e para os alunos por conta de discriminações, estigmas e, podendo resultar no afastamento do aluno da escola. Procedimento este que foi mencionado nos estudos de Franceschi (*et.al.*, 2007) como

Lattes “se tornou um elemento indispensável e compulsório à análise do mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia”.
Maiores informações disponíveis no site <http://www.cnpq.br>

sendo a opção para as escolas, não somente brasileiras, mas em países como Cuba e Estados Unidos.

A terceira função da escola aparece na tarefa da cópia. Esta foi descrita pelos participantes como tendo diferentes sentidos dependendo do significado atribuído a partir da interação entre o professor e o aluno em sala de aula. A cópia foi relacionada ao castigo quando do controle da movimentação do aluno na sala de aula e para produzir entendimento quanto a uma determinada norma na forma de castigo, como a mencionada por Alexandre de permanecer em silêncio (“Não devo conversar em sala de aula”) e, como tarefa, no formato do dever e produção de conhecimento – cópia acompanhada de leitura, por exemplo. Contudo, os alunos indicam o descontentamento em realizar a mesma por quanto do tempo (copiar correndo), o cansaço (a mão fica doendo) e, por vezes, o não-entendimento quanto ao que o professor solicita faz com que a cópia mude de sentido, passando de dever para castigo.

A função descrita acima introduz a quarta função da escola através do exercício do controle em sala de aula. É norma conhecida da escola que o aluno em sala de aula deve manter-se sentado e em silêncio. O não-cumprimento desta caracteriza-se como uma situação que para ser controlada confere castigos aos alunos. As estratégias utilizadas pelos professores são diversas variando entre “chamar a atenção” em voz alta ou como descrita pelos alunos: retirar a mesa, cadeira, fazer cinto de segurança, isolar, colocar sentado na mesa do professor, fazer cópias, dentre outras tantas que passam pelas vivências dos sujeitos escolares.

As funções e sentidos oferecem indícios para pensar sobre a natureza da interação entre o professor e o aluno na escola e na

sala de aula. Pode-se pensar que a construção do conhecimento em sala de aula é uma ação conjunta entre o professor e o aluno no sentido de que ambos façam sentido do que está sendo proposto como ação pedagógica. Assim, o aluno pode conhecer o propósito das tarefas em lugar de pensá-las como castigo, por exemplo. O fazer em sala de aula é permeado por expectativas de alunos e professores sobre o que é esperado que se faça e o que se faz dos deveres de cada um.

Assim, propõe-se, como continuidade das explicações sobre as funções e sentidos da escola, um direcionamento sobre as formas como alunos e professores se posicionam em relação ao “como o professor ensina”, para que se efetive a construção do conhecimento do aluno.

Para explicar o “como ensinar”, buscam-se algumas ideias que se traduzem em asserções teóricas e perspectivas dos sujeitos a serem analisadas na sessão seguinte. Estas incluem a: i) transposição didática, ii) dificuldade do professor em comunicar de modo claro e positivo a tarefa, iii) diferentes formas de manejo de classe (dinâmica da sala de aula) e, iv) importância deste manejo para a legitimação do papel do professor.

Pensar o fazer nos processos de ensinar e o aprender

Nesta sessão, apresentam-se as funções e sentidos da escola refletindo sobre o “como ensinar” a partir das impressões e relatos dos participantes. Estas impressões partem da análise sobre: i) as formas de comunicação da tarefa pelo professor, ii) os diferentes tipos de ensinar e aprender como fatores fundamentais da ação pedagógica e iii) os modos de legitimação do papel professor.

O processo de ensino-aprendizagem está na pauta da escola como uma de suas principais funções. Como item da pauta da escola entende-se que caberia ao professor e ao aluno desenvolver meios para que este processo se realize, deixando a cargo de ambos o peso da atribuição dessa função. Para o professor, o processo de ensino e aprendizagem envolveria planejamento, seleção de atividades que estimulem o aluno no desempenho das tarefas solicitadas, sem entrar em conflito com as normas interativas previstas para ele no ambiente escolar. Para o aluno, seriam geradas expectativas sobre como ele iria aprender, de quais habilidades e capacidades ele poderia lançar mão para alcançar seus saberes. Assim, espera-se que o professor e o aluno em interação promovam os fazeres refletindo sobre a produção do conhecimento que pode derivar da relação entre ambos. O que se propõe é que o saber do aluno deixe de ser percebido como acrítico a partir do momento em que a ação pedagógica do professor faça sentido para ele.

Para entender o que é a ação pedagógica, partiu-se do questionamento sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o como ensinar. Esta questão de difícil resposta envolve, ao mesmo tempo, as subjetividades dos alunos e os múltiplos contextos com os quais lida o professor para promover a aprendizagem do aluno. Envolve, ainda, a percepção do aluno sobre a tarefa de ensinar.

O professor é constantemente avaliado pelo seu aluno e este é um dos processos pelos quais os professores podem legitimar o seu papel como tal. Depreendeu-se, especialmente, das falas dos alunos do curso de Pedagogia, que são, ao mesmo tempo, professores em formação, que o principal objetivo de seu curso é a formação teórica. Esta formação prepara o professor para uma escola e um alunado idealizado com pouca ou nenhuma

relação com o aluno e a escola real com os quais ele terá que lidar após sua formação como Pedagogo. O distanciamento entre a prática rotineira da escola, da sala de aula e da formação teórica adquirida pelos alunos de Pedagogia dificulta a legitimação do seu papel de professor. Ainda que, durante a sua formação, ele possa ter contato com professores que o levem a pensar sobre uma atuação distante das idealizações sobre a escola e o aluno, este professor em formação descreve suas dificuldades em agir apropriadamente quando em contato com a sala de aula.

Uma das explicações encontradas para tal dificuldade é que por ter sido aluno, o professor pensa o seu aluno, a partir de suas próprias vivências de ensinar e aprender, muitas vezes, sem levar em conta os distanciamentos dos processos de transformação dos conhecimentos escolares e do que se almeja enquanto formação para este aluno. Sobre o ensinar e o aprender, Meirieu (2005) explica que

se o aluno soubesse o que deve aprender, ele não seria mais um aluno e não teria necessidade de aprender. Porque, para estatuir sobre a pertinência e a fecundidade de uma aprendizagem, é preciso já tê-la realizado, é preciso, inclusive, ter realizado muitas outras, tê-las colocado em perspectiva, tê-las comparado e, finalmente, ter estatuído sobre sua possível transposição didática (p.79).

A relação entre o ensino e a aprendizagem, acredita-se, comumente, ser evidenciada, na centralização do ensinar na figura do professor e o aprender na do aluno. No entanto, essa centralização denota uma relação assimétrica de poder entre o professor e o aluno reconhecendo apenas o professor a cargo

dos saberes a serem depositados para produzir o conhecimento do aluno. Neste caso, talvez não se devesse falar em interação, mas em processos isolados de formação e consolidação dos saberes escolares.

Como sugere Meirieu (2005), o aluno aprende tanto através do conhecimento adquirido ao longo da vida quanto necessita do professor para sistematizar e ampliar seu conhecimento. Nesse sentido, o autor utiliza o termo transposição didática²⁷ para explicar como se dá ideologicamente a aprendizagem.

Ao interpretar-se o sentido dado ao termo “transposição didática”, por Meirieu, pode-se afirmar que este é um processo que permeia a expectativa da sociedade, da escola e dos alunos de que, ao planejarem e selecionarem os conteúdos das aulas e fazerem cumprir as normas escolares, os professores podem transpor para seus alunos essas normas e conteúdos. Espera-se que o professor, ao chegar à sua sala de aula, promova a construção do conhecimento de seus alunos de modo a transferir os seus conhecimentos, os da sociedade, da cultura e, em especial, os conteúdos dos livros didáticos para estes alunos.

Em oposição a esta ideia da transposição didática, nesse trabalho, toma-se como referencial a perspectiva dialética freiriana. Nesta, não basta que o professor fale ao aluno é necessário que o mesmo fale com o aluno. Para Freire (1996), o ensinar e o aprender significam, ao mesmo tempo, conhecer – “ensinar não

27 Um dos autores que explicam o conceito é Yves Chevallard (1981). Ele propõe o entendimento da transposição didática a partir de um esquema triangular composto pela base com o professor como aquele que ensina (P) e o aluno como aquele que aprende (A) e no topo o saber (S). Chevallard propõe a inserção do saber na relação entre o professor e o aluno. Entretanto, o ensinar ficaria a cargo do professor que seria o responsável por sistematizar o conhecimento para os alunos.

é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (p. 25). Significa dizer que centralizar o processo de ensino e aprendizagem, particularmente no aluno ou no professor, pode ser considerado um equívoco pedagógico. Como sugere Vygotsky (1998), a dialética influencia o gerenciamento da aprendizagem tanto pelo aluno quanto pelo professor e cria novas condições para que esses sujeitos construam conhecimento (p.80). Para Freire (1993), existe uma dificuldade entre os professores e os alunos com relação às formas de construção do conhecimento. Não raro o que ambos esperam é que o livro, assim como o professor, transfira o conteúdo programático de forma automática apenas pela presença de um ou de outro. Neste contexto, existe, ainda, uma tendência em centrar a atenção na dificuldade do aluno ou na sabedoria do professor. Para Freire (1993), esta dicotomia pode ser utilizada como um exercício didático quando se quer analisar partes do processo todo de construção do conhecimento. Entretanto, é necessário que, ao processar essas análises, sejam retomados esses dois elementos constituintes do ensino e aprendizagem em seu conjunto como um único processo para o desenvolvimento da ação pedagógica.

Com essas considerações teóricas, buscaram-se as perspectivas dos sujeitos desse estudo e suas contribuições para a compreensão de como se dá a produção do conhecimento do aluno com o objetivo de que ele se torne um aluno crítico ao dever, ao fazer e à construção do seu saber. Os participantes expuseram e opinaram sobre diferentes aspectos das interações de sala de aula como, por exemplo, a explicação do professor sobre os deveres, a apreensão, a reapropriação do conteúdo e as diferentes estratégias que podem ser utilizadas pelo aluno para aprender. Essas opiniões são apresentadas, a seguir, enquanto

dúvidas dos alunos e estratégias encontradas por eles para equacionarem seus problemas em sala de aula.

Nos fragmentos abaixo, Rosa e Cecília, alunas do 6º ano do Ensino Fundamental, explicam as diferentes formas e argumentos que são utilizadas pela professora para tentar motivar os alunos para a realização da tarefa. Rosa salienta as habilidades diferenciadas de duas de suas professoras, enquanto Cecília descreve como a professora lida com a pergunta envolvendo dúvidas sobre os deveres.

Marluce também é uma ótima professora porque ela explica o dever direitinho já a Vanessa não explica ela fala que nós não somos burros e que podemos fazer sozinhos (Rosa, 6º ano).

Teve um dia que eu fui perguntar, tava escrito no quadro, aí eu fui perguntar a ela, aí ela [Vanessa] ‘tá escrito no quadro e você não é cega’. Ela dá fora em todo mundo (Cecília, 6º ano).

Rosa, ao ser questionada sobre como os professores explicam os conteúdos em sala de aula, compara a ação de Marluce (professora da disciplina de Matemática) e de Vanessa (professora da disciplina de Português). Enquanto a primeira é considerada pela aluna como ótima por explicar os deveres, a segunda não explica e busca exaltar as capacidades dos alunos para que eles façam sozinhos.

O aluno, em geral, quando tem dúvidas sobre os deveres se dirige ao professor para obter ajuda. Para Vanessa, a resposta da professora chega à compreensão dela como um desafio à sua capacidade visual levando a que a aluna a considere como uma professora que “dá fora em todo mundo”.

O respeito à curiosidade do aluno e a interação positiva com o professor podem solucionar as dúvidas levando à compreensão dos fazeres. Nas entrevistas com os alunos da escola Juscelino Kubitschek, eles indicaram o descontentamento com os “foras”, explicados como sendo respostas do tipo “eu já falei, não vou repetir”, “senta lá” e “você não é surdo”. Dependendo da dinâmica que estiver em andamento, na sala de aula, o professor pode ser levado a respostas consideradas extremadas pelos alunos em nada impedindo que ele reflita posteriormente sobre o ocorrido promovendo algum tipo de mudança. Ressalta-se, sobre o lugar da pergunta em sala de aula, a proposta de Freire; Faundez (2002) ao sugerirem que esta pode conduzir o pensar crítico do aluno, de modo que na interação com ele o professor possa “ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta” (p.46). Dessa forma, em algum momento, aluno e professor podem chegar a um consenso sobre o sentido dos fazeres atendendo as expectativas de ambos.

As descrições de Rosa e Cecília se aproximam da descrição feita por Pablo, aluno do 2º ano do Ensino Fundamental, sobre a dinâmica de uma aula. Ele comenta:

Ela [a professora] passa o dever a gente vai escrever e copia, depois ela passa a resposta no quadro a gente corrige e só. A tia vai passando mais matéria e que ela nem explica, a gente olha no dos outros, ela passou uma prova que ninguém sabia aí ela disse que todo mundo ia tirar zero então (Pablo).

A descrição de Pablo oferece uma estratégia que pode ser utilizada quando os alunos não sabem a matéria que é o “olhar no dos outros”, recorrendo aos seus pares para a solução das dúvidas que possuem. No entanto, no momento da prova, o

não-saber significa “tirar zero”. Pablo indica que, por vezes, mesmo não compreendendo e sem explicações sobre o fazer, os alunos devem continuar copiando os deveres. Ao final, sem poder lançar mão de alguma estratégia, chega-se a um saber que é igual à nota zero.

Para que o aluno entenda o que é o fazer, o saber e o dever, Meirieu (2005) enfatiza que o professor precisa explicar a tarefa investindo intelectualmente na mesma, explicando com clareza, enunciando as suas propostas. O autor lembra que embora a tarefa possa parecer um simples exercício para o professor, do “outro lado do saber”, está o aluno (p.185). A ação pedagógica exige do professor coerência entre aquilo que ele propõe e os resultados que pretende obter de seus alunos. O autor lembra, ainda, que não se pode pedir que “os alunos trabalhem em silêncio e ficar gritando para chamar a atenção de alguém” (p.186).

É possível perceber, pela descrição das expectativas dos alunos que o professor que alinha o seu discurso à sua prática através de uma postura coerente estaria assegurando a legitimidade do seu papel. Desse modo, o professor prepara o aluno para entender que ele encontra-se ao seu lado para auxiliá-lo naquilo que estiver ao seu alcance para a execução da tarefa de maneira apropriada. Sobre a coerência do professor, Freire argumenta que, como “professor não posso continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância”. Argumenta, ainda, que para descrever como a ação pedagógica é constituída, faz-se necessário levar em conta a dimensão ética desta prática. Freire diz que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (p.65). Entende-se que somente pelo autoritarismo ou pela licenciosidade não se constrói a formação

ética do aluno, mas que esta poderia ser mais facilmente atingida com êxito pela coerência e conscientização do papel e da importância desse professor para a formação de seu aluno.

Entre a conscientização do papel do professor e as expectativas que o aluno tem sobre ele são feitas concessões para que a ação pedagógica em sala de aula faça sentido para ambos. Estes aspectos são destacados por Patrícia, aluna 1º período do curso de Pedagogia. Para a aluna:

O professor é o mediador, né? Que vai me passar conhecimento. Porque de certa forma o professor... Ele detém o saber. Não é suficiente chegar ali só assim para passar o que as matérias deles pedem e vão embora. Estar aí para o aluno, entendeu? Acho que é o professor que incentiva a gostar de conhecer as coisas neh? Então o professor, acho que é fundamental, quando ele sabe fazer você, gostar da matéria, quando ele sabe ensinar, ele sabe te prender. Acredito muito que tem que ser dinâmico. Que ele dá mais pro aluno poder participar. O aluno não fica ali passivo olhando pra cara dele sentado dormindo entendeu? Dá voz pro aluno.

O fragmento da fala de Patrícia indica sua expectativa quanto a um professor que conjuga a posição de mediador, detentor do conhecimento, que sabe ensinar, é dinâmico e dá voz ao aluno. Com essas características, o professor colocaria em movimento a ação do aluno, incentivando-o a conhecer, gostar da matéria, participar das aulas e, ao mesmo tempo, contribuir para que o aluno não receba passivamente os ensinamentos. A aluna, ao elencar suas expectativas, percebe o papel e o lugar do professor em suas aprendizagens. Ainda que as aprendizagens possam ocorrer de modos e em tempos diferenciados, o aluno

reconhece os sentidos do papel do professor em seus processos de tornar-se aluno.

Mattos e Fagundes (2009) indicam, em seu estudo, aspectos sobre o reconhecimento do papel do professor. As autoras afirmam que, na sociedade contemporânea, “a despeito de o acesso à informação estar a cada dia mais disponível no âmbito social, a escola, com os alunos e os professores, é o local em que, intencional e legalmente, se sistematiza o conhecimento, e que o professor ainda é o sujeito qualificado a fazê-lo” (p.108). Este reconhecimento pode favorecer interações positivas no sentido do respeito à diversidade de expectativas que se constroem acerca dos fazeres de professores e alunos.

Sobre o fazer do professor, a aluna Monique, 1º período do curso de Pedagogia, comenta que este está ligado ao planejamento do estudo, da aula, dos exemplos relacionados à realidade do aluno e à presença do mesmo na sala de aula.

É, assim, aquele professor que tá presente realmente é o que não pensa só em chegar ali e dar aula, vai ver que pensa no seu planejamento de estudo, até mesmo na aula, quando ele dá exemplos que têm a ver com o seu dia a dia, sabe, até nessas pequenas coisas, é um professor presente (1º período de Pedagogia/UERJ).

Monique acentua, em sua fala, a idealização de um professor próximo ao aluno, engajado e identificado com as suas necessidades do dia a dia. A realização do trabalho docente, a seleção e a organização são atividades constantes de repensar o modo como a ação pedagógica se efetiva nos processos de produção do conhecimento, na escola, e na sala de aula. Este planejamento para atender a realidade do aluno, mencionada por Monique,

não significa que o professor deva utilizar-se de “tendências da moda”, mas, sobretudo, que aquilo que foi selecionado para seus alunos seja coerente com sua prática fazendo sentido sobre os fazeres, deveres e saberes tanto do professor quanto do aluno.

Um fragmento de fala que exemplifica a idealização dessa necessidade de proximidade entre o professor e o aluno foi demonstrado por Sara, ao descrever como passou a utilizar a Matemática, após as explicações da professora sobre o uso desta disciplina no dia a dia. Sara, aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, conta que:

Na quarta série eu não gostava muito de matemática, mas a professora Silvia, me *mostrou* que a matemática a gente pode utilizar em vários tipos de coisa, é como contas, multiplicações, várias coisas que a gente pode utilizar a matemática, problemas ela me ensinou. Que coisas assim que você fala que pode utilizar? Em contas bancárias, em conta telefônica, várias, vários tipos. Como é que você percebeu isso, fora da escola de usar a matemática? Eu não percebi isso fora da escola. Foi a professora Zélia que me ensinou. E depois que ela te ensinou? Ai eu fui vendo como era matemática. Você consegue me dar um exemplo de uma coisa que você usou matemática fora da escola? Quando fui comprar o presente da minha mãe. Eu fui na rua com o meu pai, aí meu pai falou ‘vamos comprar um presente para a sua mãe procurar um negócio para tua mãe’ aí eu falei ‘tá bom’ aí eu fiquei procurando, aí meu pai falou ‘vê quanto dá aquele’ só que eu não estava conseguindo fazer a conta, aí eu pensei agora eu sei porque a professora de matemática me ensinou como é importante

a matemática aí eu comecei a aprender a matemática bastante. Aí assim agora quando a professora vê o meu caderno ele tá feito porque antes eu não respondia eu não fazia os deveres que ela passava.

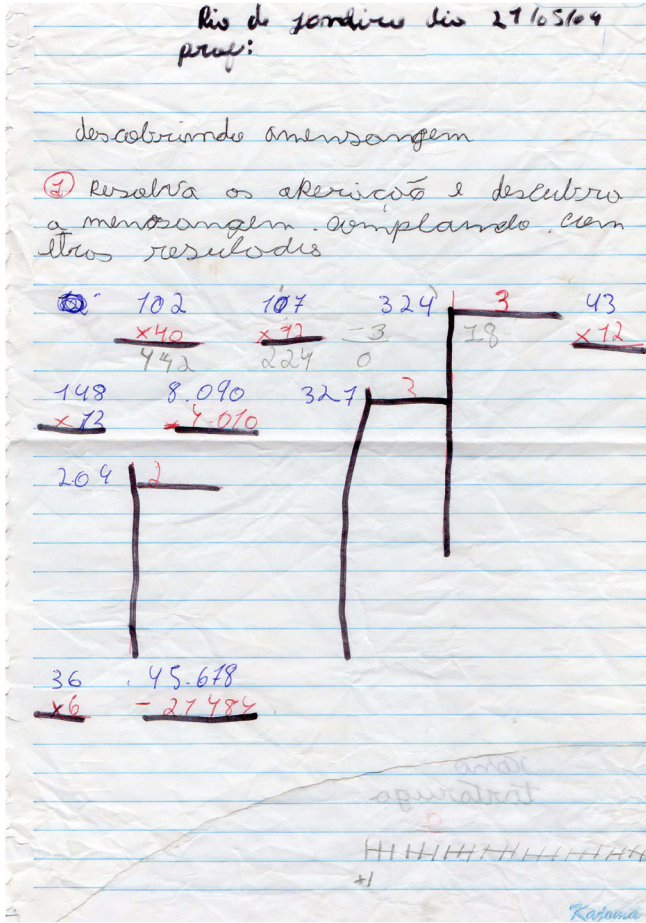


Imagem 7 – Tarefa de Matemática

Fonte - Pesquisa de campo – Castro, 2009

O objetivo de ensino da Matemática para o dia a dia, na perspectiva da aluna, foi compreendido quando a professora utilizou exemplos de aplicabilidade do mesmo fora da escola. A aluna evoca a importância de apreender e reapropriar os conteúdos ensinados pela professora, em sala de aula, no ambiente informal, como para calcular o preço de um objeto em relação à quantidade de dinheiro que se possui para adquirir este objeto. Ressalta, ainda, a possibilidade de culturalmente significar esses conteúdos utilizando-os em sua rotina de vida e como esta experiência foi importante para que ela percebesse o objetivo da Matemática. O exemplo da aluna demonstra que, provavelmente, substituir a importância da nota por alternativas significativas que demonstrem o valor da aprendizagem para o aluno poderá produzir um novo sentido sobre as tarefas que ele deve realizar.

A abordagem pedagógica, geralmente utilizada para o ensino de Matemática, pode ser verificada através de alguns livros didáticos que apresentam, quase sempre, após o conteúdo, exercícios de fixação da aprendizagem. Como dever, o aluno é solicitado treinar sistematicamente através desses exercícios os conteúdos da aula. De um modo geral, esses exercícios formulam conexões abstratas e de pouca compreensão para o aluno. Exemplos disso são os enunciados do tipo “calcule mentalmente” ou formulações como as que causam polêmica no ambiente acadêmico²⁸. Uma cartilha, amplamente utilizada, solicitava o seguinte raciocínio do aluno: “Fui andando por

28 Livro Chão de estrelas de autoria de João Batista Araújo e Oliveira utilizado pelos professores em turmas de alfabetização no município de São Gonçalo em 2007.

um caminho. Eram três, comigo quatro. (...) Encontramos três burros, comigo quatro”. Pode ainda, ser observado, como exemplo, na imagem 7 uma tarefa de Matemática copiada pelo aluno Rui (6º ano) e entregue a equipe quando desistiu da atividade e pediu para ir ao banheiro. A tarefa continha o seguinte enunciado: “Descobrimo a mensagem 1) Resolva as operações e descubra a mensagem comparando com letras os resultados”. Assim, após solucionarem as equações, os alunos deveriam buscar em uma lista a letra correspondente a cada resultado numérico. As letras deveriam compor uma mensagem. Destaca-se, ainda, na imagem do caderno do aluno, uma estratégia utilizada por ele para auxiliar na resolução das equações.

Este tipo de exercício, dentre outros, supostamente de fixação de conteúdos implica na obrigatoriedade de que o aluno tenha que distinguir entre aquilo que é concebido como pensamento científico e o que é o pensamento narrativo. Nesse sentido, Senna (2003) contribui para entender como se dá a organização e a fundamentação sobre os modos de pensamento pelos quais a “inteligência humana se organiza para interagir com o mundo” (p.11), a saber: o modo narrativo e o modo científico. Por modo narrativo, destaca-se dentre suas propriedades a que privilegia esquemas que se organizam na medida em que o sujeito age sobre o seu mundo e o modo científico de pensamento está relacionado à cultura científico-cartesiana que se espera do aluno no ambiente escolar.

Portanto, não se trata de privilegiar um modo de pensar em detrimento de outro, mas que o trabalho do professor na formação do aluno possibilite-o a compreender “quando e como ele deve se posicionar no mundo utilizando o pensamento

científico e quando este deve se posicionar utilizando o modo narrativo” (p.17). O autor descreve que além da possibilidade de aprender, seria possível ao professor e ao aluno compreender os seus papéis de modo a legitimar a cultura científica e sua função para a escolarização. Compreender estes papéis requer, ainda, que o aluno faça sentido das ações pedagógicas do professor em sala de aula.

Os sentidos das ações podem refletir sobre o que e quanto é necessário saber durante um ano letivo. No fragmento de fala da aluna Carolina, 6º ano do Ensino Fundamental; Pablo, 2º ano do Ensino Fundamental e Joana do 1º período do curso de Pedagogia, explicam e justificam os procedimentos e os saberes necessários para “passar de ano”, ser reprovado ou, ainda rebaixado.

Passar sem saber os deveres que elas passaram... Para a gente passar nas etapas a gente tem que saber. Ah, a gente sabendo mais deveres saber se comportar, saber como é que as professoras para a gente ter que levar do jeito dela e não fazer muita bagunça na sala de aula e aprender bastante coisas. É na sexta série eles vão puxar mais a gente então a gente tem que aprender o que eles ensinaram na quinta série. Porque a sexta série é a continuação da quinta série. Não é que vai ser a mesma professora é que a gente vai acompanhar a mesma coisa vamos começar na quinta e chegar ao fim na sexta série. É tipo uma etapa para a gente passar nas etapas a gente tem que saber (Carolina).

Esse menino repetiu. A tia falava para ele ficar em casa porque ele não queria saber de nada mesmo. Repetiu e voltou para o CA. Ué

ele repetiu em qual série? Na primeira agora ele voltou para o CA. E como que pode isso? Eu não sei, igual a uma menina a Mariana ela estudava comigo na primeira ela repetiu e voltou para o CA está estudando de tarde os dois. É volta tudo? Volta (Pablo).

[...] As matérias que eu gostava eu me dedicava, as outras matérias que eu não gostava eu sabia que eu tinha que passar, eu sabia que eu não podia ficar de recuperação ou ficar reprovado. Eu sabia que eu não podia ir para a recuperação porque a recuperação eu ia ter que estudar tudo o que eu tinha visto no ano, toda a matéria do ano. Eu sabia que eu não podia ficar reprovado que eu ia voltar tudo e a ideia para mim da reprovação era como se eu perdesse um ano da minha vida né. Como se eu ficasse parado no tempo um ano. Aí o quê que eu fazia, por exemplo, a matéria que eu não gostava, eu não gostava de Química, mas eu sabia que eu precisava estudar para Química, eu estudava o necessário. Então geralmente as minhas notas em Química é no mínimo satisfatório e no segundo grau era 60, 65. Aí eu fazia as contas, no terceiro período, aí eu estudava muito no primeiro e segundo período e aí então eu acho que eu sacava isso, essa estratégia. Então as minhas estratégias eram: estudar muito o primeiro e o segundo período aí no terceiro eu via a matéria que eu tava muito mal, aí estudava para essa matéria e no quarto eu relaxava (Joana).

As opiniões e percepções dos participantes sobre a ação pedagógica e o papel do professor e do aluno nesta ação foram

expressas nos fragmentos de fala dos alunos, de diferentes níveis de ensino, Carolina, Pablo e Joana que apontaram o papel da aprendizagem para o cumprimento das diferentes etapas da escolarização.

Os alunos ressaltaram a importância da apreensão dos conteúdos, sua sequencialidade e hierarquização na passagem de uma série para outra ou de um nível de ensino para outro. Como afirmou Carolina, uma série é continuação da outra requerendo os saberes anteriormente adquiridos. Além do saber relacionado aos conteúdos escolares, Carolina ressalta as normas de comportamento em sala de aula e a estratégia de conhecer e se adequar aos diferentes “jeitos” dos professores para avançar nos saberes necessários para a aprovação ao final do ano.

Nas falas destes alunos, pode ser evidenciada a interdependência entre os conteúdos e a possibilidade de que quando detectada uma falha do aluno na apreensão destes conteúdos, ele pode ser considerado como inadequado para uma determinada série podendo “voltar para a série anterior”, ser rebaixado ao invés de avançar de uma etapa para a seguinte.

A prática de rebaixamento é comumente utilizada nas escolas como processo de readaptação do aluno quanto ao conteúdo que entendem ser necessário para que ele seja matriculado em uma determinada série. Em trabalho desenvolvido por Mattos e sua equipe (1992-1994), a pesquisadora exhibe cenas em vídeo, durante a realização de uma pesquisa de abordagem etnográfica, na qual dois alunos “rebaixados” da antiga 3ª série para a 2ª série justificam, durante a entrevista, como e porque este processo ocorre. Na fala de um dos alunos:

Bem, é assim. Você está na 2ª passa para a 1ª. Você está na 3ª passa para a 2ª e assim vai. É que aqui nesta escola é diferente tem mais conteúdo.

(Fragmento de fala da entrevista com dois alunos do Ensino Fundamental, Rio de Janeiro, Março de 1993).

O argumento do rebaixamento foi justificado pelo aluno, que é rebaixado, pelo fato de que, na “nova escola”, o nível de ensino é mais elevado, pois a escola é melhor do que a frequentada anteriormente. O rebaixamento foi também explicado por professores e gestores escolares de acordo com um tipo de necessidade de unificar ou homogeneizar o grupo de alunos de uma turma quanto ao conteúdo. No estudo atual, o exemplo de Pablo reafirmou a função do rebaixamento como uma prática rotineira da escola. Rosa, a mãe de Pablo, explicou que este procedimento é comum, e, nesses casos, a escola chama os pais para informar que o aluno não tem conteúdo para ficar naquela série e que precisará cursar duas séries ao mesmo tempo, a anterior e a atual (que o aluno repetiu). A reflexão que se faz é a de que o aluno é duas vezes reprovado sem que seja levado a pensar sobre seus processos de aprendizagem, ou seja, os saberes que, como exemplificou Carolina, conduzem o aluno “a passar sabendo”.

Sobre a repetência, Joana ressalta, em seu processo de tornar-se aluna, as estratégias utilizadas tanto para não repetir quanto para não ficar para a recuperação. Comenta que ao pensar que repetir seria como perder um ano de sua vida “sacou” que fazendo as contas das notas divididas nos quatro bimestres do ano letivo, ela poderia alavancar os estudos e as notas nos

dois primeiros bimestres. No caso de estar com pendência em alguma matéria, ela utilizava o terceiro bimestre para reforçar a nota podendo ficar “relaxada” no restante do ano. A outra estratégia identifica por Joana foi a de solucionar as notas para as matérias que possuía menos afinidade. Ao entender que ela precisaria ser aprovada em todas as matérias, Joana conta que estudava o necessário para obter notas satisfatórias para avançar para as próximas etapas.

Nos fragmentos de fala dos alunos, evidenciaram-se as estratégias que eles passam a utilizar quando começam a conhecer as normas do jogo escolar. Aos poucos, conforme avançam nas etapas, os alunos vão identificando o que é preciso saber para fazer sentido da ação pedagógica do professor em sala de aula e receber a aprovação.

Nesta sessão, o como ensinar foi indicado pelos alunos, tanto pelo reforço que recebem em sala de aula quanto pelo atendimento de suas expectativas com relação ao papel do professor em sua ação pedagógica. Entende-se que o atendimento a essas expectativas requer a conscientização do professor quanto ao papel que ele desempenha nos processos de produção do conhecimento de seus alunos. Os alunos indicaram as diferentes formas que acreditam poderiam ser adotadas na ação pedagógica dos professores promovendo uma interação positiva para conduzir as aprendizagens dos alunos. Sugeriu-se como alternativa para os “foras” do professor que este diferencie o dever, o fazer e o saber explicando e solucionando as dúvidas do aluno. Isto se dará no momento em que o professor perceber o aluno como um sujeito real, longe das idealizações de uma formação que não o prepara para a diversidade presente nos espaços escolares.

Imagem 8 – Dever no quadro



Fonte - Pesquisa de campo – Castro, 2009.

Por sua vez, os alunos também possuem expectativas quanto ao que esperam do papel do professor em suas aprendizagens. Eles indicam a importância de um planejamento que esteja voltado para atender às suas realidades transformando-as em saberes, que despertem a curiosidade e a vontade de conhecer novos conteúdos e que legitimem a participação do aluno em sala de aula. No entanto, quando estas expectativas não se efetivam na ação pedagógica, os alunos são levados a adotar diferentes estratégias para adquirirem o quantitativo de nota necessário para serem aprovados. Percebe-se que o sentido dos fazeres não leva a um saber sem que este esteja relacionado ao peso da aprovação, reprovação e/ou rebaixamento do aluno. Por outro lado, o aluno foi capaz de compreender as regras do jogo escolar e criar estratégias para pertencer à comunidade escolar.

Desse modo, trata-se de descentralizar a ideia do ensino relacionado ao papel do professor e o aprender no do aluno, mas dialeticamente tornar estes processos como constituintes da ação pedagógica necessária para a compreensão do como ensinar. Esta compreensão abre caminhos para se pensar o que ensinar, ou seja, a percepção dos sujeitos escolares sobre o tempo e o espaço das tarefas pedagógicas, o dever, nos seus processos de tornarem-se alunos. Optou-se, durante a escrita da próxima sessão, utilizar o termo tarefa pedagógica e dever com o mesmo significado.

O que se segue reflete a percepção dos alunos sobre o que é e como deve ser realizada a tarefa para a compreensão do que signifique ser aluno. Reflete-se sobre: i) o lugar do dever nas aprendizagens, ii) o tempo escolar e iii) o brincar.

As funções e os sentidos da escola: o dever em questão

Até aqui, apresentaram-se as explicações e análises sobre o saber e o fazer com interseções do dever. Destacaram-se as interações entre o professor e o aluno como elementos para compreender as funções e sentidos da escola nos processos de tornar-se aluno. Passa-se, nesta sessão, a apresentar a natureza da tarefa ou do “dever”, como é conhecida comumente no ambiente escolar, suas implicações na ação pedagógica dos atores no processo educativo – o professor e o aluno. A compreensão da natureza da tarefa está pautada na interlocução entre as conceituações teóricas, a explicação dos alunos sobre o que entendem por tarefa/dever e o alinhamento da tarefa com a ação pedagógica.

A tarefa é uma atividade planejada ou não pelos professores e realizada pelos alunos em sala de aula ou em casa. A tarefa cria possibilidades para os alunos e aos professores permite estabelecer indicadores para a produção do aluno. A tarefa reflete não apenas os conteúdos curriculares programáticos, mas elementos do contexto da sala de aula que auxiliam na sua realização, tais como: i) a interação entre os pares, ii) o acesso ao professor para solicitar ajuda, iii) a utilização de materiais escolares e didáticos (livros, cadernos, lápis, caneta, entre outros), iv) a administração do tempo para a realização, v) a dedicação e concentração para a sua execução, vi) a agilidade mental em entender como a tarefa foi solicitada e vii) como realizá-la, dentre outros. Todos esses elementos contribuem de maneira combinada em uma espécie de movimento homeostático²⁹, ou seja, através do equilíbrio e harmonização para que os alunos tenham a possibilidade de construir conhecimentos acadêmicos que os impulsionem em direção ao saber legitimado pela escola.

Meirieu (2005) sintetiza o conceito da tarefa a partir de sua natureza objetiva. Para o autor, a tarefa “é o exercício tal como é apresentado no caderno, na ficha de leitura [...]. A tarefa é aquilo que é palpável, aquilo que se concebe antes mesmo de ter realizado, aquilo que pode ter critérios de êxito consolidados” (p.186). O autor explicita que a tarefa ao ser proposta pelo professor para o aluno precisa apresentar uma coerência entre os seguintes aspectos: 1) o interesse dos alunos que se procura valorizar, 2) os problemas cognitivos que a tarefa permitirá encontrar, 3) os recursos didáticos que se poderá colocar à disposição dos alunos e, 4) os objetivos da aprendizagem que

29 Do grego *hómois*, - a, - on, semelhante + *stásis*, - eos, estabilidade.

poderão ser atingidos por todos os alunos quando aplicados em sala de aula (p.188-189).

Para Meirieu, um dos pontos importantes na aplicação e exercício da tarefa é a coerência entre o que é ensinado pelo professor e o que é proposto como tarefa. Esta, em geral, tem o objetivo de habilitar os alunos a fazer sentido dos conteúdos e conceitos a serem construídos por eles após a explanação do professor e, desse modo, exercendo uma força propulsora de aprendizagem para os alunos.

Nas séries iniciais, uma das formas que os professores ‘acreditam’ ser eficiente para a assimilação dos conteúdos pelos alunos é a memorização e a repetição. Daí a banalização da utilização da cópia, assim como da tabuada e outros recursos didáticos tradicionais que figuram constantemente no planejamento das atividades no lugar de tarefas propostas para os alunos.

Entre os alunos dos anos subsequentes ao 5º ano, por exemplo, esta prática pode causar resistências entre os alunos que após anos copiando e memorizando textos e números passam a questionar a validade de tal prática para a construção do conhecimento. A prática da cópia e a resistência a ela entre os alunos, como foi demonstrada nas vinhetas da sessão anterior, passam, nesse momento, a ser compreendidas a partir do questionamento sobre “como” os professores e os alunos realizam a tarefa, sua função e dinâmica de processamento. Incluem-se nessas análises as diversas maneiras pelas quais os professores e os alunos legitimam o lugar da tarefa na ação pedagógica.

Na interpretação de Meirieu (2005), para aprender, o aluno “submete-se a regras arbitrárias, entra em um sistema – um tipo de jogo promovido pela escola – que tem como meta o reconhecimento e a promoção daqueles que melhor se adaptam

às regras da instituição” (p. 80). Assim como no movimento homeostático, sugerido anteriormente, da passagem do aluno da condição de não-saber para a de saber. Este movimento perpassa a busca de um equilíbrio entre o conhecimento que o aluno tem sobre o seu mundo exterior, a sua vivência interior e subjetiva sobre este mundo associada ao modo como ele aprende através desse entendimento, que, de um modo geral, é extraído do contexto institucional e da sala de aula (CHARLOT, 2001, 2005).

Entretanto, Meirieu (*op.cit.*) sugere que um sistema escolar meritocrático pode criar condições pouco favoráveis para que ocorra o movimento de equilíbrio da aprendizagem necessário para que o aluno construa o sentido para o que aprende. Isto se verifica por existirem regras consideradas arbitrárias no que se refere, por exemplo, às avaliações pouco claras que criam indicadores de sucesso ou de fracasso do aluno, colocando tanto alunos quanto professores como que em suspenso fora deste movimento. Ambos se veem desqualificados quanto à função da tarefa no processo de avaliação e de produção do conhecimento. Como consequência, o professor e o aluno buscam um ao outro para explicações para compreender a baixa produtividade dos alunos.

Neste sentido, o processo de tornar-se aluno é, muitas vezes, identificado como “tendo que aprender como as professoras são para levar do jeito delas”, cumprir as regras escolares idiossincraticamente, ou seja, buscando conhecer qual é aquela que está valendo para o momento. Realiza a tarefa lançando mão das estratégias que vai desenvolvendo ao longo dos anos de escolarização. Produz mesmo que sem a função de conhecer ou de saber, ou saber o suficiente para passar de ano, para

preencher o tempo da aula, da demanda da escola e da presença na sala de aula.

Estar matriculado em uma instituição educacional para alguns alunos implica em expectativas, interações que vão desde a vontade de conhecer o mundo pela leitura e escrita até a formação para o exercício profissional. Há também aqueles que não se sentem atraídos ou mesmo convencidos de que a escola foi feita para eles. Ao refletir sobre as estratégias de pertencimento dos alunos, depara-se com a relação de resiliência e aceitação que estes estabelecem com as instituições escolares, professores, amigos e demais atores escolares, bem como com os deveres exigidos para cada etapa da escolarização.

Nesse estudo, construiu-se um mosaico com as explicações sobre as formas de tornar-se aluno, em emoldurar-se às tarefas pedagógicas/aos deveres, bem como aos fazeres e saberes, de modo a evidenciar as diversas formas escolhidas pelos alunos para sua realização. Neste mosaico, ilustram-se, ainda, as estratégias criadas por alunos para se adequar as demandas dos professores desenvolvendo, assim, o sentimento de pertença à escola e à sala de aula.

Os dados desse estudo demonstram que, de um modo geral, o aluno é consciente do que deve fazer para tornar-se aluno, constituindo a escola e a sala de aula como comunidades de pertencimento. Ele entende que para pertencer, deve se adequar as regras da escola, da sala de aula e das interações que mantém com os seus pares e com a professora. Porém, o aluno pode optar em subverter essas regras, por exemplo, em não realizar as tarefas, conversar, movimentando-se de seu lugar e ou brincando levando a que esse aluno seja considerado como não estando de acordo com as normas da sala de aula. Pode

ainda criar justificativas para que os professores e os gestores o considerem um problema, desintegrado, inadequado, bagunçeiro, em outras palavras, um aluno que “não quer nada”. Essas justificativas quase sempre o impedem de avançar no processo escolar.

Para o aluno, nestes casos, resta adequar-se às normas da escola e da professora na sala de aula. Dele é exigido que se mantenha sentado, em silêncio, e realizando seus deveres sob a justificativa de que o conteúdo programático vai conduzi-los a um saber, a construção de um conhecimento sem o qual não seria possível a ele avançar na sua trajetória escolar. O aluno percebe que é um longo processo que inclui etapas a serem vencidas. Desse modo, na concepção dos sujeitos da pesquisa, tornar-se aluno é um processo construído tanto pela adequação às normas da escola, quanto pela execução dos deveres nos moldes orientados pela professora.

Nas vinhetas que se seguem os alunos do Ensino Fundamental Juan, Josiane e Daniela descrevem o que rotineiramente realizam em sala de aula enquanto atividades que desde os deveres, passando pelas conversas até as brincadeiras. Eles descrevem o seguinte:

Eu estudo faço todos os deveres e outras coisas. Eu também brinco com os meus colegas. Também gosto de vir para o colégio para aprender (Juan, 6º ano).

A professora passa o problema no quadro eu faço respondo e dou pra ela, ai depois quando tem tempo sobrando que eu acabo o dever, eu e minha prima ficamos jogando cartas, a professora deixa (Josiane, 6º ano).

Ser aluno é ser comportada como eu. Eu sou um pouco bagunceira, mas não deixo de fazer o dever, na hora do recreio não dá tempo para fazer nada o máximo é comer, beber água e ir ao banheiro. Da escola a parte que eu mais gosto é a quadra, eu amo fazer educação física, na sala eu converso muito e brinco muito, mas não deixo de fazer o dever. Essa é a minha vida na escola (Daniela, 6º ano).

Juan menciona a função de aprender da escola, seguida de sua rotina de cumprir com os deveres. Além disso, comenta sobre a possibilidade de brincar com seus colegas na escola. A mesma sequência dever-brincar é descrita por Josiane e Daniela que explicam que ainda que conversem e brinquem não deixam de lado os deveres.

Os alunos compreendem que devem realizar as tarefas propostas pela professora para então estarem liberados para outras atividades. O espaço escolar configura-se como o lugar de aprender permeado pelas conversas com os amigos e as brincadeiras. Desse modo, as funções e os sentidos da escola configuram-se pela maneira como os alunos constroem o dia a dia, em sala de aula, incluindo horários, materiais escolares, comportamento, brincadeiras e a ocupação do espaço físico.

Nos fragmentos de fala abaixo, os alunos explicam como o tempo e os materiais são organizados para o cumprimento das normas da escola.

‘Tem hora para tudo!’ Quando o professor chegava e começava a aula, na hora brincar, todo mundo brincava, na hora que ele dava matéria, todo mundo parava de falar e

prestava atenção na matéria. Brincava. Mas na hora de prestar a atenção todo mundo calava a boca (Marta, 1º período, Pedagogia).

Aí eu chegava em casa depois da escola, almoçava e descansava mais ou menos uma hora, duas horas, aí eu fazia as tarefas da escola. Geralmente eu também demorava uma hora, uma hora e meia de tarefa de trabalho de escola e depois eu brincava ia fazer outras coisas (Luísa, 1º período, Pedagogia).

Na escola eu tenho as coisas que eu tenho que fazer, meus cadernos, meus deveres e na sexta eu posso levar brinquedo (Juscelino, 2º ano E.F.).

“Tem hora para tudo!” A forma de entendimento sobre o tempo inicia-se pelo calendário escolar, passando por adaptações de acordo com as necessidades diárias de controle dos alunos. O tempo fornece a dimensão das normas e serve como medida e equilíbrio entre as diferentes atividades a serem realizadas em sala de aula e em casa. A preocupação com o tempo, pela delimitação e aproveitamento do mesmo, está presente na totalidade das atividades desenvolvidas pelos alunos. De acordo com a explicação da aluna, o tempo escolar está dividido entre o aprender, o comportar e o brincar.

Sobre o brincar, Winnicott (1975) destaca sua importância para um desenvolvimento saudável de crianças e adultos. Para ele “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais.” (p.63). Assim, promover o brincar pode constituir o espaço escolar como um ambiente mais saudável e que possa facilitar as aprendizagens do aluno.

Há que se destacar a diferenciação entre o brincar e a bagunça. Percebe-se a ênfase em cumprir o dever ainda que o aluno faça bagunça na sala de aula. A distinção entre o brincar e fazer bagunça enquanto parte do controle do comportamento do aluno foi entendida por Mattos (1992), ao entrevistar alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, encontrou que existe uma diferença entre as formas de interpretação pelos alunos e pelos professores quanto ao que significa “indisciplina”. A autora comenta que na percepção dos alunos, a bagunça é entendida como “brincadeira” permitida pela professora, em alguns momentos, quando estão sem atividades ou, ainda, quando ela não está presente em sala de aula. Enquanto que, para os professores, a “bagunça” é resultante da falta de “educação doméstica” entre os alunos. Os professores explicam que esses alunos não apresentam comportamento adequado em sala de aula, pois seus pais e/ou responsáveis não os “educaram” para respeitar o professor, os colegas e o ambiente escolar como um todo.

Durante a observação participante, na escola Juscelino Kubitschek, enquanto a professora saía da sala de aula ou atendia outra professora na porta, a maioria dos alunos levantava-se de sua cadeira, movimentava-se pela sala dirigindo-se à mesa de outro aluno, virava-se para os lados e/ou para trás para conversar. Da mesma forma, quando a professora anunciava que iria sair para passar deveres para a outra turma,³⁰ os alunos agitavam-se, conversavam mais alto do que o habitual e saíam

30 Quando um professor da grade de horário do dia faltava, era comum que o professor da aula seguinte “subisse” o horário e desse modo a turma e a professora saíam mais cedo. Ressalta-se que durante a pesquisa de campo era frequente essa dobra de turma.

da sala de aula, mas retornavam às suas cadeiras em seguida. Como explicou o aluno Rafael: “*eu fico quieto no meu lugar sem perturbar ninguém, quando ela [professora] sai todo mundo faz bagunça, aí tudo bem*”.

Os fragmentos de falas dos alunos denotam, ainda, que eles possuem um entendimento sobre aquilo que a escola espera que eles façam como, por exemplo: falar somente quando permitido, permanecer sentado, brincar no horário do intervalo e fazer os deveres. Apesar disso, os alunos são críticos à ação pedagógica e, de algum modo, percebem que eles próprios terão que fazer sentido e construir o seu saber a partir do que é oferecido pelo contexto escolar e cultural.

O que esses fragmentos de falas dos alunos e as análises dos mesmos informam é que para a consolidação do entendimento que o aluno tem sobre o processo de tornar-se aluno, ele é ser responsável pela construção do seu saber a partir do fazer. Eles reconhecem que para fazer parte do jogo escolar e tornarem-se escolarizados precisam enquadrar-se às normas escolares. Confirma-se com esses dados que o aluno é reflexivo e crítico sobre os processos de tornar-se aluno e constrói suas próprias trajetórias de sucesso ou de fracasso escolar. Porém, para obter o sucesso, a entrada e a permanência no jogo escolar, o aluno vai depender de estabelecer estratégias de equilíbrio permanente entre o fazer, o dever e o saber.

Foi possível perceber, também, que as funções da escola vão sendo ressignificadas, excluídas ou modificadas através do olhar dos sujeitos escolares sobre elas. Assim, passa-se a pensar, não somente em funções, mas em sentidos que refletem as expectativas e as críticas relacionadas à escola como um todo. A perspectiva de cada sujeito confere aos processos de tornar-se

aluno um sem-número de experiências derivadas das interações entre professores, alunos e seus pares.

O somatório dessas experiências e perspectivas sobre as funções e sentidos do fazer, do dever e do saber pode servir ao aluno durante as diferentes etapas da escolarização levando a que ele, através do de suas comunidades de pertencimento, possa tornar-se aluno. O lugar que carrega essas experiências é a memória e, para a qual, o aluno se volta para constituir novas estratégias para continuar pertencendo aos diferentes espaços educacionais.

A memória enquanto um constructo social é o tema a ser apresentado no capítulo que se segue em complementaridade à compreensão do objeto tornar-se aluno.

O tornar-se aluno: memórias, narrativas e trajetórias

Las historias aparecen y desaparecen, pasan de boca en boca, se arrastran con los gestos cotidianos. No pertenecen enteramente al pasado; son más bien un super-presente (SARTRE, 1968, p.9).

A memória é a tematização desse capítulo, sendo entendida através do modo como os alunos descrevem seus processos de tornar-se aluno nas diferentes etapas da escolarização. Para entender a memória, buscaram-se, ainda, as asserções teóricas com definições sobre o conceito e seus usos para a compreensão da história de vida do sujeito social.

A memória descrita pelos alunos, apresentada nos fragmentos de fala foi entendida como um constructo social envolvendo o sujeito (eu) e seus pares (o/os outro/os). Para a definição de memória, usualmente, utiliza-se os estudos de Aristóteles e, a partir destes, derivam-se outras concepções especialmente no campo de conhecimento da História. Em síntese, Aristóteles em *De Memoria et Reminiscentia*³¹ propõe que “não é possí-

31 O acesso a esta obra foi feito a partir da tradução para a língua inglesa da versão impressa no ano de 1908. A tradução manteve a paginação do texto original. A

vel lembrar o futuro, não há memória do presente, mas apenas uma senso-percepção” (2001, p. D7v). Para ele, a dimensão do presente é dada pela senso-percepção. Explica que não se pode dizer que se lembra de algo que é presente, mas que se tem a percepção do presente. Quanto ao futuro, especula-se que seja aprendido pela expectativa ou adivinhação de algo que pode vir a acontecer, enquanto o passado relaciona-se com a memória. Em termos gerais, depreende-se do estudo de Aristóteles que a memória

nem é percepção nem é concepção, mas um estado ou afeição de uma dessas, condicionada pelo lapso de tempo. Como já observado, não há tal coisa como a memória do presente, enquanto presente, pois o objeto de percepção do presente é único, e no futuro é a expectativa, mas o objeto da memória é o passado. Toda a memória, portanto, implica em um tempo decorrido, conseqüentemente, apenas os animais que percebem o tempo, e os órgãos com que eles percebem o tempo, também é aquilo com o que eles se lembram (2001, p. D8r).

Como dito, vão sendo construídas diferentes formas de compreensão da memória que se apresentam ao sujeito enquanto fato ou acontecimento. A história da humanidade, bem como a história de vida, marca a trajetória do sujeito em diferentes esferas de interação.

versão traduzida (2001) encontra-se disponível nos arquivos preparados para a University of Virginia Library Electronic Text Center. <http://etext.lib.virginia.edu/modeng/modengA.browse.html>.

Assim como Aristóteles, Ricoeur (2007) também traz posicionamentos teóricos que contribuem para o entendimento do papel da memória para a compreensão dos processos de tornar-se aluno. O autor apresenta, em seus estudos, três modos mnemônicos, analisados a partir da obra de Edward Casey, sendo eles o *reminding* (lembrando), a *reminiscing* (reminiscência, evocação) e o *recognizing* (reconhecer). O *Reminding* termo em inglês é traduzido como lembrando, “isto me lembra aquilo, me faz pensar naquilo”. Trata-se de indicadores que visam a proteger o indivíduo contra o esquecimento dos fatos. Este processo compreende dois extremos da linha divisória entre a interioridade e a exterioridade. Na interioridade, a memória aparece como recordação de uma coisa por outra que lhe foi associada pela aprendizagem, enquanto que na exterioridade a memória encontra pontos exteriores para recordação em fotos, cartões, postais, agendas, recibos, lembretes (p.55).

O processo de relembrar, rememorar ou de estar lembrando, o *Reminiscing* relaciona-se a um fenômeno marcado pela atividade de lembrar novamente e consiste em reviver o passado evocando-o através de acontecimentos ou saberes compartilhados em suas vidas em interação com várias pessoas, objetos e lugares. A lembrança que um sujeito tem serve de *reminder* para as lembranças do outro. Ricoeur (op.cit.) explica que as pessoas ao relembrarem (*reminiscing*) podem evocar as lembranças para projetar ou idealizar um futuro próximo. Um exemplo sobre o tempo dedicado às lembranças pode ser reconhecido nas conversas do tipo “Você se lembra de..., quando... você... nós?” (p.55-56).

Por último, apresenta-se o *Recognizing*, processo de reconhecimento ou de estar reconhecendo. Este processo remete

ao enigma da lembrança enquanto presença do ausente anteriormente encontrado, que se explica por ser uma coisa reconhecida pela segunda vez e que traz graus de diferenciação e de distanciamento do passado em relação ao presente (p.56). O reconhecimento destaca certas particularidades de objetos e/ou pessoas conhecidas em um tempo anterior, ou seja, conduz a apreensão que se teve desse tempo passado para ser reconhecido no tempo atual, por exemplo, quando se fala: “Quando você falou ... lembrei-me de como era ... agora pude reconhecer”.

Parte-se desses três modos mnemônicos para chegar ao entendimento da memória em seu sentido dinâmico, de ir para trás e para frente, para situar a narrativa do sujeito no tempo e no espaço. Este movimento é necessário para fazer sentido da história de vida dos sujeitos e permite, por exemplo, que ele estabeleça novos parâmetros que são validados por sua memória. Parâmetros estes que servem para explicar sobre si, para construir novos conhecimentos, dentre outras possibilidades de vivenciar a realidade objetiva. Ressalta-se sobre a memória sua relevância na aquisição de estratégias de aprendizagem escolar relacionada à capacidade dos sujeitos em reter e reproduzir conhecimentos adquiridos. Sobre esta relação, Mattos (2002) destaca a importância da memória na utilização de estruturas mentais em experiências metacognitivas pelo sujeito no exercício sobre “o fazer e o pensar sobre o fazer nos processos de aprendizagem”. A autora explica que,

ao usar a memória para construir um novo conhecimento, o sujeito ultrapassa a forma mecânica de aprender, pois retoma o conhecimento aprendido anteriormente através da

utilização de uma estratégia metacognitiva, acumulando mais conhecimento e desenvolvendo suas habilidades cognitivas (idem, p.111).

Destaca-se que essa estratégia de retomada de aprendizagens indica, ainda, como a memória pode em situações rotineiras tornar o fazer mais flexível e eficaz. Exemplo disso são as situações de sala de aula em que o aluno, ao memorizar um conteúdo ou um processo pedagógico, fá-lo pela compreensão do aprender levando-o ao aprender a aprender. No contexto de sala de aula, o aluno e o professor auxiliam-se mutuamente na compreensão do como aprender o que leva a afirmação da importância do outro na compreensão do aprender. Mattos (2002) explica que o “eu” só faz sentido com o outro e na reconstrução coletiva que se faz como uma das formas de significação do eu e de seu fazer cotidiano.

Em pesquisa, como as do tipo etnográfico na escola e na sala de aula, a memória integra o relato etnográfico para que os sujeitos indiquem aquilo que eles consideram como importante para auxiliá-los no entendimento sobre o que está sendo pesquisado sobre eles. A busca desse entendimento inicia-se pelo compartilhamento entre os participantes e o pesquisador. Este compartilhamento é dado pela memória coletiva que eles constroem, em momentos diferenciados, quando vivenciam situações semelhantes significando-as cada um a seu modo. Existe um reconhecimento, por exemplo, de que ambos os sujeitos, em diferentes contextos, passaram pela escola e/ou demais espaços educacionais (da pré-escola à universidade). Procurou-se destacar aquilo que, individual e coletivamente,

os sujeitos, dessa pesquisa, entendiam como parte da história deles enquanto sujeitos sociais e escolares.

Há que se destacar a função dos recursos utilizados, como a entrevista e as fotografias, para acessar a memória dos alunos. Utilizaram-se as fotos registradas pelos alunos e as que eles trouxeram de casa, como forma de ilustrar algumas passagens do chamado “tempo de escola” como referência ao período que antecede o início do Curso Superior. Essas fotos, assim como o relato dos alunos, revelaram que a memória escolar se une, nos subsequentes anos da escolarização, a tantas outras fazendo sentido daquilo que significou, nesse estudo, o entendimento sobre como ele torna-se aluno.

Considera-se, sobre o uso da fotografia como memória, que “uma foto é sempre uma imagem mental, ou seja, nossa memória só é feita de fotografias” (DUBOIS, 1993, p.314). Ele explica que “a fotografia é uma das formas modernas que melhor encarna (antes da informática e de forma bem diferente) um certo prolongamento dessas artes da memória” (p.316).

Os alunos descrevem o que consideraram relevante para a compreensão dos processos de tornar-se aluno, em que são ou fizeram parte, nos diversos espaços e tempos da vida escolar. Esse fazer parte é a interlocução entre as comunidades de pertencimento e a memória coletiva que é reconstruída pelo outro. A reconstrução da memória pelo outro pôde ser observada no modo como os alunos, das diferentes etapas transicionais de escolarização, identificam suas histórias a partir do outro (eu – outro), ele e ele por ele mesmo (eu – eu) e ele e o outro (eu – outro), constituindo, pelo menos, três formas de falar de si. Isto se verifica por encontrar-se a memória, como postula Ricoeur (2007), na esteira da espacialidade como uma simetria entre

espacialidade e temporalidade, utilizando o aqui e agora, bem como o eu, tu e ele, para pontuar sobre o contexto situacional entre os sujeitos da fala (p.59).

Para exemplificar estas três formas de expressar sobre si, destacaram-se, durante a análise dos dados, alguns modos pelos quais os alunos explicam determinadas situações de sala de aula, sendo elas descritas abaixo.

1) Eu – outro: para narrar uma situação em sala de aula, a de “fazer xixi na calça”, a aluna remete-se ao constrangimento do que aconteceu com um aluno (outro) em sala de aula e se exclui da narrativa, utilizando o pronome pessoal na terceira pessoal do singular: ele. A aluna Poliana tentou demonstrar a importância de se manter, em sala de aula, durante a explicação do professor, inclusive, deixando de ir ao banheiro quando o aluno sentisse necessidade.

Teve um menino [pausa] que estudava com a gente e ele pediu para ir ao banheiro na hora que a tia estava explicando e a tia falava se não você não vai saber o dever aí ele fazia xixi na calça (Poliana)

Interessa, no fragmento acima, o modo como a aluna em sua narrativa se exclui da situação descrita e indica que a mesma ocorreu com outro aluno na sala de aula, ainda que seja natural que os alunos peçam para ir ao banheiro, conforme mencionado no capítulo anterior. Em situações dessa natureza, o aluno ao descrever sua memória de um determinado fato opta por omitir que o mesmo pode ocorrer tanto com ele (eu) quanto com os outros alunos (coletivo). Entretanto, observou-se a situação inversa quando o aluno pretende ressaltar alguma qualidade ou situação confortável para ele em sala de aula.

2) Eu – Eu: indica como o aluno refere-se a si mesmo ao indicar suas qualidades como aluno, utilizando o pronome pessoal na primeira pessoa do singular: eu. No fragmento abaixo, durante a entrevista com a aluna do 6º ano, a pesquisadora solicitou que ela descrevesse o significado de ser aluna, tornar-se aluna. A aluna explica que:

Ser aluno é ser comportada como eu. Eu sou boa, né? (Janaína)

O entendimento expresso no fragmento acima é de que em se tratando de uma apreciação positiva sobre o aluno, esta aluna optou por mencionar seu bom comportamento como indicativo de que para ser uma “boa aluna” (como ela) é preciso ser comportada atendendo às normas escolares. No decorrer da entrevista, a aluna menciona a bagunça em sala de aula relacionada aos demais alunos, dessa vez, excluindo-se da ação descrita e incluindo-se no coletivo da turma “*Quando a tia sai todo mundo faz bagunça*”.

3) Eu – Outro: no fragmento de fala a seguir, o aluno para explicar as estratégias que utiliza para fazer os deveres, em sala de aula, menciona que recorre aos amigos (coletivo), utilizando expressões do tipo “a gente” e “todo mundo”. Indica ainda que a condição de não-entendimento da “matéria” é algo compartilhado com os demais alunos da turma, ou seja, nós (pronome pessoal do sujeito na primeira pessoa do plural).

É a tia vai passando mais matéria e que ela [professora] nem explica. E como você faz? É a gente olha no dos outros, ela passou uma prova que ninguém sabia aí ela disse que todo mundo ia tirar zero então (Pablo).

Com esta explicação, Pablo inclui sua condição de não-saber na ideia de eu – outro ao indicar o compartilhamento coletivo das estratégias que considerou necessárias para a compreensão sobre o que fazer e da experiência de tirar uma nota baixa ou, como no fragmento acima, de “tirar zero então”. A ênfase está em que ele (eu) não é o único aluno que vivenciou determinada situação em sala de aula, mas que esta foi igualmente compartilhada com os demais alunos (outro).

As três formas que o aluno encontra para expressar sobre si, descritas acima, foram utilizadas por eles para descrever suas memórias sobre o processo de tornar-se aluno e indicam o modo como a narrativa do sujeito é selecionada em acordo com as situações que o envolvem, isto é, ele (eu) e os outros (coletividade).

Nos estudos de Ricoeur (2007), encontra-se, ainda, a descrição de três sujeitos utilizados para a atribuição de lembrança; i) o eu, ii) os coletivos e iii) os próximos. As explicações, variando entre os três sujeitos, indicam “os jogos de distanciamento e de aproximação como um movimento dinâmico entre tornar-se próximo e sentir-se próximo” (p.141) que o sujeito mantém com os coletivos e os próximos. Para o autor, a experiência do mundo, compartilhada, repousa numa comunidade, em um tempo e espaço, onde os sujeitos relacionam-se com “aquelas pessoas que contam para nós e para as quais contamos” (idem) situadas numa faixa de variação das distâncias na relação entre si e os outros. As variações de distância neste processo interativo indicam que:

a proximidade seria a réplica da amizade, dessa *philia*, celebrada pelos Antigos, a meio caminho entre o indivíduo solitário e o

cidadão definido pela contribuição à *politeia*, à vida e à ação da *polis* e, acrescenta que essa noção confere a “atestação de *Si mesmo com um outro*” (RICOEUR, 2007, p.142).

As narrativas de memórias escolares pelos alunos podem ser explicadas, como sugere Certeau (2009), por ser a memória apenas uma “rememoração ou chamamento pelo outro” (p.151), enfatizando a explicação anterior de Mattos (1999) sobre a significação do eu pelo outro na utilização de estratégias metacognitivas. Certeau explica que a memória funciona à semelhança de um piano, sendo “a memória tocada pelas circunstâncias, como o piano *ela* ‘produz’ sons ao toque das mãos” (idem). Nesse sentido, procurou-se resgatar as memórias dos alunos para identificar pistas sobre os processos de tornar-se aluno ressignificando diferentes transições no percurso escolar ao se deslocarem no tempo e no espaço da escolarização.

A memória retomada pela narrativa dos participantes rompe com a temporalidade trazendo novos significados sobre as vivências dos alunos. Certeau (2009) explica a memória no “sentido de que designa uma presença à pluralidade dos tempos e não se limita, por conseguinte, ao passado” (p.302). Isso significa que, agora aquela memória, ainda que contenha a mesma carga emocional, pode ser compreendida em função das experiências ligadas a outras e, assim, sucessivamente.

Nesse capítulo, a memória foi trazida enquanto tema por ter sido expressa pelos alunos ao significarem ou contextualizarem as fotografias, as imagens e outros documentos em suas falas referindo-se ao que eles, espontaneamente escolheram, para explicar como se tornaram alunos. A memória, descrita pelos participantes, apresentou as características e

idealizações sobre os processos escolares que os conduziram à condição de alunos.

Fragmentos de fala: a memória dos participantes

Os alunos, ao comentarem sobre seus processos de tornarem-se alunos, destacaram de suas memórias as amizades, as festas, dentre outras formas de interação permeando as aprendizagens de suas trajetórias escolares. Vale ressaltar que, para compor as vinhetas etnográficas, apresentadas abaixo, privilegiaram-se os fragmentos de fala em que os alunos descreviam suas memórias na forma eu – eu. A justificativa para tal escolha refere-se ao que, de fato, os alunos nomeiam para si para narrar seus processos de tornarem-se alunos.

No fragmento de fala abaixo, Eduarda, aluna do curso de Pedagogia, conta que não se recorda do que aprendeu nas aulas quanto ao conteúdo, mas indica sua lembrança quanto às interações com as pessoas, sobretudo as amizades. Ela comenta:

Quando penso na minha trajetória escolar, eu não me lembro do que aprendi em questão de matéria e aulas, mas de experiências resultantes da interação com as pessoas, e acima de tudo, amizade (Eduarda, 1º p., Pedagogia).

Sobre as relações de amizade no processo de tornar-se aluno, os participantes indicam a escola como o local onde conheceram os melhores amigos e/ou namorados, participaram de festas, eventos comemorativos além de ser o espaço onde obtiveram conhecimentos.

Foi na escola que conheci vários dos meus melhores amigos, aonde os meninos com os quais namorei e aonde obtive conhecimentos – sem isso eu tenho certeza que eu não seria quem eu sou (Bruna, 1ºp., Pedagogia).

Total, os melhores amigos que eu tenho e que eu já tive eu fiz em escola e realmente são pessoas que eu mantenho muito contato que se eu não tivesse entrado em determinadas escolas, se eu não tivesse ido para determinadas cidades eu não teria conhecido aquelas pessoas (Daniela, 1ºp., Pedagogia).

Depreende-se dos fragmentos de fala de Eduarda, Bruna e Daniela que as memórias que guardam dos processos de tornar-se aluno estão relacionadas ao que foi possível extrair das interações escolares para além dos conteúdos das aulas. Destas interações, destacam-se as amizades culminando com o processo identitário, mencionado por Bruna de que “*sem isso [...] não seria quem eu sou*”.

Sobre a amizade no ambiente escolar, sabe-se que não se encerram nas explicações sobre as interações sociais, mas na possibilidade que os alunos encontram em se apoiarem mutuamente tanto pelas amizades em si quanto por outras instâncias interativas como, por exemplo, a solicitação e a obtenção de ajuda nos deveres escolares.

Você falou antes [durante a entrevista] que “*tinha professor que chegava assim e você ia perguntar alguma coisa ele [o professor] dizia ‘Ah não aprendeu isso’*”, como você fazia? Ah sim eu tentava ou perguntava para algum amigo que sabia mais eu tentava entender eu me virava lá em casa também

o meu irmão ele é muito inteligente então tudo eu perguntava a ele. Porque como eu sempre tive muito medo de professores então quando eu perguntava que já dava aquela bronca, eu já tinha medo ainda dava aquele esporro aí pronto eu não perguntava mais nada. Eu sempre fui muito de falar, perguntar tudo, mas eu tinha certa vergonha. Então, eu já tinha medo aí ele fazia isso me interrompia. Às vezes meu irmão até brigava em casa comigo ‘caramba perguntava para a sua professora’ só que aí eu sempre acabava perguntando em casa ou para algum amigo aí eu virava assim (Mariana, 1ºp., Pedagogia).

A ajuda é uma forma de manifestação interativa que indica níveis de amizade entre os alunos. A dificuldade, ou não, em lidar com os deveres leva os alunos a solicitarem ajuda e, também, ajudarem. Em sala de aula, eles buscam os amigos, colegas e em casa os irmãos, como destacou Carolina (aluna do curso de Pedagogia): - *“Até hoje. Eu recorro mais ao meu irmão. Porque meu pai e minha mãe ficaram um pouco... ultrapassados”*. Por medo, vergonha ou resistência à tarefa proposta, o aluno sente-se pouco à vontade para questionar ou tirar dúvidas quanto a uma tarefa com o seu professor. Entretanto, se é entendimento que a construção do conhecimento também é feita nas interações entre alunos e professores e entre os alunos e seus pares ocorre que ele opta pelo colega devido à proximidade e familiaridade que o par oferece para obter ajuda. A relação pautada na semelhança entre os pares aproxima os alunos uns dos outros. O modo como o aluno é atendido, quando solicita atenção do professor, principalmente nos anos iniciais da escolarização, pode levar a que ele se perceba menos temeroso quanto a “levar

logo um fora” (como descrito pelos anos dos grupos I e II desse estudo).

O significado da ajuda relacionada às amizades, em alguns casos, pode ser inversamente percebido dependendo das escolhas que os alunos fazem. Cabe destacar que as amizades são relações que necessariamente envolvem as escolhas que os sujeitos fazem. Exemplo disso foi observado no estudo de Edwards e Bagnall (2008), no qual, os alunos relatam como estabelecem seus vínculos de amizades como resultado das escolhas, tais como o envolvimento com os estudos, os tipos de diversão, os gostos, dentre outras preferências.

Tracy e Jaqueline, alunas do curso de Pedagogia, indicam que as escolhas das amizades podem tanto auxiliar na superação das dificuldades escolares como dificultar o avanço da aprendizagem. Tracy, quando começou a andar em grupo, relata que as “meninas não eram boas alunas”. Ela acredita que essas amizades contribuíram negativamente para a sua vida escolar. Com o mesmo enfoque, sobre a influência das amizades, Jaqueline destaca que optou, na época de escola, por amizades com meninos. Ela justifica que sua escolha foi baseada no fato de que as meninas estavam apenas interessadas em “maquiagem e namoro” enquanto ela considerava os meninos mais inteligentes e maduros.

Na quinta série foi quando eu comecei a andar em grupo entendeu. Porque se você anda com alguém que é bom aluno, no caso meu, quando eu andava com essas meninas na quinta série elas não eram boas alunas, eram como eu era, então não subia, não continuava, continuava naquele patamar ali (Tracy, 1ºp., Pedagogia).

As meninas da minha sala não queriam nada, só queriam saber de maquiagem, de namorar e eu não. Eu gostava muito de estudar e como as meninas eram diferentes eu ficava mais do lado dos meninos. Os meninos eram mais estudiosos [...] Eu era a única menina do meio que estudava e era considerada pelas meninas também a “CDF”, no caso, *né?*! Por ter estudado e também por estar muito ao lado dos meninos. Os meninos eram muito inteligentes e eu gostava, assim... De estar perto deles. Eram diferentes, eram mais maduros os meninos também (Jaqueline, 1ºp., Pedagogia).

A memória que Tracy evoca é a de que foi através das amizades que ela pôde compreender o que era ser uma boa aluna em função das “pessoas com quem andava”. Tracy não se considerava uma boa aluna e o fato de ter se aproximado de alunas com as mesmas características a impedia de “continuar” permanecendo “naquele patamar”. Assim, comenta que quando percebeu essa influência das amizades, optou por estabelecer vínculos que pudessem contribuir para o seu progresso na escola. A escolha quanto ao tipo de amizade foi mencionada por Jaqueline que comenta a opção por “andar com os meninos” considerados por ela como “muito mais inteligentes”. Essa opção foi derivada ainda de sua percepção sobre as meninas como menos engajadas na proposta de estudar sendo chamada por elas de “CDF”³².

32 Cabeça ou crânio de ferro como é popularmente chamado o aluno que é dedicado aos estudos e, ainda, tem o seu desempenho acadêmico constantemente elogiado por seus professores. Geralmente esta é uma forma pejorativa de nomear os alunos por seu desempenho acadêmico. É, ainda, comum o uso da

O papel da amizade na construção da identidade e do pertencimento escolar é visto em diferentes estudos, a partir da década de 80, como os de Bagnall, (2009) sobre o pertencimento de alunos em escolas internacionais; Delamont (1987) que analisou as interações de sala de aula; Tarrant; et.al. (2006) que destacaram a contribuição das amizades para a autoestima dos alunos e Allan (1998) que explicou a amizade como uma forma das pessoas se tratarem como iguais, reconhecendo as diferenças entre elas.

Como foi descrito, na conceituação sobre a identidade e o pertencimento, para a maioria dos alunos, a amizade pode ser considerada mais importante do que o desempenho escolar. Nos estudos de Bagnall (2008, 2009), os alunos comentam sobre a importância de pertencer às comunidades escolares. Nesse sentido, pertencer pode ser tão importante quanto obter bons resultados acadêmicos. Os alunos, participantes do estudo, comentaram que, ao longo do processo de escolarização, as amizades vão se tornando mais significativas em suas vidas, assim como a valorização das notas/conceitos, conteúdos e outras interações no âmbito escolar.

Possuir vínculos de amizade pode, ainda, contribuir para outras esferas do desenvolvimento acadêmico, individual e social dos alunos. No estudo de Tarrant; et.al. (2006), os autores indicam que as amizades podem revelar experiências positivas, dentre as quais, destacam-se níveis elevados de autoestima, melhores condições de adaptação em situações de adversidade

palavra *nerd*, inicialmente relacionada ao uso de tecnologias e que passou a se referir também a pessoas que optam pelas atividades intelectuais em detrimento das interações sociais.

e um certo potencial para reduzir consequências negativas como a delinquência juvenil.

No mesmo sentido, o estudo de Allan (1998) é relevante para contextualizar as relações de amizade na contemporaneidade. O autor menciona que as pessoas, desde algum tempo, encontram-se dispersas e distantes geograficamente em função das mudanças nas estruturas sociais e econômicas que levaram a longas jornadas de trabalho e deslocamentos, com maior frequência do que em outros tempos. Nesse contexto, a vizinhança representa uma pequena parcela de contatos que o sujeito mantém em contrapartida às amizades que são estabelecidas e mantidas através das redes sociais, como o Facebook, Orkut, Skype, MSN, dentre outras.

O uso destas redes foi mencionado pelos alunos, participantes desse estudo, como a possibilidade de resgatarem antigos contatos, bem como estar mais tempo com os amigos, como na fala de Alberto (aluno de Pedagogia) *“eu mantenho contato com o pessoal pelo Orkut, pelo MSN. É legal também porque eu encontrei amigos que eu não via há muito tempo”* e de Marisa (aluna de Pedagogia) *“como eu me mudo muito, meu pai é militar, eu mantenho contato pelo MSN quase todos os dias com os amigos que eu fiz nas escolas que eu estudei”*. Destaca-se que a possibilidade que os alunos encontram para relembrar as amizades através das redes sociais rompe com a espacialidade e a temporalidade facilitando a evocação da memória social relativa à época em que eles costumavam estar juntos na escola. Muitas destas redes oferecem aos usuários uma ferramenta de busca através de características compartilhadas com outras pessoas, tais como: cidade natal e de moradia, idade, escolas, cursos e universidades que frequentaram, dentre um sem-número de possibilidades para encontrar usuários, inclusive, antigos

amigos. Desse modo, os sujeitos constroem suas comunidades de pertencimento a partir da memória coletiva compartilhada entre os seus membros.

De maneira oposta aos estudos supracitados, Delamont (1987) oferece uma outra possibilidade para a compreensão das amizades em sala de aula. A autora explica que a união dos alunos, em grupo, possui um certo poder para mobilizar o professor (p.89). Esse poder fica estabelecido como um estatuto do aluno na escola envolvendo ora o poder frente aos colegas, ora frente aos professores (p.93). De outra forma, no presente estudo, a amizade entre os alunos foi evocada em função da ajuda possível entre eles, estendendo-se para além da escola e da sala de aula, estando também nas relações sociais mais amplas com a família e a vizinhança, em especial, quando se referiam aos momentos de lazer.

Desse modo, a partir dos fragmentos de fala dos participantes, as relações de amizade se contrapõem a ideia de grupo como forma de resistência às normas da escola. Destacaram-se, por exemplo, os momentos de ajuda, que ocorrem quando um ou mais alunos não entendem a tarefa e recorrem aos amigos em sala de aula. Estas manifestações de ajuda podem estar relacionadas ao tipo de interação, convivência e pertencimento entre os alunos.

A memória das amizades compartilhada pelos participantes desse estudo é, ainda, descrita quanto aos momentos de integração e convivência proporcionados pela escola.

Ai, como aluna, eu acho fundamental ter amigo, porque é... É sempre aquela mão-zinha que vai te ajudar no trabalho né. Eu acho aquilo muito importante assim, é

fundamental mesmo porque você tem um grupo que você se identifique, que você fique com o grupo, no colégio (Beatriz, 1ºp., Pedagogia).

Assim, tem alguma coisa da sua época de escola que você se lembra ...? Ah tem várias coisas. Ah, as apresentações de trabalho, as festas que a gente fazia, até festa junina mesmo. Passeio do colégio... É, apresentação de trabalhos que a gente, tinham apresentações de coisas de Educação Física, relacionadas à Educação Física, a gente fazia apresentação de dança, aí a gente ficava ensaiando vários meses assim, era muito legal porque integrava todo mundo sabe, a gente se conhecia melhor, festa junina também os alunos participavam, ajudavam a arrumar... Isso eu acho que, fazia as pessoas ficarem mais unidas. Tanto que eu lembro bastante (Luísa, 1ºp., Pedagogia).

A festa junina, o dia da páscoa era um momento de interagir com o colega, era uma atividade lúdica. Eu sempre gostei de estar fazendo alguma coisa assim que tivesse, eu acho assim, daí que vem essa relação com o mundo para a escola, por exemplo, feriado, dias importantes, e tal. Então eu acho que a gente sentia muito próximo nisso... (Gisele, 1ºp., Pedagogia).

As festas e eventos comemorativos representavam um momento de “fugir da rotina” de uma forma autorizada pela escola. Era, ainda, o momento em que os alunos interagiam sentindo-se mais próximos uns dos outros formando a memória coletiva, a identidade de grupo.

Além das amizades, comemorações, ou seja, momentos de interação no espaço escolar, os alunos indicaram a vivência da escola como um espaço familiar que os acolhia durante grande parte dos dias letivos do ano.

Na percepção dos alunos, desse estudo, a relação familiar se estendia para dentro da escola configurando-a como uma comunidade de pertencimento. A memória dos alunos indica as lembranças sobre o espaço da escola como acolhedor, oferecendo-lhes a sensação de um espaço familiar. Nesse contexto, as amizades são destacadas como integrantes do mesmo processo de conciliar o tempo na escola com relações harmoniosas e de apoio mútuo.

Os fragmentos de fala das alunas, do curso de Pedagogia, indicam os modos como a escola ofereceu a eles a sensação de relação familiar.

Acho a escola é o lugar onde a gente passa mais tempo, na nossa vida *né*. A escola foi como a família (Jussara, 1ºp., Pedagogia).

A escola era como uma extensão da minha família. Sempre foi uma extensão porque tudo que ela, todo carinho que eu sentia do meu pai e da minha mãe, na escola eles passavam também. Porque começou pequenininho, a escola era uma casinha e tinha pouquinha gente, então tratava a gente, ela, a diretora tratava a gente igual tratava o filho dela. Tinha todo esse ritual, quase, quase como que era em casa (Andrea, 1ºp., Pedagogia).

Como é que você vê assim a importância de ter estado na escola, de ter estudado? A

escola não só te educa assim, é também em relação a vida... Eu acho de máxima importância porque se você, você pode ter uma educação dentro de casa, em qualquer lugar, com a sua família e tudo, mas se você não tiver aquele relacionamento, acho que até porque quando você começa na escola, é a partir dali que você tem um relacionamento maior com as pessoas, com seus amiguinhos e tal, você acaba descobrindo um monte de coisas, professor, regras... Tudo assim, você desenvolve mais, acho que se você não tiver aquela educação ali, não... Não sei, lógico, têm muitos aí que, tem gente que, não necessariamente tá na escola sempre, muitas crianças que nem têm tanto acesso, mas você percebe a diferença no próprio relacionamento com as pessoas, acho que em tudo (Mariana, 1^op., Pedagogia).

A família a que os alunos se referiram está ligada às comunidades de pertencimento que integram os processos de tornarem-se alunos. A identidade do grupo oferece a sensação de acolhimento e proximidade que é entendida como sendo próprio das relações familiares. Ainda que o sujeito não desenvolva tais sentimentos com relação à sua família de origem, ele pode transferir para as relações sociais e escolares esta sensação de acolhimento e proximidade. Jussara menciona que é, na escola, o local onde se passa a “maior parte do tempo da vida”. Andrea destaca a forma de tratamento dispensada pela escola que remetia aos mesmos cuidados observados entre pais e filhos. Mariana, por sua vez, descreve a importância tanto de ter uma “educação em casa” e que a escola complementa e amplia a possibilidade de descobrir coisas novas, amigos,

professores e atendimento a regras. Esta passagem entre uma “educação de casa” para a da escola oferece indícios para pensar o processo de desenvolvimento do aluno.

O desenvolvimento humano e escolar é comumente chamado de “amadurecimento”. A escola deixa de ser como na “minha casa” lançando os sujeitos a um mundo bem mais amplo e complexo. Os alunos, Rodrigo e Cláudia, do curso de Pedagogia, relembram como estas mudanças foram acontecendo.

Minha experiência como aluno começou com as comemorações no jardim de infância, os passeios do zoológico, aprendendo a fazer o laço no cadarço do tênis e desenhando o número oito no caderno de caligrafia. Depois veio a alfabetização, os cartazes com cada letra do alfabeto colados no quadro. Vieram a primeira, segunda, terceira e quarta série, até então tudo bem. Faço onze anos e um susto grande, vários professores, várias matérias, e de repente quinta série. Passam a sexta, a sétima, mudo de escola, vou para a oitava série e outro susto, escola pública, tinha estudado a vida inteira em escola particular, mas foi bom aprendi a ver o outro lado. Ensino médio, minha mãe volta a lecionar na escola particular e eu vou junto, técnico em informática, foi um erro, descobri que não era o que eu queria, mas continuei, passa o segundo ano, o terceiro e vêm os projetos finais do curso, muito nervosismo. Pensava que passar no vestibular seria fácil e vi que não foi. Tomei a decisão e entrei para o pré-vestibular, ano difícil pela escolha que tinha que fazer, vendo vários

amigos meus estudarem e eu fiquei desacreditado. Estudei muito e consegui, quase não acreditei que meu nome estava na lista, foi a maior surpresa para a minha família, mais ainda pro meu pai, minha mãe também ficou orgulhosa, mas não conseguiu me ver na faculdade (Redação do aluno Rodrigo, 1ºp., Pedagogia).

Durante a minha construção como aluna sempre me ensinaram a estudar muito para chegar na faculdade e ser alguém. E esse é o mesmo discurso utilizado com as crianças hoje. Porém agora na faculdade percebo que a minha vida de aluna não acaba. Não é algo que se computa para chegar a algo, é algo que se faz a vida toda para poder permanecer vivendo e aprendendo (Cláudia, 1ºp., Pedagogia).

A descrição do aluno Rodrigo indica que a progressão nos estudos é uma transição entre uma época de brincadeiras e a de tensão em ser ou não capaz de atingir as metas estabelecidas pela escola até a chegada ao ensino superior. Verifica-se que para cada etapa, ele destacou as atividades e dificuldades que precisam ser ultrapassadas para avançar entre as etapas de transição entre os diferentes níveis de escolarização. No início, as letras, o aprender a ler e a escrever, seguidos dos sustos com mais matérias, professores e, a cada etapa, novas aprendizagens vão requerendo outros esforços para pertencer aos espaços escolares.

Enquanto Rodrigo comemora a chegada à universidade, Cláudia acredita que a ideia de “ser alguém na vida” se estende para além do término do ensino superior. Indica, ainda, a

possibilidade de o aprendizado ser uma tarefa contínua para os sujeitos. De certa forma, a fala de Cláudia é parte das mudanças que vêm ocorrendo na estrutura social e no mercado de trabalho requisitando cada vez mais dos sujeitos em termos de formação e experiência profissional.

Sabe-se que muito de nossas experiências na escola vão se estender para outras relações vida afora. A possibilidade de estar em grupo, respeitar as individualidades assim como a coletividade, entender e cumprir normas, horários, adequar o comportamento, os modos de falar são algumas das normas que vão sendo incorporadas ao longo da vida escolar. Esses traços integram a memória que os alunos guardam da escola. Essas memórias são constantemente revividas, lembradas e reconhecidas para dar conta das adversidades que se impõem entre o sonho e a realidade ou aquilo que a escola leva a acreditar para que anos após anos permaneça-se lutando contra as situações que contingenciam as escolhas acadêmicas e profissionais dos alunos.

Os fragmentos de fala, elencados nesse capítulo, indicam as vivências positivas, o sentimento de pertencimento, pelas memórias coletivas, as interações, as amizades e o amadurecimento. Todavia, cabe um questionamento sobre o que seria o tornar-se aluno sem as formas descritas nas memórias desses alunos. Como tornar-se aluno sem a ajuda, as amizades, as comemorações e as expectativas de o amadurecimento ser acompanhado de continuidade na vida acadêmica? Como possível resposta, encontrou-se entre os participantes desse estudo, a história de vida e de aluna de Dionira (curso de Pedagogia).

As análises realizadas somadas aos resultados de estudos anteriores (MATTOS, 1992; MATTOS; CASTRO, 2005; CASTRO, 2006) e à vivência de Dionira sintetizam o

modo como, ainda hoje, muitas crianças vivem fora das escolas e o que podem enfrentar quando decidem, ou não, estar do lado de dentro dos muros das escolas. Como um retrato da realidade socioeducacional brasileira, a história da aluna oferece indícios para pensar o processo de tornar-se aluno na contemporaneidade.

Dionira se descreve como uma pessoa com poucas chances de “*deixar de ser vista como um nada*”. Isto por conta das condições de pobreza em que a sua família vivia, pelo discurso da mãe ao ver o esforço da filha em ir para a escola, além das dificuldades que teve para entrar e permanecer na escola, sendo uma vítima constante da exclusão social e escolar.

A redação, reproduzida abaixo, foi feita pela aluna quando solicitada a escrever sobre o que, em sua perspectiva, consistia a sua trajetória de aluna. As partes sublinhadas na redação compõem as análises que significaram mais objetivamente os dados coletados para este estudo. Os trechos destacados foram complementados com as explicações da aluna durante a entrevista. Ao lado da redação encontram-se alguns fragmentos de fala da entrevista.

A entrevista, com duração de 2 horas, foi composta de momentos nos quais, Dionira se emocionou ao lembrar-se de sua vida dentro e fora da escola. Ela conta que, do tempo em que frequentou a escola básica, só tem as memórias que guarda para si, pois todos os objetos que levava da escola para casa eram destruídos ou jogados fora pela mãe.

Dionira tinha, à época da pesquisa (2008), 25 anos e estava no 1º período do curso de Pedagogia, turno da manhã, e trabalhava como atendente de telemarketing no período da tarde. Contatada novamente, em 2010, a aluna permanecia estudando tendo apenas se transferido para o turno da noite na tentativa

de conciliar com os estágios acadêmicos o trabalho e a frequência ao curso de Pedagogia.

Porque lá no colégio eu me sentia bem, tinha gente que me entendia sabe, lá em casa não tinha nada disso. Então lá era o lugar que eu queria ir, tanto que eu fazia de tudo pra estar lá, mesmo que fosse pra dormir, eu dormia no colégio. Terminava de fazer o dever, encostava a minha cabeça e começava a dormir.

Para chegar até aqui, foi preciso persistir muito, foi preciso lutar com todas as forças contra os limites que a sociedade impõe. Aos 6 anos de idade fiz a 1ª série primária, hoje visto como o ensino fundamental, devido a alguns problemas familiares minha mãe me tirou da escola. Aos 7 anos comecei a trabalhar (vendedora de doces, amendoim, etc) e só retornei a escola com 12 anos, na 2ª série primária. Nesse período, eu e meus irmãos vendíamos os amendoins no período da noite, melhor dizendo na madrugada e por isso o dia estava livre para poder fazer algo que ia além dos afazeres domésticos, como dizia minha mãe que infelizmente não está mais presente para ver onde cheguei. Não foi fácil estudar e trabalhar no mesmo, muitas vezes dormia em sala de aula, pois como trabalhava de madrugada, só chegava em casa às 06:00 da manhã e o horário da escola era às 7h. Minha irmã não conseguiu continuar os estudos, também, era apenas uma jovem de 17 anos que tinha responsabilidade de 50 anos. Para mim essa realidade só mudaria se eu me desenvolvesse, conhecimentos por mim fosse adquiridos. Por isso, insisti, e após muitas noites de sono perdida consegui terminar o atual ensino fundamental. Mas, não poderia parar por aí, ainda havia muita coisa para aprender. O meu desejo era fazer formação de professor após o término do ensino fundamental, mas como me apeguei aos professores do meu colégio (suprimido) que sempre me deram atenção, carinho, incentivo e gana que não tinha no âmbito

familiar, resolvi fazer o ensino médio geral. Ufa! Mais três anos de luta e consegui concluir meu ensino médio. E agora, para onde ir? Essa foi a pergunta que me fiz, pois sabia que não poderia parar por aí. Dei prioridade a outras coisas (casamento, casa e alguns cursos) e cheguei a esses objetivos. Entrei em um pré-vestibular (em 2007), pois conhecia a realidade do ensino público e sabia que para chegar a universidade pública, também não seria fácil. Estudei todos os sábados (da 7h às 20h) e domingos de (7 às 14) independente de datas comemorativas e feriados, pois almejava algo que estava distante da minha realidade. Por várias vezes fui chamada de louca, metida, CDF, porém sabia o que eu queria. Hoje, consegui subir mais um degrau, cheguei à universidade (passei para UERJ-UFF-RURAL) após ter vencido tantos obstáculos. E o mais importante é que eu sei que ainda tenho muito que caminhar.

Ih minha mãe falava assim: ‘Estudar pra quê?’ Ela falava assim: ‘Homem vira bandido, mulher vira piranha!’ Eu era uma menina com catorze anos, e minha mãe falava isso pra mim. Graças a Deus, eu agradeço sempre a Deus, porque isso tudo eu ia excluindo. ‘Você não ta me ouvindo?’ ‘To te ouvindo mãe, to te ouvindo.’ Eu queria tapar o ouvido, mas eu fingia que tava ouvindo. Teve uma vez que eu cismeie de cantar, eu fiquei assim: ‘lá, lá, lá...’, Nossa Senhora! Eu não sei pra que que eu fiz isso! Era melhor ter fingido só que não tava ouvindo, ainda quis acho que debochar, falei ‘lá, lá, lá, lá, lá’, minha mãe escutou, me deu uma porrada menina! Mas ela queria que eu escutasse isso? Que homem vai virar viado, vai virar bandido e mulher vai virar piranha! Entendeu?

Dionira explica que é “preciso lutar com todas as forças contra os limites que a sociedade impõe”; ela representa a vida das pessoas da classe menos favorecida da sociedade brasileira considerada como pobre ou miserável. Assim, a garantia de acesso pela matrícula na escola não é indicativo de que o aluno conseguirá atingir outros patamares tanto no espaço escolar quanto fora dele. Uma das estratégias para que esse acesso autorize a sua participação no processo de escolarização é o desenvolvimento da capacidade de resiliência. Os sucessivos fracassos podem ser revividos como uma chance de reverter esta situação com um novo resultado, assim como aconteceu com Dionira que somente retornou à escola aos 12 anos de idade para ser alfabetizada.

Diante das dificuldades que se apresentavam em ter que retornar à escola e trabalhar à noite, além de enfrentar a falta de estímulo da mãe, Dionira pensou que poderia fazer algo por si além das condições que eram impostas a ela. Ainda que dormisse na sala de aula, após o cumprimento dos deveres, ela resistia e continuava tentando mudar sua realidade diferente dos irmãos e de outros amigos que estavam fora da escola. Ao contrário deles, Dionira encontrou a compreensão, apoio e carinho que não recebia em casa. A escola foi para ela o espaço de acolhimento que permitiu a construção do sentimento de pertença e a possibilidade de futuro em condições mais favoráveis socioeconomicamente.

Subir mais um degrau na escola e, conseqüentemente, na condição de vida, era diferente daquilo que ouvia a mãe dizer sobre o fato de que “homem vira bandido e mulher vira piranha”. Entretanto, ela insistia em tornar-se aluna. Chegar à universidade para ela representou a possibilidade de romper

com o contingenciamento e visualizar meios para enfrentar as adversidades. A memória dos processos de tornar-se aluno é resgatada por Dionira como uma lembrança de que “ainda tenho muito que caminhar”. Este processo permitiu que ela pudesse identificar sua identidade de aluna e compreender o sentido da escola para pertencer a este espaço.

Neste capítulo, apresentou-se o conceito de memória para a compreensão das formas utilizadas pelos sujeitos para narrar suas histórias de aluno e de vida. A memória foi tocada, como explicou Certeau (2009), pelo compartilhamento entre os sujeitos e o pesquisador das passagens que envolveram os processos de tornar-se aluno. Isto se dá, de certa forma, pelas características da pesquisa etnográfica em buscar estar o mais próximo possível dos sujeitos, participantes do estudo. Além disso, o envolvimento dos alunos em colaborar com o estudo possibilitou um relato etnográfico contendo as experiências vividas nas diferentes etapas de transição escolar.

A descrição dos alunos sobre as suas memórias foi analisada em função do que eles elegem para a compreensão sobre os seus processos de tornarem-se alunos. Destacou-se, das análises, como os alunos relembrou e reconheceram os significados de ter frequentado a escola, tido acesso a novas formas de aprendizagens, as amizades constituídas, superação das condições de vulnerabilidade. É, ainda, a memória de sentir-se acolhido, frequentado e organizado festas e eventos comemorativos na escola.

Resultou das memórias eleitas, nos fragmentos de fala, a identificação do que os participantes nomeiam para si e para os outros sobre os processos de tornar-se aluno. Estes processos apresentam-se em seus múltiplos significados que não se

encerram quando um sujeito deixa a escola ou finaliza o Ensino Superior. A memória individual e coletiva nos processos educacionais modifica, possibilita e acompanha as escolhas que são feitas para além das salas de aula frequentadas.

Imagem 9 – Sempre esta rosa



Imagem 10 – Foto de formatura 4ª série



Imagem 11 – Festa Junina na escola



Imagem 12 – Trabalho em grupo



Considerações finais

Concluir, quando ainda estamos a caminhar, não é algo fácil de ser pensado. Mesmo quando, finalmente, o trabalho é dado por encerrado, sente-se falta de algo ainda por ser respondido. Enfrenta-se essa ‘falta’ idealizando-se estudos futuros, sempre maiores do que os já realizados. Talvez isto seja próprio dos processos de tornar-se aluno que não são fixos, nem acabados. De tal forma que, neste ponto, não cabe uma conclusão, mas antes disso, recomendações àqueles que estão envolvidos de alguma maneira nos diversos setores do campo educacional, sejam eles alunos, professores, gestores escolares e/ou políticos, familiares, pesquisadores, dentre outros.

A teoria sobre o tornar-se aluno derivada dos conceitos apresentados sobre a identidade, o pertencimento e a resiliência reflete o resultado dos estudos teórico-epistemológicos bem como dos dados coletados que se traduzem nos fragmentos de fala dos participantes. Estes conceitos contribuem, ainda, para o entendimento sobre o como tornar-se aluno nos espaços da escola e da sala de aula, percebidos como comunidades de pertencimento. O conceito de identidade foi utilizado, nesse estudo, visando a compreender o sujeito contemporâneo pela flexibilidade de suas ações buscando dar conta de melhor adaptar-se às múltiplas situações, adversas ou não, que se apresentam no seu

dia a dia. Com o mesmo direcionamento, a resiliência integra a não-fixidez dessas identidades nas interações que permeiam a construção de comunidades de pertencimento. Esta construção visa a oferecer melhores respostas adaptativas às situações que se apresentam como problemáticas no dia a dia das escolas para alunos e professores.

Em complementaridade aos pressupostos teórico-epistemológicos, destacam-se os resultados das reflexões sobre a abordagem etnográfica, não somente como método de pesquisa, mas como um modo coerente de pensar e agir do pesquisador para significar os dados que retratem a realidade pesquisada. Neste sentido, a etnografia vai além da abordagem metodológica e empírica na coleta de dados. Ela se configura como um aporte epistemológico paradigmático que auxilia o pesquisador a enfrentar os desafios de pesquisas para contextualizar os sujeitos sociais em suas realidades e vulnerabilidades. É, ainda, parte desta reflexão a capacidade que o pesquisador possui de captar e interpretar os fatos, as cenas, as práticas do dia a dia de forma objetiva ao mesmo tempo em que descreve a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Esta capacidade se dá a partir de um movimento dialético frente aos dados de pesquisa, flexibilizando-se as interpretações resultantes dos pressupostos sobre o campo, inerentes ao pesquisador antes mesmo da entrada no campo de pesquisa. Para compor os resultados do estudo, fazendo sentido dos processos de tornar-se aluno, os dados foram triangulados a partir de outros dados contextuais que não somente as falas dos participantes. Estes dados incluem seus modos de agir, desenhar, fotografar, escrever, interagir com os outros no contexto socioeducacional revelando dados que resultam em diferentes posicionamentos do pesquisador frente aos possíveis resultados do seu trabalho.

Constitui-se, também, como parte do procedimento dialético o controle tanto do pesquisador quanto do pesquisado sobre a sensibilidade cultural que envolve lidar com procedimentos interativos. Isto se dá no intuito de captar um fato de acordo com a realidade apresentada a partir dos próprios agentes da ação. Nesse sentido, como componente da teoria sobre o tornar-se aluno, destacou-se o envolvimento do pesquisador com o universo investigado e como este é descrito pelos participantes. Da mesma forma, apresentam-se diferentes concepções sobre as funções e os sentidos da escola descritos através da ação pedagógica de professores e alunos. A compreensão dos alunos se expressa, ainda através da memória como um constructo social descrita pelos participantes como representações mentais que fornecem interpretações múltiplas em diversos níveis para conhecer o que eles destacam para si e para os outros como relevante para explicar seus processos de tornarem-se alunos.

A partir das análises e dos resultados do estudo, foi possível pensar em um espaço escolar que incluísse as necessidades dos alunos e professores para a construção de comunidades de pertencimento. Além disso, foi possível reconhecer que essas necessidades podem se configurar como instâncias fundamentais para a produção do conhecimento pelo aluno como foi destacado nos fragmentos de fala que compuseram as vinhetas etnográficas. Nestes fragmentos, alunos e professores reconhecem que deveres, fazeres e saberes são instrumentais necessários à produção do conhecimento sendo possível situá-los para além de castigos e punições. Assim, foi possível revelar as funções e os sentidos da escola que foram tomados como legítimos tanto nos processos de tornar-se aluno como para a orientação da formação profissional. Entretanto, um dos

objetivos empreendidos nesse estudo foi o de responder a pergunta sobre como o aluno torna-se aluno.

Para obter esta resposta, organizou-se um diagrama baseado na concepção dialética dos processos de tornar-se aluno. Alinharam-se as tematizações oriundas da análise dos dados empíricos e teóricos que se configuraram tanto como aportes epistemológicos quanto como elementos necessários para propor a construção de uma teoria sobre o tornar-se aluno. Abaixo, encontram-se a ilustração do diagrama com as respectivas explicações no todo e em partes acompanhadas de fragmentos de fala dos sujeitos da pesquisa.

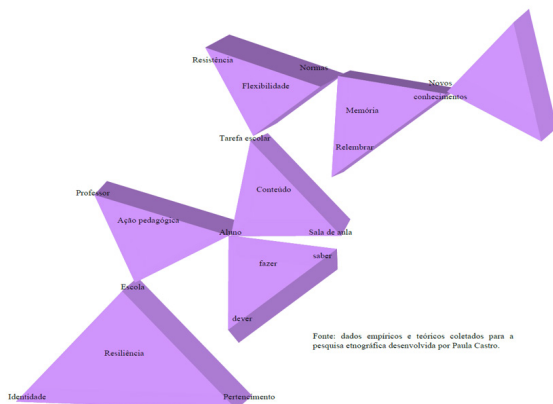


Imagem 13 – Diagrama: A dialética nos processos de tornar-se aluno

Fonte - Pesquisa de campo – Castro, 2009

A estrutura da teórica se fundamenta nos conceitos de identidade, pertencimento, escola e resiliência. Estes componentes estruturais apresentam-se em um movimento dialético no qual a resiliência funciona como elemento mediador entre as identidades, o pertencimento e a escola. Isto é, após anos

de resiliência pertencer à escola faz o aluno – aluno. A resiliência indica como os alunos reconsideram suas resistências aos processos educacionais e constroem comunidades de pertencimentos em um contexto escolar de identidades plurais. A escola (com seus processos de inclusão e/ou exclusão) mediada pela ação pedagógica promove a interação entre o professor e o aluno. A ação pedagógica, por sua vez, legitima os deveres, saberes e fazeres realizados no espaço da sala de aula e, ainda, confere aos conteúdos o lugar do conhecimento através do desenvolvimento da tarefa. O conteúdo expresso em livros didáticos e em exercícios traduz-se na mediação entre o aluno, a tarefa e a sala de aula. A sala de aula, deste modo, é caracterizada como o lugar de aprender e de fazer a tarefa. Esta tarefa, por sua vez, envolve normas e é alvo de resistências e acomodações às normas por parte dos alunos. Este movimento é parte do processo de resiliência e de flexibilidade para construir o conhecimento. A dialética entre a resistência, as normas e o exercício da tarefa ganha espaço para a flexibilização dessas normas levando a construção dos conhecimentos. Isto se dá pela utilização da memória que faz a mediação entre conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos. Nos processos de tornar-se aluno, os novos conhecimentos vão sendo construídos e conduzem a outros momentos da trajetória escolar que se desdobram em novos processos.

A dialética na teoria sobre o como o aluno torna-se aluno foi destacada em vinhetas etnográficas, elaboradas nos capítulos 6 e 7, e seus elementos refletem o movimento do mesmo. Dentre os resultados apresentados, o fragmento de fala de Dionira ilustra esse processo de tornar-se aluna reconhecendo na escola uma comunidade de pertencimento, enfrentando de

modo resiliente as situações de adversidade que se apresentaram a ela durante os anos de escolarização.



Ih minha mãe falava assim: ‘Estudar pra quê?’ Ela falava assim: ‘Homem vira bandido, mulher vira piranha!’ Eu era uma menina com catorze anos, e minha mãe falava isso pra mim. Graças a Deus, eu agradeço sempre a Deus, porque isso tudo eu ia excluindo. Porque lá no colégio eu me sentia bem, tinha gente que me entendia sabe, lá em casa não tinha nada disso. Então lá era o lugar que eu queria ir [...]. (Dionira)

Dionira indica como em seus processos identitários lançou mão de sua capacidade resiliente para tornar-se aluna. Em seus processos de tornar-se aluna, a função e o sentido da escola foram sendo construídos a partir da construção de sua comunidade de pertencimento na escola e na sala de aula.

A resiliência e o pertencimento movimentam-se dialeticamente junto aos processos identitários e concorrem para que os saberes, deveres e fazeres forneçam aos alunos e professores as funções e os sentidos da escola e do tornar-se aluno.

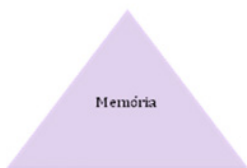


Eu lembro muito da cópia, eu odiava fazer cópia, eu odiava fazer cópia (risos). Tem a cópia do castigo e tem a cópia da tarefa (Alexandre, Janaína e Laura 1º p., Pedagogia).

A gente pinta, tem que ficar escrevendo, às vezes a gente dá uma paradinha, a mão fica doendo, a gente tem que copiar correndo porque a tia apaga o quadro. E ela não deixa ir ao banheiro. (Juscelino, 2º ano E.F.).

No fragmento de fala acima, os alunos percebem os fazeres e deveres com os significados relacionados à que saberes estes podem conduzir. Para os alunos, acima mencionados, a cópia, muitas vezes, foi descrita como tendo dupla função que oscila entre o castigo e a realização da tarefa de acordo com as normas estabelecidas. Não se trata de direcionar à cópia a ideia de banalização, mas de entendê-la com funções e sentidos relacionados à ação pedagógica posta em movimento, na sala de aula, na interação entre o professor e os alunos. Pode-se, ainda, considerar que pertencer à sala de aula significa compreender, memorizar e relembrar as funções e os sentidos da escola através dos deveres, saberes e fazeres de alunos e professores.

Quanto à função das memórias nos processos de tornar-se aluno, estas fornecem um instrumental para que os alunos e professores encontrem as bases interativas que significam o pertencimento à escola.



Quando penso na minha trajetória escolar, eu não me lembro do que aprendi em questão de matéria e aulas, mas de experiências resultantes da interação com as pessoas, e acima de tudo, amizade (Eduarda, 1ª período de Pedagogia).

Na quinta série foi quando eu comecei a andar em grupo entendeu. Porque se você anda com alguém que é bom aluno, no caso meu, quando eu andava com essas meninas na quinta série elas não eram boas alunas, eram como eu era, então não subia, não continuava, continuava naquele patamar ali ((Tracy, 1º período de Pedagogia).

Há que se destacar que as memórias escolares são descritas pelos alunos como parte do repertório oferecido pela comunidade de pertencimento, seja através da convivência entre os pares nas relações de amizade, interações em festas e comemorações e ajuda mútua para as tarefas escolares. A amizade foi apontada como uma instância que pode auxiliar nos processos identitários, de pertencimento, para fortalecer as formas resilientes de empatia e proteção que perpassam as relações e interações escolares. Neste contexto, pertencer é construir uma identidade de aluno orientada para as demandas que se apresentam em diferentes transições no processo de escolarização.

Entende-se que a dialética entre os processos descritos acima seja possível acompanhar os alunos com uma perspectiva de compreendê-los através do movimento de construção de conhecimento. Diferente de somente observar como o conhecimento é depositado no aluno medindo resultados acadêmicos. Estes fornecem medidas para delimitar quem é bom ou mau aluno, mas não permitem compreender como eles se tornam alunos no dia a dia da escola e da sala de aula.

Assim, espera-se ser possível, também, compreender a ação pedagógica de professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem, as subjetividades dos alunos e os múltiplos contextos com os quais lida o professor para promover a aprendizagem dos seus alunos. Para tal, há que se perceber o entendimento do aluno sobre a tarefa que é executada no processo de escolarização como também identificar o propósito de o professor solicitar o cumprimento das mesmas a partir de normas que regem interna e externamente a sala de aula.

Vale salientar que na busca pela compreensão dos processos de tornar-se aluno é importante pensar o contexto dos

processos de inclusão que serve como pano de fundo para as interações cotidianas entre professores e alunos. A escola que se pensa inclusiva visa a promover um espaço de qualidade sem antes estabelecer qual é a realidade educacional brasileira. Sabe-se que a rede de ensino do estado e do município do Rio de Janeiro “inclui” em suas escolas e salas de aula um sem-número de alunos conferindo uma ampla diversidade a estes espaços. Esta diversidade é, muitas vezes, expressa em fracassos, abandono e exclusão escolar, divergindo da proposta de inclusão em uma educação para todos. A proposta de estudos sobre os processos de tornar-se aluno contribui para pensar a inclusão a partir da diferença pela diferença, da diversidade pela diversidade, da pluralidade pela pluralidade e não no sentido de igualdade e/ou homogeneidade. Dessa forma, seria possível desvelar as práticas de sala de aula, através de pesquisas, como esta, possibilitando um novo olhar para os processos de inclusão no tornar-se aluno e, ainda, o tornar-se professor.

Ainda que o presente estudo não tenha discutido a questão da formação docente, os estudos de Senna (2008) contribuíram para pensar sobre o assunto. O autor discute o “lugar de conhecimentos específicos na formação de professores e a necessidade de se resgatar o ensino como especialidade acadêmica” (p.195). Com esta perspectiva, alinha-se o reconhecimento dos processos de tornar-se aluno e da formação do professor voltados para transitar no mundo narrativo e no mundo científico formando as bases para uma educação inclusiva. Representa, ainda, um desafio constante para a promoção de uma educação de qualidade.

Em suma, espera-se, que os resultados desse trabalho, possam servir de suporte para o entendimento das práticas

escolares a partir dos próprios atores escolares e, de certa forma, oferecer possibilidades de mudanças nos espaços de ensinar e aprender. Idealizou-se que os conceitos de identidade, pertencimento, resiliência, dever, saber, fazer como funções e sentidos da escola e a memória possam se constituir como um referencial para que as ações pedagógicas favoreçam a autonomia e a criticidade para cada aluno em seus processos de tornar-se aluno.

Post Scriptum

Sem os sujeitos, não haveria dados, nem estudo ou o que estudar. Os alunos que voluntariamente participaram desse estudo contribuíram para elucidar os processos que os conduziram pelos caminhos da escola. Ao longo do contato com os alunos, foi possível aprender a opinião deles sobre o trabalho que estava sendo realizado sobre seus processos de tornarem-se alunos.

Ainda que muitos dos alunos participantes desse estudo desconheçam o significado de um estudo de pós-graduação, enquanto outros ainda não tenham decidido a resposta para “*o que você vai ser quando crescer?*”, todos se dispuseram a contribuir para os resultados desse estudo. De outra forma, possibilitamos que as memórias dos “tempos de escola” fossem resgatadas para compor essa pesquisa.

Foram muitas formas de contribuir. Pela dúvida, como Gilda que aos 53 anos retornou à universidade para cursar Pedagogia: “*É assim, no primeiro momento eu achei, eu até conversei com ela, perguntei se seria útil realmente o meu percurso*”. Ou ainda como Cátia que se dispôs a participar mesmo sem saber o que dizer: “*Aí a redação eu fiz mesmo que eu não lembre de muita coisa, é sempre bom*”.

Pela curiosidade, como Carolina - aluna do sexto ano: *“foi a minha primeira experiência em participar de uma pesquisa e foi muito interessante”*. E, Marisa: *“O quê que eu vou falar? Assim eu acho muito legal até porque eu nunca tinha ouvido falar de um trabalho de doutorado que fazia entrevista e pegava informação de tanta gente diferente e poder organizar isso e ver como cada um passou a sua vida escolar”*.



Fonte: Pesquisa de campo – Castro, 2009

Pela degustação, pelo ouvir: *“Ah foi bom, tiramos fotos dos lugares que a gente gosta, das coisas que a gente não gosta, pelo menos assim dá para vocês saberem das coisas que a gente gosta de fazer na escola e as coisas que a gente queria falar na sala de aula e não podia vocês ouvirem”*.

Para perceber a si mesmo no trabalho de alguém: *“Nunca visto ninguém estudando a trajetória. Eu acho que é uma coisa muito interessante, porque tem muita coisa pra contar, muita coisa pra falar, até pra avaliar como é a trajetória, por exemplo, na minha geração, como foi realmente a trajetória escolar de todo mundo neh? Então fico feliz de poder ouvir a minha história, participar e poder ajudar ela na pesquisa”*.

Pela troca, como Larissa que almeja a pós-graduação como continuidade de seus estudos: *“Eu achei interessante, primeiro que eu gosto de falar, eu gosto de dar entrevista e essas coisas e para ajudar ela também no trabalho dela, a relação de poder ajudar, pode ser que eu preciso disso também, se eu fizer doutorado também, o que mais eu posso falar”*. “Eu achei muito legal tanto de poder estar te ajudando e para mim de poder estar relembando essas coisas é sempre muito legal poder lembrar tudo o que eu trouxe para minha vida”.

Pelo resgate de memórias de Lívia: *“Mas, muito legal essa pesquisa. No começo eu: “Ah, vou fazer pra ajudar e tal.” Mas depois com a redação... Não, mas é legal porque a gente vai lembrando. Coisas que passava despercebido, né? A gente faz uma releitura da vida já pensando nas coisas. Eu achei muito legal”*.

Pela mudança, como no evento de fala entre a equipe, Rosa, Mariza, Taiane e Aline:

Rosa: Vocês [equipe de pesquisa] falaram alguma coisa com ela [professora de português] sobre a gente? Nós? Por quê? Ela é a professora né, a gente pede para ela explicar e ela fala se vira, você não é burro.

Taiane: Mas agora ela melhorou, explica tanto que até confunde a gente.

Aline: Ela tá boazinha com a gente.

Percebemos que em diferentes formas nos convidamos a participar e também os alunos nos fizeram parte de suas vivências atuais e antigas da escola. Fomos apresentados às trajetórias de cada um em “tornar-se aluno” para que pudéssemos escrever mais uma página nos estudos em Educação no sentido de compreender a necessidade de repensarmos a escola como um espaço partilhado mutuamente entre professores e alunos.

Aos sujeitos, alunos dessa pesquisa, agradecemos a contribuição para a realização do nosso trabalho por ter nos apresentado suas escolas e, por seus olhares e falares, captamos um mundo de possibilidades. Em nossos encontros, foi possível aprender, fazer amigos, ensinar, descobrir as possibilidades da vida escolar, entre tantas outras coisas.

Obrigada!

Referências

ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo, 1997.

ALLAN, G. Friendship, sociology and social structure. *Journal of Social and Personal Relationships*, v. 15, n. 5, p. 685-702. 1998.

ANDRADE, R. Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas e políticas de formação docente. Palestra proferida. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – CIAVE – Formação de Professores, 3, PUCPR, Curitiba, 07 out. 2008.

_____. Etnografia na prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

ARISTOTLE. De Memoria et Reminiscentia. Disponível em: <<http://etext.virginia.edu/etcbin/toccernew2?id=AriMemo.xml&images=images/>

modeng&data=/texts/english/modeng/parsed&tag=public&part=all >.

Acesso em: 5 jan. 2011.

BAGNALL, N. F. *International schools as agents for change*. New York: Nova Science, 2008.

_____. Re-imaginando a escola: educação e pertencimento. *Palestra proferida In.: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: GÊNERO E POBREZA - IMAGENS DA ESCOLA*, 3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BAGNALL, N. F.; EDWARDS, L. Students. In: BAGNALL, N. F. *International schools as agents for change*. New York: Nova Science, 2008. p.75-90.

BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

_____. *O ciclo vital*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

BERGER, P. L. ; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. Modernidade, pluralismo e crise de sentidos: a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLEGER, J. Temas de psicologia: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOGDAN, R. C.; BLINKEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOTTRELL, D. Resistance, resilience and social identities: reframing 'problem youth' and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies*, v. 10, n. 5, p. 597-616, nov. 2007.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Entrevista concedida a Menga Lüdke. *Teoria & Educação*, n. 3, p. 3-8. 1991.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A.(Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 3. ed. Petrópolis: 2007. p. 171-183.

BRASIL. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. ED/90/CONF/205/1. Brasília: UNESCO, 1990.

_____. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.

CANEN, A. G.; CANEN, A. Organizações multiculturais: a logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CASTEL, R. Armadilhas da exclusão. In: L.; BÓGUS, M. C.; YAZBEK, M. Belfiore-Wanderley, (Org.). Desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUC, 1997. p. 21-54.

CASTELLS, M. O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 2 v.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVRES, J. (Org.). Resiliência e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-126.

CASTRO, P. A. Controlar para quê? Uma análise etnográfica do controle na interação entre professor e aluno na sala de aula. 2006.187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. Estudos de Psicologia, v. 5, n. 1, p.71-93. 2000.

CERTEU, M. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, B. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage: Argentina, 1991.

COHEN, J. Death and the Danse Macabre. History Today, 1982.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL.

Campanha da Fraternidade 2008. Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/index.php?op=pagina&subop=189>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

CONNELL, R. W. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184. 2010.

DAUSTER, T. Antropologia e educação: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DELAMONT, S. Interação na sala de aula. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

DESLAURIERS, J-P. A indução analítica. In: POUPART, J. (et.al.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 337-352.

DESLAURIERS, J-P., KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. (et.al.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.127-153.

DUBET, F. Prefácio. In: BARRÈRE, A., SEMBEL, N. Sociologia da Escola. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 7-12.

DUBOIS, P. O ato fotográfico e outros ensaios. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

EDWARD, K-L; WARELOW, P. Resilience: when coping is emotionally intelligent. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, v. 11, n. 2, p. 101-102. 2005.

ERICKSON, E. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: Inst. for Research on Teaching, 1985.

Erickson, F. Audiovisual records as a primary data source. *Sociological methods & Research*, v. 11, n. 2, p. 213-232, nov. 1982.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSELE, J. (Ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992. p. 201-226.

_____. Re-imaginando a escola: etnografia nos dias atuais. *Conferência proferida In.: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: GÊNERO E POBREZA - IMAGENS DA ESCOLA*, 3, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, v. 23, n. 4, nov. p. 11-24. 1987.

FAGUNDES, T. B.; MATTOS, C. L. G. de. Mudança de lugar: um estilo de aula ou de ensino-aprendizagem? Um estudo etnográfico em uma classe de progressão no Rio de Janeiro. In: MATTOS, C. L. G.; FONTOURA, H. A. (Org.). *Etnografia e educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 187-202.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio-ago. 2003.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. História da sexualidade. Volume 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Vigiar e punir: nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCESCHI, A. T. (et. al.). Desenvolvendo estratégias para o controle da pediculose na rede escolar. Revista APS, v.10, n. 2, p. 217-220, jul./dez. 2007.

FRASER, M.W. The context of youth violence: resilience, risk, and protection. Westport, CT: Praeger, 2001.

FREIRE, P. Entrevista concedida a Carmen de Mattos. São Paulo, USP, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 49. ed. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREYRE, G. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

FRIEDMAN, S. S. O “falar da fronteira”, o hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002. Disponível em: <www.eurozine.com>. Acesso em: 20 jul. 2010.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

_____. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. p.93-124.

HALL, S. Brave new world. Marxism Today. p. 24-29, jan-oct.1988.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSOM, P. Ethnography: principles in practice. London: Tavistock, 1983.

HENDERSON, N. Make resiliency happen. The education digest, v. 63, n. 5, p. 15-18. 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm>. Acesso em: 17 jun. 2008.

JACCOUD, M., MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. (et.al.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

JODELET, J. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 53-66.

JOSEPH, J. M. The resilient child: preparing today's youth for tomorrow's world. New York: Plenum, 1994.

LIDZ, T. A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre: ArtMed, 1983.

LUTZ, E. W. Ethnography: the holistic approach to understanding schooling. In: GREEN, J. D.; WALLET, C. (Ed.). Ethnography and language in educational setting. Norwood, NW: ABLEX, 1981. p. 51-63.

MACEDO, E. F. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285-296. 2006.

MALINOWSKI, B. Os Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTINS, J. de S. Sociologia da fotografia e da imagem. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, C. L. G. de. Etnografia na Escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. In: MATTOS, C. L. G. de; FONTOURA, H. A. (Org.). Etnografia e Educação: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p. 11-29.

_____. Imagens etnográficas da inclusão escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Relatório de pesquisa.

_____. Estudos Etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 2, p. 39-57. 2006.

_____. Metacognição: aspectos psicológicos do aluno reflexivo e suas estratégias. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Relatório de pesquisa.

_____. A abordagem etnográfica na investigação científica. Revista Espaço (*INES*), n. 16, p. 42-59, jul-dez. 2001.

_____. Fracasso escolar: imagens de explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens das áreas rural e urbana do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Relatório de Pesquisa.

_____. Picturing school failure: a study of diversity in explanations of educational difficulties of difficulties among rural and urban youth in Brazil. 1992. 268f. Thesis. (Ph. D. in Education) - Graduate School of Education, The University of Pennsylvania, Philadelphia. USA, 1992.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Fracasso Escolar: gênero e pobreza. Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Relatório de Pesquisa.

_____. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: BARBOSA, O. I. (Org.). Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 103-116.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (des) controle de professores e professoras: e mais do que dá? CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD, 1, 2004, General Pico. Anais... General Pico, La Pampa, 2004.

MATTOS, C. L. G. de.; FACION, J. R. . Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação.. In: FACION, J. R. . (Org.). Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. p. 9-43.

MEAD, M. The art and technology of fieldwork. In: NARROLL, R.; COHEN, R. (Ed.). *A handbook of method in cultural Anthropology*. New York: Columbia University, 1973. p. 246-265.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e a sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 2 ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

NEIVA-SILVA, L. *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico*. 2003. F. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27/01/2011.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, v. 70, n. 3, p. 323-367. 2000.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. Fracasso Escolar. Conferência proferida In.: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PELTO, P. Anthropological research: the structure of inquiry. New York: Harper and Row, 1970.

Tinkler, P. Learning through Leisure: feminine ideology in girls' magazines 1920-1950. In *Lessons for Life: The Schooling of Girls & Women, 1850-1950*. Basil Blackwell: ed. Hunt, F, 1987.

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto, 1994.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2010.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. (et.al.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 215-253.

RICHMAN, J. M.; FRASER, M. W. The context of youth violence: resilience, risk and protection. Westport, CT: Praeger, 2001.

RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Unicamp, 2007.

RIO DE JANEIRO (Cidade). DECRETO n. 13687 de 16 de fevereiro de 1995.

ROSENFELD, A. O teatro épico. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SALGADO, S. Changing the world with children. Photographs by Sebastião Salgado. Disponível em <<http://www.unicef.org/salgado/bio.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p.265-283, abr. 2002.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; TEIXEIRA, R. A. (Org.). Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARTRE, J, P. El hombre y las cosas. Buenos Aires: Losada, 1968.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHWARCZ, L. M. O caleidoscópio da cultura. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro. Ano 2, n. 18, p. 20, mar. 2007.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 38, p. 195-219. 2008.

_____. Alfabetização, Letramento e Fracasso Escolar. Conferência proferida. In.: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 2. Rio de Janeiro, UERJ, 19 de Setembro de 2007a.

_____. Categorias e sistemas metafóricos – um estudo sobre a pesquisa etnográfica. Conferência apresentada In.; FÓRUM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4, Juiz de Fora: 2005.

_____. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. Educação & Linguagem, S. J. dos Campos, n. 7, p. 200-216. 2003.

SENNA, L. A. G. (org.). Letramento: princípios e processos. Curitiba: Ibpex, 2007b.

SOUZA, P. A. T. de. (et. al.). Pediculose na escola: uma abordagem didática. Projeto de Pesquisa. IB-UNESP-Botucatu, 2006.

SZYMANSKY, H. R. G. Um estudo sobre o significado de família. 1988. 167f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

TARRANT, M. (et. al.). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. Journal of adolescence, v. 29 n. 4, p. 627-640, aug. 2006.

TINKLER, P. Photographs and photographic practices 1900-present. Disponível em: <<http://www.manchester.ac.uk/research/penny.tinkler/research>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2009.

UNGAR, M. A constructionist discourse on resilience. Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, v. 35, n. 3, p. 341-365. 2004.

_____. Qualitative contributions to resilience research. *Qualitative social work*, v. 2, n. 1, p. 85-102, mar. 2003.

UNGAR, M., DUMOND, C.; MCDONALD, W. Risk, resilience and outdoor programmes for at-risk children. *Journal of social work*, v. 5, n. 3, p. 319-338, dec. 2005.

VALLE, L. A escola imaginária. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, M. A. M. A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda. 2001.168f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:

Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

YUVAL-DAVIS, N. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, v. 40, n. 3, p. 197-214, jul. 2006.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A. et al. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 19- 43.

Glossário

Aluno	<p>O aluno, que é sujeito de sua própria ação, ator social dotado de autonomia, individualidade, criatividade e reflexividade sobre seu papel de aluno e de ser no mundo. É um sujeito ativo e crítico, doador de sentido ao processo pedagógico proposto pela escola e realizado na sala de aula. Como tal, pode ser compreendido a partir dos contextos socioculturais, cognitivos e interativos entre ele e o professor, com seus pares e demais sujeitos da escola.</p>
Tornar-se aluno	<p>Envolve um constante movimento dialético de busca de flexibilidade, interação, pertencimento e resiliência aos espaços escolares.</p>
Identidade	<p>Não-fixa; não-acabada.</p>

Pertencimento	Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. É através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola.
Resiliência	“Um conjunto de variáveis e/ou fatores que auxiliam o sujeito escolar no enfrentamento ou superação de adversidades e vulnerabilidades, contribuindo para o seu empoderamento” (MATTOS, 2010).
Inclusão	A inclusão é entendida como a compreensão do outro, re-significando o sentido da educação como um caminho para a superação das desigualdades e das diferenças. O respeito à diversidade e à diferença pela diferença.
Ação Pedagógica	Envolve os processos de ensino e aprendizagem, as subjetividades dos alunos e os múltiplos contextos com os quais lida o professor para promover a aprendizagem do aluno. Envolve, ainda, a percepção do aluno sobre a tarefa de ensinar.

Tarefa pedagógica	<p>A tarefa é uma atividade planejada ou não pelos professores e realizada pelos alunos em sala de aula ou em casa. A tarefa cria possibilidades para os alunos e aos professores permite estabelecer indicadores para a produção do aluno. A tarefa reflete não apenas os conteúdos curriculares programáticos, mas elementos do contexto da sala de aula que auxiliam na sua realização, tais como: i) a interação entre os pares, ii) o acesso ao professor para solicitar ajuda, iii) a utilização de materiais escolares e didáticos (livros, cadernos, lápis, caneta, entre outros), iv) a administração do tempo para a realização, v) a dedicação e concentração para a sua execução, vi) a agilidade mental em entender como a tarefa foi solicitada e vii) como realizá-la, dentre outros.</p>
Memória do aluno	<p>Entendida através do modo como os alunos descrevem seus processos de tornar-se aluno nas diferentes etapas da escolarização e, ainda, como um constructo social envolvendo o sujeito (eu) e seus pares (o/os outro/os).</p>

Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração	Jéfferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Ilustração da Capa	Luiz Felipe de Oliveira Ramos
Fotografia	André Pimentel
Revisão Linguística	Elizete Amaral de Medeiros
Impressão	Gráfica Universitária da UEPB
Formato	15 x 21 cm
Mancha Gráfica	11 x 18 cm
Tipologias utilizadas	Adobe Carslon Pro 11,5/14 pt Futura Condensed Medium 14/ 16 pt
Papel	Apergaminhado 75g/m ² (miolo) e Cartão Supremo 250g/m ² (capa)

O livro Tornar-se aluno - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas informa ao leitor sobre as práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas e nas salas de aulas, observadas nas interações cotidianas. Apresenta, a partir da abordagem etnográfica de pesquisa, os conceitos de pertencimento e resiliência compreendidos nos processos de ensino e aprendizagem para favorecer o entendimento sobre os modos, vivências e trajetórias de tornaram-se alunos. É uma referência para os estudos sobre resiliência nos processos de exclusão escolar, ampliando o entendimento sobre as estratégias de pertencimento nos meios escolares dos sujeitos que encontram-se em situação de vulnerabilidade social.

