

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho

**A relação família-escola: contexto da comunidade
ribeirinha em uma escola pública estadual de um
município do vale do Paraíba-SP**

Taubaté – SP
2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho

**A relação família-escola: contexto da comunidade
ribeirinha em uma escola pública estadual de um
município do vale do Paraíba-SP**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa 1: Inclusão e diversidade sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Taubaté – SP
2017

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

C331r Carvalho, Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de
Relação família-escola: contexto da Comunidade
Ribeirinha em uma escola pública estadual de um município
do Vale do Paraíba - SP. /Goretti Cristina Neves Marques
Ribeiro de Carvalho. - 2017.
183f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Roseli Albino dos Santos,
Departamento de Pedagogia.

1. Relação Família-escola. 2. Ribeirinhos. 3. Estudantes.
4. Ensino Básico. I. Título.

GORETTI CRISTINA NEVES MARQUES RIBEIRO DE CARVALHO

**A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: CONTEXTO DA COMUNIDADE
RIBEIRINHA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE UM MUNICÍPIO
DO VALE DO PARAÍBA– SP**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa 1: Inclusão e diversidade sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Data: 10 de abril de 2017

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila de Santos Sá - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Jr. - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas pessoas especiais que compõem e preenchem a minha vida e que, com amor, inteligência e sabedoria, motivam-me a prosseguir no mundo curioso, e agora acadêmico, de que tanto gosto.

A meu pai, Alfredo, e a meus filhos, Thomas, Ursula e Ullric. Sem eles não estaria nesta etapa de vida, ajudando e colaborando com os estudantes e as famílias ribeirinhas.

Ao Deide e à Esmeralda, pelo suporte no cotidiano.

Pela oportunidade de conhecer pessoas tão capazes, inteligentes e sábias e de aprender com elas.

Pela superação diária, quanto aos enfrentamentos para dar conta de um estudo tão significativo para mim e para aqueles que colherão os frutos deste trabalho.

Então, inclino-me perante todos os participantes da pesquisa, professores, famílias e estudantes, bem como diante de toda a comunidade ribeirinha, por me permitirem adentrar aquele espaço e vivenciar, conhecer e obter, por meio da riqueza das narrativas, o olhar científico da realidade.

Aos meus amigos do Mestrado Profissional, pela amizade, companheirismo e suporte. Helô, Patrícia, Paulinha, Érika, Cristiane, Fernanda, Vivian, Joana, Rafael, Bruno e todos os que somam a turma 2015.

À Luciana Magalhães, pessoa iluminada. Sua capacidade de olhar para a diversidade tem um toque especial.

Aos meus professores do Mestrado que, cada um com o seu jeito de ser, tanto me ensinaram.

Ao pessoal da Secretaria, pela atenção e disponibilidade para colaborar com alegria e profissionalismo.

Ao professor Joel Abdala, pela sua paciência e precisão na revisão textual.

À professora Suelene, um especial agradecimento, pois me ensinou além da dimensão acadêmica. Apostou em mim no dia da entrevista e prosseguiu comigo nas bancas dos seminários, apontando e permitindo uma transformação, não só dos textos, mas da pessoa que os redigiu. À medida que os textos iam progredindo, a minha percepção do essencial, do necessário, da ligação dos fatos, da importância aos pequenos detalhes também progredia.

À professora Dora, que compôs minha primeira banca e que me ensinou a segurança e a clareza acadêmica para uma metodologia eficaz.

À professora Letícia, que compôs a segunda banca e que me aclarou na organização dos dados e na comunicação textual.

Ao professor Giovinazzo e à professora Dora, que aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e defesa com os quais, com certeza, terei a bênção de novas aprendizagens.

E, finalmente, um especial agradecimento à minha orientadora Roseli, que me proporcionou mais autoconfiança, serenidade e foco para prosseguir e que, com seu exemplo, inspirou-me a ter força para lutar em prol daqueles que estão à margem.

O homem é livre quando percebe, luta e tem fé.
(Vivência na ótica de meu pai Alfredo Ribeiro Lobato)

RESUMO

Objetivou-se, neste trabalho, investigar as formas de participação das famílias ribeirinhas na escola e na vida escolar de seus filhos e os significados dados a essa participação por professores, estudantes e suas famílias. As reflexões pautaram-se nos referenciais de Bernad Lahire (1997), Bernard Charlot (2000; 2001) e Pierre Bourdieu (1997; 2000; 2003). A pesquisa, do tipo etnográfico envolvendo estudo de caso, foi desenvolvida pelos caminhos da metodologia qualitativa de investigação, instrumentalizando-se em: entrevista semiestruturada com treze estudantes, onze mães e cinco professores; observação das mães na Reunião de Pais e na Reunião do Conselho de Escola e Associação Amigos da Escola (AAE); e, coleta de informações no documento Plano Gestor. A análise e a discussão dos resultados mostraram que a escola confirma a participação das famílias na vida escolar dos filhos limitada às suas condições socioeconômicas e culturais. Também revelam que os estudantes ribeirinhos têm dificuldades na aprendizagem. Para as famílias, a falta de participação na escola decorre das condições socioeconômicas que dificultam o deslocamento. Incentivam a vida escolar dos filhos por meio da verbalização sobre a importância da escola para um futuro melhor, incentivando-os a não faltar. Para a maioria das mães, os filhos aprendem na escola. Os estudantes dos anos iniciais gostam da escola e dos conteúdos, sentem-se culpados pelos desentendimentos entre os colegas e têm pouco hábito de leitura. Já para os estudantes dos anos finais e do Ensino Médio esse gosto pela escola sofre uma decadência, com sinais de evasão e de pouco envolvimento nas atividades pedagógicas e nas relações sociais. Ainda que a escola proponha atividades para tentar recuperar as dificuldades, as defasagens, a evasão dos estudantes e eventos que promovam a participação da família na escola, deve refletir sobre a necessidade de construção de um currículo que favoreça a inclusão e a diversidade cultural, além do sentimento de pertença dessas famílias na escola. Considera-se, que haja necessidade de políticas que atendam às necessidades socioeconômicas e culturais dos ribeirinhos, visando à aquisição do conhecimento e o desenvolvimento desses estudantes, assegurando à sua integridade e dignidade. Espera-se, com este estudo, ampliar a discussão sobre a participação das famílias de comunidades singulares na escola e suas implicações nos processos escolares de seus filhos.

PALAVRAS CHAVE: Relação família-escola. Ribeirinhos. Estudantes. Ensino Básico.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the ways in which riverside families participate in school and in the school life of their children and the meanings given to this participation by teachers, students and their families. The reflections were based on the references of Bernard Lahire (1997), Bernard Charlot (2000; 2001) and Pierre Bourdieu (1997; 2000; 2003). The ethnographic research involving the case study was developed by the qualitative research methodology of investigation, using as instrument the semi-structured interview with thirteen students, eleven mothers and five teachers; The observation of mothers at the parent-teacher conference and at the Meeting of the Board of School and Friends of the School Association (AAE); and the collection of information in the document in the Management Plan. The analysis and discussion of the results showed that the school confirms the participation of the families in the life school of children limitedly to their socioeconomic and cultural conditions. It also reveals that riverside students have learning difficulties. For the families, the lack of participation in the school is due to the socioeconomic conditions that hinders commuting. They encourage the life school of children by verbalizing on the importance of school for a better future, encouraging them not to be absent. For most mothers, children learn at school. Students in the early years enjoy school and its contents, feel guilty for the misunderstandings among school mates and have little reading habit. Yet, the students of the final years and of the Secondary School, this taste for the school suffers a decadence with signs of school evasion and little engagement with pedagogical activities and social relations. Although the school proposes activities to try to recover these difficulties, the lags, the evasion of students and events that promote the participation of the family in the school, it must reflect on the need to build a curriculum that favors the inclusion and the cultural diversity, besides the feeling of belonging of those families at school. It is considered, therefore, that there is a need for policies that fulfill the socioeconomic and cultural needs of the riverside people, aiming the acquisition of knowledge and development of those students, ensuring their integrity and dignity. It is expected that this study will expand the discussion about the participation of the families of singular communities at school and their implications on the school processes of their children.

KEYWORDS: Family-school relationship. Riverside people. Students. Basic education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em educação
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Código de Endereçamento Postal
ARSS	<i>Actes de la Recherche en Sciences Sociales</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PRODEC	Programa de Desenvolvimento da Empresa Catarinense
PROVA BRASIL	Sistema de Avaliação para a Educação Básica do Governo Federal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Academic</i>
SARESP	Sistema de Avaliação Regional do estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características de funcionamento e distribuição das matrículas na escola	80
Quadro 2: Princípios norteadores das ações escolares	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Croqui do percurso dos estudantes ribeirinhos até a escola	91
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problema	17
1.2	Objetivos	18
1.2.1	Objetivo Geral	18
1.2.2	Objetivos Específicos	18
1.3	Delimitação do estudo	19
1.4	Relevância e Justificativa	19
1.5	Organização da Pesquisa	21
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	A relação família escola: o que indicam as produções acadêmicas?	23
2.2	A relação família e escola: apontamentos teóricos	29
2.2.1	Capital cultural: transmissão ou construção?	33
2.2.2	Disposições e interações	40
2.2.3	Desejar para transformar	45
2.3	Relação família-escola: caminhos possíveis	49
3	MÉTODO	57
3.1	Tipo de pesquisa	58
3.2	População e amostra	59
3.3	Instrumentos	59
3.4	Procedimentos para a coleta de dados	61
3.5	Procedimentos para a análise de dados	74
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO	78
4.1	Caracterização da escola	78
4.1.1	Contexto geral	78
4.1.2	Funcionamento e distribuição das matrículas	79
4.1.3	Perfil dos estudantes na unidade escolar	81
4.1.4	Previsão da escola quanto às ações sugeridas e quanto à participação das famílias na escola	83
4.2	Características da comunidade	90
4.2.1	Contextualização do local	90
4.2.2	O contexto socioeconômico e cultural dos estudantes ribeirinhos	93
4.3	Breve descrição familiar e escolar dos estudantes ribeirinhos	95

4.4	Análise das mensagens	105
4.4.1	A família ribeirinha e seus filhos ante a escola	106
4.4.1.1	A experiência escolar das famílias ribeirinhas	107
4.4.1.2	Os fatores dificultadores de aprendizagem do ribeirinho	111
4.4.1.3	As dificuldades de aprendizagem dos ribeirinhos	116
4.4.1.4	A segregação ribeirinha	123
4.4.1.5	A relação afetiva dos ribeirinhos	126
4.4.2	A escola e os professores ante a família ribeirinha e seus filhos	131
4.4.2.1	Ações da escola para incluir a diversidade social	131
4.4.2.2	A visão dos professores sobre os ribeirinhos	136
4.4.2.3	Segregação e discriminação	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXO I - Ofício	157
	ANEXO II - Termo de Autorização da Instituição	158
	ANEXO III - Aprovação do CEP	159
	ANEXO IV - Descrição de dois perfis - Estudos de Lahire	160
	APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
	APÊNDICE II - Termo de Assentimento	166
	APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável pelo menor)	168
	APÊNDICE IV - Roteiro de Informações do Documento	170
	APÊNDICE V - Roteiro de Observação das mães na escola	171
	APÊNDICE VI - Roteiro de Entrevista com os alunos	173
	APÊNDICE VII - Roteiro de Entrevista com a família	175
	APÊNDICE VIII - Roteiro de Entrevista com o professor	177

1 INTRODUÇÃO

A relação entre a família e a escola é estabelecida a partir do momento em que a criança inicia suas atividades escolares. O envolvimento entre as duas instituições sofre influências do contexto cotidiano de cada uma delas e do modo como desempenham suas funções.

O ponto comum que compete às duas instituições concentra-se na finalidade da Educação, conforme o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9493):

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A finalidade da educação define a necessidade de que se conheçam os processos educacionais da família e da escola. Por esse motivo, essas duas instituições devem compartilhar as funções que influenciam na formação do indivíduo (REGO, 2003).

A família, primeira instituição social que a criança conhece, promove aprendizagens que serão levadas aos grupos sociais mais amplos, como a escola, representante política e ideológica do Estado, em sua competência na transmissão da cultura escrita, dos cálculos e das ciências “em condições ideais de equidade” (BROCCOLICHI; OEVUVRARD, 1997, p. 523).

Essa condição permite às famílias, especialmente as das camadas populares, reconhecerem a escola como uma instituição imbuída de concepção pedagógica legítima que lhes possibilita conquistar um futuro melhor.

Não se trata de uma utopia, mas da busca de caminhos educacionais possíveis rumo à legitimação da igualdade e da justiça, com o objetivo de levar o estudante a ser protagonista do saber, a ser “[...] elemento ativo no processo de aquisição do conhecimento” (NOGUEIRA, 1997, p. 10), independentemente de sua origem social.

Neste sentido, faz-se necessário o entrelaçamento do ensino formal com práticas educacionais complementares que favoreçam a inclusão social, dada a diversidade promovida pela democratização do ensino, bem como a criação de mecanismos voltados para a participação das famílias na escola e na vida escolar dos filhos. Desse modo, torna-se possível transformar e ampliar a função social da escola.

Parafraseando Lahire (1997), as relações sociais entre as duas instituições podem se estruturar numa interdependência, cujos objetivos sejam o resultado da escolarização das crianças e adolescentes, especialmente quando se tratar de famílias populares.

Pensar na complexidade dos processos de inclusão e na diversidade foi o que incentivou a pesquisadora a conhecer a relação família-escola no contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do vale do Paraíba – SP. Sua iniciativa fundamentou-se, primeiramente, na afirmação de Lahire (1997, p. 11), de que conhecer é “[...] olhar mais de perto para ver o que está acontecendo”.

Assim, buscou um olhar mais apurado para a comunidade ribeirinha que está localizada no bairro onde mora. Ao longo de alguns anos, tem observado que a cultura ribeirinha vem se descaracterizando devido às novas formas de organização para o trabalho, ao aumento populacional e às influências dos novos integrantes, ocasionadas pelas uniões conjugais.

Seu conhecimento acerca da existência dos ribeirinhos veio primeiramente de reportagens nos noticiários locais¹ sobre a proibição da concessão de passagem por terra para essas famílias, uma vez que a comunidade está instalada em área particular. Tal fato obrigava os ribeirinhos a atravessarem o rio Paraíba utilizando barco (de construção própria). Depois de um ano nessa situação, por intervenção do poder público a cerca foi reaberta e a passagem por terra foi liberada.

Num curto período de tempo, a pesquisadora colaborou, como voluntária, junto aos agentes pastorais, em atividades voltadas para a integração e para as necessidades básicas dessas crianças e adolescentes. Essa ação ocorreu por meio de participação nos eventos da igreja e das visitas ao local para conversar, dar atenção às mulheres, adolescentes e crianças, orientar sobre higiene, saúde e saneamento, além de promover bazar para angariar suprimentos.

Nesse contato, observou as condições precárias de moradia, a constituição do núcleo familiar (várias pessoas vivendo em um ou dois cômodos, estando alguns filhos sob os cuidados somente da mãe). Em alguns casos há uniões consanguíneas, elevado número de filhos e, na maioria, baixa renda e baixa escolaridade. Conheceu as características dos ribeirinhos que parecem ter concorrido para seu isolamento na própria comunidade e para sua dificuldade em se relacionar com pessoas de fora.

¹ Informações extraídas do Arquivo da Prefeitura. Jornal Meu Bairro. Vale do Paraíba, 12 de abril de 2002.

Assim, apresentam sentimento de inferioridade em relação à condição social do bairro e desconfiança em relação às pessoas que por algum motivo buscam a comunidade.

Também chamou sua atenção a relação fragilizada das crianças e adolescentes com a escola (dificuldades e abandono escolar), crença na dificuldade para aprender na escola (pela maioria das mulheres e adolescentes), o que pode ser um fator que dificulta a continuidade nos estudos e a inserção no mercado de trabalho.

Com o passar do tempo, tomou ciência do interesse de diferentes instituições pela comunidade, com a finalidade de cumprir suas metas assistenciais, políticas ou solidárias.

Sendo professora da educação básica para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal, nessa mesma cidade, foi inevitável que olhasse de forma curiosa para essa realidade e que se motivasse para a realização desta pesquisa.

A associação desses fatores despertou-lhe o desejo de saber de que forma essas famílias se relacionam com a vida escolar de seus filhos, de conhecer o significado das duas instituições (família ribeirinha e a escola que os filhos frequentam) e de investigar a relação de uma com a outra.

Questionou-se, também, quanto ao modo de as famílias cuidarem de seus filhos, especialmente no que se refere a sua vida escolar.

A pesquisadora percebeu que, na escola, espaço institucionalizado onde há diversidade de pessoas que se relacionam e interagem, alguns ribeirinhos apresentavam dificuldade para aprender. Assim, passou a indagar sobre a relação deles com o saber.

Nesse sentido, a relação da escola com essa população de estudantes tornou-se mais uma conjunção nesse quebra-cabeças, aumentando o seu interesse em conhecer a relação família-escola nesse contexto.

Assim, foi relevante conhecer a escola frequentada pelos ribeirinhos, para saber se a previsão das ações pedagógicas correspondia às suas expectativas, considerando seus conhecimentos e suas necessidades educacionais. Foi relevante também tomar conhecimento das ações que promovem a participação das famílias na escola, bem como a correspondência delas nessa participação, na visão dos professores.

Essa curiosidade empírica levou-a a conhecer a comunidade, nela colaborar e almejar a realização deste estudo, motivado pelo desejo de conhecer cientificamente essa realidade.

Soma-se a isso o fato de que, “[...] no Brasil, ainda não logramos desenvolver uma tradição de estudos sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a

escolaridade dos filhos” (ZAGO; NOGUEIRA; ROMANELLI, 2000, p. 9), embora o banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) registre um avanço de teses e dissertações com o termo família-escola abordando variados campos temáticos.

Essas motivações da pesquisadora se intensificaram e foram ampliadas com os conhecimentos que se adquiriu no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, nos anos de 2015 e 2016. Ratificou, assim, o seu desejo de trabalhar com os estudantes de famílias populares, articulando o contexto geral da relação família-escola com as especificidades das famílias ribeirinhas.

Desse modo, na perspectiva da educação inclusiva e da diversidade, optou por investigar como ocorre a participação das famílias da comunidade ribeirinha na vida escolar dos seus filhos e como os estudantes, a própria família e os professores interpretam essa participação.

A pesquisa, na perspectiva sociológica e fundamentada em alguns estudos da psicologia da educação, foi permeada por observações, ricas narrativas e dados documentais que culminaram em reflexões que podem contribuir para os debates educacionais inclusivos na escola e no município, visando transformações possíveis articuladas na tríade: estudante - família - professor.

1.1 Problema

O senso comum entende que a vida escolar dos alunos provindos das camadas sociais da periferia é deficitária. Entende também que suas famílias não se preocupam com a escolarização dos filhos e que, por isso, não participam da rotina escolar.

Ao buscar o entendimento sobre essa não participação das famílias na escola e na vida escolar dos filhos, a pesquisadora constatou, na literatura (LAHIRE, 1997), que essa pretensa despreocupação pode ser um mito. Isso porque, os pais outorgam à escola a esperança de um futuro melhor para os filhos e porque, como em toda a família, negligências passageiras existem.

O autor mostra que, se por um lado, as influências familiares incidem no processo escolar do indivíduo (como o baixo capital escolar manifestado pela baixa ou ausente escolarização dos pais e pela falta de formação profissional), por outro lado, a família acredita na escola como o melhor caminho para seus filhos alcançarem melhores condições de vida, e qualificação para ingresso no mundo do trabalho.

A baixa escolarização e as condições precárias de vida desses pais fazem com que eles não consigam colaborar no caminho tradicional escolar dos filhos, como o auxílio nas tarefas e nos trabalhos de construção das aprendizagens, pois não apresentam elementos objetivos para colaborar nas atividades escolares.

Por isso, essas famílias esperam que a escola ensine aos seus filhos o conhecimento escolar que elas não tiveram a oportunidade de aprender.

Entretanto, as ações da escola podem amenizar essa desvantagem, quando enfrenta os desafios em busca de uma relação justa e democrática com a família e quando centra suas ações no desenvolvimento do estudante.

Considerando que o presente estudo tem como foco a participação das famílias ribeirinhas na vida escolar e na escola onde os filhos estudam, bem como a interpretação dessa participação pelos estudantes, suas famílias e seus professores, indaga-se: De que maneira a família e a escola participam, percebem e se posicionam para concretizar a escolarização dos estudantes ribeirinhos? Quais são as experiências escolares desses estudantes e de seus familiares?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Investigar as formas de participação das famílias ribeirinhas e os significados dados a essa participação pelos estudantes, famílias e professores.

1.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar a participação das famílias na vida escolar dos filhos;
- ✓ Identificar a participação das famílias na escola;
- ✓ Conhecer a reação dos professores à participação das famílias na escola e na vida escolar dos filhos;
- ✓ Conhecer as ações inclusivas da escola com vistas à diversidade socioeconômica e cultural.

1.3 Delimitação do estudo

Neste estudo, a família e a escola são consideradas como primordiais no desenvolvimento dos estudantes. Assim, a tríade estudante - família - professor, é o foco desta investigação das formas de participação das famílias ribeirinhas na escola pública em que seus filhos estão matriculados. Buscou-se investigar, também os significados atribuídos a essa participação pelos estudantes, sua família e seus professores.

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio de um município do vale do Paraíba paulista que atende estudantes residentes em uma comunidade ribeirinha próxima, cerca de quatro quilômetros.

Para caracterizar de forma pertinente a escola, o local e as origens da comunidade ribeirinha, esses aspectos são contextualizados nos resultados e discussões desta dissertação.

1.4 Relevância / Justificativa

Para atender ao desenvolvimento dos estudantes e considerando a presença da diversidade, é fundamental que a instrumentalização escolar esteja ao alcance de todos, independentemente da sua cultura e condição social. No entanto, é preciso que esse saber seja apreendido e que provoque efeitos no estudante, de modo que a escola cumpra seu papel social, instrutivo e educativo, como compreende Pèrez Gòmes (2001).

Segundo Bourdieu (*apud* Nogueira, 2003, p. 41), é importante descrever os “[...] mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”, para evidenciar as razões da evasão, das dificuldades e das defasagens que se contrapõem às funções sociais da escola.

Nesse sentido, quando a eliminação acontece paulatinamente, sem um olhar e um acompanhamento escolar, a criança e o adolescente dependem de que a família tente promover sua reinserção no contexto escolar.

Assim, vale reforçar a necessidade de estratégias por parte das instituições formadoras, com o objetivo de tornar realidade o complexo processo de escolarização, especialmente para aqueles que provêm de famílias desprivilegiadas do letramento e da disposição de capital econômico e cultural necessários para uma trajetória escolar com resultados promissores. Por isso, devem-se possibilitar novas formas de aprendizagem acadêmica e integração entre os estudantes provindos de diferentes realidades.

Nesse ponto, esses mecanismos só podem ser descritos nos espaços de sua formação; assim, as referências para os escolares concentram-se na responsabilidade da família e nas ações da escola como fundamentais na “constituição do indivíduo” (REGO, 2003, p. 16).

Quando as práticas educativas das duas instituições, família e escola confrontam as diferentes realidades vividas por seus educandos (socioeconômicas e culturais), podem ocorrer situações conflitantes no espaço escolar, em que ambas se deparam com ocasiões adversas. Há, portanto, demanda de ações que atendam às suas necessidades e amenizem os possíveis conflitos, como a promoção do conhecimento de mundo trazido para a escola pelos diferentes grupos.

Na escola pesquisada, essa diversidade varia desde aqueles que conhecem o mundo (intercambistas, estudantes de classe média e também os com alto poder aquisitivo que frequentam as escolas privadas vizinhas e que, por razões diversas, se transferem para a escola), até aqueles que só saem de seu local de moradia para ir à escola, como é o caso da maioria dos estudantes provenientes da comunidade ribeirinha.

Por causa dessas realidades antagônicas, é urgente a adequação de práticas que promovam o conhecimento de mundo trazido à escola pelos diferentes grupos, aproximando as diferenças sociais por meio dos processos inclusivos, e rompendo com as relações de poder no meio escolar.

No entanto, pergunta-se: família e escola conseguem atender às exigências para que de fato haja formação integral do estudante, especialmente quando já se trata de uma exclusão social?

[...] é visível certa inadequação do sistema educativo quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que atualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente (MORGADO, 2011, p.795).

Depois da família, a escola é oficialmente a segunda instituição em que a convivência com as regras coletivas são empregadas, portanto exige ações individuais do sujeito aprendiz, ações da família e de si própria.

Lahire (1997) confere grande importância à família, ao ponderar que a construção da personalidade e dos aspectos gerais do comportamento das crianças acontece nas relações sociais, especialmente com seus familiares, antes de ingressarem na escola.

Se a realidade da sociedade contemporânea firma a relevância da família e da escola no desenvolvimento social e humano de uma pessoa, no sentido individual e coletivo, consolida-se a importância de se estudar essa relação.

Dentre outros autores, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Romanelli; Nogueira; Zago (2003) observam outra condição importante: a escassez das publicações científicas atuais nesse campo, o da relação família-escola.

Portanto, há necessidade de mais estudos sobre essa relação, para melhor conhecer as diferentes influências de uma sobre a outra, especialmente sobre a escolarização de estudantes dos meios culturais característicos, como os ribeirinhos. Devem ser buscadas, portanto, alternativas que venham a promover a aprendizagem escolar associada ao conhecimento construído, favorecendo a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, ou garantindo a ele condições para trabalhar seus costumes de forma consciente e produtiva.

No Brasil, a constatação de que é nos meios populares onde estão concentrados os mais elevados índices de analfabetismo, reprovação, evasão entre outros problemas escolares, deu origem a inúmeras pesquisas voltadas para a compreensão do fracasso escolar [...]. Sem desconsiderar essa problemática [...] buscamos compreender, nas relações microssociais, a formação dos percursos escolares a partir das condições objetivas de escolarização, das práticas e dos significados definidos pelos sujeitos implicados: pais e filhos (ZAGO, 2003, p. 19).

Sendo assim, justifica-se a importância de se estudar, conhecer e apontar a realidade da relação família-escola no contexto das famílias ribeirinhas, e pensar transformações em prol de melhores perspectivas educacionais para essa população específica.

Considerando que esse segmento da população é estatisticamente apontado como menos favorecidos econômica e culturalmente, o intuito deste trabalho está em trazer à tona essa realidade e em intensificar os estudos, nessa área.

1.5 Organização da pesquisa

Este relato de pesquisa está organizado com os aspectos fundamentais que seguem.

A introdução apresenta brevemente, a família e a escola como responsáveis pela constituição do estudante e algumas características das famílias ribeirinhas observadas

pela pesquisadora no contexto da comunidade, cuja realidade determinou o tema da pesquisa e motivou levantar as questões-problema relevantes para a investigação. Neste tópico, apresentam-se também os objetivos gerais e específicos, as delimitações concernentes à linha de pesquisa, a relevância do processo de escolarização para os ribeirinhos que justifica a presente pesquisa e, finalmente, a organização descritiva deste estudo.

O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura, com base nos referenciais teóricos que discutem a participação da família na escolarização dos filhos, o capital cultural como facilitador da inserção de estudantes na cultura escolar e a relação dos estudantes com o saber. Apresenta também, os estudos selecionados de pesquisadores brasileiros que contemplam os aspectos das relações entre a família e a escola, bem como a visão dos sujeitos envolvidos nessa relação.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia escolhida, identificando o tipo de pesquisa e detalhando o método qualitativo, utilizado para coletar os dados. Apresenta também a análise de conteúdo empregada para analisar os dados coletados. Informa-se que dos apêndices constam, os itens de observação, o roteiro para as entrevistas e o formulário de informações contido nos documentos da escola. Constam também o ofício, o termo de autorização de pesquisa na escola, o termo de consentimento livre e esclarecido, o termo de assentimento e o termo de autorização para menores.

Apresentam-se, no quarto capítulo, os resultados e a discussão que consistem nas inferências sobre os dados coletados na pesquisa.

Por fim, as considerações finais sobre as etapas equacionadas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta duas dissertações selecionadas a partir do levantamento, nos últimos cinco anos entre teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), sobre a relação família-escola, envolvendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Também foram selecionados os artigos publicados na *Scientific Eletronic Library On Line (SciELO)*, com variações temporais sobre o tema proposto nesta pesquisa que mais contribuíram para que as reflexões se tornassem pertinentes.

Apresenta também as reflexões dos autores que dão suporte teórico para a compreensão da relação família-escola no contexto das famílias ribeirinhas.

2.1 A relação família escola: o que indicam as produções acadêmicas?

Os estudos apontados na plataforma eletrônica *Scientific Eletronic Library On Line (SciELO)*, com os descritores relação família-escola, usando-se o método integrado na localidade Brasil, resultaram em oitenta e nove artigos, dentre os quais nove foram escolhidos por abordarem os aspectos dessa relação, como: definição e funções da família e da escola, Ensino Fundamental e Médio, a comunicação, a participação e a percepção das famílias populares e da classe média sobre a escola, o rendimento escolar, o significado da escola e da família para os escolares, as escolas pública e privada, a posição da escola sobre a atuação das famílias, a população pesquisada e a metodologia.

As publicações foram selecionadas após observação criteriosa dos títulos, seguida da leitura de seus conteúdos.

Os trabalhos selecionados, que contemplam a relação família-escola, foram, dentre outros: Wagner e Saraiva (2013), Marcondes e Sigolo (2012), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Wagner e Silveira (2009), Raitz e Petter (2008), Andrade e Ribeiro (2006), Nogueira (1998; 2006), Chechia e Andrade (2005).

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), usando-se os descritores famílias populares-escola no período 2010 a 2015 foram encontrados 329 resultados, entre teses e dissertações.

A seleção das publicações passou pela leitura e análise dos títulos encontrados, para verificar se contemplavam o objetivo do presente estudo, observando-se os mesmos aspectos apresentadas para a seleção dos artigos.

Após a escolha dos trabalhos pelo critério dos títulos, foi feita a leitura dos resumos e, em virtude de seu conteúdo quanto ao objeto, objetivos, metodologia e resultados, que contemplavam o interesse desta pesquisa, duas dissertações foram escolhidas: a de Barbosa (2011) e a de Giorgion (2011).

Esses aspectos foram analisados a partir de estudos que se distribuem nos anos iniciais, anos finais e no Ensino Médio na Educação Básica, haja vista as influências desses aspectos na formação e na escolarização dos estudantes.

Nos estudos de Giorgion (2011); Wagner e Silveira (2009); Andrade e Ribeiro (2006), as relações de poder confirmam, direta ou indiretamente, os aspectos de hierarquização, com possíveis efeitos de dominação da escola sobre a família

Os autores evidenciam esse aspecto conforme a visão da escola e da lógica do distanciamento dos pais e da indisciplina das crianças, de que resultam as suas dificuldades de aprendizagem no letramento (GIORGION, 2011). Diante das situações de comportamento do estudante, as professoras consideram importante o saber sobre os pais, e a escola orienta as famílias para suas ações (WAGNER e SILVEIRA, 2009). Já para Andrade e Ribeiro (2006), a negação da escola por uma simetria na relação com as famílias é que sustenta e mantém uma relação hierarquizada.

Outro aspecto apresentado nos estudos e que está evidenciado nessas realidades é a culpa: Wagner e Saraiva (2013) apontam as barreiras que rompem a relação família-escola, gerando, a culpa de uma em relação à outra, manifestadas na interferência das famílias na prática docente e na percepção dos professores sobre as ações das famílias. Giorgion (2011) descreve que a escola responsabiliza a família pela falta de aprendizagem no letramento; Oliveira e Marinho-Araújo (2010) observam que as transferências de responsabilidades sobre a vida escolar do filho/aluno acarretam recíproca culpa das duas instituições; e, Wagner e Silveira (2009) apontam que a falta de domínio das mães sobre os filhos resulta em comportamentos que descumprem as regras institucionais, gerando os conflitos.

Outro aspecto expressivo da verbalização da família e da escola sobre seus anseios e necessidades, é a comunicação. Nos estudos de Marcondes e Sigolo (2012), encontra-se que entre as crianças com baixo rendimento escolar a comunicação escolar

é preconceituosa, caracterizando uma relação que não atinge os objetivos fins da escolarização.

O posicionamento dos estudantes quanto à escola e quanto à participação dos pais na escola e na vida escolar é um aspecto analisado por Barbosa (2011), Raitz e Petters (2008) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010) em referência aos estudantes do Ensino Médio que estão prestes a concluir a educação básica.

Para os estudantes da escola pública (BARBOSA, 2011; RAITZ E PETTERS 2008), a escola é um bom espaço de aprendizagem e de convivência; no entanto, não prepara os jovens para enfrentarem as diferentes esferas de um processo seletivo de trabalho ou mesmo para ingressarem no Ensino Superior.

Na visão desses estudantes, as atividades complementares à escola comprometem o tempo para melhorar os resultados escolares, bem como para a vivência de momentos com a família. Veem significativa interrupção da participação dos pais na escola e, quanto à vida escolar, a participação se lança nos aconselhamentos, no suporte doméstico cotidiano. Consideram a importância do nicho familiar, não pelo simples fato de saberem que é lugar acolhedor (ou não), mas por ser um canto onde a formação do caráter e da identidade é fundamental para o enfrentamento na escola e na vida.

Para os estudantes pesquisados em uma escola privada, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) consideram que a escola forma para as etapas seguintes da vida, mas isso depende de o aluno corresponder. Entendem que a relação família-escola seja negativa pelo fato de convocarem os pais somente quando as notas estão baixas e quando há alguma situação de rebeldia.

Essas duas autoras também obtiveram resultados do posicionamento de estudantes do primeiro, quinto e oitavos anos do Ensino fundamental de escolas públicas sobre a relação família-escola. Encontraram que há considerável participação nas reuniões de pais e no conselho de classe, das turmas de quintos e oitavos anos, e que a participação das turmas do primeiro ano é praticamente unânime.

Essa participação decorre dos estímulos dos próprios estudantes, como os do quinto ao oitavo ano, por mediarem correspondências da escola para casa, como bilhetes, boletins e recados. Os primeiros anos contam suas atividades, requisitam e promovem a ida da família à escola.

Nessa mesma linha de raciocínio, e em se tratando de famílias de baixa renda, Chechia e Andrade (2005) trazem um novo aspecto que trata das influências dos pais no

desempenho escolar dos estudantes e a percepção deles sobre o sucesso ou o insucesso dos filhos. As autoras separaram esses dois grupos (sucesso e insucesso) com igual número de participantes.

O primeiro grupo pertence às famílias motivadoras e incentivadoras na vida escolar do filho. Valorizam a escola e auxiliam nas tarefas, além de rever seus próprios valores e procedimentos em relação aos filhos.

O segundo grupo pertence às famílias que justificam suas razões ou as intempéries que determinam o modo como lidam (ou não) com a escolarização dos filhos que não apresentam bom desempenho escolar.

Outro aspecto abordado nos estudos relaciona-se à influência das políticas públicas sobre a compreensão da relação família-escola no âmbito da participação da família na escola. Andrade e Ribeiro (2006) e Nogueira (2006) que notificaram o aspecto das reflexões dessa presença considerada positiva para a vida escolar dos estudantes, buscam a compreensão dessa relação vivenciada pelos pais de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as diferentes posturas dos pais diante da escola.

As autoras obtiveram as narrativas das entrevistas envolvendo a escola, a professora e a escolaridade e identificaram diferentes posicionamentos dos pais em relação à escola que contribuem para a harmonia das relações e para o resultado positivo da vida escolar dos alunos.

Mas o estudo também apontou a possibilidade de a assimetria na relação família-escola gerar um movimento excludente, ainda que sutil, sobre a participação de parte da população das camadas populares da escola pública.

De acordo com Nogueira (2006), alguns governos internacionais promovem e incentivam a participação da família na escola envolvendo campanhas publicitárias com propostas de cooperação, parceria, acompanhamento escolar do filho e interação família-escola. Quanto ao termo parceria, a autora chama a atenção para o risco ou a tentativa de acordar cooperações entre as duas instâncias que visam a um único objetivo: o sucesso escolar do estudante.

Quanto à situação no Brasil, a autora remete aos dados sobre a participação da família na escola, computados na sondagem realizada no ano de 2000 pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em consulta a 2000 pessoas. Foram apontadas 97% de pessoas favoráveis à participação da família na escola e, ainda, que essa participação efetiva tem influência sobre o desempenho acadêmico do aluno.

As pesquisas mostram os resultados positivos na vida acadêmica dos estudantes quando há envolvimento da família, fato que poderia influenciar nas evasões e repetências. No entanto, a autora também aponta a carência de estudos que evidenciem essa relação, no Brasil. O que se tem de mais concreto são os questionários socioeconômicos preenchidos pelos alunos na prova do Sistema de Avaliação para a Educação Básica (SAEB), segundo Nogueira (2006, p. 157):

Embora reconheçam suas limitações, na medida em que os dados são obtidos através dos alunos (e não diretamente dos pais) e se restringem a alguns poucos temas, privilegiando a comunicação oral em família, para falar apenas dos problemas principais.

A autora estuda as tendências de intensificação dessa relação-escola e examina os fatores que a originam. De um lado, aponta as alterações sofridas pela instituição familiar e, de outro, as sofridas pelo sistema escolar.

Por fim, o aspecto assinalado por Nogueira (1998) consiste nas relações de interdependência e de influências entre as duas instituições, quando a família se volta para a valorização do filho, em virtude de seu desempenho escolar. Dessa forma, o trunfo dos pais está condicionado ao sucesso escolar do filho e, nesse caso, os processos escolares se tornam notórios na vida familiar, e [...] “o lugar da criança na família passa a ser visto como principalmente afetivo e as ações em relação a ela, essencialmente educativas” (NOGUEIRA, 1998, p. 8).

A autora atenta para uma relação profissionalizada, quando a família busca, por meio da escola, os diferentes profissionais para auxiliarem no desempenho escolar do filho, especialmente quanto à preservação do emocional. Buscam, portanto os suportes escolares, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Nos estudos apresentados, os autores observam as necessidades de ajustes sobre os aspectos da dinâmica que se estabelece na relação família-escola. Há carência, de revisão nas suas funções e nos objetivos a que se propõem, uma vez que a escolarização dos estudantes está nas mãos da família e da escola. Quando se trata de famílias com baixas condições de assistência na vida escolar dos filhos, essa escolarização dever ficar ao encargo da escola.

Em alguns desses estudos, esse real interesse pela boa escolarização passa por um momento de mão única, quando a responsabilização pelas dificuldades escolares é atribuída à família, inocentando a escola dos processos e dos resultados.

Portanto, os estudos indicam a relevância dos próprios atores (estudantes, família e escola) em conhecer como se estabelecem as relações entre si, que podem se efetivar por meio de suas mútuas colaborações nos contextos dos trabalhos cotidianos que objetivam a escolarização e a formação dos estudantes.

Há ainda, indicação de que no Ensino Médio a vida escolar dos jovens se apoia nas expectativas para uma relação mais promissora e eficaz da família e da escola. Uma relação que dê sentido, significância e suporte para eles, mesmo que pareça haver um distanciamento da família na escola, ficando o cenário exposto entre a escola e os estudantes.

Nesse período, as ações da escola que consideram a voz dos estudantes e das famílias e que conseguem adaptar as políticas públicas vigentes e as práticas pedagógicas, possibilitam aos jovens mais preparo para superar os enfrentamentos apresentados por eles quanto à inserção no trabalho e no ensino superior.

Os autores recomendam a problematização do fenômeno da relação família-escola à luz dos pressupostos sociológicos e psicológicos que apontam para as diferenças entre as famílias dos diferentes meios sociais. Recomendam também, políticas educacionais que possibilitem as ações da escola para mobilizar o favorecimento na comunicação e o estreitamento dessas relações em prol da escolarização dos estudantes e da transformação da escola. Para isso, o início deve ser uma escuta ativa entre os estudantes, a família e a escola, independentemente do estrato social a que pertencem.

Esses estudos somaram um suporte teórico e inspirador para a realização e análise desta pesquisa, pois mostraram a realidade da relação família-escola nos espaços de aprendizagens de formação, em diferentes contextos.

Os aspectos levantados promoveram a transposição das reflexões para a escolarização dos estudantes ribeirinhos, com as seguintes indagações: 1. Existe o efeito de dominação e culpabilização na relação entre as famílias ribeirinhas e a escola? 2. Como se dá a comunicação entre elas? 3. Qual o posicionamento desses estudantes e de suas famílias, quanto à escola? 4. Quais as influências e percepção dessas famílias sobre o desempenho escolar dos filhos? 5. Há mobilização de políticas educacionais que promovam ações para dar conta da igualdade escolar para os ribeirinhos? 6. À medida que avançam na escola, têm desejo de aprender? 7. De que forma a família e a escola buscam ajuda profissional externa para atender possíveis casos de dificuldades?

Quanto ao referencial teórico, as reflexões sobre a realidade ribeirinha estão embasadas nos conceitos que discutem as formas de comunicação entre as instituições educativas. Essas reflexões devem encontrar subsídios na produção simbólica, na disposição dos escolares para os trabalhos acadêmicos, manifestada pelo seu capital cultural, e na segmentação do sistema de ensino reproduzido nas escolas (BOURDIEU, 1997, 2000, BOURDIEU; PASSERON, 1975, 2008).

As discussões também giram em torno das disposições domésticas que justificam o sucesso escolar nos meios populares (LAHIRE, 1997), e estão baseadas na ideia de que as práticas domésticas favoráveis refletem na conduta e no desempenho escolar, considerando-se a predisposição dos escolares, e o enfoque da escola. Esse segundo fator, segundo Charlot (2000, 2001), demanda um ambiente favorável de aprendizagem que proporcione ao aluno o desejo de aprender e de se integrar.

Ao considerar que, especialmente nas escolas públicas, a diversidade é promulgada pelas culturas que compõem a comunidade escolar, discute-se até que ponto a escola consegue uma “[...] abertura às distintas manifestações culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2007). Não obstante, reflete-se sobre a necessidade de a escola pensar e agir para a “[...] integração dos valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância” (PÈREZ GÔMES, 2001, p. 77).

2.2 A relação família e escola: apontamentos teóricos

Para compreender a relação família-escola, que lida diretamente com a complexidade da diversidade em sala de aula, faz-se necessário conhecer a implicação dos diferentes capitais e do modo de agir — *modus operandi* — que modulam e interferem na organização familiar e escolar sobre a escolarização dos filhos.

No Brasil, Nogueira e Catani (2003) reúnem os artigos escritos por Bourdieu e seus colaboradores e conferem que, na revista francesa *Actes de La Recherche en Sciences Sociales* (ARSS), coordenada por ele, há boa parcela de suas publicações. Seus conceitos, esteio desta pesquisa, são abordados adiante.

Segundo Nogueira e Catani (2003), a partir da década de 1960 as ideias registradas pelo sociólogo Pierre Bourdieu nos diferentes trabalhos que consagraram seus pensamentos conceituais e práticos, integraram influências sociais, econômicas e culturais nos resultados escolares para as diferentes classes. Suas ideias sociológicas

influenciaram vários pesquisadores nacionais e internacionais e os “[...] processos de escolarização nos meios populares” (ZAGO, 2003, p. 17).

Analisando alguns dos conceitos de Bourdieu, Bernard Lahire (1997), sociólogo francês, propõe a reflexão sobre os motivos que levam estudantes das classes desfavorecidas a obterem resultados satisfatórios na escola, por meio de seus estudos com famílias de imigrantes franceses.

Para o autor, as disposições familiares favorecem a aprendizagem escolar aos filhos. No entanto, há de se buscar a contrapartida na escola, que tende a sofrer transformações no seu interior, de modo que aconteça a escolarização dos estudantes dos meios populares, legitimando sua função de ensinar aos que possuem menos contato prévio com a escrita, com a leitura e com os cálculos.

A aprendizagem na escola e o relacionamento com os saberes escolares, com o espaço escolar e com as pessoas ao seu redor, compreendem uma relação que se “particulariza no desejo de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 81).

Então entra em cena, a tríade estudante – família – escola, que se move em mútua colaboração para que seja despertado, não um desejo movido pela emoção estagnada apenas na vontade, na intenção, mas um desejo articulado pela ação, pelo caminho do quanto mais se aprende, mais se envolve.

Pensar na articulação dos estudantes com eles mesmos, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000) requer pensar na mobilização da escola para que o ambiente escolar se torne local de desejo, de produção, de ações transformadoras, nela mesma, na família e nos estudantes.

Seria ingênuo calcar as transformações pautando-se apenas na intencionalidade da família, sem organizar um complexo conjunto de habilidades que envolvesse o reconhecimento da escola pública sobre a diversidade de sua comunidade. Isso implicaria reunir as ideias para se ajustar o marco democrático da sociedade: ampliação, obrigatoriedade e gratuidade da escola para todos.

Caso contrário, a escola estará fadada à superficialidade nas relações, e isso inclui a sua relação com as famílias, em especial as de origem popular. Segundo Zago (2003), é dentre essas famílias que se encontram os maiores índices de analfabetismo, de reprovação, de evasão. Notifica-se, pois, a instituição sobre a revisão no cumprimento dos seus objetivos fins, a escolarização dos estudantes, independentemente de sua origem social.

A adaptação da escola em acolher as diferentes realidades acentua-se com o que Pèrez-Gòmes (2001) aponta sobre a legitimação da democratização social por meio do acesso à escola para todos com adequação do ambiente e das práticas pedagógicas para que de fato a inclusão de todos seja efetivada. Segundo o autor,

[...] os pressupostos da filosofia do Iluminismo, as formações sociais democráticas e, com maior ênfase, aquelas governadas por ideias social-democratas, consideraram a escola obrigatória e gratuita como um serviço público fundamental, posto que a formação de todos os cidadãos numa mesma instituição e com um currículo inclusivo era o requisito imprescindível para garantir uma mínima igualdade de oportunidades que legitime a “inevitável”, embora frequentemente escandalosa, desigual distribuição dos recursos econômicos e culturais (PÈREZ-GÒMES, 2001, p. 132).

A proposta de um currículo inclusivo é o disparador para adentrar nos processos escolares que possam dar conta das dificuldades enfrentadas pelas famílias sobre a escolarização dos filhos. Para isso, Charlot (2000) questiona “[...] o sentido da escola para as famílias dos meios populares e seus filhos” (p. 28). Esse problema é percebido pelos professores que, ainda que tenham a intencionalidade de atuação sobre as dificuldades dos estudantes, de modo geral esbarram nas práticas pedagógicas reprodutivistas, que são mantidas.

Tanto as influências das classes abastadas favoravelmente com capital cultural (BOURDIEU, *apud* Nogueira, 2003), como o esforço empregado pelas classes populares, por meio da ordem moral doméstica (LAHIRE, 1997), fazem com que as famílias visem à boa escolarização dos filhos. Almejam que obtenham um diploma qualificado que atenda às suas expectativas de inserção social e profissional.

Essa expectativa passa pelo entremeio da vivência escolar e inquieta os estudiosos que tentam compreender a relação família-escola sob a ótica das influências dessa relação, não só nos resultados escolares, mas também no modo como se estabelecem e se atendem (ou não) as necessidades básicas dos estudantes.

Tal realidade remete aos estudos de Chechia e Andrade (2005), que lembram que a escola carece rever a sua função social em relação aos seus objetivos perante alunos com insucesso escolar e provenientes de famílias cultural e socialmente desfavorecidas.

Esse posicionamento é confirmado por Pèrez-Gòmes (2001), que justifica a necessidade de a escola mediar a subjetividade e a objetividade da comunidade. No entanto, quando essa questão é levantada, afloram entre a escola e os docentes as árduas

reflexões quanto ao seu papel social e quanto ao universo da prática educativa, considerando-se a crise social e outros fatores. Acionam-se as lembranças das reais condições do trabalho escolar e docente considerados impeditivos para se lançar as transformações, que podem causar desconfortos.

Rever as funções da escola implica repensar o sistema educativo no viés do coletivo, na junção das ideias e no pensar do estudante, da família, da escola e da comunidade escolar. Não se pode ficar no plano das reflexões, pois é preciso pensar para mobilizar ações, e isso envolve alinhamento na comunicação.

Não obstante, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmam que as funções da família e da escola têm suas especificidades e suas complementaridades. A relação que existe entre ambas é no âmbito da educação, induzindo que se trata de uma relação profissional, visando à vida escolar dos estudantes e à integração da comunidade, na tentativa de se estabelecer o limiar entre os fatores escolares e a intimidade familiar.

É preciso, portanto, voltar o olhar para a importância de uma comunicação favorável à construção de mecanismos que rompam com as barreiras impeditivas do desempenho e da integração dos estudantes motivados pela origem social. É importante lembrar que a comunicação é o ponto chave das relações em qualquer esfera do convívio humano, especialmente na relação família-escola.

No entanto, estudos revelam que a comunicação entre a família e a escola pode ser estabelecida de forma superficial e preconceituosa, quando se buscam evitar desgastes de uma sobre a outra, tornando-se objeto de controvérsias (WAGNER e SILVEIRA, 2009; MARCONDES e SIGOLO, 2012) permeadas pelas relações de poder que usam como instrumento a produção simbólica (BOURDIEU, 2000).

Bourdieu (2000) adentra na percepção de que a comunicação e o conhecimento são ferramentas usadas nos interesses políticos. Exercem as formas de “[...] imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra” (p. 11), muitas vezes como forma de controle, com estratégias ideológicas materializadas na “violência simbólica” (p. 11).

Os interesses permeados nas diferentes esferas que envolvem as relações humanas passam por algum tipo de ganho (material, intelectual ou moral) de um sobre o outro. Para esse ganho, Bourdieu (1975), citado por Nogueira (1998), designa o lucro material e o lucro simbólico nas relações de interesse. Presentes nos sistemas de ensino e manifestados nas escolas, eles imperam nas formas de se comunicar entre os sujeitos

das instituições envolvidas, onde as relações de poder atuam em defesa dos próprios interesses.

Com isso, Lahire (1997) reconhece que o impacto da escolarização sobre os estudantes de baixa renda também está condicionado à educação familiar e ao interesse da família em incorporar no filho certa ordem cotidiana que favoreça a sua escolarização. Mas essa tendência requer atenção quando transpõe a ideia de que exista uma mobilização de mão única, em que a transformação, interessada na boa escolarização, acontece apenas na família. Isso reforça as relações de dominação e de reprodução (BOURDIEU, 1975) do sistema educacional. Como um efeito dominó, essa hierarquização é repassada para a escola e, conseqüentemente, para a sala de aula.

2.2.1 Capital cultural: transmissão ou construção?

Em se tratando da relação família e escola com sujeitos pertencentes à classe social em desvantagem, sugere-se uma reflexão conceitual de família e da cultura escolar, para que se possa conhecer a constituição dessa relação nas famílias ribeirinhas.

Essa reflexão ocorre em dois momentos: primeiro, uma ideia geral de cultura, seguida da cultura escolar para adentrar nas reflexões do capital cultural presente em diferentes intensidades e formas nas famílias e nas escolas e, mais adiante, no item 2.3, uma breve discussão sobre a cultura familiar, antes de abordar os caminhos da relação família-escola.

Pèrez Gòmez (2001) cita Finkelkraut (1990, p. 86), que apresenta a definição de cultura dada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO): “[...] um conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem”.

Essa definição suscita que a transmissão do conhecimento que constrói e caracteriza uma comunidade, e que a identifica, engloba o simbolismo presente nas gerações como formas de se expressarem e de perceberem o mundo: a linguagem, a religião, a arte, dentre outros hábitos que naturalizam o modo de ser de um povo.

A cultura manifesta-se nos hábitos presentes nos diferentes campos de conhecimento que uma pessoa ou integrantes de uma comunidade apreendem por meio da transmissão, aplicando-os em sua rotina. Para isso, Bourdieu (2000, p. 64) considera que é preciso que o sujeito disponha de condições que lhe permitam a incorporação do objeto de um campo

[...] como ambição indispensável para tentar totalizar realmente numa prática cumulativa o conjunto de saberes e do saber-fazer acumulados em todos os atos do conhecimento — e por meio deles — realizados pelo colégio dos melhores, no passado e no presente.

Nesse sentido, Bourdieu (2000) adentra os meios sociais, em que os conhecimentos são incorporados e praticados como “[...] produtos de uma aquisição histórica que permitem a apropriação do adquirido histórico [...] coisa a qual é levada, atuada e reativada” [...] (p. 83).

As práticas dos sujeitos sobre os objetos obedecem a algumas normas próprias, mas podem sofrer influências diversas e se transformar nos espaços sociais e nos indivíduos, em diferentes campos onde ela é manifestada e em diferentes tempos, conforme a determinação do sujeito ou a condição do ambiente.

Para Moreira (2002, p. 90), campo é “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”.

Nesse sentido, no contexto universal a cultura é estruturada socialmente e de diferentes formas nos diferentes grupos, constituindo a diversidade dos campos simbólicos manifestada pelos símbolos. Conforme definição de Bourdieu (2000, p. 10),

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (ef. a análise *durkheimiana* da festa), eles tornam possível o “*consensus*” acerca do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social.”

A reprodução da cultura, escrita manifestada como símbolo empregado na cultura escolar que envolve um conjunto pedagógico complexo, nem sempre é incorporado por todos os sujeitos. Tal fato acaba por ter o efeito contrário, do que se espera de uma instituição educativa, a “exclusão social” no universo escolar.

A apropriação dos instrumentos simbólicos voltados para a educação escolar e para a apropriação de outros campos que requerem tal conhecimento nem sempre é feita por todos ao mesmo tempo. Assim, formam-se diferentes grupos sociais no mesmo espaço, os de dominação e os de segregação, pois “[...] a produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente, marcada pela dominação social e a exploração dos mais fortes sobre os mais fracos” (GIOVINAZZO-Jr, 2015, p.5).

Esse distanciamento entre os que são instrumentalizados e os que não o são corrobora as reflexões de Bourdieu, no final da década de 1970, que formula o conceito de capital cultural, publicado na “*Actes Recherche Sciences Sociales (ARSS)*”. Seu intuito era justificar o distanciamento dos resultados escolares nas diferentes classes sociais ou em parcela dessas classes, especialmente dos integrantes das classes menos favorecidas (NOGUEIRA; CATANI, 2003, p. 72).

Com esse conceito, procurou equacionar o resultado escolar com a mensuração de capital cultural entre as classes, desmistificando que o desempenho escolar se relaciona diretamente com as habilidades inatas ou o dom para os estudos, conforme notifica:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1980, *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 73).

Para Bourdieu (*apud* Nogueira, 2003, p. 41), “[...] o jovem da camada superior tem duas vezes mais chance de entrar na Universidade que o jovem de classe média e quarenta vezes mais chance que o jovem provindo das famílias de operários”. A bagagem trazida pelo jovem da classe superior o legitima para o sucesso escolar com validação de suas chances futuras de inserção na sociedade, promovendo a manutenção do capital cultural em família.

O capital cultural existe na forma de conhecimentos adquiridos inerentes ao sujeito, incorporados a ele; na forma de bens materiais com valor econômico, chamado de estado objetivado e o caso do diploma ou um troféu, bens adquiridos institucionalmente, chamado de estado institucionalizado (BOURDIEU, 1997, p.78).

O capital cultural relaciona-se diretamente ao conhecimento educacional ou aos conhecimentos adquiridos naturalmente ao longo da vida em família e da carreira escolar. Esse conhecimento é produto do investimento educativo proporcionado e transmitido pela conjunção doméstica de saberes, maneira de conduzir e de disposições

de aquisição. Assim, a aptidão ou dom, na verdade correspondem a incorporações de práticas e vivências acumuladas que facilitam a escolarização.

Bourdieu (1966 *apud* NOGUEIRA, 2003) segmenta o capital cultural em três maneiras de aquisição:

O capital incorporado – por meio da assimilação do conhecimento e dos investimentos, ao longo do tempo, o saber é incorporado e intransferível. Pode ser compartilhado conforme seus interesses, no entanto, mesmo que o sujeito queira, não será transferido definitivamente;

O capital objetivado – relaciona-se com os bens culturais materiais manifestados por meio de objetos, como obras de arte, livros, dentre outros que, com o interesse e as trocas simbólicas, podem ser transferidos;

O capital institucionalizado – representado pelo “troféu” após um período dedicado às conquistas cognitivas correlacionadas com a cultura erudita, clássica e científica. Para tanto, é possível ter havido investimento pessoal e de capital econômico – fatores limitantes e diferenciadores das classes sociais. Os certificados e os diplomas são fortes exemplos desse tipo de capital, evidenciando uma relação entre o sistema de ensino e o sistema econômico.

Portanto, o valor do diploma relaciona-se com o local onde o sujeito empreendeu a dedicação pessoal e o seu capital econômico, aumentando o capital cultural, favorecendo a ampliação da sua rede de relações. Além disso, pode ser reinvestido, sendo o seu lucro garantido pela atuação profissional e influenciado pela rede de relações herdadas e construídas pelo indivíduo.

Rememorando a democracia no sistema educacional com fins de legitimação social, Bourdieu (1966 *apud* Nogueira, 2003, p. 41) atesta que esse “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais [...]”.

A escola pública é o lugar legítimo para essa confirmação, conforme resultados de estudos brasileiros, como do jovem da escola pública que despende mais esforços quando confere a insuficiência da escola para dar conta das suas necessidades de inserção na sociedade (BARBOSA, 2011; RAITZ E PETTERS, 2008). Bourdieu (1997, p. 485) já teorizava que “[...] não demoram muito a descobrir que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado [...], por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade que sabem não ter futuro”, salvo algumas exceções.

Zago (2003, p. 25) constata que o espaço temporal escolar determinado no currículo nem sempre corresponde ao tempo escolar de muitos estudantes provindos das classes populares.

Há períodos “de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. [...] significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno”.

Já na instituição privada, o jovem reconhece a disposição da escola para dar conta dessa inserção (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), e esse fato evidencia a segmentação dos estratos sociais: escolas para os filhos de famílias favorecidas cultural e economicamente e escolas para os filhos de famílias populares.

Nesse contraponto, a diversidade na escola pública a obriga a rever o seu papel para além do institucional, a fim de promover aos estudantes das diferentes classes um espectro de conhecimentos ao final da sua escolarização. Caso contrário, a massificação do ensino público apenas oportuniza o acesso à escola para todos sem garantia de igualdade e qualidade do ensino para todos.

Como se viu até aqui, trata-se de um posicionamento unilateral, de transmissão, e a escola está instalada como instituição educativa que responde ou aplica os interesses supremos, ou seja, do sistema, ainda que isso implique indícios de “[...] eliminação durante o curso” (BOURDIEU, 1966, *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 41).

Tal fato mostra que a desigualdade nos espaços escolares reafirma a necessidade de mudanças no sistema educativo com políticas educacionais que possibilitem, às instituições escolares e aos profissionais da educação, condições elementares para o real envolvimento nas transformações sociais por meio do desenvolvimento do indivíduo aprendiz.

Nesse sentido, Pérez Gómes (2001, p. 77) afirma que “[...] a finalidade prioritária da escola deve ser fomentar e cuidar a emergência do sujeito [...] no enriquecimento do indivíduo, constituído de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos”, desenvolvendo nele capacidade para ascensão no mundo do trabalho e nas intervenções coerentes nos processos culturais. Assim, o espaço escolar constitui-se no nível micro de ocorrência dos fenômenos culturais observados na rotina docente, discente e gestora, em prol da formação dos sujeitos.

Essa observação só tem valor prático se for organizada para a construção de um ambiente escolar por meio de um currículo estruturado e pensado para a inclusão dos designados diferentes, numa convergência de aprendizagem que respeite as necessidades individuais e coletivas.

Por isso, essa discussão não se concentra somente nos objetivos fins da educação básica, como se verifica na legislação vigente, mas na construção do percurso escolar que a democratização da educação básica tende a proporcionar aos estudantes, especialmente aos que estão nas classes populares (carentes, socioeconomicamente vulneráveis à dominação e à depreciação de sua capacidade cognitiva e produtiva).

Nessa vertente reflexiva, Giovinazzo-Jr. (2015, p. 2) sugere:

Há uma série de experiências fundamentais de natureza intelectual, política e social que podem proporcionar o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, corporal e cognitivo, moral e da personalidade que não são e não têm sido promovidas nas escolas de um modo geral. Sendo, na maior parte das vezes, oferecidas somente em projetos e ações pontuais e de caráter extracurricular. Enquanto essa for uma tendência importante presente no Ensino Médio, com reflexos no tipo de relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com os conteúdos ensinados, as reformas educacionais e propostas de inovação não conseguirão atingir os resultados satisfatórios.

Quanto às atividades organizadas no âmbito da instituição, e não quanto às ações isoladas de professores, visando ajustar a complexidade das desigualdades e diferenças, Moreira e Candau (2003, p. 157) observam que “[...] construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e virá certamente requerer do professor e da escola nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação”.

Em se tratando de espaço de formação e construção de saberes, as transformações podem refletir re-significações da escola junto à sua comunidade. Nesse sentido, Pèrez-Gòmes (2003) lembra que na escola é onde ocorrem os intermédios culturais e de significação da comunidade e das gerações atuais, e aponta para possíveis e necessárias funções socializadoras da escola. As divergências e contradições culturais nela impregnadas possibilitam que os

[...] intercâmbios humanos dentro da escola [...] os intercâmbios da cultura contemporânea e pós-moderna, estão presentes nos intercâmbios cotidianos dentro e fora da escola provocando a aprendizagem de condutas, valores, atitudes e determinadas ideias [...], constituindo a primeira mediação social no desenvolvimento

individual na construção de significados (PÈREZ-GÒMES, 2003, p. 261).

O mesmo autor observa que a função instrutiva, em primeiro momento, tem a intenção de “compensar as deficiências dos processos espontâneos de socialização” (PÈREZ-GÒMES, p. 262) nos seus diferentes aspectos e realidades.

Nesse contexto, cabe à escola, como segunda instituição que o indivíduo adentra para compor sua formação, ser a protagonista no combate à desigualdade, por meio da socialização dos estudantes e da interação entre família e escola.

Por isso, a função educativa refere-se à incitação da criticidade frente às diferentes culturas, aos princípios científicos e outros campos de atuação humana que possam levar o estudante à resolução de situações. Passa, assim, a agir com autonomia, estimulado pelos processos que o levam a pensar, refletir, dialogar, observando outros valores essenciais ao indivíduo. É estimulado, principalmente aquele com menores possibilidades de escolarização, de escolarizar-se.

A vida na escola demanda tempo e esforços, inclui relações entre os sujeitos e os objetos, envolve o simbolismo das culturas que se cruzam, provoca mudanças, inquietações, consonâncias e dissonâncias, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, constrói significados divergentes e convergentes. Enfim, como ressalta Pèrez Gòmes (2001, p. 12), há de se entender a escola “[...] como cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”.

Por fim, um processo comunicativo coerente e saudável para as interações entre as diferentes culturas é um aspecto valioso, diante das situações ocasionais decorrentes da diversidade na escola. A comunicação pedagógica acontece entre professor e aluno durante os processos de trabalho na sala de aula e a comunicação social, nos espaços escolares envolvendo os diferentes agentes, quando é incluída a comunicação entre família e escola.

A comunicação pedagógica pode ser fator gerador de tensões na comunicação social, envolvendo a família e a escola.

Ao considerar o distanciamento da cultura do professor e a do estudante, torna-se relevante o modo como se comunicam na escola. Lahire (1997) questiona sobre como a transmissão é concebida e indaga se ela muda o conteúdo da mensagem, uma vez que existem dois receptores:

1. O estudante provido de bagagem cultural que, imbuído da mensagem preexistente, contribui para a construção da mensagem em si, dando sentido a ela, já que usa os próprios recursos, oriundos de sua experiência; e

2. O estudante desprovido dessa bagagem que quando associado a esse fator, também apresenta dificuldade para aprender o conteúdo da mensagem que chega a ele. E se chega, ele vê sentido?

Lahire (1997) lembra que, na escola, o conteúdo transmitido pelo professor não chega até o estudante exatamente como foi transmitido, pois existe uma lacuna entre o aparato linguístico do professor e o do aluno. Em se tratando de crianças, esse distanciamento é evidente, já que seu repertório linguístico e a construção do seu conhecimento associam-se a sua vivência.

Esse autor considera que a simples “[...] transferência do capital cultural não indica a transformação de uma geração para a outra” (LAHIRE p. 341), devido às acentuadas diferenças entre elas, especialmente quando não há propósito pedagógico nessa comunicação. Muitas habilidades são construídas nos estudantes quando são apresentadas para eles práticas pedagógicas organizadas que os levam a buscar mecanismos internos de aprendizagem.

Ao “olhar mais de perto” (LAHIRE, 1997), tais construções implicam outros benefícios decorrentes das novas descobertas individuais e coletivas, o que possibilita amenizar a formação de grupos distintos na sala de aula e na escola. Os interesses desses grupos demarcam territórios entre os próprios alunos e instauram novas formas de se relacionarem na sala de aula e no espaço escolar.

2.2.2 Disposições e interações

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo [...]. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular (BOURDIEU, 1979 *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 74-75).

A experiência de vida permite que o acúmulo de capital incorporado pelos sujeitos seja manifestado por meio das várias disposições que intervêm no cotidiano

familiar, escolar e em outros grupos de convivência. Nessas disposições, predomina o conceito de *habitus*, teorizado por Bourdieu (2000, p. 61):

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental) [...] a *hexis* indica a disposição incorporada, quase postural (p 62) [...] sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objetos [...] como em Hegel que também recorre à mesma perspectiva, a noção de *etos*, a noção de *hexis* (equivalente ao grego *habitus*).

A partir de Bourdieu, Montagner (2006, p. 515), observa que “[...] o *habitus* marca o lugar do agente social ou do sujeito histórico”, e seu conceito se ramifica do individual ao coletivo no espaço social. Segundo esse autor, ele é regulado por três ordens: 1. Retenção: que corresponde “[...] à incorporação, o tornar-se corpo a uma disposição e a uma trajetória individual, mas também de uma dimensão coletivizada” (MONTAGNER, p. 517); 2. Mediação: a transformação do subjetivo ao objetivo ou do individual ao coletivo ocorre por mecanismos mentais; e, 3. Classificação: quando o sujeito projeta suas ações incorporadas com autonomia.

Dentre os complexos fatores que interferem nas disposições para que ocorram a aquisição e a apropriação do bem, incluem-se os fatores socioeconômicos e culturais, que chegam aos indivíduos de maneiras diferentes. Esses fatores são observados nas instituições escolares, que empregam as disposições da relação família-escola e da escolarização dos estudantes, ainda que de maneira inconsciente.

[...] Diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar, por procuração, o capital de um grupo (família, antigos alunos de escolas de “elite”, clube seletivo, nobreza, etc.) mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital (BOURDIEU, 1980, *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 67).

Nogueira (2004) apresenta, em sua tese, o argumento de Lahire de que as disposições que orientam um indivíduo (o seu *habitus*) não podem ser extraídas apenas de sua experiência de vida adquirida da estrutura social a que pertence. Isso porque, ao longo de sua vida, engendra variados conjuntos de vivências que colocará em prática, e “[...] o mesmo processo de socialização provoca efeitos relativamente diferentes em cada indivíduo” (LAHIRE p. 97). Embora os indivíduos se orientem por um conjunto de dispositivos comuns, sua aquisição é individual e cada indivíduo distingue o momento e a maneira de transpô-los.

Nessa premissa, Lahire (1997) justifica o sucesso escolar em crianças educadas no centro das famílias populares, quando busca equacionar o fato de que as disposições domésticas pedagógicas transmitidas aos filhos e incorporadas por eles podem possibilitar uma vida escolar com resultados promissores.

Segundo o autor, a compreensão dos resultados e dos comportamentos escolares pelos estudantes ocorre com a construção da rede de interdependências familiares nas quais eles constituíram seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação e do modo como esses esquemas são acionados por eles na escola.

“Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa (ou alguma outra pessoa)” (LAHIRE, 1997, p.18).

Neste sentido, o autor aponta que o sucesso ou o fracasso escolar podem ser o resultado das diferentes formas de aquisição, bem como das relações sociais, especialmente quando se trata da relação família-escola.

As configurações familiares estabelecem as combinações que remetem ao favorecimento escolar do estudante. Como exemplo, as práticas familiares constantes que envolvem a escrita antecipam e facilitam a vida escolar do filho, que mantém contato com essa forma de capital.

O planejamento de ações anotadas, calculadas e controladas forma atos de ruptura em relação ao sentido prático e torna possível um controle simbólico de certas atividades, como o controle do desejo imediato e das pulsões. A preparação antecipada de conversas necessárias no cotidiano favorece a oralidade que, juntamente com a escrita e o planejamento de ações, proporciona domínio da linguagem, do espaço e do tempo (LAHIRE, 1997).

Sentar num cantinho com o filho, ler e discutir um livro, observar os pais lendo sistematicamente, auxiliar na lista de compras e no cálculo dos custos, anotar recados, organizar documentos e vida financeira, usar agenda e calendário, são exemplos de capitalização pelos filhos em outras esferas de sua formação global (emocional, organizacional, temporal e pontual na própria leitura e escrita).

A ordem doméstica, com todos os atributos necessários, é indissociável da ordem cognitiva, e Xenofonte (*apud* LAHIRE, 1997, p. 27) defende a ideia de que quem mantém a organização de seus objetos desenvolve melhor memória. Portanto, o investimento doméstico torna-se também uma economia e um investimento psíquico.

A transmissão do capital cultural familiar instaura sentido na dinâmica interna da família, com a participação e compreensão dos filhos. Nesse sentido, os menores detalhes fazem toda a diferença em sua formação. Como aponta Lahire (1997), os sinais muito fracos podem despertar para coisas importantes.

Os estudos de Lahire (1997), organizados em vinte e sete perfis, demonstram que os núcleos familiares deparam situações nada lineares com a intencionalidade da família, o seu modo de atuar no cotidiano e a disposição do filho para aquisição da disciplina. Dois desses perfis são descritos sucintamente no apêndice VI.

Embora o capital cultural das famílias populares esteja aquém do acumulado pelas famílias abastadas, Lahire (1997) salienta a valorização da escola por essas famílias quando a têm como recurso para alcançar o objetivo de uma vida melhor para seus filhos. Entendem que a escola emprega disciplina na formação do filho e que as práticas domésticas estimulam o trabalho escolar.

Por isso, em duas situações semelhantes de capital cultural, as famílias podem obter respostas escolares bem diferentes das percebidas pelos filhos. Isso porque nem sempre o estudante matriculado na escola privada tem disposição para adquirir o bem cultural objetivado nessa cultura escolar, e, também, nem sempre o estudante de família popular, matriculado na escola pública, está fadado ao insucesso.

Além das disposições individuais, segundo Lahire (1997, p. 338), o capital cultural familiar só terá sentido se a família dispuser de condições para que ocorra a sua transferência aos herdeiros: “[...] a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde”.

Ao proporcionar a construção do seu capital cultural, conforme suas possibilidades, a família adianta aos seus descendentes o resultado de seus investimentos, que poderão auxiliar na construção do seu próprio sistema nuclear e de seu *status* social.

Os agrupamentos nas salas de aula e as interações no espaço escolar surgem por afinidades e interesses, quer por aquisições cognitivas, quer por habilidades que se agregam. Os laços dos filhos na escola e o reconhecimento de suas ações são fatores que mobilizam a relação família-escola.

Para as famílias desfavorecidas, a incorporação das práticas domésticas favoráveis à escolarização, possibilita melhor adaptação à cultura escolar.

[...] essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico ou no econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade (BOURDIEU 1980 *apud* NOGUEIRA, 2003, p 67).

Desse modo, é dada a posse do capital social aos pares que se agrupam e se afinam como resultado do meio, instalando-se no espaço escolar, os grupos de afinidade.

O capital institucionalizado e suas confluências culturais restringem-se à participação seletiva, como clubes, grupos de amigos, locais diferenciados, times, grupos de reflexão, dentre outras categorias sociais.

O capital social de um sujeito varia conforme a extensão dos grupos sociais originados pelas redes de relações que mobilizam o seu conhecimento e o seu potencial em relação ao volume do capital econômico, cultural e campo simbólico. Tem sua origem na família, mas pode se constituir também pelos fatores adquiridos na escola.

[...] o volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é a posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 1980 *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 67).

Numa sociedade mais seletiva e competitiva, a crescente busca pela melhoria da qualidade de vida fomenta a transmissão e os investimentos para a construção do capital cultural pelas famílias populares. Essas famílias buscam alargar os horizontes dos filhos para que, ao crescerem, carreguem os bens adquiridos e, pela incorporação dos conhecimentos aprendidos na escola e no meio, possam alcançar o seu espaço por meio do diploma valorizado no mercado. No entanto,

[...] alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (que explica o fracasso escolar vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares) (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992 *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 221).

A transmissão do capital cultural familiar instaura sentido à dinâmica interna da família, com a participação e compreensão dos filhos. Assim, os menores detalhes fazem toda a diferença na sua formação, e os sinais muito fracos podem despertar para coisas importantes (LAHIRE, 1997).

Lahire (1997, p. 342) também adverte para a falta de ações sobre os objetos:

Nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais, mas estes (principalmente os impressos) podem às vezes, permanecer em estado de letra morta porque ninguém os fez viver familiarmente. [...] os pais compram livros, dicionários [...] (que, frequentemente constituem investimentos financeiros altos) para seus filhos, mas sem que possam acompanhá-los em suas descobertas [...].

Por esse motivo, é importante transformar todo tipo de objeto em objeto cultural, com propriedade de aquisição, assimilação e interação. Na família, com dois copinhos vazios de iogurte é possível construir um objeto de cultura, brincar de telefone sem fio. Na escola, esses mesmos objetos se transformam em conteúdos pedagógicos de aritmética, geometria, ondulatória, e outros, em brincadeira, em interação e comunicação.

Nos espaços da família e da escola, pais, professores e estudantes têm oportunidade para mobilizar diferentes materiais de modo que o acesso e a disposição sobre eles se tornem ferramentas de transformação em “objeto cultural objetivado” (LAHIRE, 1997, p. 543).

2.2.3 Desejar para transformar

“Todo ser humano aprende: se não aprendesse não se tornaria humano”, afirma Charlot (2000, p. 65), em referência ao quão importante é o saber das experiências e das vivências, bem como o saber intelectual.

Charlot (2000) pondera que o aprendizado é visto como uma relação social primordialmente estabelecida, sendo fundamental a experiência da convivência. Esclarece que o saber específico é tão importante quanto o saber generalizado, e que a informação no mundo globalizado, embora seja acumulada, só se tornará saber quando incorporada ao sujeito.

Para ele, o sentido do objeto é fundamental. Passa a ter sentido quando seu pensamento e suas ideias emanam do desejo de conhecê-lo e de aprofundá-lo. Como resultado, Charlot (2000, p. 60) assevera que:

Adquirir saber permite assegurar-se em certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.

O desejo de saber é estabelecido por mecanismos subjetivos e objetivos no que tange a rede de relações que intensifica os sentidos e os significados das coisas para a vida, principalmente quando se busca uma vida melhor.

Portanto, o homem é um ser de relações, afirma Charlot (2000), e recorre a Aristóteles quanto ao desejo dos homens pelo saber. O saber que nos relaciona está no processo do aprender, por isso homem aprende e se relaciona consigo mesmo, com o outro, com o mundo.

A aprendizagem no ambiente familiar e escolar é acionada pelo desejo, no âmbito da disposição e da vontade de estar juntos, de compartilhar, de conviver, de colocar vida nos objetos e nas relações, transformando-as em saber, possibilitando assim que o ser se transforme.

Quando as famílias buscam a escola no intuito de garantir uma vida melhor para os filhos ou para manter os padrões e a cultura tradicional de família, deparam com as relações (ou com o resultado delas) que seus filhos vivem com eles mesmos, com outras pessoas, com os objetos e com a realidade do mundo. Os processos e os resultados dessas relações originam e fomentam as variadas circunstâncias a que a relação da família com a escola se vincula.

Por isso, o autor considera que o aprendizado escolar deve ser pensado a partir da realidade dos alunos, valorizando suas capacidades, pois se supõe que sejam sujeitos dinâmicos e propensos aos diferentes saberes. Os conteúdos devem ser organizados, não em quantidade, mas na qualidade das necessidades que a diversidade determina.

Supõe-se que as intenções pedagógicas, quando pensadas no porvir dos alunos, prevendo que influenciarão e serão influenciados por suas intervenções nas atividades e na interação, alcançarão efeitos mais promissores na aprendizagem, na formação e na relação da família-escola.

Dessa forma, há necessidade de a escola buscar aproximação com a sua comunidade, dando-lhe voz e, juntamente com ela, construir os mecanismos de apropriação em favor da diversidade que nela existe.

Segundo o autor, a relação das influências do meio e do homem determina a interdependência biológica dotada de significados vitais, como a percepção, a

imaginação, o pensamento, o desejo e o sentimento de partilha estabelecido no campo do seu universo simbólico e da sua significação por meio da linguagem.

As atividades significativas no cotidiano que tenham sentido para os alunos elucidam a possibilidade do seu acesso ao mundo e lhes possibilitarão o estabelecimento da rede de relações que favorecerão a sua inserção no mundo.

Mas, e quando estudantes não manifestam o desejo de aprender? Almejar a transformação dos estudantes estimulando-os a desejarem aprender envolve a disposição das famílias, que também recorrerão às ajudas e aos aprendizados e, no caso dos professores e gestores, às formações e investimentos profissionais.

“Do ponto de vista teórico, o problema aqui colocado é o da relação entre o desejo e o saber” (CHARLOT, 2001, p. 16), e essa relação envolve o ser humano. Segundo Kant, no final do século XVIII, citado por Charlot (2000, p. 50), “O homem é a única criatura que precisa ser educada [...] Por ser dotado de instinto, um animal, ao nascer, já é tudo o que pode ser [...] O homem [...] deve determinar ele próprio o plano da sua conduta [...]”.

Os estudantes que apresentam características de rebeldia ou que manifestam falta de desejo para aprender, o que é comum nas escolas, recebem adjetivos, como preguiçosos, entre outros; no entanto, para Charlot (2001) trata-se de um indicativo do estudante sobre como ele mantém a sua relação com o saber.

“Os alunos das camadas populares têm mais dificuldades na escola; portanto, há mais reprovações entre eles do que entre os alunos oriundos das camadas favorecidas [...] por isso a relação com a escola não é a mesma nas diferentes classes sociais” (CHARLOT, 2001, p. 16).

Ainda que as famílias dos meios populares obtenham resultados satisfatórios com os seus filhos, existe o risco de que as ações incorporadas resultem numa escolarização submissa desses estudantes e com posicionamentos que não desenvolvam a capacidade de fazer julgamentos diante da realidade vivida nos diferentes contextos (família e escola).

Corre-se o risco de a escolarização tornar-se fadada ao simbolismo dos argumentos que sustentam e mantêm o controle dos ideais e da organização do ambiente institucional, estabelecendo uma relação hierarquizada (GIORGION, 2011; WAGNER e SILVEIRA, 2009; ANDRADE e RIBEIRO, 2006), com formação de diferentes

grupos dentro da escola, sem promover ações para as famílias sentirem-se pertencentes, mas uma relação meramente profissional (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Assim, a escola torna-se local da reprodução do sistema, poder manifestado *in loco* por meio da cultura escrita, que atua para a preservação da cultura social no que tange os seus interesses e caracteriza-se por acentuar as desigualdades.

Dá-se com a realidade, o que para Bourdieu (2000, p. 15) é um fato: “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, figurada e legitimada, das outras formas de poder...” Nesse campo educacional, compreende-se que o único objetivo-fim da escola é a reprodução do sistema que não atende às necessidades e especificidades do todo discente.

Com isso, depreende-se que atender aos ideais democráticos para a legitimação social configura a massificação do ensino, com a desvalorização do diploma prometido, o que vem a acentuar a exclusão no interior das instituições escolares.

Bourdieu (1992), citado por Nogueira (1998, p. 221), entende que

[...] não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas [...] tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar [...] sem a qualificação dos diplomas, ou seja, sem conhecimento, de fato, dos conteúdos e suas correlações com o mundo.

Por isso, há necessidade de que a organização da escola mantenha o “[...] espaço de vida e intercâmbio” (PÈREZ GÒMES, 2001, p. 156) com práticas escolares compartilhadas e significativas entre a escola, os estudantes e a família. Essas práticas poderão atestar a compreensão, a interação e a relevância de uma comunidade educativa cujos componentes se relacionam entre si e com o saber nas mais diferentes formas e contextos, para coibir o simbolismo de que passam despercebidas e que promovem a segregação dos pares na escola.

Para promover a consciência e necessidade da qualificação do futuro diploma, por meio do acompanhamento na vida escolar dos filhos, a presença e a atuação da família na escola são essenciais. Essa presença será ainda mais benéfica, se aliada com o desejo da escola de transformar e adequar o ambiente de modo a despertar o desejo das famílias populares pelo saber, promovendo assim íntima relação com o saber aos estudantes que carecem de disposição.

2.3. Relação família-escola: caminhos possíveis

Atualmente, a relação entre a família e a escola é tema de preocupação nas instituições, em função do incentivo de políticas públicas de vários países, inclusive do Brasil (NOGUEIRA, 2006), que concentra esforços para que os sábados letivos nas escolas promovam a participação das famílias.

Em 2003, o governo paulista criou o programa Escola da Família, que abre as escolas estaduais nos finais de semana, visando torná-la um lugar de opção de lazer e cultura para várias regiões. O objetivo é oferecer atividades de inclusão social atreladas ao projeto pedagógico da escola, com o propósito de promover a cultura participativa e o fortalecimento da escola junto à comunidade (SÃO PAULO, Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003).

No entanto, a interação não deve se restringir aos dias predeterminados no calendário anual da escola, pois a continuidade do clima de um sábado com atividades inspiradoras implicam estímulo contínuo quanto as práticas pedagógicas organizadas.

A atenção também se volta aos interesses diversos que permeiam as instituições família e escola e o aluno — tema discutido pelos agentes da comunidade escolar e vivenciado no seu cotidiano numa relação, muitas vezes, permeada por “[...] conflitos, contradições, ambiguidades e equívocos” (OLIVEIRA, 2002, p. 15).

Por isso, essa relação é vivenciada pela presença física das famílias na escola, o que ocorre com sua ida até o espaço escolar a fim de participar dos eventos, das reuniões ou convocações. É vivenciada com a participação na vida escolar do filho, por meio de ações que promovam efeito na sua escolarização.

Quanto às idas à escola, o artigo 1º da Lei de criação do Programa Escola da Família objetiva atividades para reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil (BRASIL, Lei nº 11.498, art. 1º) e legitima a função social da escola: ir além dos estudos das disciplinas curriculares, para promover o bem-estar e a pertença da comunidade na escola.

[...] a escola representa um dos poucos lugares onde se pode ir e vir, já que a família, na tentativa de garantir-lhes um futuro melhor, tenta [...] protegê-los das drogas, da violência urbana e das “más companhias”. Como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, aprender e a passar do mundo infantil para o juvenil (CHARLOT, 2001, p. 45).

Para referenciar essa relação, a parceria (NOGUEIRA, 2006) é um termo usualmente mencionado pelas políticas públicas. Sob alegação da importância da sociedade civil na qualidade do ensino e da autonomia da escola, busca-se o envolvimento da sociedade na educação (BRASIL, Resolução SE 24 de 5 de abril de 2005). A busca das parcerias ocorre nas três instâncias: Secretaria do Estado, Diretoria Regional e Unidade Escolar. No âmbito da escola, por meio colaborativo da Associação de Pais e Mestres (APM) sob aprovação do Conselho de Escola, que também é composto por responsáveis familiares, membros da escola e estudantes.

No entanto, a autora atenta para um risco: por se tratar de um termo voltado para a vida escolar do aluno, quando essa relação envolve muito mais elementos na formação dos estudantes, a exemplo de Giorgion (2011), a dinâmica emocional interfere nas relações família-escola, um dos fatores imbricados nessa relação.

Nogueira (2006) indica que a parceria é incentivada por meio de ações motivadoras da presença da família na escola, cujo objetivo não é só estabelecer a interação das duas instituições, mas possibilitar o desempenho escolar dos alunos. Quando envolve o sistema público de ensino, o interesse desse incentivo também se volta para as necessidades materiais e gerais da escola, respaldadas pelo Conselho de Escola.

Nesse sentido, pensa-se na esfera da democratização do ensino, que possibilitou a diversidade de sujeitos no espaço escolar, preocupados ou não com a vida escolar. Com isso, houve necessidade de adequação de recursos humanos e materiais e adaptação da escola para atender a uma demanda variada de estudantes e os anseios das famílias.

Os estudos que envolvem a família e a escola mostram que todo esforço empregado para que aconteça a participação da família na escola deve-se voltar para sua escolarização e formação. Portanto, está vinculada à participação da família na vida escolar dos estudantes, de modo que seus resultados sejam percebidos ao final da educação básica.

Dar voz aos jovens é uma das formas para se compreender os resultados da relação família-escola sobre a vida escolar. Raitz e Petters (2008) demonstram em seus estudos as consonâncias entre o valor da família e os significados que a escola tem para os jovens. Demonstram também as dissonâncias entre aquilo que a escola consolida na vida deles e o momento em que necessitam aplicar seus conhecimentos.

[...] o espaço familiar é o lugar onde o jovem encontra apoio [...], os ensinamentos escolares são importantes para a vida em relação à conquista de um futuro profissional [...], é dada uma importância ao diploma da Educação Básica para a conquista do exercício de atividades profissionais reconhecidas. [...] a realidade não é bem essa [...] muitos jovens concluem o Ensino Básico sem a qualificação que demanda o mercado de trabalho (RAITZ e PETTERS, 2008, p. 414).

Já os estudos de Barbosa (2011) demonstram que os jovens percebem a escola como um espaço de convivência e um local positivo para a aprendizagem, porém o modo como relaciona os conteúdos com o cotidiano não lhes permite que se tornem competitivos, quando enfrentam os processos seletivos, especialmente para as profissões mais qualificadas.

Pode até ser que só percebam o fenômeno diante da situação, pois durante a vida escolar até apresentam bons resultados.

A visão e a carência desses jovens frente à lacuna deixada pela escola, quando apontam que não se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho, é um fato; no entanto, trata-se de um dos fatores observados ao final da escolarização, a qualidade do diploma no seu estado objetivado, daí a importância das reflexões e intervenções da relação família-escola na revisão das ações junto aos estudantes, durante o processo, quanto aos resultados sinalizados nesse alerta.

Os estudos de Charlot (2001) com jovens brasileiros apontaram acentuada desigualdade social no país e desigualdade também no acesso ao ensino. Não há planejamento de políticas públicas que assegurem adequação e profissionalização dos professores, coordenadores e gestores para garantir a qualidade na escolarização dos jovens das camadas populares. Esses fatores incitam a reprovação e o abandono por uma boa parcela dos estudantes.

Nesse sentido, a revisão da escola e o apoio familiar podem permitir ao filho comportamento convergente ao desenvolvimento escolar, como conviver, dedicar-se, planejar, criticar e estudar. Acentua-se a função socializadora da escola (PÈREZ GÒMEZ, 2001), quando também é responsável pelos estudantes que não tiveram a oportunidade de orientação familiar e conhecimento preliminar para ingressar no mundo escolar.

Diante destes fatos, ressalta-se a importância da cultura escolar como subsídio, âncoras, para o jovem ao final da educação básica. Os estudos mostram que para os jovens, a família exerce papel fundamental na sua formação, independentemente de sua origem social e das condições que ela pode lhes oferecer.

Por isso, diante das novas configurações familiares, vale estabelecer uma relação dialógica entre a família e sua organização.

A cultura familiar pode agregar suas práticas às incursões da cultura escolar nos filhos de forma assistemática, mas disciplinada, para aquisição dos símbolos escolares. A família é o primeiro grupo social de uma pessoa e nela a criança adquire seus hábitos e aprende sua cultura, antecipando talvez os primeiros passos para a relação família-escola.

A revisão de literatura feita por Carter (2014) propõe que a família seja “[...] entendida como o primeiro grupo de pessoas que alguém compartilha uma relação obrigatória com o outro” (p. 243), em vez daquela “[...] concepção tradicional e legal que limita a definição para casais **heteroafetivos**², casados e com filhos” (p. 243).

Essa definição pluraliza ao mesmo tempo em que se torna mais inclusiva quando estendida às pessoas que passam a cuidar da criança por questões variadas: casais cujos filhos não provêm dos laços de sangue, mas do afeto e do cuidado que recebem; casais homoafetivos que proporcionam a formação de seus filhos; e, outras circunstâncias que formam um grupo social organizado, com condições vitais e éticas coerentes com as normas da sociedade. Assim, amplia-se o conceito do que de fato é uma família.

No Brasil, o código civil registra a tutela sobre a família desde 1916 (SILVESTRE, 2013), legitimando o matrimônio heteroafetivo com vetos quanto à dissolução do casamento e ao reconhecimento dos filhos ilegítimos. A Constituição Federal de 1988, no artigo 226 (BRASIL, 1988), promove a redação para a definição de família como a base da sociedade, garantindo-lhe proteção; possibilitando a conversão das uniões estáveis em casamento, ambos com os mesmos direitos e deveres; compreendendo o núcleo monoparental familiar; garantindo os mesmos direitos aos filhos legítimos e ilegítimos; permitindo a liberdade do planejamento familiar, fundado no princípio da dignidade humana e na paternidade responsável e, finalmente, possibilitando meios que evitem a violência doméstica.

A sociedade contemporânea amplia o conceito de família, quando dissemina a sua dimensão aos diferentes formatos de organização, incluindo a família tradicional, a

² Grifo da autora

monoparental³, a **homoafetiva**⁴ e outras que se organizam e se responsabilizam pelas obrigações comuns.

Nesse quadro, as junções culturais e os novos formatos familiares suscitaram mudanças na rotina familiar e na maneira de viver em família e, como lembra Nogueira (1998, p.6), “[...] a criança passa a ser alvo de maiores cuidados (saúde, alimentação, educação) e objeto de grande preocupação dos pais”.

Essa preocupação envolveu novas relações com a economia, com a organização cotidiana, com os critérios de educação e, assim, o núcleo familiar tomou novos rumos, influenciando aqueles que aprendem (as crianças) e que vivem a realidade atual. Esse núcleo está cercado por elementos simbólicos e estruturais diferentes daqueles de gerações passadas.

Nesse contexto, percebe-se que houve uma nova forma de a família se relacionar consigo mesma e com as outras instâncias ou instituições que fazem parte da sua rotina, como a escola, a igreja e profissionais especializados ligados ao processo de desenvolvimento.

Quanto às relações no próprio núcleo familiar, Nogueira (1998, p. 6) reúne as ideias de autores por ela estudados:

O fenômeno é identificado a um processo de sentimentalização das relações familiares, cuja contrapartida seria o enfraquecimento de suas funções instrumentais, caracterizadas pela reprodução física, cuidados materiais, descendência. Assim, o lugar da criança na família, passa a ser visto como principalmente afetivo e as ações em relação a ela, essencialmente educativa.

A percepção mais afinada dos pais em relação aos filhos, que historicamente era menos acentuada, aumentou com a necessidade do afeto como forma de suprir alguma lacuna imprescindível para o fortalecimento e a capacidade do filho no seu processo de desenvolvimento.

Em contraposição às gerações anteriores que compõem o cenário educacional, percebe-se que nas relações parentais existe a preocupação com o bem-estar e o suprimento das necessidades psicológicas, materiais e educacionais dos filhos. Outrora

³ Título III. Art. 1723, do Código Civil: “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição da família”.

⁴ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Rio de Janeiro (ADPF 132). pela ADI nº 4.277-DF, com a finalidade de conferir “interpretação conforme à Constituição” ao art. 1723 do Código Civil.

essa formação era mais contida e livre, bem como a sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade.

O trabalho começava em idade tenra e o ato de ajudar a família financeiramente era prática rotineira. Em consequência, ocorria o abandono escolar.

Com a formalização do artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) que proíbe o trabalho infantil e permite que o adolescente trabalhe a partir dos quatorze anos, como aprendiz, associada com o artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases — LDB, Lei nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), que obriga e democratiza o ensino básico — da Educação Infantil ao Ensino Médio, um novo panorama é estabelecido nas instituições escolares.

Na dimensão temporal, as novas regras educacionais e as normatizações legais sustentam a família e os seus descendentes. Tal fato incita a família a deixar de apoiar-se nos filhos quanto às necessidades materiais, buscando ela mesma o suprimento e o complemento de renda e, com isso, deixa o lar para trabalhar. Nesse instante, um novo olhar aos filhos é projetado pelos pais e novas relações se estabelecem, especialmente no campo educacional.

A instituição que aqui é de interesse e que também busca estruturação frente às novas configurações familiares é a escola. Com as novas exigências da sociedade, a escola enfrenta as transformações necessárias para atender às expectativas dos pais e dos alunos, em sua diversidade.

Nesse sentido, a relação família-escola acentua-se, e os profissionais da educação dão início a uma busca por novas configurações escolares, na tentativa adequar o atendimento às necessidades das crianças, adolescentes e jovens da educação básica.

A instituição escolar, estruturada pela cultura acadêmica, esforça-se para vincular a teoria dos conteúdos com a prática e a realidade de vida de sua comunidade com as necessidades de formação integral do sujeito. Portanto, as proposições escolares enfrentam o desafio de ampliar o modo de pensar a escola para conciliar o controle do sistema educacional com a “[...] integração dos valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância” (PÈREZ GÓMES, 2001, p. 77).

De maneira mais ampla, na unidade escolar, pensar nessa conciliação pelas vias da organização curricular é uma possibilidade de transformação, mas Moreira e Candau (2007, p. 31) observam, que “[...] elaborar currículos culturalmente orientados demanda

uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais”.

O sujeito aprendiz confronta a demanda familiar, social e cibernética com a rotina empregada no contexto ou na descontextualização escolar. A dicotomia do acesso à informação em qualquer momento e lugar e o enquadramento do conteúdo no rigor da disposição da sala de aula sugerem a origem de conflitos internos e externos: “[...] em tal processo, o indivíduo, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no seu meio” (REGO, 2003, p. 26).

A necessidade de revisão para transformação ou adaptação da escola para atendimento à demanda dos anseios familiares e dos jovens brasileiros parece não ser uma tarefa fácil, uma vez que os estudos de Charlot (2001) com jovens brasileiros apontam que há acentuada desigualdade social no país e desigualdade também no acesso ao ensino. Não há planejamento de políticas públicas que assegurem adequação e profissionalização dos professores, coordenadores e gestores para garantir a qualidade na escolarização dos jovens das camadas populares. Esses fatores incitam a reprovação e o abandono por uma boa parcela dos estudantes.

Nesse sentido, o acesso e a permanência na escola, objetivados na efetivação das matrículas, não se restringem ao fato de os alunos estarem na escola, mas à maneira como se relacionam, interagem e lidam com a aprendizagem. Como essa relação resulta em conhecimento, torna-se importante a interação da família e da escola para estimular a busca de aprendizagem pelos estudantes, num processo colaborativo que envolve as categorias trazidas por Marcondes e Sigolo (2012).

Behring e De Nez (2002) e Behring e Siraj-Blatchford (1999) citados por Marcondes e Sigolo (2012, p. 93), desenvolveram três categorias de análise da participação familiar no ambiente escolar: “comunicação, ajuda e envolvimento”.

Para decisões sobre as mais variadas contingências que envolvem a escola, essas três categorias podem ser consideradas. No entanto, não se trata de uma aplicação fácil e certa, devido às necessidades administrativas e logísticas de cada instituição de ensino, como apontam Andrade e Ribeiro (2006, p. 5):

[...] a diretora se mostrou claramente contrária às prescrições hegemônicas, negando-se a expandir a escola à custa de trabalho voluntário de pais e professores, travando uma aliança eficaz com as famílias e a participação dos pais no seu contexto parece ser positiva quando solicitada para obterem objetivos comuns. No entanto, [...] os documentos [...] nas prescrições quanto aos deveres dos pais e no

discurso de famílias deficitárias, em que a ênfase é dada no que os pais não fazem [...] parece, então, ser necessária na escola uma reflexão [...] as próprias bases norteadoras da ação escolar, apesar de trazerem hipóteses sobre as dificuldades, não tem propostas de ação efetivas, e repetem os estereótipos.

Assim, além das categorias sugeridas, parece importante que as ações efetivas da escola estejam confluentes com documentos que embasem as necessidades profissionais do cotidiano escolar, em especial nos referentes a resultados pedagógicos efetivos.

Não obstante, os estudos dos pesquisadores brasileiros, abordados na Revisão de Literatura, apontam geralmente para uma relação mais horizontal entre a escola e a família, portanto menos hierarquizada e consciente de suas funções e objetivos fins. No que remete à culpa entre elas, acerca dos fatores dificultadores, mais se distanciam do que se que aproximam das ações eficazes para a boa escolarização dos estudantes.

Portanto, a comunicação mais assertiva com ações eficazes focadas na aprendizagem dos estudantes, estabelecidas no propósito comum e, caso necessário, o vínculo com as parceiras em busca das colaborações educativas podem favorecer a obtenção de resultados promissores.

Assim, a tríade escola – família – aluno pode se configurar numa relação cujos caminhos sejam possíveis para a formação e atuação dos estudantes na sociedade, permeados pelo conhecimento e pelos valores necessários ao bem comum.

3. MÉTODO

Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3).

O sentido e o alcance dos fenômenos tornam-se possíveis quando sua ocorrência é percebida. No dia a dia, as pessoas vivem e compartilham situações, no entanto têm percepções que se diferem. Essas percepções podem ser determinantes nos resultados das relações mantidas com os outros e com os objetos dos quais precisam para viver, especialmente na família e na escola, a partir do seu constructo.

Segundo Mathias-Pereira (2012, p. 31), o método “[...] é o conjunto de procedimentos, regras e técnicas que devem ser adotados na realização de uma pesquisa científica”.

Os procedimentos consistiram num período exploratório a respeito da comunidade e do levantamento do referencial teórico compilado na revisão de literatura, que possibilitaram reflexões teóricas e empíricas envolvendo os aspectos que caracterizam a relação da família na escola e na vida escolar dos estudantes em desvantagem social e econômica. Foi esse suporte que proporcionou a escolha do objeto e da população, além de orientar na discussão dos resultados obtidos, interpretados com maior ênfase à luz da sociologia da educação (BOURDIEU, 2000, 1997; LAHIRE, 1997; CHARLOT, 2000, 2001) e, em parte, pela psicologia da educação (REGO, 2000; GIORGION, 2011).

Segundo Santos (1988), a pesquisa que comporta os estudos sociológicos é de natureza subjetiva e, para Turato (2000), ela considera as características sociais do objeto.

Em seguida, foi feita a escolha da metodologia, ancorada na pesquisa qualitativa que, para Turato (2000, p. 95), consiste no “[...] interesse do significado que as coisas ganham”. Minayo (1996, p. 10), acrescenta: “[...] os interesses aos atos, às relações e às estruturas sociais [...] como construções humanas significativas”.

Bodgan e Biklen (1982), citados por Lukde e André (1986, p. 11:13), configuram esse caráter qualitativo da pesquisa, quando ela ocorre no ambiente natural com o pesquisador como instrumento principal: pela descrição de pessoas, das situações e dos acontecimentos; pelo processo ser mais preocupante que o produto; pela ênfase

dada aos significados que as pessoas dão às coisas e pelo processo indutivo utilizado na análise dos dados.

O caráter qualitativo sobre o objeto e a população proporcionou a definição do tipo de pesquisa adotado, que delimitou o estudo e a escolha dos instrumentos, seguido da técnica empregada para analisar os dados e interpretar os resultados.

Todas as etapas das técnicas empregadas cumpriram o protocolo do Comitê de Ética da UNITAU, depois da etapa de aprovação na Plataforma Brasil.

Por isso, o método empregado neste estudo buscou a sistematização e a organização da pesquisa que não dispensam o essencial (BOURDIEU, 2003): o respeito ao pesquisado e a atenção às minúcias e sutilezas que se desenvolvem com a prática da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

“Para entender um caso particular levando em conta o seu contexto e sua complexidade [...]” (ANDRÉ, 2000, p. 51) esta pesquisa está fundamentada em um estudo de caso do tipo etnográfico, pois identifica basicamente o contexto da relação que as famílias ribeirinhas têm com a escola e com a vida escolar dos filhos.

Nessa metodologia, o estudo é feito no ambiente natural do objeto de estudo, buscando interpretar os fenômenos nos termos das significações que os sujeitos trazem, uma vez que se encontra no universo das Ciências Humanas. Para Duarte (2002), o que interessa é o significado dado pelo sujeito que vivencia determinado fenômeno e, num sentido dialético, o mesmo fenômeno pode ser interpretado e deter significações diferentes para sujeitos diferentes.

Nesse sentido, o que indicou o caminho metodológico foi o cuidado necessário para adentrar num mundo tão reservado e distante da densidade populacional e dos emaranhados urbanos do município onde ocorreu o estudo, afunilando-se mais ainda quando se acercou do ponto central do problema da pesquisa: os estudantes ribeirinhos e a relação família-escola.

O procedimento exploratório requerido pelo objeto deste estudo proporcionou maior familiaridade com ele, com o intuito de torná-lo explícito ou de construir hipóteses (MATIAS-PEREIRA, 2012, p. 88).

Portanto, para adentrar esse campo pouco conhecido aproximar-se do objeto de estudo e descrever todas as descobertas, esta pesquisa tem natureza exploratória e descritiva.

3.2 População e amostra

A População foi constituída por estudantes “ribeirinhos”, seu representante legal e seus professores, considerando o período organizacional das matrículas e rematrículas para o ano letivo de 2016, na escola pesquisada.

A partir do levantamento exploratório e informativo da distribuição desses estudantes nas fichas de matrículas, apurou-se que eles estão distribuídos no Ensino Fundamental de nove anos e no Ensino Médio, totalizando 29 estudantes ribeirinhos.

Usando o critério de convite e aceite, bem como a logística entre a população e a pesquisadora para a aplicação das entrevistas, desse total foi obtida a amostra de treze estudantes, onze mães e cinco professores.

A aceitação do convite foi bem expressiva. Ainda que alguns estudantes e professores se interessassem em participar; vários não puderam devido à incompatibilidade de horário, como a jornada intensa de trabalho do professor, e as faltas dos estudantes no dia da visita da pesquisadora à escola.

Os estudantes ribeirinhos e suas mães compreendem um grupo relativamente conhecido no município, por apresentar suas peculiaridades e se constituir num “grupo social interessante” (ANDRÉ, 2000, p. 31), devido ao seu histórico e a sua realidade socioeconômica e cultural.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados consideraram a metodologia empregada, a diversidade da população de sujeitos e os questionamentos sobre o contexto da relação família-escola envolvendo as famílias ribeirinhas.

Atendendo ao rigor da atuação na pesquisa de campo, as disposições da população e o percurso qualitativo de investigação, três procedimentos técnicos foram adotados:

1. **Análise do documento:** o documento escolar utilizado foi o Plano Gestor, que rege o funcionamento da escola, escolhido por conter as informações relativas à

participação das famílias na escola e às propostas pedagógicas envolvendo realidades como a dos estudantes ribeirinhos.

Portanto, não se trata de analisar o documento em si, mas apenas de coletar as informações de interesse para a pesquisa. Para isso, utilizou-se o Formulário para Coleta de Informações do Plano Gestor (ANEXO IV).

Com esse instrumento foi possível conhecer se o documento anteviu a participação da família na escola e a forma como está prevista, bem como conhecer os projetos e as práticas pedagógicas que proporcionam a escolarização dos estudantes no contexto da sua diversidade, além dos dados presentes na delimitação deste estudo.

2. **Observação:** em Lakatos (2003) encontra-se que a observação é um procedimento de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Além de ouvir, também se examinam os fatos ou fenômenos em estudo.

Por isso, foi realizada a observação simples e não participante em relação às mães pesquisadas, que ocorreu em dois momentos: na primeira Reunião de Pais, e na Reunião de Eleição do Conselho de Escola e Associação Amigos da Escola (AAE).

Mathias-Pereira (2012, p. 39) considera que “[...] a observação é a base de toda a investigação no campo social, tornando-se, assim, imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica”, e para Ender-Egg (1978:97) citado por Lakatos (2003, p.193), a observação simples ou assistemática “[...] não é totalmente espontânea ou casual, porque um mínimo de interação, de sistema e de controle se impõem em todos os casos, para chegar a resultados válidos”.

Nesse sentido, o Roteiro Prévio da Observação (ANEXO V) buscou coletar informações sobre a participação das mães ribeirinhas na escola em momentos específicos.

O conteúdo das observações foi registrado no diário de campo, ferramenta indispensável para conservar na memória os detalhes dos fenômenos, uma vez que esses dados não foram coletados por meio de outros instrumentos, como sugere Triviños (1987).

3. **Entrevista semiestruturada:** a entrevista semiestruturada consistiu no diálogo estabelecido entre um membro participante e a pesquisadora em dia e horário previamente agendado, com o auxílio do roteiro de questões prévias, em consonância com o objeto da pesquisa, no sentido de equacionar os problemas levantados no campo investigativo.

O roteiro foi elaborado para cada grupo da população, atendendo aos objetivos específicos relativos aos estudantes (ANEXO VI), à família (ANEXO VII) e aos professores (ANEXO VIII), e foi aplicado individualmente. Assim, houve um roteiro específico para os estudantes dos anos iniciais, outro para os dos anos finais e outro para os do Ensino Médio.

Segundo Bourdieu (1997, p. 695), “[...] a instauração da escuta ativa e metódica [...] associada à disponibilidade total em relação à pessoa interrogada” caracteriza a atenção com as particularidades e intimidades anunciadas pelo entrevistado que pouca ou nenhuma relação direta tem com o pesquisador.

Trata-se de um momento único, de uma relação confiável, em que o cuidado com a linguagem e o exercício de se colocar na posição social do locutor (seus pontos de vistas, sentimentos, pensamentos e anseios), possam excluir toda e qualquer natureza de menção ou gestos que configurem a violência simbólica passível de interferência nas respostas.

As questões prévias constituíram um importante instrumento para nortear o conhecimento e a possibilidade de responder às questões que fundamentam o problema da pesquisa, permitindo conhecer a relação da família-escola que incide sobre a vida escolar desses alunos.

Ao atender a essas premissas, também se estabeleceu um “[...] caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga” (BOURDIEU, 1997, p. 693).

A entrevista semiestruturada, ressalvada pelos cuidados do pesquisador em assegurar a autenticidade da relação entre o pesquisador-sujeito, tornou possível que o roteiro de questões prévias suportasse a condução atenta das entrevistas e permitiu a aquisição de narrativas consistentes, complexas e cheias de contradições e confirmações.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

A realização da coleta de dados para esta pesquisa consistiu na organização rigorosa do material, atendendo às exigências da complexidade que envolve uma pesquisa científica.

Iniciou-se com a organização da documentação oficial orientada e concedida pela secretaria de Pós-graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Primeiramente, a pesquisadora apresentou-se na escola pretendida, mostrando a declaração de confirmação de matrícula, comprovando ser aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação da UNITAU e descrevendo o objetivo, os instrumentos e os sujeitos da pesquisa.

Com receptividade favorável, encaminhou o Termo de Autorização (APÊNDICE II) para a escola em agosto de 2015, obtendo a autorização na mesma data.

O próximo passo foi encaminhar o Ofício número PPGEDH – 051/2015, em outubro de 2015 (APÊNDICE I) para a Diretoria de Ensino (da Secretaria de Estado da Educação) da região do município onde ocorreu a pesquisa. A autorização foi concedida no mesmo mês.

Em dezembro de 2015, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem como finalidades: defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa conforme padrões éticos. Estando de acordo com tais princípios, o projeto pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) — APÊNDICE III — em fevereiro de 2016.

Nesse tempo de preparação dos documentos oficiais necessários, também foram providenciados, junto à Universidade, os termos cabíveis: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme ANEXO I) às mães dos estudantes e aos professores, por serem pessoas maiores de idade; para as crianças e adolescentes menores de doze anos, o Termo de Autorização dos responsáveis (ANEXO III); e, para os adolescentes com idade entre doze e dezoito anos, o Termo de Assentimento (ANEXO II). Foi garantido a todos o sigilo de sua identidade, bem como sua saída do presente estudo a qualquer tempo.

De posse dos documentos legais que permitiram iniciar as investigações, o próximo passo foi contatar a escola para acessar o Plano Gestor e organizar o trabalho de campo, a começar pelo levantamento do número de estudantes ribeirinhos matriculados no ano letivo de 2016.

Quanto ao Plano Gestor, atenciosamente a diretora dispôs o documento digitado, o que proporcionou maior facilidade para a coleta dos dados necessários num ambiente mais tranquilo que aquele da dinâmica escolar. Assim, ela o enviou por correio eletrônico, embora tenha deixado à disposição a cópia impressa, para ser consultado na escola, caso necessário.

Com essa atenção, percorreu-se um caminho de leitura e releitura, buscando os indícios propostos, conforme o Formulário de Coleta de Informações do Plano Gestor.

Após o pico das matrículas e re-matrículas na secretaria da escola, com as salas de aula já compostas para o ano letivo corrente, foi feito o levantamento dos estudantes ribeirinhos matriculados. Para isso, foram observadas as fichas de matrícula.

As fichas estavam organizadas em caixas plásticas dispostas pela ordem das séries em armário específico para documentação da vida escolar dos estudantes. A secretária, após autorização da diretora, permitiu o acesso a cada caixa, para que se procedesse ao levantamento.

Os dados coletados resultaram em vinte e nove estudantes ribeirinhos distribuídos em vinte no Ensino Fundamental e nove no Ensino Médio. Dessa forma, foi possível conhecer o montante desses estudantes matriculados, seu responsável legal e seus professores.

Percebeu-se que na maioria das fichas constava a assinatura da mãe como responsável legal em cada ano matriculado da trajetória escolar do estudante.

De acordo com o Plano Gestor, os componentes curriculares estão organizados no regime seriado, contando com um professor polivalente para as séries dos anos iniciais (a partir do 3º ano somam-se uma aula de Artes e uma de Educação Física, com um professor específico para cada disciplina). Os anos finais possuem oito disciplinas, e o Ensino Médio, onze, cada uma delas correspondendo a um professor. Assim, foi possível conhecer a distribuição dos professores para as turmas nas quais havia estudante ribeirinho.

Levantados esses dados, juntamente com as coordenadoras, a dos anos iniciais e a dos anos finais e Ensino Médio, foram listados os professores efetivos que atuam com essas turmas, embora alguns estivessem em licença ou afastamento. Com isso, deparou-se com um início de ano letivo sem o quadro de professores totalmente definido. Em algumas turmas assumiram as aulas os professores eventuais.

Ainda assim, foi possível que as coordenadoras anunciassem, em Aula de Trabalho Profissional Coletivo (ATPC) o início das investigações na escola envolvendo os ribeirinhos, de modo que alguns deles participariam da entrevista na própria escola e provavelmente em horário de aula, considerando as suas especificidades. Portanto, haveria necessidade da contribuição dos professores nesse aspecto.

Também foi feito o convite aos professores, preferencialmente aos que já trabalhavam ou que já haviam trabalhado com os ribeirinhos, para contribuírem com o

estudo por meio da participação na entrevista, por se tratar de uma condição social e educativa vivida por eles durante o trabalho escolar.

Assim, inicialmente foi combinado que os professores seriam entrevistados às quartas-feiras, logo após o horário de ATPC, às dezoito horas, no horário anterior às aulas para o Ensino Médio e no horário posterior às aulas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto aos professores dos anos iniciais, cuja reunião de ATPC ocorre no período da manhã, também às quartas feiras, a coordenadora deixou livre para que as entrevistas acontecessem conforme o combinado com cada um dos professores, inclusive durante o próprio horário da reunião, considerando o seu formato, salvo em dias em que a pauta impedisse a saída momentânea do professor.

A maioria dos professores ficou entusiasmada em participar da pesquisa, mas a logística não permitiu que todos fossem entrevistados.

Assim, as professoras foram entrevistadas em dias e locais diferentes, conforme a disponibilidade de espaço e tempo de cada uma, salvaguardando as suas características pessoais. Houve preocupação em que elas se sentissem confortáveis durante a entrevista.

As entrevistas aconteceram ao longo do final do mês de fevereiro, no mês de março e no mês de abril desse ano letivo, na escola, com os professores e estudantes, e na Comunidade, com as mães.

Logo na primeira semana do mês de março, a professora de Artes (efetiva, que leciona para as turmas desde os terceiros anos dos anos iniciais até o Ensino Médio), preferiu conversar logo após o ATPC da manhã, antes de almoçar, visto que daria aula para a primeira turma do horário da tarde.

A professora do 5º ano dos anos iniciais preferiu realizar a conversa logo depois da professora de Artes, pois é a única professora desse grupo que participa do ATPC no período da tarde, já que sua turma é a única dos anos iniciais que tem aulas no período da manhã. Como nesse dia ela ficaria na escola, pediu que conversássemos assim que ela voltasse do almoço, pois aquela poderia ser sua última quarta-feira na escola, devido à possibilidade de se aposentar na semana seguinte.

Na semana seguinte, a professora de Matemática dos anos finais, efetiva, que conhece bem as gerações dos estudantes ribeirinhos, preferiu conceder a entrevista logo depois das aulas do período da manhã, depois de almoçar na própria escola. Como

naquele dia teria um tempo livre entre as aulas e a reunião de ATPC, passaria o período da tarde na escola.

Conforme comunicado da coordenadora quanto ao ATPC *online*, que aconteceria na terceira semana de março, os professores cumpririam a pauta em suas residências. Por esse motivo, a entrevista com a professora de Geografia, efetiva dos anos finais, foi adiada para a quarta-feira seguinte, logo após o ATPC.

A maior busca por compatibilidade de horários aconteceu com a professora do 1º ano dos anos iniciais, que foi contratada pelo segundo ano consecutivo para alfabetizar as crianças ingressantes. Pediu para fazer parte deste estudo, pois a sua grande afeição pelas crianças ribeirinhas a fazia pensar em estratégias para ajudá-las de alguma forma. Além disso, havia trabalhado com algumas delas, no ano anterior.

Sendo assim, dois horários foram marcados, sem sucesso, porque ela mora bem longe da escola, porque realiza o ATPC em outra escola e porque depende de transporte coletivo. Esses motivos a impediram de chegar com tempo para que a entrevista se concretizasse; Assim, foi preciso buscar uma solução adequada e confortável, sem prejudicar a qualidade do estudo.

Ela relatou que, quando olhava para os “rostinhos” das crianças, suas percepções sobre elas ficavam mais aclaradas, por exemplo, a disposição para aprender ao mesmo tempo em que suas carências as fazem reflexivas quando são programadas atividades externas. Então, sugeriu que conversássemos na própria sala de aula. Explicou que a entrevista poderia ser feita enquanto as crianças faziam a atividade da chamadinha, da rotina e da leitura dos livrinhos de sala, por se tratar de um momento mais tranquilo de aula. Assim foi feito, por cerca de vinte minutos, aproximadamente.

Ficou combinado que, depois dos primeiros quinze minutos do início da aula, ela terminaria uma atividade (que se deu com a contação de histórias por um estudante voluntário de outro período) e a pesquisadora iria até a porta para se apresentar para a turma.

Ela informou às crianças que a pesquisadora ia conversar com ela no fundo da sala, bem baixinho, enquanto elas faziam a atividade. A pesquisadora cumprimentou a turma e dirigiu-se para o local indicado pela professora. De repente, percebeu que duas estudantes olhavam para ela, sorrindo. Eram duas crianças que ela já conhecia da Comunidade, e devolveu-lhes o sorriso.

Assim foi feito e, terminada a entrevista, a pesquisadora aguardou o fechamento da atividade de sala pela professora. Logo em seguida as crianças seguiram para o pátio

externo, perto de uma figueira, onde aconteceu a atividade de contagem, por meio da brincadeira de pular corda. Um momento de aprendizado envolvendo o lúdico. Quando as crianças acabaram de pular e bater corda, ficaram livres, mas permaneceram no mesmo espaço da atividade.

Essa entrevista gerou uma experiência que, de uma preocupação inicial, logo teve lugar uma descontração, e os dados foram coletados com clareza, por meio do diálogo que se estabeleceu. Isso porque a professora estava tranquila e segura, devido ao seu bom gerenciamento da turma durante a aula.

Quanto aos estudantes, foram feitas várias visitas à escola durante o horário de merenda das turmas, para conhecer os ribeirinhos. Essas visitas foram acompanhadas pela agente educacional, uma profissional que orienta os estudantes no pátio, supervisiona a merenda e faz os encaminhamentos solicitados pelos professores ou pela equipe gestora.

Para os anos iniciais, a visita aconteceu à tarde. No corre-corre da merenda, rapidamente foi possível identificar os estudantes ribeirinhos, que apresentam características peculiares, como: permanecerem entre si, formando um grupo característico; embora brinquem com outras poucas crianças, apenas transitam pelo grupo, não permanecem nele por muito tempo; a pele morena do sol; a fisionomia que, logo depois de um sorriso largo no rosto, se fecha, e eles ficam muito sérios.

A pesquisadora esperou o momento ideal para se aproximar deles e conversar sobre as brincadeiras que faziam, do que gostavam, ou outro assunto oportuno que propiciasse uma conversa boa. No instante ideal, fez o convite para participarem da pesquisa, alertando que precisava conversar com a família para autorizar a participação. Alguns diziam: — Mas a minha mãe deixa.

Os anos iniciais do período da tarde compreendem as turmas do 1º ao 4º ano, e o horário da merenda acontece em separado. Primeiro os 1ºs e 2ºs anos, e depois, os 3ºs e 4ºs.

As autorizações para as crianças foram concedidas após a apresentação da pesquisa em visita às famílias na Comunidade, quando a pesquisadora aproveitou para efetuar o convite para a participação de um representante legal.

Devido ao contato prévio com algumas mães na primeira Reunião de Pais do corrente ano, algumas já conheciam a pesquisadora e, curiosas, vieram perguntar a razão de sua presença ali. Foi então que a pesquisadora as informou da pesquisa, e elas prontamente se colocaram à disposição para colaborar, embora a pesquisadora deixasse

claro que seu objetivo ali, naquele momento, não era conversar com elas, mas participar da Reunião, afastando assim qualquer possibilidade de influência na observação.

Portanto, o contato com elas ocorreu por meio da visita para as famílias de alguns desses estudantes que já eram conhecidos da pesquisadora e, a partir delas, as outras mães foram apresentadas. Desse modo, não foi enviada nenhuma forma de bilhete por meio dos estudantes.

Dessa forma, houve mais proximidade e empatia por parte das mães, especialmente por aquelas que perguntaram um pouco mais sobre as consequências de suas falas na entrevista. Houve preocupação e ao mesmo tempo desconfiança, mas depois de apresentação da pesquisa, da leitura e explicação do Termo de Autorização, foi atingido o nível da confiabilidade necessária e, não só a autorização foi concedida, como a adesão para participação na entrevista foi alcançada.

Então, a visita de apresentação e autorização culminou com o convite e a aceitação das próprias mães dos estudantes ribeirinhos dos anos iniciais que compuseram a população deste estudo. Com isso, agendaram-se as entrevistas com elas para os dias subseqüentes às entrevistas com os estudantes na escola, para que o tempo de deslocamento de um lugar ao outro pudesse proporcionar mais tranquilidade ao estudo. Assim, cuidaram-se para que os dias reservados para as entrevistas com os estudantes não coincidiram com os dias de entrevistas com as famílias, na representação das mães. Fato que auxiliou a pesquisadora na organização e na transcrição das narrativas.

Depois dos termos autorizados, as entrevistas com as crianças aconteceram no espaço da merenda em dia e horário definidos com as professoras de cada turma. A entrevista aconteceu com um estudante por vez, e aquele que concluía a entrevista chamava o próximo. Todas as entrevistas foram gravadas, após explicar para as crianças que a pesquisadora usaria a gravação para fazer sua lição de casa: escrever toda a fala delas, para poder estudá-las em segredo.

Dessa forma, foram dois dias de entrevistas com os anos iniciais. Para os estudantes do 1º e 2º anos, as entrevistas ocorreram em um dia, e para os estudantes dos 3º e 4º, em outro. Essa organização foi facilitada devido ao horário das merendas e à dinâmica das aulas.

Com o mesmo procedimento, foi possível conhecer e contatar os estudantes do Ensino Fundamental dos anos finais, porém suas características são ainda mais evidenciadas quanto ao entrosamento com outros estudantes. Na merenda, serviram-se

do lanche oferecido, instalaram-se num canto da tela protetora da quadra e ali ficaram. Comeram, conversaram, estavam alegres e foram muito receptivos, quando a pesquisadora se aproximou para conversar. Nesse grupo, não houve presença de outros adolescentes.

Quando um deles lhe perguntou se era supervisora, ela respondeu que era uma pesquisadora, e conversaram mais um pouco sobre o que achavam da escola, quase sem perspectiva de respostas claras, apenas sorrisos.

Quando a pesquisadora perguntou se gostariam de participar da pesquisa, uns gostaram da ideia e outros acharam melhor não dizer o que queriam. Na verdade, alguns acabaram respondendo que não gostavam da escola e que gostavam de outras coisas como jogar futebol, jogar golf no Clube de Campo. Outros, sem palpites, pareciam sem rumo, sem vontade.

Um dos alunos pediu para conversar naquele mesmo dia, para saber mais da pesquisa, alegando que a professora era substituta. Ele acreditava que ela não se importaria que ele saísse da sala. No entanto, como estava em horário de aula, a pesquisadora precisava pedir autorização para a coordenadora.

Para o estudante participante da pesquisa, ela comunicou a seriedade da pesquisa e agendou a entrevista. Também informou que, por ter quatorze anos, ele concederia a entrevista por meio de termo de autorização específico, chamado de Termo de Assentimento. Ao perguntar sobre o local, preferiu ser entrevistado na própria escola, por ser um lugar longe dos conhecidos, ficando assim mais à vontade. Eles se despediram antes do término do horário da merenda.

A pesquisadora foi até a sala dos professores e, de repente, o estudante foi até lá e insistiu para conversar depois da merenda, uma vez que estava com professor eventual na sala e que em seguida seria aula de matemática, que ele não podia perder.

Com a autorização da coordenadora e da professora, a entrevista com ele aconteceu no horário dessa aula, em um espaço da merenda onde já não havia mais estudantes circulando.

Foi lido para ele o Termo de Assentimento, ele assinou e recebeu explicação sobre a importância da gravação da entrevista, para posterior análise, fundamento de uma pesquisa científica. A pesquisadora também comentou sobre o roteiro específico para os estudantes dos anos finais, cuja função era orientar a conversa dentro da proposta do estudo. Com tudo esclarecido, teve início a entrevista, que durou aproximadamente quinze minutos.

Os estudantes do Ensino Médio foram visitados no período noturno durante o horário da merenda. Foram identificados com o auxílio de outra profissional que desempenha as mesmas funções daquela que fez o acompanhamento nos outros períodos.

No entanto, a maioria desses jovens já era conhecida da pesquisadora, “de vista”, lá da comunidade, e isso facilitou a aproximação e a conversa com eles. Logo que ela chegou ao pátio da merenda com a agente de educação, não demorou e uma das meninas se aproximou dizendo que a conhecia do “Rio” (nome fictício para designar a comunidade). Foi o início de uma boa conversa e momento para conhecer os outros estudantes.

Eles foram muito receptivos, mas alguns deles se mostraram muito quietos e tímidos. Estavam todos reunidos num canto perto da cozinha da merenda, encostados em mesas que estavam no local. Usavam fone de ouvido, mas quando a pesquisadora se aproximou, tiraram-nos, para conversar. Um deles continuou com o fone e virou-se para a parede. Só tirou o fone e ficou de frente com o grupo quando a Luna (nome fictício de uma ribeirinha) chamou sua atenção, porém permaneceu quieto e cabisbaixo. Comeu, levou seu prato à mesa da merenda e voltou para o canto em que estava. Esse estudante não quis conversa e, segundo as colegas, o negócio dele é o jogo de golf.

Estavam alegres e interrogaram a pesquisadora sobre a escola, se ela gostava de trabalhar com escola. Nesse momento, após dialogarem um pouco sobre preferências e profissões, a pesquisadora fez o convite para participarem da pesquisa e explicou-lhes o quanto seria importante sua contribuição.

Desse grupo, três aceitaram participar do estudo sob a condição de conversarem na escola, e não na comunidade. As entrevistas foram agendadas para o dia seguinte e foram realizadas no período das aulas, uma vez que o Ensino Médio tem horário único de merenda, com tempo menor que os outros períodos.

Como nesse período a merenda é única e com tempo mais curto, a agitação e o barulho impossibilitaram a entrevista nesse momento e espaço. Fazer o agendamento para começar antes das aulas também ficou inviável, uma vez que os estudantes ribeirinhos vão juntos para a escola, em transporte público, fadados ao horário específico. Portanto, como o combinado de colaboração já havia sido feito com os professores, eles concederam a liberação de cada um desses estudantes em dia que não havia comprometimento das atividades.

Assim, a agente educacional desse período colocou à disposição uma sala que não é utilizada à noite, permitindo que as entrevistas acontecessem ali, para evitar interferências. Ao final de cada entrevista, o estudante chamava o próximo colega em sala, com muita tranquilidade e discrição.

Com isso, após o primeiro período de aulas que antecedeu a merenda, os três estudantes já haviam sido entrevistados. Para cada um deles, o Termo de Assentimento foi lido e explicado, bem como receberam informações sobre a importância da gravação para posterior transcrição e análise, fundamentos base de uma pesquisa científica que envolve pessoas.

Encerrado o período de entrevistas na escola, iniciaram-se as entrevistas com as mães, e as dos anos iniciais já aguardavam esse momento, devido ao contato feito na época das autorizações.

As constantes visitas à Comunidade geraram um movimento interessante, pois outras mães souberam e gostaram da ideia de participar, dando sinais de interesse por uma oportunidade de ter voz frente a um assunto que já haviam vivenciado e que agora viviam com os filhos, rememorando o seu tempo de escola e falaram sobre suas expectativas em relação à vida escolar dos filhos.

Isso facilitou o contato e a participação das mães do Ensino Médio. Aliás, das mães dos estudantes participantes da pesquisa e também daquelas que, embora não tendo participado diretamente demonstraram bom acolhimento quando colaboravam ao chamar para a entrevista as mães que moravam nas casas mais ao fundo da rua principal.

Um dos casos interessantes foi da mãe do Giovani (nome fictício do estudante), considerada uma pessoa não sociável. Segundo o filho, a pesquisadora não conseguiria falar com ela, somente com o pai dele. No entanto, o pai trabalhava, o que também dificultaria a comunicação, tanto com um quanto com o outro.

Numa das entrevistas que ocorreu em uma sexta feira à tarde, ao comentar da impossibilidade de conversar com a senhora Iolanda (nome fictício dessa mãe), imediatamente a pesquisadora foi advertida da possibilidade de rejeição. No entanto, a mãe que estava sendo entrevistada buscou a solução, pedindo a intervenção da tia do Giovani, a única pessoa com a qual sua mãe conversava e realizava atividades.

A tia do Giovani apresentou-se como irmã da senhora Iolanda e pediu uma explicação do que ela deveria falar. Com prontidão, pediu para a pesquisadora aguardar e disse que assim que tivesse uma resposta ela daria o retorno. Antes de finalizar a

entrevista, a tia voltou, dizendo que a pesquisadora podia voltar no dia seguinte à tarde. Assim foi feito, e a entrevista marcada para as quinze horas ocorreu com êxito. A dona Iolanda estava vistosa, com discreto baton, cabelo escovado, e havia passado café para receber a pesquisadora.

Com isso, passaram-se quase duas semanas de entrevistas com as mães na comunidade, nas tardes de segunda, quarta e sexta-feira, e em um sábado. Foram realizadas nos espaços da própria comunidade, onde elas se sentiam mais confortáveis e com privacidade. Assim todo o tempo de conversa foi em locais diferentes do espaço comunitário, como a tenda onde aconteciam as aulas de alfabetização e as missas; a capela, onde as missas são celebradas atualmente; o ranchinho da rua principal, única rua que dá acesso às vielas e por onde trafegam carros e, finalmente em local privado, a própria casa de algumas delas.

A condição socioeconômica e cultural do lugar permitiu que as entrevistas ocorressem nos espaços abertos, como no ranchinho, onde havia circulação e trânsito de crianças que brincavam com pipas, andavam de bicicleta, e outras pessoas, curiosas, que ficavam a certa distância, sem interferir ou provavelmente sem ouvir a entrevista, mas observavam. No cenário também havia cachorros e aves.

Para as mães também foi lido e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como receberam informação sobre a importância da gravação das entrevistas. Foi explicado a elas que, após o seu consentimento, as informações seriam usadas unicamente para o desenvolvimento da pesquisa, o que foi aceito com confiabilidade declarada por algumas delas.

Todos os dados foram coletados respeitando-se as singularidades dos locais, sua organização e a individualidade do sujeito da pesquisa, sempre com escuta ativa e atenta.

Desse modo, a entrevista semiestruturada, realizada com cada um dos treze estudantes, das onze mães e dos cinco professores, possibilitou coletar os dados conforme os roteiros prévios para cada segmento da população. A concentração estava em atender aos objetivos da pesquisa e buscar as respostas para o problema levantado acerca das famílias ribeirinhas na vida escolar dos filhos.

Depois da coleta de dados por meio das narrativas da população participante da pesquisa, as entrevistas gravadas em mídia digital, foram transcritas e analisadas, de acordo com a orientação sistematizada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas, e os resultados obtidos serão usados exclusivamente para fins de estudos.

Por fim, a coleta de informações, por meio da observação não participante das mães ribeirinhas durante a primeira Reunião de Pais e na Reunião de Eleição do Conselho de Escola e Associação Amigos da Escola (AAE), foi anotada no diário de campo, ancorado no roteiro de observação (ANEXO V).

A Reunião de Pais ocorreu no mês de fevereiro e durou cerca de duas horas. Os objetivos da reunião foram: recepcionar os pais para o ano letivo de 2016; conversar sobre as normas e o regulamento e sobre a parceria deles com a escola para ajudar na vida escolar dos estudantes; e, efetivar a entrega dos kits escolares fornecidos pelo Governo Estadual.

Primeiramente, a pesquisadora foi recebida por uma funcionária que auxilia no monitoramento do pátio, a qual, discretamente, indicou as mães ribeirinhas. No entanto, algumas já eram conhecidas, lá da comunidade.

Retomando o final da conversa com as mães naquele momento da Reunião de Pais, com cuidado, para não atrapalhar a Reunião, foi legitimada a concordância delas em participar da pesquisa, com a proposta de um encontro na sexta feira daquela mesma semana, à tarde, no ranchinho da Comunidade. Nesse lugar sempre havia um menino que poderia chamá-las para o encontro.

Depois do combinado, o cuidado com a observação foi redobrada, procurando fazê-la de modo o mais natural possível.

Esse instrumento dirigiu-se pontualmente para as mães e contemplou a pontualidade, a maneira de se comunicarem, a resolução de algum conflito e queixas. Quanto à presença, a maioria foi das mães como representantes legais, e apenas de um pai. A lista de presença para fazer o levantamento dos presentes ficou de ser fornecida pelas coordenadoras.

Assim, dentre os que participaram da pesquisa houve presença significativa das mães dos estudantes dos anos iniciais, do pai do estudante dos anos finais (porque a mãe não tem convívio social) e de uma mãe do estudante do Ensino Médio.

Nesse momento, constatou-se que entre as mães ribeirinhas formam-se grupos. Isso ficou perceptível quando houve a formação da fila para os anos iniciais, pois duas delas ficaram isoladas do grupo e com dificuldade para se dirigirem ao local de entrega dos kits de seus filhos, aguardando num canto do pátio de braços cruzados, observando

o movimento. Também foi percebida a dificuldade ao assinarem a lista de comprovação de entrega de material e de presença. Para isso, copiaram o nome dos filhos no registro geral (RG) e tiveram ajuda das funcionárias e outras mães. No final, aguardavam quietas, esperando o comando para irem embora.

Das outras mães ribeirinhas, percebeu-se que algumas eram bem desenvoltas. Dirigiram-se ao local da entrega do kit e assinaram a lista de presença e o comprovante de entrega com facilidade. Outras pareciam acompanhar o ritmo delas, para não se perderem, assinando a lista com mais morosidade, embora soubessem escrever o nome dos filhos sem copiá-los do documento.

Essas observações foram relatadas no diário de campo, na própria escola, em uma sala de aula vazia.

Já na Reunião de eleição do Conselho de Escola e da Associação Amigos da Escola (AAE) houve a participação apenas de uma mãe ribeirinha, que inclusive participou da pesquisa. Era uma das duas que não tiveram iniciativa e que apresentaram dificuldade na escrita na Reunião de Pais, apresentando o mesmo comportamento nessa Reunião dos Conselhos.

Chegou pontualmente, ficou no mesmo cantinho com os braços um sobre o outro e apoiados sobre a barriga. Aguardou uma funcionária acompanhá-la até a sala de votação, onde os nomes das chapas estavam na lousa. A funcionária leu os nomes da lousa e ela apontou o nome com o dedo. Uma funcionária deu-lhe a cédula, onde essa mãe copiou, olhando para a lousa, o nome escolhido.

Ao sair da sala, escreveu com dificuldade seu nome na lista de presença e copiou do RG os nomes de seus filhos.

Nesse dia, a funcionária que cuidava da lista de presença disse a ela que o nome só de um filho já estava bom, afinal o importante era a presença da mãe.

Ao terminar de escrever, parou e ficou esperando a funcionária dizer que ela já podia ir embora. Ela agradeceu e se dirigiu até o ponto de ônibus.

A observação das mães ribeirinhas pode confirmar o que Guzzo (1990) comenta: que algumas ações enriquecem a relação família-escola, como a preparação dos filhos para a vida escolar e a presença da família nas reuniões e nas atividades de socialização.

Nesse sentido, na primeira Reunião de Pais, para entrega do kit escolar, e depois na Reunião de Eleição do Conselho de Escola e da AAE, para a maioria das famílias, observou-se que a presença foi maior na Reunião de Pais. Isso ocorreu devido à entrega do material escolar que, segundo a diretora, seria feito somente para os responsáveis. Já

na reunião dos Conselhos, a presença das famílias foi bem restrita, no geral. Uma breve investigação confirmou que as famílias ribeirinhas não se constituem membros do Conselho e da Associação, como também não participam dessas reuniões.

O conteúdo do Roteiro de Observação foi elaborado com perspectivas de compor dados coletados nas diferentes ações previstas da escola. No entanto, não se levantaram dados de alguns itens do Roteiro, como do item 2, pois as reuniões de Conselho de Classe e as datas limites do processo acadêmico impediram a observação. O item 5 também não teve seus dados levantados, porque as crianças e adolescentes que frequentam o ensino Fundamental fazem o traslado da casa para a escola no transporte mantido pelo poder público. Portanto, não houve observação dessa relação quanto ao comportamento, ao uso das dependências da escola e ao afeto em relação aos filhos na entrada e saída da escola.

3.5 Procedimentos para análise de dados

O método da Análise de Conteúdo Bardin (2011) foi utilizado para analisar os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas dialogadas com a população. No entanto, neste trabalho foi feita a justaposição dos dados coletados com os outros dois instrumentos que forneceram as informações do Plano Gestor e a realidade observada das mães nas duas reuniões citadas, visto que foram instrumentos imprescindíveis para que os dados se complementassem e se confirmassem no desenrolar da análise.

Os dados obtidos do Plano Gestor permitiram que com as buscas no documento se extraíssem as informações, especificamente sobre a previsão da escola em face dos projetos e propostas que contemplam a participação das famílias na escola. Obtiveram-se, também, informações sobre a prática pedagógica que visa atender ao contexto da diversidade, como a dos estudantes ribeirinhos.

Esse instrumento possibilitou delinear as expectativas de ações promovidas pela escola, que busca estratégias para encurtar “[...] os caminhos nem sempre lineares da relação família-escola quanto às situações” (WAGNER e SILVEIRA, 2009) vividas num cotidiano escolar marcado pelos conflitos inerentes ao processo educativo.

A análise da observação contou com a renomada publicação de Lakatos (2003), que orientou e esclareceu quanto aos cuidados que esse instrumento requer, em se tratando de um “procedimento científico” (SELLTZ, 1965:233, citado por LAKATOS, 2003, p. 191). Esse procedimento foi planejado, orientado por um formulário (roteiro previamente elaborado), com registro metódico (diário de campo), e concedeu

proposições sociais e educacionais gerais, além de evidenciar os fatos que por meio dos outros instrumentos não seriam possíveis.

O olhar atento ao objeto de estudo e a perspicácia para o momento constituem, muitas vezes, uma única oportunidade para se estudar o fenômeno; outras vezes, essas ocasiões podem não mais acontecer ou se tornarem raras.

Seguindo os ensinamentos desse caminho metodológico, “[...] a fidelidade, no registro dos dados, é fator importantíssimo na pesquisa científica” (LAKATOS, 2003, p. 193). Por isso, as evidências registradas no diário de campo permitiram reconhecer fatos mostrados nos resultados da análise dos dados que estimularam ainda mais conhecer de perto essa realidade, no que remete à relação dessas famílias com a escola e à escolarização dos seus filhos. Algumas evidências começaram a apontar um cenário descortinado pela análise do conteúdo.

Ao debruçar sobre os procedimentos da análise dos dados, foi inevitável a concordância com os escritos de Bourdieu (1997, p. 694) e a realidade vivida:

Ainda que a relação da pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim, o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos.

Bardin (2011) salienta que é necessário considerar o conteúdo e as verdadeiras significações daquilo que está por trás das palavras transcritas, que demandam dedicação.

Nesse sentido, as questões prévias constituíram importante instrumento para dar suporte à entrevista semiestruturada que norteou o conhecimento e a possibilidade de responder às questões que fundamentam o problema da pesquisa, permitindo conhecer a relação da família-escola que incide sobre a vida escolar desses estudantes.

Esse método de análise é um meio para estudar o conteúdo das mensagens nas “comunicações” entre os homens, e não exclui outras formas de linguagem escrita e oral.

Portanto, os dados obtidos no Plano Gestor sobre as características dos “alunos rurais”, quando comparados com os dados registrados da observação sobre as mães nas duas reuniões no início do ano letivo, foram confirmados nas narrativas que surgiram nas entrevistas, bem como na realidade observada nas visitas à comunidade.

A informação surge da apreciação objetiva da mensagem, que requer clareza do referencial teórico.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção das mensagens (BARDIN 2009, p. 91).

A análise de dados foi organizada em três etapas:

1. A pré-análise consiste no plano da análise, ou seja, um período de organização do material coletado e das ideias sobre os dados, reconhecendo-os e se familiarizando com eles.

O cuidado e os critérios foram necessários nesta fase, em que a leitura sistemática e atenciosa favoreceu a seleção de um material empírico que possibilitou o levantamento das hipóteses sobre o objetivo proposto, suscitando os conhecimentos epistêmicos sobre a relação família-escola que favoreceram a interpretação final.

2. A exploração do material consistiu na fase mais extenuante da pesquisa, visto que atenção redobrada e afinamento das intuições sobre o *corpus* selecionado foram necessários para dar consistência à codificação, etapa selecionada para esta fase.

Para Bardin (2011, p. 133),

[...] a codificação corresponde a uma transformação — efetuada segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível a esclarecer ao analista acerca das características do texto, que pode servir de índices.

O recorte consiste na escolha das unidades; a agregação na escolha das categorias e a numeração compõem as regras de contagem.

A partir da codificação, os dados foram selecionados por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, cujos elementos com características comuns foram organizados com um título correspondente.

Esta etapa deu início aos eixos temáticos originados em sintonia com o objetivo da pesquisa.

A exploração do material é a fase da administração sistemática das decisões tomadas sobre o material coletado e conhecido.

3. “Os resultados brutos **foram**⁵ tratados de maneira que se tornaram significativos e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101).

A inferência compreende a relação dos eixos e das narrativas com os referenciais teóricos que discutem a temática da pesquisa. Trata-se da fase de interpretação dos dados, o ponto alto do estudo, onde há o encontro do senso comum com o científico.

A interpretação dos resultados consiste em verificar o quanto o estudo respondeu aos questionamentos que buscaram elucidar o problema pesquisado.

Os dados e os resultados da análise foram compilados sigilosamente e, concluído todo o processo investigativo, foram apresentados sob a forma de textos, tabelas e quadros-síntese, para: conhecimento da dinâmica que envolve a relação família e escola, nas formas de participação das famílias ribeirinhas na vida escolar de seus filhos que estão matriculados na escola pública pesquisada; mobilização da escola para atender às especificidades dessa demanda; e, apresentação de propostas que favoreçam a real inclusão desses alunos no processo escolar.

Por razões éticas, durante a análise de dados foram usados nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato dos estudantes, das famílias e dos professores que participaram da pesquisa.

Os resultados foram organizados conforme as características do objeto de acordo com os três instrumentos utilizados. Após organizar os dados nos quadros do tópico seguinte, organizou-se cada eixo originado a partir das narrativas de cada grupo populacional que correspondeu aos objetivos específicos desta pesquisa, visando dar as respostas aos problemas que nela foram levantados.

A análise e a discussão dos resultados foram embasadas nos referenciais teóricos escolhidos, dialogados com os dados obtidos no documento do Plano Gestor, nas observações e nas entrevistas.

⁵ Grifo da autora

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, propõe-se caracterizar o objeto de estudo no contexto da escola, da comunidade e das condições socioeconômicas e culturais dos estudantes ribeirinhos e suas famílias, participantes da pesquisa.

A contextualização da escola engloba: aspectos gerais, características de funcionamento e distribuição das matrículas, perfil dos estudantes da Unidade Escolar, características dos professores, previsão da escola quanto à participação das famílias e quanto aos projetos pedagógicos inclusivos.

A contextualização da comunidade contempla a característica do local, as características socioeconômicas e culturais dos estudantes ribeirinhos e de suas famílias, e uma breve descrição familiar e escolar desses estudantes.

4.1 Caracterização da escola

4.1.1 Contexto geral

A caracterização da escola foi construída com base em dois momentos investigativos: primeiro, durante a pesquisa exploratória com os gestores e as coordenadoras da instituição escolar, em dias e horários diferentes; segundo, seguindo o Roteiro de Informações do Apêndice I, tendo o Plano Gestor como documento de apoio.

Em conversa com a diretora, no dia em que foi apresentado o projeto de pesquisa, a pesquisadora teve acesso ao documento e tomou conhecimento do seu conteúdo.

As informações mostram que o Plano Gestor – gestão 2015-2018 contém as informações que unem as características gerais da Escola: a fundação e legalização; a caracterização física e humana; seus objetivos fins regulamentados na legislação vigente; o currículo fundamentado no sistema educacional e as propostas extracurriculares; os projetos e propostas pedagógicas envolvendo a comunidade escolar e suas especificidades. O Projeto Político Pedagógico da Escola está incluído no Plano Gestor. Portanto, segundo a diretora, é o documento mais completo que rege o funcionamento da escola.

O Roteiro de Informações divide-se em dois itens: o primeiro deles inclui a identificação e a descrição da escola, e o segundo trata dos projetos e propostas da escola para incluir os ribeirinhos.

A escola frequentada pelos estudantes ribeirinhos, criada pelo Decreto nº 21.922/84, de 31/01/84, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 01/02/84, passou por uma reorganização desde a 1ª até a 8ª série em 1996 e, em 2006, obteve autorização para o funcionamento do Ensino Médio.

Nos primeiros anos de funcionamento, a escola situava-se em condição de isolamento, distante da cidade, pois atendia apenas a demanda da antiga fazenda e os ribeirinhos.

Atualmente, a escola atende uma gama heterogênea de estudantes vindos de várias regiões da cidade com diferentes realidades socioeconômicas e culturais.

Há aproximadamente doze anos, as primeiras escolas particulares foram se instalando nas proximidades e, atualmente, ela se encontra circundada por outras escolas particulares, além de prédios, condomínio residencial horizontal, shopping e clube.

No Plano Gestor consta que sua estrutura física é composta por sete salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de leitura, sala de professores, secretaria, sala de coordenação, sala de direção, consultório dentário, banheiro para alunos, banheiro para professores, pátio coberto com palco elevado, cozinha com despensa, área de recreação, refeitório e quadra coberta para atividades que visam ao atendimento a um grupo diversificado de estudantes matriculados.

O quadro funcional conta com a equipe gestora, duas coordenadoras, duas professoras agentes educacionais que colaboram no espaço coletivo da escola, pessoal administrativo que atua na secretaria e professores efetivos e contratados por tempo determinado para atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

4.1.2 Funcionamento e distribuição das matrículas

Por meio da ficha cadastral que é elaborada no início do ano letivo, foi possível conhecer a organização funcional da escola e o número total de matrículas, inclusive dos alunos ribeirinhos distribuídos nos três níveis de ensino.

O Quadro 1 organiza o funcionamento da escola e a distribuição das matrículas para os anos iniciais e finais que compõem o Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Médio, de três anos.

Quadro 1: Características de funcionamento e distribuição das matrículas na escola

Características	Anos Iniciais Tarde	Anos Finais + 5ºA manhã	Ensino Médio noite
Horário de funcionamento: de segunda a sexta	das 13h às 17h45min	das 7h às 12h15min	das 19h às 23h
Carga horária: distribuídas em 200 dias letivos	1000 horas	1200 horas	1080 horas
Número de alunos	174 alunos em 2016	205 alunos em 2016	169 alunos em 2016
Média aproximada de alunos por turma	25 alunos	25 alunos	28 alunos
Número de alunos ribeirinhos por nível escolar	12 alunos ribeirinhos	08 alunos ribeirinhos	09 alunos ribeirinhos
Distribuição/média aproximada de alunos ribeirinhos por sala de aula	1º A:3; 2º A:1; 3º A:3; 4º A:3; 5º A: 2 Total: 12 Média: 2 alunos/sala	6º A:1; 7º A:1; 8º A:4; 9º A:2 Total: 08 Média: 2 alunos/sala	1º A:2; 1º B:3; 2º A:2; 3º A:2 Total: 9 Média: 2 alunos /sala

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com os dados obtidos do Plano Gestor.

A escola funciona nos três períodos, conforme a carga horária de cada curso oferecido, iniciando suas atividades escolares com os anos finais e uma turma de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental às sete horas da manhã e finalizando às vinte e três horas com o Ensino Médio. As crianças que iniciam sua vida escolar aos seis anos de idade frequentam o período da tarde. Essa rotina é cumprida em duzentos dias letivos, conforme a legislação vigente.

Diariamente a escola atende um total de 548 estudantes nos três níveis de ensino, sendo que 29 são ribeirinhos. Portanto, do total de matrículas, apenas 5,29% são ribeirinhos. Há uma média por nível de ensino de 173 estudantes não ribeirinhos e 9 estudantes ribeirinhos matriculados, totalizando a média de 182 estudantes por nível de ensino na unidade escolar. Dessa média total, 6,5 % compreende os ribeirinhos dos anos iniciais, 4,3% dos anos finais e 4,9% do Ensino Médio.

Percebe-se que, em trinta e dois anos, a unidade escolar, que inicialmente atendia à demanda dos ribeirinhos e dos filhos dos trabalhadores rurais, ampliou seu atendimento com alterações no funcionamento para tentar dar conta das novas características de sua população e do aumento da demanda. Para isso, houve a inserção do período noturno, para atender ao Ensino Médio.

Esses dados são importantes para que se conheça o perfil dos estudantes que compõem a escola, com os quais os ribeirinhos interagem (ou não). São importantes também para verificar de que maneira esse fator influencia na sua relação com a escola e, por consequência, na relação de suas famílias na escola e em sua vida escolar. A

mobilização dos ribeirinhos para se dirigirem à escola é outro fator interferente, por isso a importância da análise dos dados referentes ao funcionamento escolar.

4.1.3 Perfil dos estudantes na Unidade Escolar

Em se tratando de uma escola pública estadual, sem restrições quanto à efetivação de matrícula por área de abrangência, a escola recebe estudantes de regiões diferentes da cidade. Porém, a maior concentração gira em torno dos estudantes das imediações da mesma região onde a escola está inserida, os bairros vizinhos a ela.

Ainda que os estudantes pertençam a diferentes regiões da cidade, a maioria chega das imediações do bairro, provenientes de residências próximas, como moradores ou filhos de empregados e estudantes transferidos das escolas particulares, considerados bons alunos pela equipe gestora. Têm assistência familiar, pois os pais são escolarizados, trabalhadores autônomos ou em outras profissões, e com variados graus acadêmicos.

Dentre os estudantes provenientes de outros bairros há os ribeirinhos que, tempos atrás, eram considerados de zona rural. Segundo a equipe gestora, esses estudantes apresentam dificuldades na aprendizagem, têm pouca assistência familiar, os pais são analfabetos ou têm baixa escolarização e a economia doméstica gira em torno de trabalhos informais.

Constitui-se, então, uma característica heterogênea de estudantes formada por aqueles que já a tem como referência, no caso dos ribeirinhos, por aqueles que buscam a escola pela localização e por ser considerada pela população uma boa escola pública, pequena, atenciosa e que “cobra” dos alunos. Há também os que se transferem das escolas particulares vizinhas, por razões diversas.

Durante o período exploratório, segundo a equipe gestora da escola, há estudantes que se transferem das escolas particulares, que não têm regime de progressão continuada e que possuem uma carga de conteúdo forte com cobranças incisivas de notas. Esses alunos (embora não seja a maioria deles) não deram conta da demanda de conteúdo durante o ano letivo, ou ficaram defasados ao retornarem de intercâmbios internacionais. Segundo a equipe, quando chegam à escola pesquisada, esses alunos têm conhecimento para acompanhar as disciplinas curriculares com participação das atividades propostas, embora existam as exceções desse perfil (como os que já têm

conhecimento, alguns que não participam, querem ir embora mais cedo, entre outras situações).

Antagonicamente, existe um só caminho para objetivos diferentes: a escola. As famílias buscam a escola, ou porque se trata de um curso natural da vida: “nascer é estar submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 51) e estimulam os filhos desde pequenos ao conhecimento, investindo no seu capital cultural, ou pela força da Lei que torna obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, art. 4º, Lei 9694/96). Assim, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular seus filhos na educação básica (BRASIL, art. 6º, Lei 9694/96).

Durante o período exploratório com a equipe gestora, verificou-se que as famílias que optam pelas escolas particulares “vizinhas” buscam a formação para os filhos. Ali o foco é instrumentalizar os estudantes para ingressarem nas melhores universidades do País. Atualmente, algumas já oferecem uma dinâmica internacional, portanto atendem a uma fatia da população considerada investida da cultura escolar e com poder econômico favorável. Essas escolas são consideradas caras.

Há, no entanto, famílias populares que estimulam os filhos à vida escolar e os acompanham no percurso dessa jornada, “do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar” (LAHIRE, 1997, p 21). Essa posição pode favorecer a boa escolarização das crianças, que inclusive poderão alcançar vagas de bolsas de estudo nas escolas “vizinhas”, especialmente quando iniciarem o Ensino Médio, adquirindo o capital institucionalizado (BOURDIEU, 1997) que possibilitará sua inserção e permanência nas universidades.

Nos estudos de Barbosa (2011) e Raitz e Petters (2008), os jovens assumem a insuficiência do seu diploma para se inserirem no que almejam na sociedade. Analogamente à realidade apresentada, a teorização de Bourdieu (1997) sobre a desqualificação do diploma aos filhos de famílias populares confirma que a cultura escolar pode servir para distinguir as pessoas para além das classes sociais. Distinguem-se também os mais capazes e os menos capazes ou os mais dispostos e os menos dispostos à incorporação da cultura escolar objetiva, o que acarreta a distinção já nos espaços escolares.

Essa realidade vem confirmar o apontamento de Lahire (1997), de que o *habitus* incorporado de uma disciplina familiar pedagógica favorece a escolarização das crianças dos meios populares. Nesse sentido, as razões pelas quais algumas famílias transferem os filhos para a escola pesquisada para dar prosseguimento ao estudo podem

estar associadas com a “eliminação durante o curso” (BOURDIEU, 1966, *apud* NOGUEIRA, 2003, p 41) na escola de origem, decorrente dos resultados insatisfatórios, do fluxo dos conteúdos escolares e das (in) disposições da família em auxiliá-los na vida escolar. Para atender a essa diversidade, a escola planeja suas ações pedagógicas e possíveis intervenções, que estão indicadas no Plano Gestor.

4.1.4 Previsão da escola quanto às ações sugeridas e quanto à participação das famílias na escola

Este tópico inclui o segundo item do Roteiro de Informações do Plano Gestor,

Tópicos	Ações previstas
---------	-----------------

envolvendo os princípios norteadores das ações escolares, condensados no Quadro 2.

Quadro 2: Princípios norteadores das ações escolares

Finalidade da escola	[...] garantindo o acesso e a permanência dos alunos , visando à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania ; [...] desenvolverá suas atividades levando em consideração seus objetivos e os aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade . Através de mecanismos de avaliações periódicas, nas reuniões de ATPC, do Conselho de Escola, do conselho de Classe e Série, nas reuniões de Pais, do Grêmio, a Equipe Gestora acompanhará o desenvolvimento da proposta pedagógica, junto à comunidade .
Missão da escola	Oferecer a educação básica, a leitura, a escrita e os cálculos [...] fornecendo meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores .
Objetivos	[...] conquista da autonomia [...] exercício da cidadania plena [...] formação de uma sociedade mais justa; integrar as pessoas nas relações políticas e no trabalho
Planos de ação	[...] Recuperação contínua , realizada pelo professor dentro do horário regular de aulas por meio de estratégias diferenciadas que levem à superação das dificuldades .
Dificuldades pedagógicas	Fatos: [...] grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, defasagem de conteúdos e consequentemente indisciplinados .
Problemas	Falta de compromisso com estudos
Objetivos:	[...] maior interesse do aluno, maior participação , utilização de ferramentas atuais das quais tem conhecimento, busca do apoio do professor .
Resultados desejados	Alunos estimulados no interesse, na participação e na curiosidade.
Indicador:	[...] Melhoria do índice de aproveitamento e rendimento escolar com maior participação
Situação atual/ Meta	60 % de aproveitamento no início do ano/ 80 % de aproveitamento no início do ano
Ações	Implantar projetos e interdisciplinaridade; Capacitar para conhecer causas da indisciplina e diversificação das aulas ; Estabelecer rotinas de roda de conversa ; Convocação dos pais ; Encaminhamento para especialistas , solicitação de laudos; Apostar em combinados que melhorem a participação e a disciplina; Fazer atendimentos individualizados para conhecer expectativas do aluno .
Evasão /retenção	Fatos: Alunos com excesso de faltas , já no início do ano letivo. Taxas de retenção não atingiram 5% analisadas pela equipe escolar e comunidade
Problemas	Defasagem de conteúdo, baixo rendimento escolar, baixa autoestima que levam às faltas e à evasão .
Objetivos	Conscientizar alunos, pais e comunidade da importância da frequência nas aulas para não perder o “fio da meada” dos acontecimentos, da vida escolar e social, do estar junto fazendo história, superando dificuldades e repondo conteúdos perdidos .
Ação	Conhecimento por parte dos professores e Mediadora dos alunos faltosos, de suas necessidades e dos motivos das faltas. Projetos diferenciados envolvendo habilidades específicas dos alunos que mais faltam aliados a projetos estimulantes que mudem a organização estrutural da escola .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações do Plano Gestor

No Plano Gestor, base norteadora que define a finalidade e a missão da escola com os objetivos voltados para os resultados futuros na vida do estudante, é possível conhecer as ações propostas pela escola e a participação das famílias para o seu período vigente, 2015-2018; no entanto, no período exploratório, as coordenadoras esclareceram que se trata de um documento de apoio e que revisões e intervenções são realizadas conforme as necessidades do trabalho educativo pedagógico.

Os dados foram coletados criteriosamente do Plano Gestor selecionando-se e transcrevendo-se as propostas de ação da escola que mais significam para o objetivo da pesquisa: os estímulos para a participação das famílias na escola e na vida escolar dos filhos, bem como as atividades que visam suprir as lacunas existentes pelos escolares no seu processo de escolarização.

A discussão desses tópicos e as características dos estudantes da escola pesquisada permitem apontar e refletir sobre o modo como a escola conduz o processo

escolar para dar conta da demanda heterogênea. Esse fato sugere a sua posição frente às necessidades educacionais inclusivas no que se refere àqueles que esperam da escola uma oportunidade de acesso ao conhecimento formal.

A escola define sua ideologia e seus valores, pautando-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que suporta as atuações pedagógicas e administrativas reunidas e organizadas no Plano Gestor. Portanto, trata-se de um instrumento por meio do qual a razão do trabalho institucional, ou, sua missão, consiste em subsidiar meios para que os estudantes possam progredir no trabalho e avançar nos estudos.

Para cumprimento dessa missão, tem-se como finalidade buscar estratégias e oferecer condições para que os estudantes permaneçam na escola e alcancem formação plausível quanto ao posicionamento político para exercício do trabalho (escolar e futura profissão) e quanto à cidadania nas diferentes fases de suas vidas.

Por isso, prevêm-se mecanismos de ação entre a escola e a comunidade, considerando os aspectos socioeconômicos e culturais da realidade escolar.

Como escola pública, seu funcionamento é regido pelo sistema educacional nacional. As diretrizes legais estão apresentadas na sua finalidade e missão, previstas no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). No entanto, Bourdieu (2003) adverte quanto aos ideais dos sistemas educativos, públicos ou privados, em que há um poder de dominação regulado pelo simbolismo das suas práticas manifestadas de forma consciente, ou não, nos mecanismos de atuação.

Este estudo busca respostas para que a inclusão daqueles menos favorecidos culturalmente esteja interpelada por ações com menos desigualdades no dia a dia da sala de aula e da esfera escolar, cujo desejo para aprender na escola (CHARLOT, 2000) seja despertado ainda cedo e mantido ao longo da jornada. Assim, foi inevitável verificar a previsão da escola para a formação integral do estudante por meio das atividades que consideram seus aspectos socioeconômicos e culturais, acompanhados do desenvolvimento da proposta pedagógica em conjunto com a comunidade escolar.

Nesta notificação, presume-se a ideia do envolvimento das famílias nesse processo. Afinal, [...] “as famílias, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, têm um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado” (ZAGO, 2003, p. 20).

No entanto, quando a escola considera a realidade dos estudantes, pressupõe-se a concentração de esforços numa proposta que contemple a diversidade. Abre-se uma discussão que promove a indagação sobre até que ponto a formação do indivíduo, a

inserção no trabalho e a progressão nos estudos contemplam os ribeirinhos quando encerram sua trajetória na educação básica, completando o ciclo com o Ensino Médio. Eles acabam por obter o que Bourdieu (1997, p. 485) questiona: o [...] “diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado”.

Percebe-se, portanto, que o documento corresponde ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases, LDB – 9394/96, no artigo 2º: que a finalidade da educação é [...] “o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Essa relevância foi sinalizada pelos jovens que compuseram a população dos estudos de Barbosa (2011) e Raitz e Petters (2008): necessidade de buscar o mercado de trabalho quando encerram o Ensino Médio, para ajudar a família financeiramente. Portanto, dependem de elementos objetivos da escola, para se tornarem competitivos.

Pensar nos objetivos fins requer esforços reflexivos e dialógicos durante o processo ensino e aprendizagem, para desencadear ações que atinjam os propósitos de formação de cada um dos estudantes.

As ideias acerca do que a escola espera do estudante, como o pleno exercício da cidadania e razões para continuar estudando, devem ser discutidas com todos os interessados, que, neste caso, envolve a tríade estudante – família – escola.

A voz dos estudantes e a da família legitimam a inclusão e, por isso, conhecer a abrangência sobre o conceito de exercício da cidadania na percepção dos estudantes, da família e da escola significa chegar a um denominador comum sobre o que é ser cidadão na sociedade atual; portanto, significa conhecer a expectativa da comunidade ao término da trajetória escolar dos estudantes.

Esse processo dialógico considera as condições socioeconômicas e culturais em que vivem esses estudantes e suas famílias, para conhecimento de seus objetivos e para nortear as políticas educacionais inclusivas quanto à necessidade de encontrarem na sua vida escolar os recursos cognitivos e materiais que lhes permitam avançar nos estudos.

Dessa forma, os ribeirinhos que compõem o grupo de inclusão no processo escolar revelam a presença da diversidade na escola e as evidentes necessidades de intervenções mais específicas e nem sempre confortáveis. Amplia-se essa realidade para a esfera nacional, em que se conhece, por meio das notícias e dos trabalhos acadêmicos voltados para este campo, que não se trata de um trabalho fácil para quem está nos dois lados dessa luta: de um lado, os estudantes e sua família, e de outro, a escola.

Tendo em vista a mão dupla dessa realidade que envolve o processo de ensinar e de aprender, consideram-se as necessidades na qualidade dos recursos materiais e humanos, tanto por parte dos profissionais, como pelos estudantes e suas famílias, quanto ao “*modus operandi*” frente à escolarização. Trata-se de um esforço para se aproximar da ideia de Charlot (2000): “[...] o homem não é, na origem, nada. Deve tornar-se o que deve ser [...] se educa [...] condição primacial do indivíduo humano” (p. 51).

Nesse sentido, o documento menciona que a escola acompanha as ações pedagógicas junto à comunidade escolar, considerando seus aspectos socioeconômicos e culturais, e define sua característica de acolher estudantes com diferentes realidades desse contexto. Esse fato remete a pensar a escola como um autêntico espaço de “cruzamento de culturas” (PÈREZ GÒMEZ, 2001) entre os estudantes bem-sucedidos e os que enfrentam e superam (ou não) obstáculos imperceptíveis para os providos de cultura, compatíveis com as exigências escolares, constituindo díspares na construção do conhecimento e nas interações.

Considerando essa vertente de experiências culturais entre os estudantes, as ações da escola voltam-se para tentar recuperar as defasagens durante o período de aula, ao implantar projetos interdisciplinares com diversificação das aulas. A partir da convocação dos pais e das rodas de conversa para conhecer a expectativa dos estudantes e provavelmente das famílias, a escola busca fomentar propostas para os estudantes atuarem com mais compromisso, envolvimento e disciplina e para as famílias sentirem-se mais pertencentes à escola.

O cruzamento da cultura popular com a cultura erudita, formal, da escrita, dos cálculos e das ciências, no processo de construção escolar e formação cidadã, compõem subsídios para “[...] integrar pessoas nas relações políticas e no trabalho” (Plano Gestor). Também é possível favorecer a integração das famílias por meio de uma comunicação facilitadora no conjunto de ações mediadoras e tomadas de decisão, para promover uma participação mais democrática e humana na escola.

A função da escola em mediar a realidade de sua comunidade e a aquisição do conhecimento acadêmico pode partir da própria experiência dos estudantes e suas famílias, servindo-se do elo cultural entre os diferentes costumes e vivências, considerando-se que “[...] as teses que postulam a interação dialética do indivíduo e seu meio cultural são potencialmente fortes na superação dessa situação” (REGO, 2003, p. 54).

Há que se considerar, no entanto, os fatores limitantes para o trabalho escolar, por exemplo, a recuperação durante o período das aulas, que traz indagações quanto à real superação das dificuldades e aprendizagem do conteúdo que está sendo ministrado naquele momento. Deve-se considerar, também, que a professora que ministra o novo conteúdo é também a que proporciona atenção ao aluno em recuperação.

Pois bem, se o estudante precisa conhecer e aprender o conteúdo ministrado pelo professor, numa determinada aula, este mesmo professor, ao mesmo tempo em que ensina para todos na sala o novo conteúdo, também atende os que estão a recuperar o conteúdo que não foi aprendido. Ressalte-se que os que não aprenderam o conteúdo anterior também devem aprender esse novo conteúdo. Então, supõe-se que o novo conteúdo é mais um assunto a se recuperar, formando um ciclo acumulativo de assuntos para aprender, originando o que entende como defasagem de conteúdo.

Nesse ponto, o tempo e o espaço são fatores importantes a considerar, pois o horário de uma aula, cerca de cinquenta minutos, é insuficiente para recuperação dos conteúdos não aprendidos. Assim, os estudantes com dificuldades, num espaço onde a real atenção é ineficiente para suprir suas necessidades, exemplificam que “[...] tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula “[...] invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156).

O próprio plano de ação declara um enfrentamento, constatado no tópico das dificuldades pedagógicas: a indisciplina, alegada por razões como a dificuldade de aprendizagem e a defasagem dos conteúdos, decorrentes da falta de estudo dos estudantes. Estes, por sua vez, acabam se “[...] convencendo [...] que não se sentiam feitos para a escola” como apontam Bourdieu; Champagne (1997, p. 481) sobre a situação dos estudantes desprovidos dos elementos prévios para a cultura erudita no final da década de 1950, na França, o que pode ser aplicado nos dias de hoje.

Com isso, o novo objetivo é traçado para o estudante que tem que buscar apoio, utilizar ferramentas atuais (internet e computador). O próprio estudante deve interessar-se por aprender na escola, e o resultado desejado pela instituição (com ações do estudante) é que seja estimulado, se interesse, participe e seja curioso.

Entretanto, a forma como os planos de ação estão organizados e a condição limitante do professor e do estudante, causam efeitos nem sempre desejados pela própria escola. Está aí um momento reflexivo e analítico, para que as novas propostas

de ações pedagógicas se voltem para os diagnósticos de aprendizagem reais e para que se pense na interação das culturas, como ferramenta promotora do estímulo ao conhecimento.

Neste aspecto, a importância das ações previstas para as famílias como parte da comunidade escolar co-participante dos processos educativos, fortalece a parceria família-escola. Segundo Nogueira (2006), o objetivo das ações motivadoras da família na escola é possibilitar o desempenho escolar dos estudantes.

A participação e a integração no mundo escolar dos filhos legitimam a escolarização, de modo que a escola tenha sentido para eles e desperte neles o desejo de participar da escola e na escola.

De acordo com o plano gestor, a participação da família limita-se às atividades comuns que dialogam sobre o interesse institucional, como as ações integradoras que possibilitam a arrecadação de verba para os custeios da escola com a promoção das festas, as convocações para as reuniões e as chamadas quando há algum problema com o estudante. São atividades importantes, porém, há necessidade, ainda, de ações em conjunto, inclusive para que se possa fortalecer uma relação dialógica e democrática entre a família e a escola.

Esse amiúde citado no plano gestor e a forma como se aplica a recuperação caracterizam ações propositivas que buscam atenuar os enfrentamentos educativos pela escola. No entanto, como se trata de um processo educacional, portanto, em constante construção, há de se pensar e de se propor novos caminhos para incluir práticas inclusivas que favoreçam a escolarização dos ribeirinhos. Ainda que ações inovadoras sejam desconfortantes, de início, podem ser o novo caminho para a superação das dificuldades, a elevação da autoestima, culminando com a formação dos jovens que passaram pela educação básica desenvolvendo gosto para de fato aprender.

Para alavancar a autoestima, nada como o conhecimento apreendido com possibilidades de aplicações significativas, pois os estudantes “[...] tomam consciência de seus próprios processos mentais” (REGO, 2003, p. 33) quando as atividades estão organizadas sistematicamente, num processo interativo capaz de “transformar o ser humano”.

Nesse sentido, a grandiosidade da pesquisa qualitativa encontra-se nesse processo de enxergar o pormenor que faz a diferença, incitando propostas com novas formas de se pensar sobre um determinado ponto e proporcionando medidas que culminem em aprendizagens que tragam resultados efetivos. Como indicadores de

superação, a elevação do índice de aproveitamento e do rendimento escolar, como a escola espera.

Nesse contexto, há um movimento por parte da equipe escolar, ela intenciona: implantação de projetos, diversificação das aulas, roda de conversa, inclusão dos pais no processo, busca de ajuda com os especialistas para aqueles que ultrapassam a competência escolar, formalização dos combinados e atendimento conjunto quanto às expectativas dos estudantes.

Ao mesmo tempo em que a escola fragmenta os problemas e propõe ações para cada um deles, percebe-se que todos os que foram mencionados no Plano têm ações sugeridas e intenções inovadoras pertencentes ao mesmo objetivo fim: a formação do educando. Entretanto, os projetos estanques não contemplam e, portanto, não envolvem o cruzamento de culturas, o que poderia ser pensado, já que a realidade da escola evidencia a diversidade cultural de seus estudantes desde os anos iniciais, acentuando-se no Ensino Médio.

Não se pode negar, no entanto, que na apresentação do Plano Gestor consta que os alunos se envolvem em projetos, oficinas e atividades esportivas, bem como atividades culturais, como teatro, palestras, apresentação de saraus, visitas a museus, semana da literatura e da matemática e mostra cultural.

Os projetos sociais desenvolvidos incluem a comunidade escolar e a comunidade externa, por meio da campanha do agasalho e da visita a um asilo da cidade, escolhido durante as atividades.

A proposta de trabalho para as estratégias pedagógicas de oficinas é composta pela execução e manutenção da horta, do xadrez, da rádio, da orientação de estudos e do grafite.

Por meio das diferentes reuniões envolvendo professores, alunos, pais, funcionários e equipe gestora, a escola desenvolve atividades e acompanha a proposta pedagógica, que concentra esforços para tentar alcançar os objetivos propostos; no entanto, há que se esperar ações mais efetivas para a inclusão dos ribeirinhos nessas atividades com aprendizagem.

Por fim, a escola prevê uma reestruturação funcional na expectativa de promover mudanças na postura dos estudantes a partir da dinâmica escolar, com a participação das famílias.

Adiantando um pouco sobre a contextualização da comunidade onde e como vivem os ribeirinhos, conhecida mais adiante, talvez seja provável que os objetos ao

alcance dessa população se constituam como um capital cultural morto. Esse é o conceito que Lahire (1997) adota para referenciar a falta de vivência e atuação sobre os objetos ao alcance do sujeito, passíveis de se transformarem em conhecimento.

Nesse sentido, embora o conhecimento popular e o modo de viver dos ribeirinhos estejam se perdendo, devido a condições ambientais e alterações na organização da comunidade, com o passar das gerações e o conhecimento dos estudantes constituído na cultura escolar; fomentam uma fusão dos conhecimentos para uma proposta pedagógica inclusiva.

4.2 Caracterização da comunidade

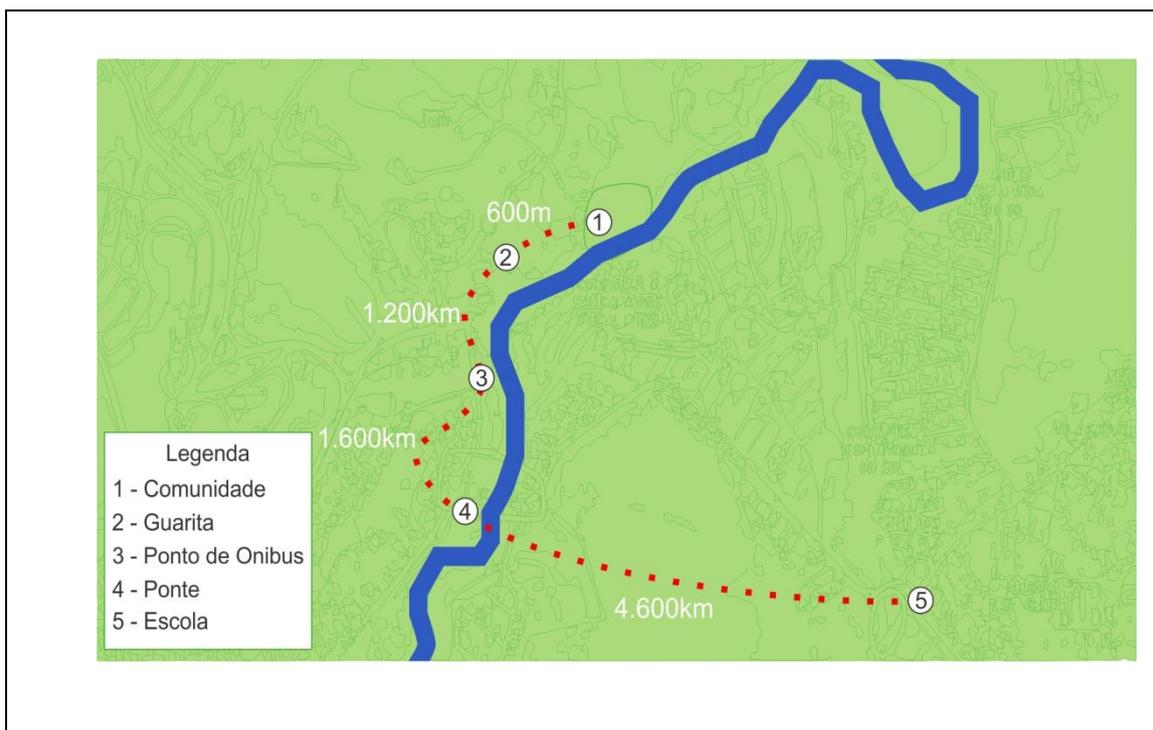
4.2.1 Contextualização do local

O conhecimento da realidade pela pesquisadora permitiu situar que essa comunidade concentra-se às margens do rio Paraíba - SP e vive isolada do restante do bairro onde está inserida. Foi constituída, inicialmente, por um casal de pescadores que foi morar no local, com autorização dos antigos proprietários da fazenda, há aproximadamente sessenta anos.

Os vizinhos mais próximos da comunidade são os condomínios de chácaras que dividem a mesma guarita de acesso ao local e o clube de campo que se localiza na margem oposta do rio em frente à comunidade. O clube oferece trabalho para algumas famílias ribeirinhas e treino de golf para os jovens e adolescentes com habilidades para o esporte. Os ribeirinhos que frequentam o clube fazem o trajeto diário de barco.

O trajeto que os estudantes ribeirinhos percorrem da comunidade até a escola está indicado no croqui abaixo.

Croqui do percurso dos ribeirinhos até a escola



Croqui elaborado pela pesquisadora

O documentário de Diogo Costa Pinto, vencedor da 9ª Mostra Competitiva de Cinema Popular Brasileiro, em 2011 (PINTO, 2011) mostra que a família ribeirinha tornou-se numerosa e que sua principal fonte de renda provinha da pesca, com a venda no Mercado Municipal, no centro da cidade. O deslocamento com os peixes acontecia com a travessia de barco pelo rio e caminhada até o local da venda. Nessa época, não havia a ponte de conexão da fazenda com a avenida que liga o bairro à cidade.

As idas da pesquisadora até a comunidade para participar da programação da festa de Nossa Senhora Aparecida e para realizar as entrevistas com as mães, permitem-lhe afirmar que, atualmente, o acesso para o local é feito com autorização em uma portaria que serve à fazenda e aos condomínios de chácaras. Há asfalto na principal via de acesso. O trajeto para a comunidade não tem iluminação e o chão é de terra batida. A área é circundada por vestígios de Mata Atlântica, e há gado pelo caminho e diversidade de pássaros.

O local é constituído por casas geminadas de alvenaria, sem reboco ou pintura, com um ou dois cômodos que abrigam famílias de pelo menos quatro pessoas. O chão batido das casas parece uma extensão do terreno que circunda os espaços das construções.

Nesse amplo terreno, o contato com a natureza é bem evidenciado pela prática da caça e da pesca como fontes de alimento e pelo plantio de leguminosas por algumas

famílias, especialmente pelos pescadores em época de proibição da pesca. Acontecem brincadeiras nas águas do rio e os jogos de futebol no campo improvisado em uma área livre. As crianças e os jovens têm espaço para suas interações.

O ápice de atuação e interação dos membros da comunidade ribeirinha com pessoas de fora acontece na festa em comemoração ao Dia de Nossa Senhora Aparecida. A comunidade, a Paróquia local e outra comunidade, localizada na extremidade do bairro, organizam a procissão e enfeitam os barcos.

Há participação de pessoas de diferentes idades vindas de locais diversos. A ponte torna-se palco para que aconteça o espetáculo dos barcos enfeitados desfilando com a imagem de Nossa Senhora Aparecida, sob os fogos de artifício.

A procissão começa na comunidade situada na extremidade oposta e termina na comunidade ribeirinha. Em seguida ao desembarque, a festividade continua com a missa solene, a coroação de Nossa Senhora, e depois é servido um lanche que é preparado com a colaboração e participação das famílias.

Encerradas as festividades, cada grupo volta à sua rotina e mantém suas atividades distanciadas umas das outras. A procissão de barcos torna-se uma das únicas atividades interativas envolvendo diferentes tipos de pessoas de fora da comunidade, com participação mais efetiva dos adolescentes e jovens, uma vez que as crianças são as que mais interagem com os eventos ao longo do ano.

Segundo o relatório da Agência Nacional das Águas (ANA), em notícia publicada no jornal O Vale, no ano de 2012: "Falta de peixe faz comunidade ribeirinha mudar de ramo", apesar da melhoria na qualidade das águas, mostra que a comunidade se encontra descaracterizada de sua origem. Atualmente, há apenas dois pescadores credenciados no Ministério da Pesca e a fonte de renda diversificou-se, bem como os hábitos e as relações da população local.

As transformações ocorreram por dois principais fatores: a escassez de peixes no rio Paraíba e as uniões conjugais com pessoas de fora da comunidade culminando no crescimento e na diversidade populacional e com os novos agregados trazendo, novos costumes.

Atualmente, as atividades alternativas de subsistência consistem no serviço externo doméstico, na construção civil, no artesanato e nos serviços do comércio local, ficando mais visível a circulação de alguns moradores pelo bairro. Os dois pescadores credenciados recebem seguro desemprego do Governo Federal durante o período de desova e reprodução dos peixes.

Com as novas características da comunidade, as próprias mães relataram que algumas adequações pelos assistencialistas e pelos missionários foram feitas para atender às necessidades individuais e comunitárias como: auxílio nas negociações para o transporte das crianças da educação infantil e da creche; solicitação de iluminação pública e coleta de lixo municipal; instalação de uma biblioteca; colaboração na construção da capela; encaminhamentos dos casos de doenças e ajuda com o transporte; orientação familiar e de trabalho que é feita por uma psicóloga; aulas de música e alfabetização de adultos; acompanhamento na catequese e incentivo na participação nas festas comuns do bairro.

Com isso, as famílias que estão se constituindo e que praticam o que aprendem com as colaborações externas buscam a organização doméstica e o cuidado com os filhos, apresentando mais atenção e interação com as atividades dentro do seu núcleo familiar. Isso porque compreendem, a importância da escola na construção de um futuro melhor.

4.2.2 O contexto socioeconômico e cultural dos estudantes ribeirinhos

Os treze estudantes participantes da pesquisa têm idade que varia entre seis e dezessete anos e todos moram na comunidade com a família, em casa própria construída pelos pais e familiares.

Para o acesso à comunidade, percorre-se, da avenida principal do bairro, onde há ponto de ônibus, passando por um caminho iluminado, até a guarita de identificação, que fica antes dos condomínios de chácaras, da fazenda e da comunidade. Depois da guarita, o caminho bifurca-se: a estrada principal, asfaltada, e o acesso à comunidade, de chão batido.

O caminho de acesso à comunidade não tem iluminação e assemelha-se a uma área rural com estrada de terra, cerca de arame, gado, pássaros, área remanescente de Mata Atlântica, e dista aproximadamente 1,2 Km do ponto de ônibus mais próximo.

Vivem em casas com recuo delimitado por cerca de bambu, arame ou tábuas, formando vielas de corredores irregulares, e umas se aglomeram com outras, mas em algumas há pequeno quintal com árvores.

A maioria delas é feita de alvenaria, com 1 até 4 cômodos, e em algumas o banheiro fica do lado de fora. O chão é de terra batida, cimento queimado ou piso cerâmico, e o teto tem cobertura com telhas aparentes, sem forro ou laje.

No espaço comum da comunidade há recursos básicos, como energia elétrica, água encanada e fossa séptica. O lixo é armazenado em uma caçamba coletiva e coletado pela prefeitura duas vezes por semana.

A economia das famílias gira em torno da renda, que varia entre um e dois salários mínimos. Essa renda vem, na maioria dos casos, do trabalho do pai, como pescador, tratorista, ajudante de pedreiro, pintor, calceteiro, padeiro, jardineiro e ajudante geral no clube de campo, que fica em frente da comunidade, do outro lado do rio. Dentre as mães entrevistadas, somente uma trabalha, como empregada doméstica registrada.

No cotidiano doméstico, os recursos para o trabalho e o lazer são: tanquinho e ferro elétrico para cuidar da roupa, fogão a gás, chuveiro elétrico, TV. Somente uma família tem liquidificador, batedeira e micro-ondas; duas famílias têm geladeira; uma tem TV a cabo; três têm videogame. Somente uma família não tem celular.

Quanto aos passeios com os filhos, apenas uma mãe os leva para brincar em um parque antigo da cidade ou na praça no centro da cidade.

As crianças, adolescentes e jovens geralmente dividem o tempo entre a escola e a própria comunidade, onde pescam, brincam no campo de futebol, empinam pipa, andam de bicicleta, nadam no rio, caçam paca, vêem TV e jogam vídeo game.

Outra forma de distração e aprendizado que direciona as crianças para um pouco de disciplina e cumprimento de regras está no incentivo de algumas mães para que participem das atividades do voluntariado, como aulas de teclado, capoeira, reforço e colaboração nas missas, atuando como coroinhas ou fazendo leituras.

A organização do núcleo familiar compreende: a presença de irmãos apenas com vínculo materno, na maioria deles e a figura da mãe. Quando ela está em momento de uma união afetiva, seu parceiro também convive no espaço da família, colaborando na renda.

4.3 Breve descrição familiar e escolar dos estudantes ribeirinhos

Para efeito ético das discussões dos resultados dos dados coletados por meio das entrevistas, aos estudantes, mães e professores os participantes foram atribuídos nomes fictícios, para preservar sua identidade.

4.3.1 Cássia

Cássia tem sete anos e cursa o segundo ano. Não frequentou a pré-escola. É a quarta filha de cinco filhos do segundo casamento da mãe, sendo a sétima filha, incluindo todos os irmãos, dos quais não conhece os três primeiros (da primeira união). Os pais têm dificuldade na leitura e na escrita. A mãe cursou até o 4º ano e escreve o seu nome com autonomia. O pai parou de estudar ainda nos primeiros meses do início de sua escolarização (não foi alfabetizado). A mãe atende às convocações da escola e aos convites para participação da família na escola. A Sra. Keli, mãe da Cássia, negou a repetência da filha, que foi confirmada na ficha cadastral e durante a entrevista com a professora. No início do ano, Cássia chorou e sua mãe permaneceu na escola por três dias, passando ali o período de adaptação.

Gosta de aprender na escola, copia o conteúdo. Diz ter tido dificuldade para escrever algumas palavras. Gosta da escola, termina as atividades em tempo corrente e colabora com as colegas que apresentam dificuldade, auxiliando-as a fazer uma letra, um número, e orienta o que se deve fazer em alguma atividade. Senta-se na primeira carteira e auxilia uma colega que usa tampão em um dos olhos. Tem boa convivência em sala de aula.

Gosta de “ler” e empresta livros da biblioteca da Comunidade. Ela tenta ler e tem ajuda de sua irmã, Carolina, que está no 4º ano. Vive em uma casa de chão batido (terra, solo exposto), em três cômodos e um banheiro. Apresenta fonação com troca silábica do fonema /d/ pelo fonema /t/, mas não tem acompanhamento com fonoaudiólogo.

4.3.2 Samira

Samira, 6 anos, cursa o 1º ano do Ensino Fundamental. É a primeira filha da Sra. Celina. Mora com a mãe (que estudou até o 5º ano do Ensino Fundamental), dois irmãos menores (da segunda união) e o padrasto. Os pais interromperam os estudos na 5ª série (o pai, por causa do trabalho, e mãe, porque não gostava de estudar). Samira não gosta de mencionar o pai biológico. Relaciona-se bem com a família.

Gosta de “ler” os livrinhos de sala oferecidos pela professora, no intervalo das atividades e de brincar no recuo lateral à quadra.

Possui uma gaveta com livros infantis que ganha ou que a mãe compra. Observa as imagens e reconhece algumas palavras. A mãe lê para ela. Comenta que a Cássia, amiga de classe e da comunidade, explica para ela quando tem dificuldade em fazer alguma letra. Mas, antes de pedir ajuda para a colega ou para a professora, tenta fazer sozinha.

A mãe organiza o horário da tarefa para o dia seguinte, na parte da manhã. Prefere que ela brinque depois da escola, enquanto confere sua mochila. Passeia na casa dos avós maternos, onde brinca no rio e anda de trator e de bicicleta e a cavalo.

4.3.3 Yara

Yara tem 6 anos, cursa o 1º ano do Ensino Fundamental. É a primeira filha. Mora com os pais. Sua mãe resolveu parar os estudos na 8ª série, alegando que não aprendia, e o pai, jardineiro, estudou até o 4º ano. Tem tom suave na fala, gestos delicados, é um pouco tímida ao falar da sua relação com a escola e sente falta da mãe no período escolar.

Mora com os pais e o irmão em apenas um cômodo. Usa o espaço da casa dos avós maternos, que também é modesto, para realizar as atividades cotidianas.

Gosta de fazer as atividades de matemática, como pular corda fazendo a contagem. Gosta de aprender a ler, especialmente quando consegue ler os livrinhos que a professora oferece na sala, depois das atividades.

Na escola, restringe suas amizades a Samira e Cássia, que são da mesma sala de aula e da Comunidade, e a algumas colegas do Bairrinho, conhecidas da van.

Apenas com as atividades dispostas na lousa e a explicação da professora, consegue realizá-las sem muitas dificuldades, recorrendo à Cássia quando tem dúvida. No entanto, tem o monitoramento da professora, em sala de aula. Tem poucos livros (Barbie e gibi) em casa e espaço reduzido para fazer as lições. O que mais gosta do livro da Barbie é a sua casa.

4.3.4 Kaio

Kaio tem 8 anos, está no 3º ano. É o segundo filho. Mora com os pais e com dois irmãos em uma modesta casa na comunidade, mas com espaço para realizar as atividades. O pai estudou até o 4º ano, e a mãe, até o 1º ano do Ensino Médio.

Faz tratamento hormonal e fez cirurgia nos testículos e cirurgia de fimose ainda bebê. Gosta de pescar e jogar futebol. Na escola, prefere educação física, e não gosta muito das atividades acadêmicas e das regras. Prefere matemática e, quando tem dificuldade, recorre à mãe, se é tarefa, e à professora, na sala de aula.

Tem senso de humor e é crítico.

Tem clareza ao dizer que sua facilidade nas disciplinas depende do conteúdo; portanto, ora em matemática ora em português.

Vê na figura do pai a autoridade para a realização das tarefas e, mesmo sem vontade, obedece e não consegue brincar todos os dias.

Os pais cobram a tarefa, mas raramente a verificam. Mesmo assim, procura fazer certinho. Não permite que o irmão menor fique por perto quando a mãe vai ler algum livro para ele.

Sente falta do parquinho e critica a arrecadação da escola para essa finalidade, apesar de não poder colaborar.

4.3.5 Yan

Yan tem 8 anos e está no 3º ano. É o primeiro filho. Mora com os pais e mais dois irmãos. A mãe é dona de casa e o pai é calceteiro. O pai concluiu o ensino Médio, e a mãe, até o 7º ano.

Sente-se motivado para aprender na escola. Prefere matemática e procura fazer cálculo mental. Sentia-se inseguro com a letra cursiva, mas aprendeu rápido, recuperando a confiança.

Recorre aos pais e à professora quando sente dificuldade. É facilmente perceptível que omite o /r/ na emissão de encontros consonantais formados com esse fonema. Tem horário para fazer as tarefas e as realiza com autonomia, sempre pela manhã, sobre a cama. Não tem mesa.

Não tem livros e, quando a professora solicita leitura ou releitura, empresta livros da escola. Nunca pegou o livro da biblioteca comunitária e lê o que tem em mãos, como folheto de supermercado, panfletos, folders.

4.3.6 Ane

Anne tem 9 anos e está no 3º ano. É filha única da segunda união da mãe e segundo filho das três uniões que ela teve. Mora com a mãe, com o padrasto e o irmão caçula, de um ano e três meses.

Gosta de aprender matemática e não gosta de perguntar quando tem dúvidas. Acredita que o professor tem que ensinar o conteúdo, fica com dúvida quando não quer perguntar e já teve dificuldade para fazer lição de casa. Tem mais facilidade na escrita, porém com cópia do livro.

Tem um horário para fazer as lições que ela mesma organiza: ou depois da escola ou de manhã. Nas dúvidas, pede ajuda à mãe (com pouca resposta) e para o cunhado (a irmã mais velha, de 23 anos, é casada, tem um filho de um ano e seis meses, e é vizinha - sua casa é geminada com a casa em que Anne mora).

Quando passeia no parque ou sai da comunidade, gosta de ler as placas das ruas. Tem o livro *O Potinho de Mel*, mas já emprestou o *Tom & Jerry* da biblioteca comunitária.

Tem o sonho de ser professora “normal” (refere-se aos anos iniciais), quando crescer.

Sente falta de estudar mais, mas não conta para ninguém. Nem para a família e nem para a escola. Recusa-se a pedir orientação. Ler mais é uma alternativa para estudar com mais independência.

4.3.7 Maria Flor

Maria Flor tem 8 anos e está no 4º ano. Sua entrevista ocorreu pelo fato de estar presente na comunidade, juntamente com a sua mãe (Keli) e seus irmãos, por ocasião do agendamento das entrevistas, e também porque foi indicada pela escola por meio da ficha cadastral, com endereço da comunidade. Maria Flor estava lá e comunicou que estudava no 3º ano na escola pesquisada. Assim, com autorização de sua mãe, a entrevista foi realizada. É a terceira filha da segunda união da mãe (grávida) e sexta

filha do total de irmãos. Não conhece os três primeiros irmãos da primeira união da mãe. O pai frequentou poucos meses a escola primária (desistiu por causa da distância e dificuldade), e a mãe escreve apenas o próprio nome com autonomia.

Expressa-se com muita alegria ao falar da escola. É comunicativa e atenciosa. Acredita que tem facilidade para aprender, e por isso ajuda os colegas em sala. Tem muitos amigos.

Gosta das diferentes disciplinas e está entusiasmada em aprender inglês; pronunciou a palavra *teacher* corretamente. Admite que gosta muito de matemática, das continhas. Procura tirar as dúvidas com a professora, em sala. Percebeu-se que traz resultados incorretos ao mencionar os exemplos de exercícios.

Nas quartas-feiras de manhã, participa, sempre que consegue, das aulas de reforço ministradas pela voluntária da Pastoral, professora Júlia, que auxilia com atividades extras, bem como nas tarefas. No entanto, deixa de fazer algumas lições porque precisa olhar o irmão de um ano.

É questionadora e observa o movimento interno na escola, como falta de papel higiênico e pedido de dinheiro pela escola para comprar espelho. Fica indignada quando volta das férias e imagina que tudo estaria arrumadinho (com papel higiênico, com espelho no banheiro feminino) e não está. Menciona que o dinheiro foi usado para comprar caderno, giz de cera, apontador e lápis. Diz que sua mãe já colaborou, mas que não colabora mais.

Com a ajuda de voluntários, conseguiu participar de uma excursão para o Jardim Botânico. Não descreve o que aprendeu, mas menciona fatos como o da professora que se perdeu, o lanche que comeu e que tudo era muito grande, que viu sapo e cobra.

Sobre o que sente falta na escola para aprender, volta a mencionar situações do cotidiano, como o sumiço de materiais, e diz que culpam a ela, Maria Flor, e seus amigos da comunidade, pelas ocorrências. Diz que precisa de tranquilidade e organização para estudar na escola.

4.3.8 Joana

Joana tem 9 anos e está no 4º ano. É a segunda filha do casal. Seus pais estudaram até o 4º ano do Ensino Fundamental. Gosta da escola, especialmente de educação física. Não interage muito com os colegas porque acha que eles não gostam dela, e por isso não se aproxima.

Vai para a escola para aprender e tem outros colegas (próprios da comunidade). Também gosta de português e de brincar. Prefere ler a escrever.

Gosta da professora, que considera brincalhona e séria, quando preciso. Usa a expressão “xingar” quando se refere à preocupação de ser chamada à atenção, se deixa de fazer alguma lição.

Em caso de dúvidas, pede ajuda e a professora marca para chegar mais cedo. A professora faz isso quando o aluno deixa algumas matérias do dia para que ela explique o conteúdo, ou a tarefa, até que ele entenda.

Em casos de bagunça, o aluno fica sem recreio e come a merenda em sala, para dar conta de fazer a lição que não fez.

Em casa, tem uma mesa, apoio para fazer as lições. A escola não tem um programa de empréstimo de livros para leitura em casa e na biblioteca da comunidade. Ela gosta de pegar gibis, apesar de não frequentemente.

Gosta de fábulas (é o que está estudando na escola, no momento). Joana integrou-se ao projeto Lixo, que envolveu o mosquito da Dengue e suas doenças, exprimindo sua preocupação com um mosquito tão pequeno com poder de matar uma pessoa, por meio do vírus. É curiosa e crítica.

Mencionou o gosto pelos vertebrados depois que estudou na educação infantil (no Parque Santos Dumont). Também gostou de estudar geometria. Observa as formas geométricas na natureza (*in loco*, na própria comunidade) e depois tem que compartilhar na sala as formas observadas. Comentou da dinâmica das mímicas nas aulas de história, das quais gostou muito. Sente falta dessa professora de história, que foi ensinar em outro lugar.

Passa bom tempo desconfiando dos meninos “bagunceiros” que correm, derrubam o lanche das pessoas, botam apelido, fazem provocação, e muitas vezes a culpa recai sobre ela ou seus amigos.

Gosta de usar a internet, que pega escondida do irmão (8º ano) e vê vídeos de piadas, de humor. Participa das aulas de teclado (na igreja), mas não está contente com as aulas. Participa das aulas de catequese (na igreja), de capoeira e do reforço (ambos na comunidade). Treina no teclado que ganhou do primo.

4.3.9 Pedro

Pedro tem 9 anos e está no 4º ano. É o primogênito e tem dois irmãos. A mãe, dona de casa, cursou até o 1º ano do Ensino Médio, e o pai, pedreiro, cursou até o 5º ano do Ensino fundamental.

Sente-se feliz na escola. Prefere estudar matemática e considera ter muita facilidade. Aprende melhor quando tem atividades práticas, como recorte e colagem, listas e tabelas. Se precisar fazer troco, pode ser que tenha um pouco de dificuldade.

Gostou de participar do Chá Poético (a família foi convidada para o Chá), organizado pelas professoras do 3º ano (2015), quando leu uma poesia. Estudou e se preparou para fazer a leitura. Também participou da gincana de educação física.

4.3.10 Giovani

Giovani tem 14 anos e está no 9º ano. É primogênito. O pai (cortador de grama em um campo de golf) estudou até o 8º ano do Ensino Fundamental e a mãe (dona de casa) estudou até o 4º ano (não tem convivência social, exceto com uma irmã).

Gosta da escola e tem preferência pelos anos finais, porque aprende coisas novas, como em matemática, que agora consegue entender. Prefere trabalhar em grupo nos anos finais alegando que um ensina o outro. Teve mais dificuldade nos anos iniciais, apesar de ter achado mais divertido. Fez apresentação no palco (leu e contou uma historinha) e sentiu muita vergonha.

Nos anos finais, acha que tudo é muito corrido e difícil para fazer no tempo necessário, por isso termina as atividades como lição de casa. Quando não se esquece de fazer a tarefa e tem dúvida, esclarece suas dúvidas com seu pai e se ele não souber, recorre à professora, que volta a explicar com paciência. Acha a professora “meio elétrica” e divertida.

Não tem um horário e um lugar reservado em casa para os estudos, e não recebe orientações para o estudo diário. Não pratica leitura ou escrita fora da escola e não empresta livro da biblioteca comunitária.

Fez apresentação de Matemática, sobre a geometria euclidiana. Gostou muito de explicar sobre esse conteúdo. Ficou muito feliz porque o pai foi à escola apreciar seu trabalho. Sua mãe, não foi porque precisava cuidar do irmão menor. Ele manifestou seu desejo da presença da mãe. Acredita que se ele mesmo pedir pode ser que ela compareça.

Atravessa o rio de barco para chegar ao clube que fica na outra margem, foi jogador de golf, mas não se interessou pelo esporte. Queria trabalhar de “ked” (“motorista” de carrinho de golfe).

Nos estudos, queria fazer curso de eletricista ou mecânico. Conversou somente com seu pai sobre esse desejo. O pai comentou que seria um bom emprego e que o ajudaria no Ensino Médio.

Giovani acredita que sua mãe ficaria feliz em conversar sobre a escola.

4.3.11 Luna

Luna tem 17 anos e cursa o 3º ano do Ensino Médio. Estuda na escola pesquisada desde o 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nasceu em São José dos Campos, de cesariana. Já participou de reforço no quinto ano, na própria escola. Não houve repetência em sua trajetória. Atualmente, tem muita afinidade com a professora Rejane (português) e a considera uma boa professora, pois ela se interessa pelos alunos, conversa, é verdadeira.

Reside na comunidade com sua mãe, com o padrasto (atual união conjugal da mãe), primos em terceiro grau e a irmã mais nova, Ana (da atual união), que tem polidactilia. Ana cursa o 1º ano do Ensino Médio, na mesma escola em que Luna estuda, mas não quis participar da pesquisa.

Órfã de pai, é a quarta filha do terceiro casamento da mãe, e tem mais três irmãos mais velhos. O primeiro filho da dona Ester, que concluiu o Ensino Médio e serviu o exército, trabalha em Caçapava. O segundo filho terminou o ensino Médio e não trabalha, e o terceiro parou os estudos no primeiro ano do Ensino Médio e não trabalha. Dos casamentos anteriores da mãe, Luna possui cinco irmãos “de coração” com os quais tem pouca convivência.

Vive na comunidade desde o seu nascimento, saindo apenas por alguns meses, em 2015, para cuidar da sobrinha. A necessidade de estudar e uma gravidez fizeram com que retornasse.

Em 2015, participou de um projeto promovido pela escola para os estudantes que precisavam repor aulas para evitar a repetência. Nesse período Luna estava grávida, e sua professora de biologia sugeriu um tema envolvendo a gravidez. Ia para a escola mais cedo para se inteirar do projeto. Participou ativamente, com pesquisas, estudos e confecção de cartazes explicativos. Um dos experimentos foi a análise da sua urina para

evidências hormonais e, mesmo dizendo que se sentiu envergonhada, fez a coleta e a análise com auxílio da professora.

No final do ano, foi organizada a bancada de apresentação do projeto, e Luna, orgulhosa, explicou a parte que lhe coube para o público presente. Após pouco tempo, sofreu aborto espontâneo.

Fala que não gosta da escola e que não memoriza o conhecimento. Prefere trabalhar a estudar. Idealiza servir o exército, mas sente-se insegura e incapaz quando menciona o sofrimento e as abdições do irmão em prol da carreira, o que fez com que acabasse desistindo. Ao mesmo tempo, com olhar pensativo, quando sai do campo da idealização e entra para a realidade, avalia o esforço para entrar no exército por meio da enfermagem, e sua fisionomia se entristece.

A experiência como babá promoveu a esperança por um trabalho melhor, optando pela escola, mesmo achando que não é para ela, e sim para os outros. Valoriza e reconhece a boa aula e o bom professor. Os trabalhos práticos e interativos aplicados pelos professores são os mais valorizados por Luna.

Relacionou o resultado positivo de sua participação no projeto com a diminuição das atitudes dos colegas (provocações). Sentiu-se mais valorizada e respeitada, inclusive por parte da coordenação e da gestão escolar.

Na escola, busca os grupos (de afinidade) para apoio na execução das lições. Não apresenta autonomia cognitiva devido ao fato de não acompanhar quando o professor impõe um ritmo para a sala. Dentro das possibilidades e limites, a mãe torna-se a referência nas questões escolares e de vida, mesmo com limitação de conhecimento acadêmico e falta de paciência.

Enfrenta a dicotomia da sua fé e religiosidade com as práticas sociais estimuladas pelos irmãos mais velhos, o que a leva a refletir sobre a continuidade de estudos depois do Ensino Médio. Sem pretensões para se preparar para a Universidade, atualmente busca emprego nas lojas de perfumaria no centro da cidade, sem sucesso.

4.3.12 Rui

Rui de 17 anos, está no 3º ano do Ensino Médio. É o terceiro filho de cinco irmãos. Sua mãe (36 anos) estudou até o 4º ano. Não se relaciona com seu pai biológico que não mora na comunidade. Vive com sua mãe, o padrasto e quatro irmãos. Raramente tem um momento com a família toda.

Não acredita que tenha aprendido muita coisa na escola, mesmo sendo feita para preparar as pessoas.

Não convive e não interage com os colegas. Ele mesmo segrega os lados “eu e eles”, alegando que eles mexem com a turma da Comunidade e ele não se sente bem.

Mesmo com a questão da convivência, aprende na escola e acha difícil o conteúdo do terceiro ano. Comenta que não consegue aprender matemática depois do episódio que o fez passar vergonha, relativo ao comentário de uma professora, que dizia não adiantar eles irem à escola, pois não aprendiam.

Realiza as atividades propostas pelo professor e tem mais dificuldade em física.

Participou de uma oficina de teatro (projeto para o Ensino Médio, para evitar a evasão escolar – oficinas todas as sextas feiras) e ficou todo o tempo isolado no canto, portanto não houve participação efetiva.

Trabalha em serviços temporários de jardinagem e pintura e faz cálculos e diluições na prática, com orientações de seu tio. Quando não está trabalhando, vai nadar no rio, cuidar dos livros, ler...

A mãe lia um pouco para ele. Quanto às tarefas prefere fazê-las assim que chega da escola para não esquecer, mas nem sempre dá. Aí faz de manhã Às vezes junta o grupinho e estuda junto (os colegas que estudam na escola).

Não gosta de fazer pesquisas porque não possui recursos. Prefere os exercícios de revisão.

Espera que os estudos o auxiliem na conquista de seu objetivo, que é ser policial militar, porque acha bonito, gosta da farda. Não comenta seus planos com a família e nem com a professora em quem confia, a Clarisse de português. Prefere guardar esse momento para ele, pois se um dia conseguir entrar para a academia as pessoas irão saber.

Ainda não sabe como buscar os meios para se preparar para ser policial, está disposto a procurar.

4.3.13 Pietra

Com 16 anos, cursa o 1º ano do Ensino Médio. É a segunda filha da primeira união da mãe. Tem um filho de 1 ano e 8 meses. Sua mãe (36 anos) é dona de casa, cursou até o final do Ensino Médio. Pietra mora com a mãe, uma irmã mais velha e seu

filho de 1 ano e seis meses, e não sabe quem é o pai da criança. Os pais são separados. O pai mora na comunidade e fornece pensão para Pietra.

Ela considera a escola importante e diz que demora a aprender, mas aprende. Diz que a escola é importante para o futuro, porque ensina coisas boas.

Não lê muito e, quando pega alguma revista, é gibi, que empresta da biblioteca da comunidade. Gosta de Educação física, era boa no esporte, no futebol.

Parou de treinar porque sua mãe se mudava com frequência e, portanto, ela não criava vínculo com a escola.

A última mudança foi para a Bahia. Teve repúdio pela escola, no sistema de teleaula. Não pretende mudar-se constantemente, para que seu filho estude na mesma escola (a escola pesquisada) até concluir os estudos. Dos lugares por onde passou, considera a escola pesquisada a melhor.

Disse que sente muita moleza, não consegue aprender. E é cismada com os olhares das meninas da classe e responde com rispidez às supostas provocações.

Pretende arrumar um emprego e acredita que o que aprendeu na escola até o momento poderá auxiliá-la.

Rememora que a mãe já leu livrinho para ela. A mãe sempre lhe diz que ela tem que ter esforço para atingir os objetivos.

Sua rotina é organizada despertar às onze horas da manhã, almoço, internet, soneca à tarde e escola à noite. Nesse momento, não comentou sobre o filho. Teve rejeição pela criança, que é cuidada por sua mãe ou algum parente paterno.

Acorda tarde, porque dorme tarde. Usa internet por sete dias, período em que tem crédito, e faz uso da rede social para conversar com pessoas da própria comunidade.

Seu pai a orienta para estudar, e não namorar. Sua mãe passa a tarde, em alguns dias da semana, resolvendo coisas de advogado, e quando chega, cuida dos netos (sua irmã mais velha interrompeu os estudos no 3º ano do Ensino Médio porque tem um bebê de um ano e sete meses).

4.4 Análise das mensagens

As mensagens manifestadas durante a coleta dos dados foram selecionadas após detalhado e minucioso trabalho de codificação e categorização, à luz de Bardin (2011). Nesse processo de garimpo e associações, construíram-se as inferências, que consistiram no relacionamento dos fenômenos essenciais com o referencial teórico.

Por meio do método escolhido, foi possível interpretar as experiências passadas e presentes da relação família-escola no contexto das famílias ribeirinhas e os significados dessa relação para os participantes da pesquisa. Por isso, neste tópico, relacionam-se o sentido das mensagens trazidas pelos participantes, o posicionamento da pesquisadora e os referenciais teóricos que embasam este estudo.

Ainda que as inferências acontecessem durante o percurso deste trabalho, somente nesta etapa as narrativas se associam com os estudos dos teóricos selecionados para esta pesquisa, e este conjunto embasa as considerações finais.

Assim, esta análise e discussão se baseiam em dois eixos com suas respectivas categorias e subcategorias que alinham a relação da tríade estudante-família-escola.

O eixo 1: A família ribeirinha e seus filhos ante a escola. Neste eixo, as categorias constituíram-se nas evidências de segregação da família e dos estudantes na escola, na experiência escolar das mães, na experiência escolar dos estudantes ribeirinhos, nas dificuldades para aprender na escola, nos fatores dificultadores e na relação afetiva com a escola.

O eixo 2: A escola e os professores ante a família ribeirinha e seus filhos: Neste eixo, as categorias constituíram-se nas evidências das ações da escola para incluir a diversidade, na segregação e preconceito e na visão dos professores sobre os ribeirinhos.

Os aspectos elencados na Revisão de Literatura suscitaram questões contextualizadas para a realidade ribeirinha, substanciadas para a discussão que envolve as categorias de cada eixo.

4.4.1 A família ribeirinha e seus filhos ante a escola

Quando a pesquisadora, docente na educação básica, estuda a relação família-escola, reconhece um contínuo esforço para que suas próprias associações do cotidiano escolar mantenham distanciamento e neutralidade em relação à realidade das famílias e estudantes pesquisados, bem como em relação às ações da escola e dos professores.

Essa conexão, quase que imediata denota que não se trata de um privilégio deste estudo, mas sim de uma realidade social e educacional apontada pelas pesquisas sobre a necessidade de se conhecer e incentivar mais essa relação. Isso em decorrência da importância atribuída a ela, nos últimos tempos, pelos governos nacionais e internacionais (NOGUEIRA, 2006).

Os aspectos observados na Revisão de Literatura e as questões suscitadas ao final de suas reflexões, quando foram transpostas para o contexto ribeirinho, corroboraram as discussões que envolvem as categorias.

A construção e o desenvolvimento deste eixo embasam-se nas relações que a família ribeirinha mantém com a escola e com a vida escolar de seus filhos, bem como no posicionamento dos estudantes ribeirinhos na escola.

4.4.1.1 A experiência escolar das famílias ribeirinhas

Marcou que eu não tinha condição mai de estudá... Eu tenho lembrança da minha catequese, mas no dia da minha 1ª Comunhão, eu quebrei o braço. No último dia, depois que eu pude vortá ajudá na roça, meu pai teve um enfarto do coração e minha mãe foi acudir. Ela tinha probrema de desmaio, lá ficou os dois. Eu fui morar na rua. Eu queria estudá até o final, mais pra mim não deu. Eu não consegui nem faze a 1º Comunhão (dona Keli).

Muitas vezes, a experiência escolar chega a ser um sonho, uma esperança afogada nos desígnios da vida. O tempo que dona Keli passou na escola talvez não tenha sido suficiente para que os significados e o sentido da aprendizagem escolar tivessem seus efeitos.

Por razões que lhes são próprias, suas lembranças remetem imediatamente ao que teve mais sentido em sua vida, em relação ao conhecimento, sua catequese. De certa forma, a aquisição de algum saber conquistado por ela, um saber para a vida, para “[...] conhecer para além da escola” (CHALOT, 2001, p. 3).

A vaga lembrança dos bancos escolares permitiu que ela recordasse de fatos importantes e marcantes que a lançaram para uma rota distante da escola. Embora desconheça os saberes escolares, consegue escrever seu nome completo, fato observado na reunião de pais e relatado por ela.

Olha aqui eu vou falar a verdade. Eu não sei ler direito, eu não sei escrever. A única coisa que eu sei escrever direito é o meu nome, contar dinheiro memo eu não sei. O meu marido também não sabe ler. Ele só sabe contar dinheiro (dona Keli).

A relação com o contar dinheiro decorre da atividade econômica que o marido exerce, ora a pesca, ora a venda de latinhas ou bolinhas que ficam ao relento no campo de golf, daí o reconhecimento dos números e da contagem, limitado à necessidade de sobrevivência, como contam suas filhas: “Ele vende peixes junto com a minha vó e com

o meu vô” (Maria Flor). “Ele vende peixe, bolinha... “ (Cássia), demonstrando que ele se encontra imerso na “[...] imanência da sua comunidade”, em referência a Pèrez Gòmes (2001, p. 13) sobre a decisão que o indivíduo tem sobre suas escolhas na vida.

Embora a experiência escolar das outras mães tenha trilhado caminhos um pouco diferentes, o ponto comum entre elas compõe a estatística de evasão nas escolas e o baixo aproveitamento escolar. Dentre elas, no entanto, dona Keli foi a que mais teve distanciamento da escola. “Olha... eu fui na escola até o segundo ano. [...] eu aprendia sim [...]” (dona Keli).

O acesso dessas mães à escola não consolidou nem a permanência e nem o conhecimento capaz de permitir que seus almejos fossem contemplados. Essa afirmativa é confirmada pelas narrativas quanto ao tempo que frequentaram a escola e a relação que mantiveram com ela.

[...] estudei até a oitava série e dava muito trabalho pa mãe porque não queria estudar, não queria ir para a escola. No Pilão era muito difícil (dona Mariana).

[...] até o primeiro colegial [...] o que eu aprendi eu aprendi ali (em referência à escola pesquisada). Pra mim, a escola era maravilha, porque é muito boa e os professores são dedicados. [...] Eu tinha um pouco de dificuldade, mas... Eu acho que é uma boa escola. [...] eu estudava pra cá e depois fui pra lá (em referência à escola de Ensino Médio no centro da cidade)... depois da oitava série [...] mas só tinha eu que era na cidade e a noite é muito escuro (dona Juliana).

[...] Até o quarto ano, era pra ter ido pro quinto [...] mais, o meu pai e a minha mãe se separaram, daí desandou tudo. A separação transferiu na escola porque daí eu e minha irmã não pudemo estudar mais. [...] de quase cinquenta alunos, só eu reprovei (silêncio) (dona Susi).

[...] eu estudei até a quarta série. Eu já... já. Ah! eu não repeti nenhum ano... [...] Lá os professores... a diretora... é tudo bom. (dona Lídia).

[...] eu era vergonhoso. A mãe matricolô eu era... ah! não sei, acho que doze. Daí eu fiz até o oitavo, porque eu não sabia nada. As criança chamava pa brinca lá na frente, na educação física, eu não ia. Eu não perguntava e as veis a professora ia na minha carteira e ensinava. Eu tinha vergonha do zotro (dona Iolanda).

[...] eu fiz técnico em administração e de atendente no Padre Rodolfo até o segundo incompleto [...] conviver [...] Porque eu enfrentei muitas dificuldades pra poder armazenar. Porque eu já tinha dificuldade de aprendizado, antes. [...] Desespero. Porque eu não conseguia acompanhar e não tinha como aprende e, aquela cobrança vinha e eu não sabia como reagir. Daí eu chorava (dona Lia).

Até o oitavo. Ah! eu gostava de estudar [...] eu não consegui aprender nada. (com a cabeça e olhar cabisbaixo). Eu só consegui ler, escrever, não. Não consegui aprender. Acho que eles passaram eu. Porque eu

não sei nada e eles passaram eu. Ah! Eu escrevia só que eu acho que eu comia letras. Daí eu mostrava, ela falava que tava errado. Ela ajudava e daí escrevia certo pra mim copiar. P: E não usava outras formas, por exemplo, um jogo de palavras, tirinhas de papel... outros tipos de atividades para você conseguir montar essas palavras, juntar essas letras? Dona Ana: Ih, agora!... Não... (sorriso). (dona Ana).

As diferentes narrativas apresentam um ponto em comum que converge ao que foi salientado por Bourdieu (2003. P. 482) “espírito da responsabilidade pessoal”. As mães assumem o posicionamento de que elas é que não aprendem na escola. De acordo com a expressão da dona Juliana, os professores são dedicados, mas o trajeto escuro a fez abandonar os estudos. As razões que alegam para justificar o abandono apoiam-se nas condições sociais, que dificultam o sucesso escolar. Apenas dona Ana menciona o fato de não ter aprendido e a escola a ter passado para as séries posteriores, supondo uma reflexão sobre o que a escola poderia ter feito por ela durante sua trajetória em busca do conhecimento.

Dona Ana tem apenas vinte e três anos, sendo a mais nova entre as mães entrevistadas. As demais estão na faixa etária entre trinta e cinco e quarenta e cinco anos. O fato de terem se escolarizado na educação básica entre as décadas de 1970 e 1980 ocorre em paralelo com o período de transição na educação brasileira, com as lutas em defesa da democratização do ensino público. Foi um período em que era mais acentuada a escola “[...] identificada como reprodutora, excludente [...]” (REGO, 2003, p. 16).

A aprendizagem e o gosto pela sala de aula dessas mães estavam muito aquém de se confirmar, pois na época o pedagógico era vinculado ao sistema educativo, que ainda tendia para forte crença na origem social e para o dom como fatores interferentes na aquisição do conhecimento; ideia apresentada por Bourdieu, (1966 *apud* NOGUEIRA, 2003). Portanto, não era um sistema formado para atender as necessidades, como a das mães ribeirinhas, diante das experiências negativas com a escola.

Embora tenha sido um período em que se iniciava a defesa da qualidade no ensino público para todos, pela autonomia da escola e pela gestão democrática com a participação da comunidade, a participação comunitária estava longe de atender às necessidades mais periféricas e excluídas da sociedade, mas foi um começo. O primeiro Conselho de Escola em São Paulo ocorreu em 1977 (BRASIL, 2006).

Essas famílias ainda estão distantes dos olhares do sistema, pois a hegemonia nos processos educacionais no Brasil contracenava com as desigualdades socioeconômicas atravessadas pela segregação das classes sociais e pelas contradições na distribuição de renda, mesmo com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Segundo Pèrez Gòmes (2001, p. 146), “[...] se propõem e se executam e supõem, enfim, implantação de decisões externas que se impõe sobre a vontade e a competência dos agentes implicados”.

Sob a certificação da democracia firmada com o acesso à escola para todos, sem considerar a realidade socioeconômica e cultural da diversidade brasileira, ocorre uma comunicação com enfoque de dominação (WAGNER; SILVEIRA, 2009) nas relações, inclusive durante o processo educativo: “[...] se você não quer aprender, têm os outros que querem aprender, eu vim aqui para ensinar” (dona Juliana).

Essa incitação promove o distanciamento entre professor e aluno e confirma os efeitos das relações hegemônicas que se produzem entre sistema e instituição, recaindo naquele que já está no esquecimento. Esses discursos reforçam as relações de dominação e de reprodução (BOURDIEU, 1975) do sistema educacional presentes na sala de aula e nos espaços escolares.

Na dimensão deste país essas relações de dominação decorrem das experiências escolares dessas mães, do fruto de reformas educacionais sem propostas efetivas para a erradicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional. Decorrem também da falta de condições sociais básicas que possibilitem aos estudantes tranquilidade para aprender, no que se refere, por exemplo, ao percurso casa-escola, quando enfrentam o barro, os bichos, a chuva e, possivelmente, o medo.

Há de se pensar também na urgência de políticas públicas educacionais para subsidiar a escola no suporte físico e humano, para alavancar uma organização conjunta com a comunidade sobre a aprendizagem de conteúdos e de vivências inclusivas na escola. Isso para que não haja “[...] simplesmente a modificação superficial das formas, rotinas e linguagens, as quais, posteriormente, cumprem com o aforismo de Lampedusa de que tudo mude para que tudo continue igual” (PEREZ-GOMES, 2001, p. 146).

Dessa forma, o trajeto da casa para a escola foi encurtado, pois ao se instalarem às margens do rio mais próxima da cidade, confirmou-se que foi uma melhora inculcada por iniciativas individuais. Não se tratou, portanto de uma iniciativa do poder público com o objetivo de facilitar o acesso à escola à inserção no espaço escolar.

As experiências rememoradas denotam mais dificuldades em relação às intempéries e à logística do que em relação à aprendizagem. Embora alguns ribeirinhos tenham apresentado queixas referentes a essa dificuldade, ao avançarem um pouco na sua escolarização demonstram que ela não foi o real motivo da evasão.

Parafraseando Charlot (2000), o que existe não são alunos derrotados, mas sim alunos em condições sociais de derrota que podem culminar em sua opção pela sobrevivência e pelo trabalho, afastando-se, pois, do conhecimento escolar. Tudo isso gera a falta de aprendizagem na cultura escrita, a evasão e a inserção desses indivíduos nas estatísticas que revelam os graves problemas do sistema educacional.

4.4.1.2 Os fatores dificultadores para a escolarização dos ribeirinhos

[...] eu não tinha mai condição de estuda. Foi até o segundo ano. Meu pai, minha mãe, ele não conseguia... nôi morava na roça, no mato, nôi não tinha luz, aí nôi ia a pé, nós ia sem café, sem almoço na escola. A gente ia na escola descalço, de shortinho, blusinha, nem sapato nôi não tinha. Nôi colocava saquinho de arroz no pé quando tava chovendo. Não tinha condição de compra nada (dona Keli).

A experiência escolar das famílias ribeirinhas foi motivada por fatos reais da vida, e os seus sinais marcam a trajetória pessoal e familiar nos dias atuais. Isso porque “[...] o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuações no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (REGO, 2003, p. 16).

Os fatores inóspitos, em alguns casos, ficam travados no silêncio, no isolamento e na solidão, e a condição social da existência conduz à necessidade, em primeiro lugar, da sobrevivência. Ora, enfrentar a realidade de uma sala de aula tão desviada da experiência diária interfere muito no ânimo para aprender, e isso vai ao encontro do que Charlot (2000) assinala como “[...] diferença entre os alunos, entre os currículos, entre os estabelecimentos” (p. 17).

Nessa época, os fatores objetivos ressaltados pelas mães incluíam as condições materiais que as colocam em uma posição social vivida no âmbito pessoal e comunitário afunilada em locais muito distantes da escola, em termos espaciais e subjetivos. Assim, importância que elas dão à escola é equidistante à da vida.

Atualmente, ainda que a moradia esteja mais próxima da escola, as experiências trazem os costumes e o sentimento dos fenômenos que os alcançaram tempos atrás, como o isolamento.

[...] nós ia só de chinelo para a escola, com a mesma calça a semana inteira. E a camisa, quando tava tempo ruim, nós secava no fogão a lenha, ia com a camisa tudo amarela. Lavava no Rio. O material a gente carregava numa sacolinha de arroz. (dona Lídia).

Com o passar do tempo, os vestígios dessa narrativa rememorada trazem uma experiência um pouco mais aclarada, pois elas estão conscientes das dificuldades que agora são enfrentadas pelos filhos no seu percurso escolar, e demonstram que as condições de vida socioeconômica amenizaram, se comparadas com o que viveram no passado. Sobre esse aspecto, Zago (2003) afirma que os estudantes dos meios populares assumem a culpa da baixa escolarização.

Em relação aos filhos, as mães ribeirinhas esforçam-se e lançam mão das disposições familiares, conforme Lahire (1997), para ajudar nos conteúdos escolares, ainda que a precariedade da comunidade e com suas limitações culturais sejam uma realidade.

As diferentes maneiras de a família participar da vida escolar do filho nem sempre são reconhecidas. Elas sabem que essa participação implica cuidados e transmissão para os filhos da importância da escola para a vida, por isso reconhecem as inconveniências e se posicionam diante delas.

[...] A van não chega até aqui nem no dia de chuva. Tem que ir até o pé do morro, ali na Santa. À tarde, tem dia que tá escuro ou quase escurecendo e a criançada tem que andar de lá até aqui. No começo do ano, com a chuva forte, eles vieram no meio da chuva e molhou todo o material que tinham ganhado. Os cadernos fininhos que eles usam ficou sem prestar (dona Mariana).

A van citada pela dona Mariana corresponde ao transporte previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 208, VII: “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Existe um espaço para celebrações religiosas logo na entrada da comunidade, distante alguns metros do aglomerado das casas. A van para nesse local, que é de terra batida, e quando chove é inevitável que o barro lamacento fique impregnado nos

calçados e respingue nas roupas. Assim, quando o estudante chega à escola, o uniforme denuncia a sua origem.

Nesse contexto, Chechia e Andrade (2005) referem a necessidade de revisão da escola quanto ao relacionamento com os estudantes em situações desfavoráveis, cultural e socialmente, devido às consequências de fatos como o ocorrido. Por exemplo, desencadear situações relacionadas com o trabalho pedagógico e, não impossível, com o relacionamento entre os pares, alavancando uma relação negativa com a escola e com a aprendizagem.

Ao concluírem o Ensino Fundamental, o transporte gratuito *in loco* é substituído pelo vale, e os estudantes passam a usar o transporte coletivo. No entanto, existe preocupação das mães quanto ao trajeto entre a comunidade e o ponto de ônibus mais próximo. Esse fator pode resultar na desistência ou na falta de assiduidade na escola, comprometendo assim a escolarização.

Dá pensão ele i até o ponto nessa escuridão. Tem muita gente rui. Se ele quisé noi tem que esforça pa ele fazê. Já falei pa ele arruma o carro, é veinho mai arrumo dá pá i. [...] (dona Iolanda).

A dona Iolanda tem preocupação com o filho transitando à noite, ainda que esteja em companhia dos colegas. Para ele, cursar o Ensino Médio incorre em desdobramentos da família, e não tem como prioridade o seu curso. A família deixa que ele decida se quer prosseguir estudando ou não. Segundo Raitz e Petters (2008), o Ensino Médio é um período desafiador para o jovem e, em se tratando de jovens ribeirinhos, esse desafio se intensifica, resultando, em muitos casos, na desistência.

Para os estudantes do Ensino Médio, o retorno para a comunidade à noite é mais preocupante, especialmente para as meninas, que faltam à escola se não tiverem a companhia dos colegas da comunidade. Por esse motivo, na maioria das vezes os estudantes se deslocam em grupo.

Outros fatores que, associados a esse, promoveram o distanciamento da escola foram: a cultura familiar em não estudar, a necessidade do trabalho informal como fonte de renda e o casamento precoce.

[...] porque tipo... a minha mãe parou na quarta série. Ela reclama que faz falta. A minha cunhada parou na primeira série, daí eu falo ... por que você não volta? Ela fala: _ Ah! sou muito velha já e... num... [...] Eu trabalhei de babá (Lana).

[...] casei cedo, o marido teve ciúmes (dona Lia).

Eu parei na sétima série para trabalhar de doméstica. Meu marido fez até a oitava série, terminou. Passou no SENAI, mas não teve recurso para ir (dona Inês).

Os relatos da mãe e da filha revelam a valorização da escola, mas a desistência é um fator que está sempre na iminência de ocorrer. Segundo a equipe gestora, Lana já saiu e voltou da escola algumas vezes. A última tentativa foi no final do ano de 2015, quando terminava o segundo ano do Ensino Médio. Nesse ano, participou do projeto de contenção da evasão. “[...] foi feito para os alunos que ia repetir. [...] nós vinha cedo, umas cinco horas... [...] foi muito legal” (Lana).

Tem-se a impressão de uma maratona a ser vencida a todo custo em busca de um diploma que, ainda que guardado no seu íntimo, sabe não ter o valor como terá para os outros alunos, o que anuncia a “desigualdade diante da escola” (BOURDIEU, 1966, *apud* Nogueira, 2003, p. 41).

[...] eu vou para a cidade, só. Vou lá arrumar serviço, porque o serviço... se a gente não arrumar serviço a gente fica pra trás, né? ... É mercado, lojinha. Igual a professora falou que como eu gosto de maquiagem, eu podia procurar nessas lojinhas de... ah! O Boticário, isso aí. Mas tá difícil (Lana).

A dificuldade para as meninas conseguirem emprego é retratada por Lana, que acredita na escassez de vagas nesses estabelecimentos, um fator que impede a contratação. No entanto, os elementos simbólicos, como a linguagem e o comportamento manifestados durante a comunicação de sua apresentação, não atendem aos interesses da empresa.

P: Então, e se você precisar fazer um troco, por exemplo? Lana: Não. Um troco... mar ou meno [risos]. Mas tudo depende do meu esforço e de eu tentar. Porque depende da conta eu não sei se sei resolver. Um pouco sim e um pouco não, né? (Lana).

A constatação da dificuldade para inserção no mercado de trabalho possivelmente concorra para a falta de coragem em continuar os estudos. Tal fato conduz as meninas a uniões conjugais precoces, que também são fatores de desistência escolar.

Essa precocidade incorre na perpetuação desse costume para as novas gerações, que também deixam a escola para se juntar aos seus pares e, em pouco tempo, engravidam e ficam em casa para cuidar dos filhos.

Trata-se de uma realidade que é marcante na comunidade e que justifica a evasão escolar das meninas. Alguns dos meninos também partem para a evasão, pois que buscam trabalho em locais cuja incompatibilidade de horário os impede de frequentar as aulas.

Algumas famílias com número maior de filhos com idades próximas ocupam os mais velhos em alguma tarefa doméstica, como o cuidado com os irmãos menores. Normalmente as meninas assumem essa responsabilidade.

P: — [...] e na sua casa você tenta fazer de novo? Maria Flor: — Eu tento às vezes, só que às vezes não pode porque eu to olhando o meu irmão. Meu pai sai para levar ela para vender coisas e daí eu olho meu irmão.

Maria flor é irmã de Cássia. Enquanto a Cássia está na escola, no período da tarde, Maria Flor cuida do irmão menor enquanto os pais saem para vender peixe, latinha ou bolinhas. Os outros dois irmãos ficam pela comunidade jogando bola, empinando pipa, andando de bicicleta, sem muitas regras e horários.

Segundo Lahire (1997), os fatores sociais não são determinantes para a falta de resultado escolar, mas a organização doméstica pode promover a incorporação do *habitus* favorável à boa escolarização, influenciando também no modo de as famílias se relacionarem com a escola. Pode influenciar, também, na vida escolar dos filhos.

Mas não é somente na família que esses processos são elaborados. Segundo Pèrez-Gòmes (2001), as escolas devem mediar condições objetivas e subjetivas no processo escolar da comunidade, cujos integrantes nela depositam confiança para que transformações ocorram em suas vidas.

No caso ribeirinho, a professora Lia comenta que uma das estudantes ribeirinhas obteve melhor condição de emprego: trabalha num *pet shop* e sua intenção é obter o diploma universitário em veterinária.

Tem a irmã do M. Ela só não foi fazer veterinária porque não teve condições, mas trabalha aqui no *pet shop* da Avenida [...] Ela é ótima, séria, atende bem. Ela é uma menina que batalha. Eu levo meu cachorro lá, às vezes... (Lia).

Portanto, são urgentes as ações de fortalecimento, reflexões e interação social, incitando-os a buscar uma vida menos sofrida, com mais qualidade. Isso para que os reais fatores dificultadores que marcam a escolarização sejam abrandados e para que os princípios da dignidade humana sejam atendidos, conforme um dos fundamentos do art.

1º. Inc. III da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Assim, o sistema de ensino e a escola, como representantes do Estado, devem estar a serviço da pessoa que depende exclusivamente dos serviços públicos para suprir suas necessidades educacionais.

Vale lembrar que, segundo Charlot (2001, p. 45), a escola é um “[...] espaço privilegiado de socialização” que ajuda o estudante a percorrer sua jornada escolar, apropriando-se do conhecimento de conteúdos básicos associados a suas experiências da vida.

4.4.1.3 As dificuldades de aprendizagem dos ribeirinhos

Sim, sei de onde venho! Insatisfeito com a labareda ardo para me consumir! Aquilo que toco torna-se luz. Carvão aquilo que abandono. Sou certamente labareda!

(FRIEDRICH NIETZCHE)

Por detrás do cenário opaco para aprender, um foco iluminado parece clarear alguns pontos em diferentes tempos e intensidades. Assim é a forma como acontece a aprendizagem dos ribeirinhos, muitas vezes confundida com dificuldades. Uma evolução paulatina vai acontecendo na crença para aprender, na recusa pela repetência dos filhos, no reconhecimento dos professores e na autoestima dos estudantes.

O que é considerado incapacidade ou falta de vontade, segundo Zago (2003) deve receber estímulo para ser investigado além da objetividade e das precipitadas conclusões superficiais do senso comum. O significado da escola na vida dos estudantes, em especial dos ribeirinhos, pode revelar experiências que apontam caminhos para a eliminação da ideia de dificuldade. Casos reais e alguns supostos em relação à dificuldade dos ribeirinhos revelam que a generalização no fator dificuldade é um mito.

É o seu primeiro ano na escola, ou você já foi no ano passado, Cássia?
C: É... (sua mãe interveio rapidamente... _ É o primeiro ano... Maria Flor, a mais velha (que está o 4º ano interveio, como que lembrando a mãe): _ Não. Ela já foi no ano passado, só que ela...). Houve silêncio e Maria Flor abaixou a cabeça e, em seguida saiu, mas voltou rapidamente. (Cássia).

Neste trecho da entrevista com a estudante Cássia, é perceptível a negação de Dona Keli pela retenção da filha. No entanto, no final do ano de 2016, a pesquisadora

retornou à escola para confirmar alguns dados da pesquisa, inclusive este, e constatou que a estudante fora transferida para o ano seguinte. De acordo com a coordenadora, ela foi acompanhada em suas dificuldades, por meio de um projeto especial durante o período de aula, revezando com as aulas de Artes, Educação Física e outras adaptações que a escola conseguiu fazer para tentar dar conta da escolarização da menina.

P: A Cássia aprende? Ela ajuda os coleguinhas? Profa. Luciana: É... ela é incrível, ela tem uma predisposição para ajudar a todos, só que é assim, a Cássia aprende, ela sabe agora, mas passa um tempo ela regride. O ano passado ela era com valor e ela retornou ao pré. Ela retornou, ainda eu falei, puxa, ô Maria (coordenadora), é uma coisa para se passar pra frente. O quadro familiar é de dificuldade mesmo. Eu acho que só tem uma irmãzinha dela que aprende (Profa. Luciana).

Com essa situação, depara-se com um caso particular de dificuldade para a retenção do conteúdo. No entanto, a professora atribui a responsabilidade pelas dificuldades à família, quando relata a generalização do quadro familiar. Ao diagnosticar a possível dificuldade, a professora buscou ajuda com a coordenadora para, num trabalho conjunto, auxiliarem a Cássia. No entanto, questiona-se quanto à hipótese de a falta de retenção de conteúdo, ser de fato o resultado de dificuldade, ou ser circunstancial.

O irmão de Cássia, não é participante da pesquisa e, no entanto, uma das professoras entrevistadas, que trabalhou com ele no ano anterior, narrou que:

O que tem dificuldade é o irmão da Maria Flor que veio aqui. Parece que ele tem baixa visão, precisava fazer uma cirurgia, mas parece que não fez, a mãe não deixou... ele tem baixa visão. E o que agrava é que a mãe não apóia não sabe ler e nem escrever e... ele falta muito e ele não tem vontade... (Profa: Clara).

Dentre os irmãos, Maria Flor é considerada uma aluna que aprende, no entanto deixa de estudar para compreender o conteúdo em que tem dificuldade porque cuida do irmão mais novo. Giorgion (2011) evidencia a visão da escola de que a lógica do distanciamento dos pais e a indisciplina das crianças resultam em dificuldades. O irmão a que a professora se refere não participa das tarefas domésticas e passa o dia nos espaços da comunidade, sem horários e deveres para cumprir. É o que mais tem dificuldade escolar, fato que também pode estar vinculado a sua baixa visão.

Para a professora da Cássia, a suposição para que tais dificuldades sejam uma herança familiar partiu de uma experiência que ela viveu com as duas irmãs, simulando uma analogia. Já a professora que trabalhou com o irmão das duas constatou o fato

específico. A possibilidade de as dificuldades notificadas por uma das professoras serem uma herança demanda investigações específicas.

A negação das dificuldades dos filhos foi recorrente para mais uma mãe que afirmou que o filho não apresenta dificuldade. De fato, trata-se de um estudante bem comunicativo e com ideias claras, porém comunica-se com a supressão do fonema /r/, quando constrói algumas frases.

P: E quando aparece algum desafio, como você faz? Yan: Mas.... eu não sei. Silêncio.... É que só teve *pova de reesquita* daí eu tive muita dificuldade. Mas daí eu tive que pensar daí eu consegui... P: E da escola você não pode levar livrinho? Yan: Tem um dia que *professora* deixa levar o *livinho* daí eu levo. E o que ela disse que é *pa* faze daí eu faço [...] Y: Eu queria que tivesse mais *povinha*. A gente *apende* mais. [...] Y: Meu irmão tem *quato* anos e minha irmã tem dois. [...] Yan: A minha vó, o meu vô, meu *pimo*, minhas tias (Yan).

Não. Ele não tem nenhuma dificuldade, não. [...] não observo não, ele fala direitinho. [...] na escola? Não, ninguém falou nada (dona Inês).

A comunicação desse estudante denuncia uma situação específica de linguagem que a escola não percebe e é negada pela mãe. A escola torna-se responsável por intervir se for uma condição cultural (como o Yan tem irmãos menores, é comum que os adultos pronunciem palavras incorretas para os bebês). Também cabe a ela informar e indicar os caminhos para a família buscar ajuda especializada, se de fato houver necessidade. Nesse caso, a família tem o dever de acompanhar a criança nas consultas com o especialista. Incorre, então, a responsabilização da família quanto a aspectos específicos de aprendizagem (GIORGION, 2011), salvaguardando-se as limitações das famílias ribeirinhas.

Dona Mariana, cujo filho está encerrando o Ensino Fundamental, tem a impressão de que ele não aprendeu as lições. Considera-o inteligente e caprichoso, pois até ajuda o pai nos serviços de pedreiro. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) denotam que as transferências de responsabilidades sobre a vida escolar dos estudantes acarretam recíproca culpa das duas instituições.

O Eric tá na oitava série e parece que não sabe nada. Lê até lê... escreve até escreve; mas não sei... parece que ele não sabe nada (dona Mariana).

A transferência de responsabilidades é sugerida por parte de alguns professores que já trabalharam com os estudantes ribeirinhos, pelo menos por duas gerações. Esses professores generalizam que eles não aprendem talvez devido a conseqüências dos

casamentos consanguíneos. É um discurso recorrente, em que a culpa, na concepção de Giorgion (2011), é comunicada na forma de fatores que a justificam. No caso dos ribeirinhos, além dos casamentos parentais, a resistência e o desinteresse.

Mas existem os focos de casos bem-sucedidos. O estudante Pedro, ao ser entrevistado, disse que procura ajuda quando tem dúvidas e que gosta da escola. Segundo as professoras, ele não apresenta dificuldades para aprender, interage em sala de sala e na escola, é solidário e colaborador com os colegas nos grupos de trabalho. [...] ele é uma graça. É idolatrado pelas crianças. (Profa. Clara). Há também a própria irmã do Eric, que gosta e aprende na escola. “Nossa, tem tanta coisa... deixa eu pensar... ah! Produção de texto, essas coisas. [...] Ela é bem brincalhona (a professora), mas se tem o momento que ela precisa ficar brava, ela é brava” (Profa. Joana).

Isso demonstra os primeiros passos de socialização e escolarização dos ribeirinhos na escola. Não obstante, há que se registrar que esse fato se deve às ações escolares, às alterações na comunidade, às ações individuais das famílias e dos próprios estudantes, como menciona a professora Lia: “[...] antes era uma casca fechada. E agora não, estão mais abertos”.

O imperativo do senso comum espreitava numa generalização quanto ao fato de serem muito fechados entre eles e não aprenderem na escola. No entanto, as narrativas demonstram que os estímulos das diferentes frentes, ainda que sejam ao nível de suas possibilidades, apresentam sinais para resultados mais positivos. Provavelmente eliminando a ideia de que a escola não foi feita para eles, mas para os outros alunos.

[...] Mas eu acho que a escola é importante para algumas pessoas. P: E para você? Lana: Ah! para mim... ah!... ah! eu acho um pouco sim, um pouco não (Lana).

Prestes a concluir o Ensino Médio, Lana ainda não se viu pertencente à cultura escolar. Embora declare não gostar da escola, enfatiza sua participação em uma atividade que para ela foi significativa. Acredita que esquece fácil, embora descreva claramente sua participação em atividades escolares. Não acha que a escola a preparou quanto a possibilidades para o trabalho.

[...] por causa dos trabalho que dá na escola... não sou muito de estudar e tudo o que eu aprendo hoje... eu... esqueço no mesmo dia... [olhar distante e fixo]. Não sou muito fã de escola. Se pudesse escolher entre trabalho e escola, eu preferia o trabalho (Lana).

Ah! Foi do projeto on... ontem não, semana. Semana não... foi no ano passado. Foi no final do ano. Tipo... eu ia repetir de ano, daí os alunos tinham que fazer para não repetir de ano. Foi descobrir o DNA da cebola. Eu acho muito da hora, tipo... descobrir o DNA da cebola. Tava eu, a Marina, o Joãozinho e o Luizinho. Foi muito legal. O Thiago também, da i a gente fizemo. P: E onde vocês arrumaram o material? Lana: A professora... aquela... maior gordona... a... maior bonita ela... a de biologia que troxe.

De ler. Escrever não muito. P: E o que te atrai em Português que te atrai? Joana: Nossa, tem tanta coisa... deixa eu pensar... ah! Produção de texto, essas coisas. P: E a professora, como é? Ajuda bastante? Joana: Sim. Ela é bem brincalhona, mas se tem o momento que ela precisa ficar brava, ela é brava. P: Você usa a natureza daqui, na escola? Joana: É, aqui pode reparar que tem muitas formas geométricas. E daí lá na escola a gente ta fazendo o projeto sobre formas geométricas. Essas coisas. Daí a gente observa, olha e para quando chegar lá na escola, a gente falar o que viu para a professora... (Joana).

Portanto, trata-se de um mito que os estudantes do “Rio” não aprendem e que têm dificuldade. Não são todos, e se for diferenciar em proporções maiores, em todas as escolas existem estudantes que aprendem em diferentes níveis, e mais, que aprendem conforme o interesse pelo conteúdo e conforme a afinidade com o professor.

Lana lembra dos detalhes do seu experimento, que não foi o único de sua lembrança, mas afirma que não se lembra das coisas que aprende. Isso pode determinar incorporação daquilo que possivelmente já tenha ouvido sobre o esquecimento, a dificuldade, entre outros fatores subjetivos que não conferem com a prática dessa estudante.

A visão da professora Catarina, que trabalha somente com os anos finais do Ensino Fundamental, envolve um comparativo mais abrangente; no entanto, persiste o ponto em comum, a dificuldade para aprender.

Todos eles têm dificuldade de aprendizagem. Tadeu, Rodolfo, Claudinei foram meus alunos no ano passado e todos têm. O Tadeu tem habilidade ele é jogador de golf. Diz que ele é maravilhoso como jogador de golf. Mas em sala de aula... [...] Já teve até convite pra ele morar fora e eu não sei que pé virou. Ótimo no golf. Rodolfo que é primo também está no golf. Ele é muito esforçado, do 8º ano. P: O Rodolfo diferencia do grupo? Catarina: Diferencia. Ele é atencioso, aplicado, educado... Tem dificuldade, mas corre atrás (Profa. Catarina).

Os apontamentos para o Ensino Fundamental mostram os esforços pessoais dos ribeirinhos. A inclusão consiste no espaço fora da escola, onde as possibilidades de ascensão existem por se tratar de novos envolvimento sociais por meio do golf. A rede

de relações (BOURDIEU, *apud* NOGUEIRA, 2003) modifica, e isso acontece para os que têm habilidade para o golf e gostam da modalidade esportiva. O Giovani, estudante entrevistado do oitavo ano, também chegou a participar do golf, mas disse que não gostou, ainda que seja um esporte com possibilidades de ascensão.

Nota-se, dentre os ribeirinhos, que existem habilidades e, portanto, aprendizagem em diferentes áreas que envolvem a capacidade humana, e os saberes escolares também são passíveis de aprendizagem. O que acontece é a falta de envolvimento e interesse, conforme a noção proposta por Charlot (2001, p. 28), de que

[...] aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma.

Por isso, são preocupantes os casos como o de Lana, que não tem vivência social fora da comunidade com possibilidades de novas aprendizagens, o que se agrava, a se considerar a fase de busca de emprego. Como visto, em se tratando de estabelecimentos que exigem condições de atendimento com linguagem, postura e disciplina, a estudante não apresenta essas características. Tal fato corrobora os resultados encontrados por Barbosa (2011) e Raitz e Petters (2008): a escola não prepara os jovens para as esferas dos processos seletivos de trabalho, o que se acentua quando a origem social é deficitária.

Para o Rui, que também já percorreu a trajetória da educação básica, as dificuldades apresentadas foram generalizadas, e o que mais chamou a atenção foram os seus obstáculos de interação e sua recusa para participar de algumas atividades e dos grupos de trabalho.

O que a escola significa? Rui: Muita coisa. Mas, também deixa muito...

[silêncio] P: O que ela deixa? Rui: Ah! eu aprendi algumas coisas, mas não aprendi muita coisa. A escola é importante porque a gente se prepara para aprender as coisas, as matérias. P: E você aprende além das matérias? Rui: Não... (ficou um tempo olhando sério para um canto da sala, virando levemente o rosto) P: Aprender na escola, também envolve aprender com os colegas e professores, além dos conteúdos, pela convivência aprendemos muita coisa. Você aprende com a convivência? Rui: Eu prefiro ficar no meu canto. Não me envolvo, não. P: Por quê? Rui: Ah! não. É melhor assim. Eu aqui e eles lá. (Rui).

A recusa, confirmada pelo recuo, pelo distanciamento nos cantos da sala, “eu aqui e eles lá” (Rui), acentua seu posicionamento de que algo não foi bem resolvido e que não se sente confortável nos grupos, embora reconheça o espaço escolar como um local onde conseguiu aprender.

Constata-se, portanto, que as dificuldades particulares de fato existem. Para Lahire (1997), a omissão da família inexistente e, ainda que as negligências passageiras aconteçam em todas as famílias, elas apostam e acreditam na escola, e não só elas, pois os estudantes também acreditam na escola.

No entanto, Bourdieu (1966, p. 57), há cinquenta anos, já advertia que:

[...] o sistema de ensino pode acolher um número de alunos cada vez maior, sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente (p. 57).

Bem antes das reformas educacionais no Brasil, já se evidenciavam os efeitos da diversidade na sala de aula, em relação ao acesso sem as devidas transformações para que se pudesse atender de verdade os diferentes capitais culturais que ali adentravam. Para Rego (2003), o valor da escola parece estar mais acentuado na sociedade atual, que proporciona intercâmbio de suas vivências.

O sistema tradicional de ensino reproduz os ideais dominantes, e o local dessa manifestação é a sala, tanto objetiva como subjetivamente. Entre estudantes com cultura escolar e aqueles sem cultura escolar também se percebe a reprodução desses ideais, ainda que os professores se esforcem para neutralizá-la. Um exemplo disso é a aproximação do Rui, cuja percepção da realidade o separa dos demais estudantes.

4.4.1.4 Segregação ribeirinha

A liberdade não é somente um direito que se reclama para si próprio:
Ela é também um dever que se assume em relação aos outros.

(PAPA JOÃO PAULO II).

Quando Quechia e Carvalho (2005) comentam Carvalho (2000), suscitam a questão da assistência familiar quando ela não tem conhecimento para auxiliar nas tarefas escolares dos filhos e, ampliando para a realidade geral em muitas escolas

públicas, o que fazer com crianças que vivem em situação de alto risco social, quando a família praticamente inexistente?

A liberdade para aprender na escola requer certas regras objetivas, como: higiene, alimentação, noites bem dormidas, cantinho e horário para fazer a lição, a luminosidade, "cabeça fria". E também as regras ocultas, que Bourdieu (1997) chama de poder simbólico, visto por um lado positivo da interação, como o acolhimento, as gentilezas, a troca de olhares, a segurança, a comunicação, o clima na família e na escola, dentre outras situações que favoreçam um ambiente para o bem-estar e para o aprender.

Ainda que os recursos materiais sejam precários e as condições familiares de colaboração escolar sejam escassas, a estrutura simbólica, de valores comuns entre a família e a escola, fornece a liberdade para aprender e propicia a construção cognitiva dos aprendizes.

No entanto, essa realidade parece um pouco distante quando o distanciamento e o deslocamento na escola decorrem da realidade socioeconômica ribeirinha. Como se percebe, as trocas simbólicas não são tão lineares na convivência escolar.

P: E como você participa da oficina de teatro? R: Fico no meu canto vendo os outros (Rui).

Um caso bem elucidativo é o desse estudante em fase de concluir o Ensino Médio. Tem suas considerações, que o colocam numa situação de (auto) isolamento, permanecendo distante do grupo de trabalho que não é composto por membros ribeirinhos. Essa resistência revela que sua integração está sendo bloqueada e promovendo uma (auto) segregação.

P: Houve alguma coisa que te fez tomar essa decisão? Rui: Ah! eles mexem muito com a gente. Agora parou. Mas você viu os apelidos com a Lana. A gente não sente bem, né? P: Mesmo com esta questão de convivência, você aprende na escola? Rui: Aprendo. As matérias eu aprendo. Aprendi ler. No terceiro é mais difícil (Rui).

Em relação aos colegas, essa violência explícita, possivelmente seja acompanhada da violência velada, simbólica, discreta com cumplicidade entre os pares.

P: Neste tempo de escola, o que você mais gostou? Desde o seu primeiro ano? Rui: De aprender mesmo. Eu gostava de matemática, mas depois... [silêncio] depois, eu passei vergonha. A gente passava vergonha. Tinha a professora que falava se a gente não aprendia, não sabia, o que vinha fazer na escola. Daí a gente ficava quieto e todo

mundo da sala ficava olhando para a gente. Dava raiva. [...] P: Você ficava triste e ainda fica quando lembra isso? Rui: Ah! fico. Nossa eu fico. [fisionomia de raiva]. Mas a gente toca já tá acabando. P: E o que você mais aprendeu? Rui: Nada. Foi de tudo um pouco. Eu não gosto de participar com outras pessoas, eu fico quieto observando os outros fazer. P: E mesmo no seu canto, você não faz?
Rui: Depende... do professor, do assunto (Rui).

Denota-se que de fato não existe (auto) segregação pela vontade sincera, pelo desejo espontâneo de se apartar. As pessoas isolam-se por alguma razão, como demonstra a narrativa desse estudante num ambiente pensado exatamente para que as relações sejam construídas e façam o conhecimento acontecer. Em condições de discriminação, muitas vezes o distanciamento torna-se inevitável, mas em alguns momentos essa desintegração parece ser suavizada entre os estudantes.

Eu sento lá no fundo com a Paty. Daí tipo... fica eu, a Paty, o Peter, o Jony e o Rui, na sala de aula. Daí a gente “zoa” tudo junto. [...] no ano passado eles me zoaram [risos] eu fiquei tipo maior nervosa. Daí eu quis bater em todo mundo. [...] quando começa alguém a zoar aí tem que entrar no meio junto pra ninguém se queimar (Lana).

O dicionário Micaellis *on line* define discriminação e segregação como vocábulos com significados muito próximos. Nesse ponto vale conferir brevemente que “o ato de segregar ou de não aceitar uma pessoa ou um grupo de pessoas por conta da cor da sua pele, do sexo, da idade, credo religioso, trabalho, etc.”... promove o “afastamento e a separação como formas de dissociação e, [...] no âmbito jurídico, ato contrário ao princípio da igualdade”, ocultada pelos atos preconceituosos dos diferentes grupos do contexto escolar.

Para compreensão conceitual do termo segregação, categoria ressurgida da aplicação dos instrumentos, recorre-se à Crochik e Sass (2011). Segundo esses autores, “[...] preconceito é usualmente definido como atitude, cuja ação correspondente é a discriminação” (p. 22).

Como se vê, a consequência da discriminação é a segregação. Jovens que se sentem discriminados não têm como participar de grupos que promovem incursões como se o outro fosse o inimigo na sala de aula. Assim, aprender fica mais difícil.

A percepção dos profissionais que trabalham com esses jovens e crianças pode reforçar esse distanciamento ou não, conforme sua conduta diante da realidade que ele consegue observar: agindo em favor dos mais desfavorecidos e executando ações que

promovam, além do relacionamento, também condição objetiva para o desenvolvimento das lições.

Eu não preciso nem cobrar, porque às vezes, se tem um a tarefa eles juntam o grupinho, ela pega, tem dia que eles vão em casa. Tem dia que pega e sai, quando tem o recurso pra eles fazerem, porque tem tarefa que a professora pede que não tem como eles fazerem. Não tem internet, não tem nada. Tocou em internet isso aí já é ruim pra criança. (dona Susi).

Para Andrade e Ribeiro (2006), há um movimento excludente, embora sutil, por parte das camadas populares na escola, ocasionado pela assimetria na relação família-escola. Os aborrecimentos em sala de aula e a insensibilidade nas propostas de atividades com recursos tecnológicos, quando se (des) conhecem a realidade dos estudantes, podem contribuir para o afastamento desses alunos. Assim, não é necessário procurar e justificar as razões pelas quais as tarefas não foram feitas.

Nogueira (2004) refere que o sociólogo Bernard Lahire enxerga duas frentes metodológicas: uma delas cuida da experiência vivida pelos estudantes populares, e a outra é a sua condição individual para superar as barreiras sociais e transpor os obstáculos com estratégias de aprendizagem que o insiram na cultura escolar. Porém, não se considera a ausência da família para dar auxílio e nem a falta de condições materiais que permitam a correspondência escolar. Portanto, não há adaptação da escola para corresponder às expectativas dos estudantes populares sem capital prévio para a escolarização.

Assim, fica a cargo das disposições individuais corresponder à reprodução de uma educação reservada aos detentores do capital cultural, o que exige dos menos favorecidos um esforço além de suas possibilidades. Atividades difíceis para eles realizarem, ou lições de casa sem previsão da escassez de materiais no ambiente familiar resultam, na maioria das vezes, em segregação no espaço escolar. Segundo Bourdieu (1997), os espaços ocupados estão atrelados à disputa de poder. Isso porque é desigual a forma como os estudantes detêm diferentes capitais, tanto qualitativa quanto quantitativamente.

Quanto à participação da família no espaço escolar, no diário de campo está registrado que, durante a reunião do Conselho de Escola, uma mãe se mostrou retraída e inibida para participar da eleição. Não se comunicou com ninguém e ficou num canto com as mãos sobrepostas, durante todo o tempo da orientação coletiva pela coordenadora. Quando cada família se dirigiu ao seu local de votação, essa mãe ficou

sem direção e, quando conseguiu chegar à sala onde votaria, apresentou-se com muita dificuldade em expressar o nome de seu candidato. Após a leitura, pela funcionária do setor, dos nomes de todos os candidatos que estavam escritos na lousa, essa mãe apontou com o dedo o nome de sua preferência.

Essa dificuldade ocasiona retraimento e, portanto, afastamento do grupo de convivência, impedindo sua participação mais efetiva na escola. Isso leva a uma forma de exclusão característica dos ribeirinhos, pois, segundo Charlot (2000, p. 45), “[...] o sujeito é um ser que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais”. Em se tratando da relação da escola com as famílias, compete à escola buscar mecanismos de acolhimento, com vistas, não só a atender as necessidades de cada família, mas também a proporcionar um espaço em que elas se sintam pertencentes. Nesse espaço, as próprias famílias poderão se integrar entre si, num processo colaborativo, solidário, que de fato as leve a fazer parte integrante da escola, independentemente da condição social.

4.4.1.5 A relação afetiva dos ribeirinhos

É preciso viver, não apenas existir...

(PLUTARCO)

As crianças e adolescentes ribeirinhos, quando se sentem capazes de aprender e podem vivenciar e demonstrar isso, anunciando seus bons resultados, tornam-se livres e felizes. Afinal, sentem que há disposição da família e da escola para que experimentem a escolarização e aprendam. Essas disposições são percebidas quando os estudantes narram suas vivências nas duas instituições e quando as mães comentam o modo que encontram para auxiliar os filhos.

P: O que a escola faz que você mais gosta? Giovanni: Ah! No final do ano “eze” fala pra nós fazer uma apresentação, tipo de... teve um ano que teve de matemática. Tivemos que apresentar nosso trabalho de matemática dentro dessa quadra aí... todo mundo apresentou. P: E o que você apresentou? Giovanni: Eu apresentei as formas geométricas e quem que inventou a matemática. P: Ah! Quem inventou a matemática? Giovanni: (risos) Euclides. P: E como você apresentou? Giovanni: Foi tudo no cartaz.

A liberdade com que o Giovanni se expressou ao contar com alegria uma vivência significativa na escola, fez com que usasse sua linguagem de origem, sem a preocupação do início da entrevista, de colocar bem as palavras (quando, por vezes, corava).

Essa sua relação com as atividades estimuladoras do aprendizado promovem claramente a lembrança da escola como um local para vivenciar algo que, no seu dia a dia fora da escola, não poderiam realizar. É importante para o estudante mostrar para sua família o que foi capaz de realizar. Isso oportuniza o estabelecimento de uma relação positiva entre ele, a família e a escola, com interações e “trocas simbólicas” (BOURDIEU, 1997) com ele mesmo, com as pessoas, com o conteúdo da disciplina e com todos os seus elementos que envolvem essa construção.

As crianças também têm uma boa percepção da escola, construindo boas relações quando se envolvem com as atividades em sala de aula.

P: Você se sente feliz na escola? Maria Flor: Muiiiito (sorriso). [...] porque quando eu tenho muita dificuldade e estou sentada em grupo, tipo a menina também não sabe, ela me ajuda e eu ajudo ela. P: Então você tem várias colezinhas na escola. Maria Flor: Sim. Muitas.

O sentido e os significados das atividades tiraram o estudante da “casca fechada” que o mantinha focado nas atividades partilhadas da sua “[...] relação com o saber com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78).

P: Você explicava para as pessoas? E a família participa neste dia? Giovani: Veio também. Meu pai veio. P: E sua mãe? Giovani: Não. [olha para o lado esquerdo... pensativo]. P: E você queria que ela viesse? Giovani: Sim, ahan. P: E você já disse para ela que queria muito que ela participasse? Giovani: Não. P: E se você fosse lá e falasse com bastante ânimo para ela, desse um beijinho nela: _ ah mãe eu queria tanto que você visse o meu trabalho, você acha que ela viria? Giovani: Ah! eu acho que sim. [leve sorriso, olhar fixo em mim] acho que sim (risos).

A mãe de Giovani é uma pessoa muito reservada, e o pai é que resolve os assuntos de escola. As apresentações em que a família é parte integrante podem ser consideradas como momentos de possibilidades de quebras de paradigma. Como a mãe já é considerada como alguém que não participa socialmente, também não se promove o estímulo para participar; do contrário, há possibilidade de mudança no comportamento da mãe, e se isso for promovido, o envolvimento familiar na escolarização será mais incentivado.

Existe também uma boa relação com a professora voluntária que trabalha com o reforço escolar na comunidade, auxiliando nas diferentes disciplinas dos anos iniciais; no entanto, há aqueles que conseguem o apoio familiar na realização das tarefas.

P: E quando você tem dificuldade, você pergunta para a professora?
 Maria Flor: Pergunto. Eu pergunto... para a professora da escola e... (risos) para a professora que vem aqui. Maria Flor: Toda quarta e às vezes quinta ela vem aqui. [...] Maria Flor: Ela vem para ajudar eu, a Cássia e um menino lá... o menino é meu primo. [...] A professora dá história e a gente tem que ler lá na frente. Muito legal. Cada dia a gente aprende mais história. Ela dá todo dia coisa pra *nois* aprender. Ela dá português, ela dá matemática, ela dá geografia... (Maria Flor).

P: Além da educação física, que outra atividade você gosta? Kaio: Matemática. P: E você aprende bem a matemática? Kaio: Às vezes. P: E quando tem dificuldade? Já teve dificuldade? O que você faz? Kaio: Acho que sim. Eu fiz. P: Sem ajuda? Kaio: Ah! ela corrige em sala. P: Mas e as tarefas? Kaio: A mais difícil ela manda na tarefa. P: E se tem dificuldade, o que faz? Kaio: Ah! eu chamo a minha mãe. P: Com a sua mãe explicando você consegue entender? K: Sim. (Kaio).

As relações que a escola e a família mantêm sobre o aprendizado das crianças são constatadas na alegria manifestada quando são narrados os processos a que são conduzidas. A mãe que tem conhecimento e que consegue ajudar nas tarefas proporciona um momento para fazer, pensar e vivenciar com a criança uma determinada atividade. A mãe que não possui os elementos para auxiliar nas tarefas, recorre ao trabalho voluntário na comunidade, demonstrando, de certa forma, a sua preocupação com a vida escolar de seus filhos.

Pietra: Minha mãe é que lia livrinho quando tinha. Eu gostava de um [risos]... você não sabe aquele do... [risos] ah! ela lia o que tinha. P: E hoje? Como sua família participa? Pietra: Fala que a escola é importante mas tem que estudar, ajudar também... sem se dedicar em ler, fazer as contas, não adianta. Tem que ter esforço. É isso que eles falam (Pietra).

Lá na escola de educação infantil da prefeitura, eu levava cedo e ficava esperando até a hora do almoço, chegava e ainda ia fazer comida (olhar fixo numa direção por algum tempo). Mas valia a pena. Eu deixo tudo arrumado para eles, o almoço, lavo a roupa, agora tenho o tanquinho, mas lavava no Paraíba. Quando eles chegam da escola, já vão fazer a tarefa. Eu digo para deixar para depois, só quando tem muita coisa, que a Joana pergunta para o pai dela se ele vai trabalhar e quando ele acordar para acordar ela também. Ela lembra umas quatro horas ou seis horas e quando eu acordo ela já tá com tudo feitinho (dona Mariana).

De primeiro eu levantava e via a roupa pra ele. Agora ele faz sozinho. Acostumado com tudo na mão. [...] Se vira. Ele é esperto já sabe fazer um monte de coisa, já não deixo ele faltar. Quando ele não levanta, é só chamar ele que ele levanta. _ Levanta que tá amanhecendo o dia, pronto. Ele levanta correndo, já. Ele já levanta, tem vontade de ir pra escola, brincar. Ele fala: _ mãe eu tenho que ficar na escola porque vai ter jogo de futebol eu vou ter que ficar lá. A diretoria vem bilhete no caderno e despois os primeinho memo dele expõe que vai te jogo.

Hoje ele vai ficar até mai tarde, pra jogar bola com os amiguinho dele. Quando ele toma banho de noite, passa oito hora e inves ele pega um caderninho e vem dá pa noi vê ele senta na cadeira (dona Iolanda).

[...] Eu acho... abriu um sorriso grande e enfatizou: Ele é um CDF... tarefa dele, às vezes ele vai estudar e ele fala: Não eu já sei mãe, eu já sei... a gente só fica supervisionando. [...] E lá na escola tem bastante elogio, se está bem feito. O Pedro, abriu um sorriso e respondeu que sim, acenando com a cabeça. Meus príncipe... risos... meus príncipe... [...] eu sei que eles chegam cansados da escola, mas eu falo para eles: _ chegou da escola, vai fazer as atividades primeiro para depois ir brincar. Porque se deixar para amanhã, amanhã sempre tem alguma coisa e a gente acaba esquecendo. [...] eu incentivo eles pra “caramba” para fazer as atividades. A professora dava a poesia e daí ele treinava em casa. [...] o dele era a maior que de todo o mundo. O dele é que ficou muito enorme, nossa! [...] agora ele ta fazendo as aulas dele de teclado. [...] Lá na igreja (dona Mariana).

Eu faço comida cinco horas da tarde e o cafezinho. Daí eles chegam, brincam, jantam Essa daqui (Cássia) já chega e vai fazer a tarefa e essa daqui (Maria Flor) às vezes ajuda olhar o irmão quando eu to fazendo o serviço. Daí cedo, ela já levanta já faz a tarefinha dela. Eles também ajuda lá, limpar a casa, lavar a louça. eles pegam livro, levam pra casa, Gibi eles lêem lá em casa, depois trazem de volta. C: É a T. E. É uma professora que vinha dá aulas pra nós aqui também. Eu também aprendi bastante coisa com ela, ela me dava aula. Ela que ensinou um pouco as crianças a ler um pouco, escrever (dona Keli).

As boas lembranças da Pietra e o cuidado demonstrado exemplificam situações que envolvem o olhar das mães, cada uma na sua esfera de compreensão e de realidade familiar, e também de acordo com as diferentes idades dos filhos, porém com a mesma origem social. Têm a mesma intenção e a mesma confiança na escola e no esforço pessoal, como suscitado por Charlot (2000, p. 22): de que o “sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho” e, por meio da significação com atividades práticas e ações propriamente ditas, dum certo cuidado.

Portanto, a figura do estudante ribeirinho está sendo descortinada quanto ao mito de que todos têm dificuldades para aprender e que falta uma relação positiva e interessada da família com a vida escolar dos filhos.

As ações que envolvem a afetividade na família e na escola discorrem em favor da construção por meio da experiência de vida, do sentimento e da necessidade de cuidar da relação com o outro.

Percebe-se que as narrativas dos estudantes frente às atividades que mais tiveram sentido têm um pano de fundo educacional. Isso porque as mães, de um jeito ou de outro, sempre buscam formas de auxiliar os filhos, lendo, supervisionando, atribuindo funções domésticas, organizando a alimentação e as vestimentas.

Os comportamentos diferentes de cada família da comunidade determinam o direcionamento e o comportamento para cada filho, mas manifestam interesse pela escola. Segundo Lahire (1997), os pais se importam com o futuro dos filhos, pois querem que conquistem uma vida melhor que a deles.

As relações afetivas das famílias com os filhos, quanto à vida escolar deles, manifestam-se mais do que a própria percepção dos filhos quanto às disposições das mães. O fato de colaborarem em casa ou de terem tudo na mão e o fato de ficarem soltos ou serem supervisionados constituem ações que intervêm no processo de cuidar e fazer, de produzir e aprender, favorecendo ou não a autonomia em atividades que os auxiliam em seu desenvolvimento.

Portanto, a relação afetiva dos ribeirinhos não parece estar no contato físico ou na emoção dos atos, mas na forma respeitosa e interessada de cuidar um do outro. Por detrás de aparente liberdade, as mães oferecem um cuidado coerente com as características de cada um de seus filhos.

Ao final do eixo que contempla os estudantes e as famílias ante a escola, conclui-se que os significados da relação família-escola marcam uma trajetória de valorização de uma esperança na escolarização dos filhos, para que aprendam o saber escolar.

No entanto, como apresentado nos estudos de Giorgion (2011); Wagner e Silveira (2013); Marcondes e Sigolo (2012); Oliveira e Marinho-Araújo (2010), essa relação é recorrente quanto ao fato de estarem sob uma relação mantida com uma comunicação hierarquizada, por vezes preconceituosa, carecendo de mais interação e acolhimento dessas famílias no espaço escolar, envolvendo-as diretamente na vida escolar do filho e na construção de uma relação mais próxima e participativa.

4.4.2 A escola e os professores ante a família ribeirinha e seus filhos

Oliveira e Marinho-Araújo (2011) reconhecem que há uma interdependência entre a família e a escola, quando comungam do mesmo objetivo: a vida escolar dos estudantes. Portanto, os acontecimentos que envolvem a relação entre as duas entrelaçam-se com os processos de construção da aprendizagem dos filhos/estudantes e junto a seus professores, uma vez que a ocorrência dos fenômenos é interdependente.

A construção escolar dos ribeirinhos assemelha-se a uma transposição da indagação de Rego (2003) sobre a relação do impacto da escolarização frente às

características do contexto social e frente às atividades pedagógicas que são planejadas e aplicadas. A autora ainda levanta o quanto os cidadãos de modo geral reconhecem a educação como processo importante na construção de uma sociedade democrática.

4.4.2.1. Ações da escola para incluir a diversidade

A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.

(SANTO AGOSTINHO)

A pesquisadora, professora da educação básica, pode afirmar que ensinar um conteúdo para um estudante que já tem disposição e capital cultural para fazer as associações e para compreender e assimilar o assunto pode ser osmótico. Um gasto maior de energia é necessário, quando se propõem atividades práticas para envolver o conjunto da sala. Isso porque alguns alunos não têm disposições para cooperar com o outro, para aceitar ou mesmo para lidar com a resolução de conflitos, afinal aprenderam a memorizar, sempre no campo teórico, sem fazer as correlações com o cotidiano, ainda que com sua memória façam as associações com o capital cultural que incorporaram.

É comum nas salas de aula, a recusa a integrar grupos com aqueles que pouco têm a contribuir nos debates e na construção dos trabalhos, sob a alegação de que nada fazem, de que não colaboram.

Porque aqui a gente tem alunos que conhece o mundo todo e tem alunos que não sai de dentro de casa. A gente tem essa discrepância que é muito grande. Então, assim... desde que eu cheguei aqui na escola, já foi orientado pra mim... pra tentar fazer o máximo possível na escola, aqui, porque a gente tem aluno que não tem uma mesa para se apoiar. Então, quando acontece de mandar coisa pra casa, é coisa do caderno e quando eu mando é uma vez no mês, daí eu tenho uma cobrança, né? (Profa. Catarina).

Por meio das atividades práticas, os significados e os sentidos do conteúdo tornam-se mais relevantes para todos (CHARLOT, 2000), mas especialmente para aqueles desprovidos de capital cultural, que têm chance de fazer correlações e associações oportunizadas nesse momento da aula, o que privilegia seu desenvolvimento individual (REGO, 2003).

O fato é que, fatalmente, os agrupamentos são feitos por meio das afinidades que se apresentam, havendo possibilidade de os ribeirinhos se agruparem entre si, pois são desprovidos de novas experiências e reflexões.

Nesse sentido, as ações da escola que permitem uma integração diferenciada e que oportunizam a convivência e a construção do conhecimento poderão ser confirmadas quando o Plano Gestor fizer previsão de ações para amenizar as dificuldades daqueles que provêm de contextos socioculturais desfavoráveis para a aprendizagem.

[...] desenvolver suas atividades levando em consideração seus objetivos e os aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade. (Plano Gestor).

Charlot (2001) certifica que a relação com o saber escolar e com a própria escola, entre os alunos de diferentes classes sociais, atesta que a escolarização dos estudantes provindos das camadas populares ainda é um desafio no âmbito da política educacional.

No entanto, Giovinazzo-Jr (2015, p. 2) indica que “[...] há uma série de experiências [...] que podem proporcionar o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, corporal e cognitivo, moral e da personalidade [...] sendo oferecidas apenas nas formas de projetos”. (p. 2). Para que tais experiências tenham resultados significativos na formação desses escolares, é preciso que estejam no patamar das políticas educacionais inclusivas, numa dimensão curricular sólida.

Catarina: Tem mostra bimestral. Divide por disciplinas. Em geografia, no ano passado fizemos linha do tempo da cidade. E ali muitos aprenderam a fazer vídeos, a gravar para a apresentação. P: Parte deles? Catarina: Não. Parte de nós, da coordenação... e a gente... ou às vezes ela traz pronto. P: E nos projetos os ribeirinhos não têm interesse? Catarina: Quando sai da sala. [...] dança, teatro. O L. até participa de dança. Apresenta. Mas não são todos não. P: Que tipo de dança? Catarina: Funk... do tipo assim... eles fizeram vídeos, eu pedi. P: Você procura usar essa vivência do cotidiano deles pra cá ou não? Catarina: Às vezes a gente usa sim, dependendo o que é sim. (Profa. Catarina).

A proposta dos temas dos projetos parte da coordenação, mas recebe participação descontínua dos professores. Além disso, esses temas não são discutidos com a comunidade. Isso comprova que “[...] os professores exercem um papel muito reduzido na hora de tomar decisões” (PÈREZ GÔMES, 2001, p. 181).

Ainda assim, buscam seus pares para oferecer o melhor aos estudantes, na tentativa de proporcionar-lhes o significado do conteúdo. Acabam proporcionando a eles um conhecimento não palpável, porém cheio de significados. A professora cita um dos estudantes (não participante da pesquisa) que, embora tenha limitações e até resistência dentro da sala de aula, fora dela se expressa por meio da dança, trazendo as suas vivências; Ainda que nem todos dançam, cada um traz sua contribuição na preparação da atividade.

Entre os ribeirinhos, há diferentes comportamentos diante das atividades propostas pela escola, conforme o interesse de cada um deles.

Eu vejo pela música, a vivência que eles têm com a música é funk, hip hop. Então eles trazem, vira e mexe tá trazendo, tá fazendo música. Coreografia, quando vai trabalhar localidade às vezes eles trazem. Emprestam a história... eu tenho até curiosidade em conhecer, eu não conheço. Se der certo um horário, você me fala eu queria ir lá com você, pode? (Profa. Catarina).

Além do esforço dos professores para cumprirem com os estudantes o que é proposto pela liderança escolar, nota-se entrosamento e interação para produzirem textos que retratam sua história de vida, pois as crianças revelam, às vezes, desinteresse pelas tarefas programadas.

As atividades são esporádicas, e é como se houvesse um pico de motivação, de tempos em tempos, numa descontinuidade de estímulos que deixa de considerar os aspectos socioeconômicos da comunidade. Vale ressaltar que eles não participam do planejamento e das decisões, atuando como executores do projeto de interesse institucional que, por sua vez, deveria propor atividades além daquelas determinadas pelas instâncias superiores.

Há que se considerar, ainda, o trabalho individual dos professores, no que se refere ao olhar para a formação dos valores e necessidades educacionais.

[...] eu sempre falo da importância da entrega, né? Porque além deles estarem mostrando o comportamento de sala, a presença, a participação, a entrega é o um a mais [...] Isso trabalha a responsabilidade do aluno. [...] nem sempre eu consigo. É... são valores que a escola trabalha (Profa. Catarina).

A diversidade de estudantes na escola traz uma variedade de contextos que se despontam. No entanto, a discrição de alguns não permite a identificação desses contextos pelos professores, pois parece que os mais quietos passam despercebidos.

P: Você está aqui há quatro anos. Você usa os conhecimentos dessa diversidade cultural da escola nas aulas? Profa. Catarina: Ah! não. Eu não sei identificar os que moram lá não. Se você me falar os nomes, eu consigo.

Quando Charlot (2001) propõe uma atividade para um grupo de estudantes da periferia de São Paulo, sobre como ensinariam alguma coisa a um extraterrestre para cumprir sua missão de levar as informações sobre o que os terráqueos consideram importante na vida, os jovens fizeram referências a atividades práticas envolvendo: a comunicação/socialização, o lazer; os afazeres cotidianos e os cuidados pessoais. Segundo o autor, temas transversais são considerados pelos jovens nas categorias da sexualidade, da ética, da moral, da cultura da leitura e da escrita e dos ensinamentos familiares, como higiene, boas maneiras e convivência básica individual e coletiva.

Para os ribeirinhos, embora não tenham sua demonstração expressa como no trabalho de Charlot (2001), essas atividades práticas são evidenciadas no modo de se relacionarem com a família e com a escola.

Na escola, os saberes para os “desconhecidos” partem da necessidade de conhecimento de sua realidade de vida, como proposto pelo Plano Gestor, construído em momentos, ora individuais, ora coletivos.

Porém, todo esse processo de construção para promover a transformação da realidade do estudante só é possível quando parte da escola a iniciativa de conhecê-los. Este é o princípio básico para cumprir a finalidade do Plano Gestor: [...] “a partir da realidade da comunidade”.

No conjunto das ações inclusivas planejadas pela escola, a professora Catarina sinaliza que a socialização dos estudantes ribeirinhos ocorre por meio de sua história e atividades que constituem o estilo desses jovens, desmistificando a concepção preconceituosa sobre a realidade ribeirinha.

No entanto, a formação intelectual dos ribeirinhos por meio das ações escolares, encontra-se numa lacuna a ser preenchida por mobilizações específicas que elevem seus resultados escolares objetivos.

As ações da escola construídas em conjunto com a comunidade constituem outro fator relevante para a proposição da política educacional escolar, fator este que demanda mobilização da família, dos estudantes e da própria escola.

[...] Defasagem de conteúdo, baixo rendimento escolar e baixa autoestima, que levam às faltas e evasão. [...] conhecimento das suas

necessidades e do motivo das faltas. Projetos diferenciados envolvendo habilidades específicas dos alunos que mais faltam aliados a projetos estimulantes que mudem a organização estrutural da escola. (Plano Gestor).

Com base nas necessidades educacionais dos estudantes, na conscientização deles e da família, e na reestruturação da escola, na tentativa de buscar mecanismos para erradicar a evasão e incentivar o desejo pela aprendizagem, moldam-se as estratégias.

P: Você disse que usa muito material alternativo para desenvolver as habilidades artísticas, material que os próprios alunos trazem. Você usa os conhecimentos que os alunos já trazem, como por exemplo, dos ribeirinhos? Lívia: Olha, nós tentamos fazer um projeto sobre... com eles aqui. Mas eles... nós fizemos o projeto, nós... a turma do noturno tinha que implantar no diurno, você lembra (apontando para a professora Lia). Nós fizemos tudo direitinho, de visita, de visitação, questionário para eles fazerem com as famílias, para eles trazerem um pouco deles pra cá, aí nós fomos lá no museu do folclore, aí passaram um filme que eles estavam retratados nesse filme, trouxemos isso para dentro da sala de aula, e... bom... eles não desenvolveram. Sabe... eu acho que... não sei se boa a experiência... (Profa. Lívia).

Ainda que houvesse previsão para projetos voltados ao contexto da cultura da população ribeirinha, o nó da questão foi o planejamento na perspectiva de uma comunicação hierárquica (GIORGION, 2011; WAGNER e SILVEIRA, 2009; ANDRADE e RIBEIRO, 2006), ainda que inconsciente. Conseqüentemente, tal projeto obteve rejeição, pois seria desenvolvido pelos professores, e não por meio de construção e condução compartilhadas com os estudantes ribeirinhos e colegas não ribeirinhos, portanto sem uma conclusão positiva.

Por mais que os professores tenham tido boa intenção no sentido de promover a inclusão dos ribeirinhos, os estudantes receberam todo o material de questionário pronto para ser respondido. Foram ao museu e assistiram ao filme sobre a família deles como que pegos de sobressalto. Não somente os ribeirinhos, mas também os outros estudantes, para os quais os efeitos provavelmente não tenha sido os esperados. Os ribeirinhos tiveram reações de indignação, ainda que por meio de quietude e isolamento, e não por verbalizações.

Esse fato constata o que Andrade e Ribeiro (2006) trazem como resultado de seus estudos, realizados há dez anos: a negação da escola por uma simetria na relação com estudantes e, por conseguinte, com as famílias. A escola sustenta uma relação hierarquizada, afirmando que a adequação deve ocorrer por meio das famílias e dos

estudantes, uma vez que ela está com o planejamento preparado, e as famílias e os estudantes devem unicamente realizar as atividades.

4.4.2.2 A visão dos professores sobre os ribeirinhos

Somos prisioneiros quando cremos no que enxergamos apenas pela sombra de fatos e de informações que recebemos sem ter a experiência de enxergar o fenômeno mais de perto, sem olhar para a entrada da caverna.

(Adaptado pela pesquisadora de *O mito da Caverna*, Platão).

Para conhecer a visão dos professores, primeiramente eles são apresentados com suas características gerais. O grupo entrevistado nesta pesquisa é constituído por quatro professores efetivos na escola pesquisada e uma efetiva na Rede Estadual que trabalha em caráter de substituição nessa unidade escolar, por considerá-la uma boa escola e por gostar de lecionar nela.

O sistema de ensino da Rede Estadual utiliza o material impresso determinado para as aulas e segue com rigor o cronograma dos conteúdos. Para os anos iniciais é utilizado o caderno do EMAI, Ler e Escrever, e para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o caderno do professor e do aluno.

A tabuada eu não posso fixar a tabuada. O alfabeto lá na vista da gente para pesquisar como é que eu faço o desenho da letra maiúscula, minúscula, do v, do w, no meu ponto de vista eu acho que eu aplico, né? Mas não assim... cobrança em cima. Tipo assim, agora entra os projetos, como o A Hora do Planeta, o que posso economizar, o que não posso... está tudo interligado com a água, com a saúde, mas eu acredito que seja uma... curiosidade, não efetivo (Profa. Lia).

O engessamento e a cobrança do método de trabalho, devido aos cadernos com os conteúdos preestabelecidos, parecem uma limitação da professora em ampliar suas práticas, e a justificativa buscada em Pèrez Gòmes (2001) adverte que esse controle não se situa propriamente nos professores, mas nos representantes do sistema.

Percebeu-se o envolvimento dessas professoras com as atividades escolares e com a situação de vida dos seus alunos. Constantemente, buscam respostas para as questões mais desafiadoras; no entanto, mesmo com tanta dedicação, alguns pormenores escapam-lhes dos olhos e das mãos. Ainda assim, buscam o que Pèrez Gòmes (2001) chama de “corpo de experiências” (p. 181), por meio das trocas que fazem nas reuniões semanais e nos momentos oportunos na escola. Frequentemente

trocam ideias e conhecimentos pedagógicos, especialmente na transição dos anos iniciais para os finais.

Eu já chamei a Lia (professora de matemática) na minha sala para ver como eles vão ver a matemática no 6º ano. Às vezes ela me chama para passar alguma atividade do 5º ano que está necessária. Então, na nossa escola é assim... e quanto aos alunos deveria ser a parte pedagógica mesmo, de conhecimento (sobre a relação professor-aluno) (Profa. Clara).

Elas apostam na profissão no dia a dia e nos aperfeiçoamentos por meio dos cursos oferecidos pela Rede Estadual; todas têm o apoio da escola e trabalham sempre compartilhando ideias e contribuindo com as ações e projetos de sala de aula que deram certo, ainda que as decisões ocorram verticalmente.

[...] Tem. A gente procura trabalhar diferenciado, né? P: Por exemplo, agora nós estamos fazendo os cartazes que a coordenadora pediu. Então, eu sempre coloco esse aluno que tem mais dificuldade num grupo. Mesmo que ele não atinja o objetivo, mas ele está vendo o que os outros estão fazendo, ele pode dar a opinião dele (Profa. Clara).

Comentaram que tanto esforço é válido, uma vez que têm *feedback* dos estudantes, quanto aos empreendimentos na diversificação das aulas, especialmente daqueles que concluíram o Ensino Médio e engrenaram em outras atividades, como o ingresso na faculdade, o trabalho remunerado e a admissão nos colégios filantrópicos e particulares preparatórios para o vestibular. Além disso, encontram-se, eventualmente, com alguns egressos já com família e vivendo bem.

[...] Depois veio a irmã dele, que também completou a oitava série e agora ela quer fazer veterinária, só que ela não tem condições de bancar uma faculdade, nem nada. P: Ela trabalha? Lia: Ela trabalha no Pet Shop. Lia: No Pet Shop, ali. (Profa. Lia).

Além das expectativas com os próprios professores, destacou-se, entre os demais, uma das jovens ribeirinhas que tem conhecimento e que desenvolveu gosto pelo trabalho referente a um conteúdo específico, a veterinária.

Mas a visão geral ainda concorre para a falta de aprendizagem, conforme narra a professora Lia: “As crianças da comunidade... a grande maioria travou, a parte cognitiva é difícil”. Com isso, entre incertezas e suposições, as professoras tentam entender o que se passa na comunidade, ainda que haja um misto de curiosidade e preocupação, como demonstra a professora Cláudia: “Eu mesma nunca fui lá [...] será que toda essa

dificuldade tem relação com os casamentos consanguíneos, porque fisicamente eles não têm nada, mas afetou alguma coisa na cabeça deles”.

Segundo Rego (2003, p. 26), “[...] o desenvolvimento [...] humano é sempre mediado pelo outro”; portanto, os professores de área que ministram poucas aulas por semana com cada turma e que passam pouco tempo com esses estudantes possibilitam que o olhar para a raiz do problema e sua intervenção sejam substituídos pelas arguições de dificuldades.

A rotina e a demanda de conteúdo promovem o fator tempo à frente das possibilidades de intervenções assertivas por parte desses professores. O cumprimento das aulas predeterminadas impede o direcionamento de práticas significativas voltadas para a realidade ribeirinha e torna as aulas sem sentido para eles, fomentando uma situação difícil, pois promove “a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, *apud* NOGUEIRA, 2003, p. 41).

Na visão das professoras sobre os estudantes e as famílias ribeirinhas, a dimensão da sala de aula está vinculada às ações da família sobre os filhos, ao que eles trazem de casa e interligam com o que vivenciam na escola. Desse modo, as funções da família e da escola, embora se complementem, demandam o estabelecimento de limites, como apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), ou seja, o conteúdo apostilado e os projetos são estabelecidos e os estudantes devem se inserir na dinâmica das aulas. Não há um projeto específico para a sua inclusão.

As professoras vêem que essa população apresenta dificuldade para aprender, embora a maioria seja bem educada e gentil, mas “pára por aí”, segundo a professora Lia. Duas professoras dos anos iniciais não vêem dessa forma, pois reconhecem que a maioria dos estudantes matriculados entre o primeiro e o quarto ano dos anos iniciais tem facilidade para reter o conteúdo e aprender, inclusive interage bem.

Acreditam que as crianças que vêm chegando para os anos iniciais começam a despontar um diferencial, uma perspectiva diferente em relação à escola. A dificuldade que alguns alunos apresentam vem de algum comprometimento e de disposições não favoráveis, o que demanda acompanhamento especializado.

Até eu estava falando com ela (professora ao lado), as crianças do “Rio” que estão aqui, os pequenos aqui são muito mais educados que os maiores. Em termos de convivência, de respeito, até de... de valorização. Eu tive aluno aqui [...] que é o Pedro, não sei você conheceu... P: Primo da Joana? Clara: Eles são umas graças, né? Então eles passaram isso, né? Eu sempre disse assim... os

professores... é o que eu sempre digo para uma mãe, aqui todo mundo se ajuda, independe de onde mora, o que faz, né? (Profa. Clara).

Uma das professoras dos anos finais pouco identifica os ribeirinhos, visto que em suas turmas de trabalho há poucos deles, portanto não conhece a todos. Ainda assim, reconhece que alguns deles apresentam dificuldades para aprender e que alguns não se dão bem na escola, mas têm outras habilidades, como a dança, a produção de textos, o esporte.

Duas professoras mais antigas da escola vêm todos com dificuldades e atribuem isso a possíveis consequências de casamentos consanguíneos, que comprometem o sistema cognitivo, e não o motor.

Essas professoras afirmam que aparentemente eles são saudáveis. Quanto às famílias, três delas acreditam que a participação maciça na escola é na primeira Reunião de Pais, com a entrega do kit escolar, e no dia do almoço com a comunidade escolar, em que a pessoa compra o refrigerante e ganha o almoço. Para duas delas, além dessas datas, as famílias vêm à escola somente quando algum benefício é cortado.

Quanto à participação na vida escolar dos filhos, duas professoras antigas da escola acreditam que as famílias não se preocupam, porque os pais não são letrados. Embora os caminhos entre a escola e a família não sejam paralelos, como analisam Wagner e Silveira (2009), as professoras reconhecem o esforço de algumas famílias para organizar um acompanhamento da vida escolar de seus filhos, ainda que isso seja esporádico.

[...] Os pais participando do Conselho, né, sendo... atendendo os pedidos dos professores quando tem reuniões e também estando atentos para seus filhos e não deixar essa responsabilidade da educação que tem que ter em casa, para a escola fazer (Profa. Clara).

As outras professoras acreditam que colaboram sim, mas do jeitinho que elas conseguem e sabem fazer. Entendem que é preciso limitar o que é da escola e o que é da família, e com essa afirmativa levantam a necessidade de discriminar as ações de uma e de outra, embora as duas lavrem situações em comum de interferências no processo de escolarização.

Lahire (1997) aponta que as famílias entendem como necessárias certas disposições, como dormir cedo, alimentar-se bem, fazer as tarefas, praticar leitura, selecionar amigos, e também as punições físicas, caso o desempenho esteja aquém do desejado. Essa ótica de incentivo familiar pressupõe estabelecer um limite alargado e

distante entre a família e a escola, que se mantém inerte, com intervenções pautadas em ações individuais que, embora auxiliem nas práticas pedagógicas, contribuem mais para distanciar do que para aproximar a escola da família. Principalmente, afasta o estudante da cultura escolar.

A visão dos professores sobre os ribeirinhos é generalizada, quanto a sua incapacidade para aprender e quanto à não participação de suas famílias na vida escolar dos filhos, que é relativa. Essa hipótese foi parcialmente confirmada, pois alguns professores consideram haver uma participação conforme o modo ribeirinho de ser. Já na visão dos mais reprodutivistas, existe a generalização dessa dificuldade.

4.4.2.3 Segregação e discriminação na escola

O grande segredo para a plenitude é muito simples: compartilhar.
(SÓCRATES)

A segregação na escola pode ocorrer nas diferentes relações do convívio humano. Em referência aos ribeirinhos, pode-se dizer que não têm uma vivência plena na escola, onde, afinal, nem tudo é compartilhado com eles.

Como visto no eixo anterior, a segregação dos ribeirinhos tem relação direta com a discriminação que sofrem por parte dos colegas de classe. No entanto, nem sempre eles sofrem discriminação, embora se saiba que existe o preconceito. De acordo com Crochik e Sass (2011, p. 22), “[...] sempre que há discriminação, existe preconceito, mas o inverso não é necessário, uma vez que, como já acentuado, o preconceito é uma atitude, e como tal pode ser manifesta (discriminação) ou latente”.

Com os alunos se preocupa muito com a parte humana [...] Profa. Lívia: tem outra coisa, tem um obstáculo, já não vai mais pra frente. Se você colocar algum obstáculo, por exemplo, um desafio, um trabalho, um desafio eles não vão. Você vê o Rui por melhor que ele seja... ah! Professora eu não vou sentar lá não (Profa. Lia).

A preocupação humanitária com os estudantes pode estar vinculada, ainda que inconscientemente, ao discurso quanto ao comportamento e atitudes que se voltem para a vida escolar ou mesmo para a vida em sociedade com certo distanciamento da realidade. Isso considerando as circunstâncias em sala de aula ou o espaço escolar.

Quanto à participação das famílias ribeirinhas, a visão consensual é de que elas só procuram a escola quando um benefício que recebem é cortado, pois geralmente não participam da vida escolar de seus filhos.

Profa. Lia: Quer ver a família ribeirinha aqui? Corta com a regalia que eles têm. Corta vamos supor, o... Profa. Lívia: transporte [...]. [...] a Juliana mesmo tem carro, carrão zero. Dirige. Veja o celular deles, melhor que o seu, se abusar, viu bem! Com cota, com conta. Computador, quase todos têm. Antes, era baton que comprava ali na esquina, agora é baton de marca.

Para as professoras, a origem socioeconômica é fator impeditivo de usarem produtos melhores e de terem acesso a recursos que viabilizam o cotidiano. Existe, pois, uma distância muito extensa entre as percepções e as intenções humanas, quando o assunto é diferença social.

Sabe, eles são uma casca fechada. É difícil a gente adentrar. Agora que tem muita gente de fora lá (Profa. Lia).

O fato de saírem para trabalhar e se relacionarem já alarga os horizontes, na busca de uma vida melhor, exatamente por estarem saindo da “casca”. Na verdade, eles viviam restritos ao local onde tinham a sobrevivência, a pesca, e suas relações eram limitadas ao trabalho e à convivência entre eles.

Segundo Lahire (1997), muitas famílias vivem em suas casas. Por diferentes razões, não convivem com a vizinhança, e têm essa mesma conduta nos lugares comuns da sociedade. Existem estudantes que têm sua turma na escola e que estabelecem limites em suas relações sociais.

A comunidade original está iniciando uma convivência mais alargada com a terceira e quarta geração, e ambas se mesclam na faixa etária. Então, trata-se de um processo em que a herança cultural que Bourdieu (2003) confere ao capital cultural incorporado pelo *habitus* começa a receber negação por parte da nova geração. Portanto, esse processo não está a salvo de conflitos, que muitas vezes passam despercebidos na rotina escolar. Alguns professores começam a ver as mudanças dos resultados positivos nas salas de aula, salvo daqueles alunos com comprometimentos e sem disposição mental.

Então, eu acho assim que esses alunos que estão vindo, eu vejo porque eu dou aula para o Pedro, que é aluno, filho da Juliana [...] o menino é ótimo. Garoto assim, ó, esperto. Não estou fazendo diferenciação, assim... (Profa. Lia).

As evidências colocadas pelas professoras quanto às dificuldades resultam dos casamentos consanguíneos, que justificariam a falta de avanço na escolarização, em decorrência de incapacidade cognitiva de aprendizagem, como a falta de memória, por exemplo.

Profa. Lia: Não, não é, sabe por quê? Profa. Lívia: Antigamente eles ficavam só entre eles, por exemplo. Profa. Lia: Com o primo, com o irmão, com o tio... Profa. Lívia: O Pedro já interage e tem a Joana priminha dele, ela é um pouquinho mais assim, arredia, mas ela também, já sai da turminha vai com outros. Ela é esperta para aprender e se nós formos ver a questão cognitiva essa geração que está vindo está sendo melhor. Profa. Lia: Eles vinham limitados por causa da... muito limitados por causa da familiaridade. Profa. Lívia: Mas é o que tô te dizendo eles já estão casando com pessoas de outras comunidades, como é o caso da...

O poder simbólico marcado pela diferença de posição social pode incorrer no preconceito em relação a um grupo de estudantes e famílias que são identificados como especiais, como diferentes. Trata-se de um conceito antecipado sobre um grupo de pessoas, sem de fato conhecê-las *in loco* e sem ter ciência das verdadeiras razões de elas adotarem determinado comportamento.

Rui: [...] daí ela fala pra gente, que não sabe o que a gente vem fazer aqui já que não aprende nada mesmo...

Isso implica (auto) segregação; afinal de contas, o que fazer num lugar onde o estudante tem obrigação de frequentar a escola por força de lei? Embora em determinados momentos encontre, em seu íntimo, razões para aprender, em outros momentos possivelmente tem desejo de estar em outro lugar, distante dali.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui.

(JEAN JACQUES ROUSSEAU)

As considerações sobre o objetivo geral deste estudo, o conhecimento das formas de participação das famílias ribeirinhas na escola e na vida escolar dos filhos, não tem caráter conclusivo, pois novos questionamentos surgiram ao longo de sua realização. Por isso, não se trata de um fechamento, mas de um caminho aberto para compreender outras frentes escolares que envolvem as novas gerações ribeirinhas, as quais têm muitos conhecimentos e anseios.

Neste estudo qualitativo, conheceu-se a relação família-escola, objeto da pesquisa, num amplo contexto de fatos complexos. Os objetivos concentraram-se em identificar a participação das famílias ribeirinhas na escola e na vida escolar dos filhos, em conhecer as reações dos professores às participações das famílias e as ações inclusivas da escola com vistas à diversidade socioeconômica e cultural.

A coleta dos dados na escola e na própria comunidade ribeirinha foi realizada junto à população de estudantes que aceitou participar da pesquisa, seguida do convite dirigido aos seus responsáveis legais e aos seus professores com aceite acordado por meio dos Termos indicados pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté.

Como ferramentas para a coleta dos dados, foram utilizadas a observação das mães na Reunião de Pais e na Reunião de eleição do Conselho de Escola e Associação Amigos da Escola, ambas ocorridas logo no início do ano letivo de 2016; as informações contidas no Plano Gestor sobre as ações pedagógicas visando às práticas inclusivas, à participação da família na escola e à motivação para as famílias participarem da vida escolar dos filhos e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos estudantes, às mães e aos professores.

Aceitaram participar deste estudo treze estudantes ribeirinhos, cujas mães se apresentaram como responsáveis legais e como as que mais se ocupam com a escolarização dos filhos, totalizando onze mães, pois duas delas têm mais de um filho participante da pesquisa; e, cinco professores que trabalham ou já trabalharam com esses alunos.

O trabalho foi caracterizado como um estudo de caso do tipo etnográfico, por se tratar de um caso bem particular das famílias ribeirinhas, envolvendo também a pesquisa exploratória e descritiva.

O caminho metodológico favoreceu o olhar para as singularidades que envolvem a família, a escola e os estudantes nas suas interdependências relativas à formação e construção do conhecimento desses escolares. A origem social envolveu fenômenos decisivos durante o processo e o desempenho escolar, descobriu-se que se trata apenas de uma parcela das várias situações da vida na comunidade ribeirinha, cujo modo de viver interfere na sua inserção numa sociedade cheia de determinações e contrariedades.

Os dados coletados permitiram conhecer a vivência e a visão dos ribeirinhos na escola e as ações e visão da escola e dos professores sobre essa vivência. O senso comum dizia que se tratava de pessoas com dificuldades de aprendizagem e fechadas entre si, o que impossibilitaria à pesquisadora adentrar o território deles; no entanto, essa hipótese foi afastada quando os estudos foram aceitos e quando foi permitida a ida da pesquisadora até a comunidade.

Foi preciso conhecer, inicialmente, o modo como vivem as famílias, considerando seus aspectos socioeconômicos e culturais e suas singularidades cotidianas. Esse contexto está sucintamente caracterizado no perfil dos estudantes e na caracterização da comunidade, demonstrando o contraste entre a origem social que determina o cotidiano ribeirinho atual com as aparentes classes sociais do entorno. Isso porque, em decorrência da urbanização regional, a comunidade ficou cercada por construções e estilos de vida diferentes daqueles que vivenciam. Tal fato vem suprimindo a sua “identidade” no bairro, que já está se descaracterizando pelas alterações ambientais e, mais recentemente, pelo avanço imobiliário discrepante da moradia ribeirinha, o que promoveu sua segregação espacial.

O confinamento na comunidade já existia, uma vez que a cultura da pesca, da vida no entorno do rio e o afastamento da cidade sempre foram características dessa população. Ali as famílias se constituíram. Era o local de trabalhar, de viver, e era ali que as crianças brincavam. No entanto, a precariedade das condições de infraestrutura e saneamento básico não era preocupação das políticas públicas, assim como a escolarização dessas famílias. Para frequentar a escola, as crianças tinham que se submeter a um percurso exaustivo. Para isso, faziam uso de barco e caminhavam.

Somente em 1984 a escola foi criada para atender os estudantes, que eram considerados como da “zona rural”, e a escolarização passou a existir para a população

dessa região, composta por filhos dos funcionários das fazendas e pelos ribeirinhos. As gerações foram se escolarizando sob a concepção generalizada da maioria dos professores quanto à dificuldade para aprender. Os pais dos estudantes que frequentam a escola atualmente têm idade que varia entre trinta e cinco e quarenta e cinco anos e tiveram baixa produção escolar. As mães que mais avançaram concluíram o Ensino Fundamental e têm o Ensino Médio incompleto.

Decorre, então, que fatores geradores da falta de escolarização podem estar vinculados às condições precárias de vida e não à origem social propriamente dita, como a fome, a subordinação, a falta de estímulo, a fraqueza, possíveis doenças, a baixa auto-estima, as más condições de higiene, o enfrentamento do preconceito. Afinal, estar na escola sujo de barro e com saco de arroz no pé (o caso da dona Keli e da dona Lídia, quando moraram no Pilão) numa época em que o preconceito e a segregação eram mais arraigados no sentido da consciência (emprestando a voz da dona Keli) “não tinha mais como estudar”. Além do esforço para se chegar à escola, enfrentando as adversidades da vida, talvez piores enfrentamentos fossem os desafios subjetivos na sala de aula e nos espaços escolares, a discriminação.

Os depoimentos das mães entrevistadas (segunda geração ribeirinha dessa comunidade) confirmam a dificuldade para aprender. No entanto, à medida que são instigadas a refletir, durante as entrevistas, e nas narrativas dos estudantes e dos professores, observa-se uma contradição quanto ao fato dessa dificuldade generalizada, pois fatos observados e narrados atestam o seu auxílio nas tarefas, a posse da carteira de motorista com boa condução do veículo, rompimento do curso técnico por razões alheias às dificuldades e atuação nas leituras durante as missas na comunidade e na organização dos eventos, como a festa de Nossa Senhora Aparecida, com a procissão dos barcos no rio.

Nessa interação entre a cultura ribeirinha e a frequência na escola, trava-se o enfrentamento das famílias com a sua escolarização, especialmente quanto à crença na dificuldade para aprender na escola. Tal fato ainda é carregado por ideais preconceituosos que atribuem aos casamentos consanguíneos as dificuldades escolares. Ora, o trabalho com a pesca, o manejo do rio para nadar e para outras atividades, o conhecimento dos fenômenos naturais para lidar com a rotina, a confecção das redes de pesca e dos barcos de madeira, dentre outros conhecimentos natos dessa população, indicam que não há impedimento mental de aprendizagem pelos ribeirinhos, salvo os

comprometimentos desconhecidos deste estudo. Com isso, constata-se que tais conhecimentos não são considerados no processo de aquisição da cultura escolar.

Portanto, o contraste cultural entre a liberdade das ações que geram conhecimento na comunidade e o confinamento da sala de aula leva a pensar que só se estabelece o desejo de aprender se de fato o que se tenta ensinar faz sentido. Isso pode ser possível quando a família é convocada a ter voz na escola, para demonstrar seus conhecimentos.

Há portanto, uma lacuna entre as aspirações dessas famílias e as da escola. Para a família, o mínimo de escolarização é suficiente diante da sua realidade, e quando se olha mais de perto, percebe-se o desejo das mães de terem os filhos com boa escolarização e sem os intervenientes que suportaram no passado. Os elogios e o incentivo na tentativa de elevar a autoestima das crianças foram confirmados pelas professoras em seus depoimentos.

Trazendo essa vivência para a atualidade (terceira e quarta geração dos estudantes da comunidade), impõe-se atender ao documento do Plano Gestor, que considera as condições socioeconômicas e culturais da comunidade de modo generalizado, sem especificar o conhecimento ribeirinho. Em conjunto, estratégias de estímulos à aprendizagem devem ser postas em prática, para obtenção de resultados em cumprimento das metas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Tal determinação requer as transformações da escola e da família, sob a voz dos estudantes que estão submetidos ao processo de formação, de construção de valores e de acúmulo de conhecimento objetivo e subjetivo.

Os caminhos que levam ao cumprimento dos objetivos fins tanto de uma como de outra instituição, foram elucidados como que apontando o direcionamento do fazer escola, nas narrativas dos professores e dos estudantes. Considerou-se que as correlações da vida ribeirinha com a vida escolar encurtam o distanciamento entre as duas culturas. As narrativas que mais evidenciaram essa proposta integradora foram as das estudantes Joana e Lana, as da dona Juliana com o sarau de poesia e as de toda a equipe do Ensino Médio com o projeto contínuo às sextas feiras.

Para isso, os mecanismos de ação também consideram a heterogeneidade da comunidade escolar, constatando que a diversidade de origem social e cultural pode ter dois sentidos. Um deles deve levar ao aproveitamento dos conhecimentos e ao enriquecimento das aulas, para tornar a escola interessante e promissora. Deve-se também fomentar a subjetivação deste sentido, que é o da escola para os estudantes,

envolvendo a formação cidadã calcada na finalidade da escola, conforme contemplado no documento escolar.

O outro é o caminho da individualidade, da divisão categórica das funções que atuam no cumprimento dos prazos dos cronogramas burocráticos, fomentando uma comunicação hierárquica e uma relação de dominação, visando objetivamente cumprir as metas com projetos estanques. Isso é mencionado nas narrativas das professoras que participam das decisões temáticas e das coordenadoras que determinam os temas, porque cumprem as diretrizes do sistema.

Agora, as decisões em como viabilizar os projetos são elaboradas em conjunto com os professores nas reuniões de ATPC, mas em nenhum momento há envolvimento da família e dos estudantes em decisões pedagógicas, salvo via Conselho de Escola, no qual há escassa participação, como comprovado na reunião de eleição.

Neste segundo caminho, há incentivo dos traços de preconceitos, talvez inconscientes, às vezes acompanhados de discriminação mais evidente, e às vezes simbólica e encoberta pela discrição dos comportamentos. Essas características de um sistema de reprodução escolar em que a cultura dominante se impõe sobre a cultura ribeirinha não favorecem o cumprimento da finalidade da instituição escolar. Estão presentes entre os estudantes, na sala de aula e entre alguns professores que, num momento inusitado, afirmam que alguns estudantes podem ser o empecilho para eles continuarem seu trabalho, uma vez que desempenham esforço individual para superar os desafios de recursos, de conteúdo e de convívio.

Em suma, trata-se de uma escolha: ou pelo caminho da integração das culturas e da inserção das famílias na escola visando a sua pertença no espaço escolar e ao incentivo na vida escolar dos filhos, num processo de integração, ou pelo caminho da individualidade e da segregação.

Portanto, trata-se de mais uma evidência de que o cruzamento das culturas pode amenizar, em vez de provocar o seu choque na sala de aula, promovendo a segregação daqueles que suportam a ida para escola um cumprimento da obrigatoriedade da educação básica. Isso está representado na fala da professora Catarina, que aponta poucos alunos com envolvimento escolar.

Neste sentido, volta-se às metas objetivas da escola e a sua corrida para dar conta dos índices quantitativos de aproveitamento escolar, evasão e reprovação, atreladas com os seus objetivos. Trava-se, então, uma luta contra os fatores impeditivos do avanço de uma escola para todos, não somente quanto ao acesso às matrículas, mas

também quanto à qualidade, que torna o trabalho pedagógico mais convidativo para os professores e desejado pelos estudantes.

Promove-se, assim, a permanência na escola, sem altos índices de faltas e evasão, com real conhecimento na escrita, na leitura e nos cálculos vinculados aos conhecimentos da cultura de origem, independentemente da classe social.

A escola pesquisada já evidenciou suas ações de interação e atividades práticas, como já detectadas nos projetos contínuos de sexta-feira para o Ensino Médio, voltados para conter a evasão escolar. E também nos projetos voltados para os possíveis retidos, nas práticas de sala de aula com a geometria (quando foi solicitada a observação do espaço para identificar e apontar formas geométricas) nas práticas de sala com os saraus de poesia, e nas dinâmicas de grupos.

Enfim, a forma como ocorrem e se consolidam tais atividades promove o entrosamento, a partilha, o respeito entre os estudantes, mas ainda há os que precisam da pertença no espaço escolar e da formação acadêmica.

Considerando as limitações da família ribeirinha em participar objetivamente na vida escolar dos filhos, ações práticas são sugeridas para a escola:

Promover o conhecimento dessa realidade para os professores que trabalham diretamente com eles e buscar estratégias de envolver os estudantes, os professores, a equipe gestora e as famílias, de modo a conhecerem o que almejam da escola e levantar os pontos possíveis de trabalho educacional que favoreça a aprendizagem por meio do conhecimento que eles já apresentam.

Na construção de protótipo de barco, fazer o levantamento dos conteúdos escolares envolvidos. Dos locais visitados pelos colegas de escola, que elementos culturais podem ser trazidos para a sala de aula e utilizados como objeto de aprendizagem.

Desse levantamento, apresentar os conhecimentos que ambas possuem e viabilizar atividades contínuas que promovam a troca entre a cultura escolar e a ribeirinha, bem como a aprendizagem por meio da significação.

A partir dos estudantes e da família, o processo de construção conjunta, formativa e integradora pode se fortalecer, elencando mais estudantes envolvidos no seu processo de escolarização e estabelecendo vínculos confluentes para os resultados promissores para a escola, a família e os estudantes.

Prevê-se, pois, a reestruturação escolar, para aproximação da família, a começar pelo acolhimento daqueles que depararam com a escolha entre a sobrevivência e a

escola. Para algumas mães, o espaço escolar estava guardado na memória dos seus sete anos de idade, portanto estavam distanciadas da escola por longo período, e isso marcou uma vida inteira de famílias que tinham possibilidade de aprender e de interagir.

Com os filhos na escola, as mães precisaram aprender a se relacionar nesse espaço em outra posição. Antes eram alunas, e agora, são mães que almejam a escolarização dos filhos. Embora não tenham sido acolhidas nas escolas como estudantes com necessidades de apoio para superar os desafios, agora são mães que, com suas limitações, acreditam na escola como espaço de construção de conhecimentos que possibilitarão aos filhos almejarem oportunidades que elas não tiveram, como o trabalho remunerado e renda contínua para uma vida com mais qualidade em recursos, relacionamentos e realizações pessoais.

O acolhimento das mães no espaço escolar, no sentido de se tornarem presenças vivas, é demasiado importante para a recíproca e verdadeira engrenagem dos ideais, dos possíveis e dos reais objetivos que endossam o envolvimento responsável e equilibrado na relação família-escola, para eliminação do paradigma das impossibilidades para os ribeirinhos.

A possibilidade de interação do conhecimento ribeirinho com o conhecimento acadêmico, pode se tornar uma via expressa de integração dessas famílias no espaço da escola e na vida escolar dos filhos.

Atualmente, sua presença é muito restrita às reais necessidades das solicitações da escola ou raramente, quando há alguma ocorrência que determine uma convocação. Na primeira reunião de pais, a presença significativa, não só das mães ribeirinhas, como também das demais famílias, foi decorrente da entrega do material escolar dos estudantes, mas houve escassa presença na segunda reunião do ano, cujo objetivo não foi de interesse da maioria delas. Das ribeirinhas, apenas uma mãe esteve presente.

Essa mãe manifestou certo retraimento e inibição. Tal fato evidencia que o espaço escolar confere atribuições burocráticas aos professores e à equipe, que lidam rotineiramente com uma demanda administrativa e pedagógica. Isso dificulta o processo de acolhimento coletivo, ainda que os pais que detêm capital cultural considerem eficientes a objetividade e a agilidade nas reuniões escolares. Como a presença ribeirinha é rara, torna-se normal seu comportamento num canto do pátio. Ainda que algum funcionário ou quem quer que esteja por perto venha prestar-lhe auxílio, mais uma vez, ainda que imperceptível, a segregação está presente.

As festividades e reuniões nos sábados letivos, como no Dia da família na Escola, são os eventos que mais aproximam os pais. No entanto, a participação ribeirinha é restrita, justificada pela dificuldade de deslocamento, alto custo e cuidado com os filhos menores. São reuniões sem muito sentido para os pais, visto que, por vezes, eles sabem que os professores vão se queixar de seus filhos. Devido a essa realidade, a escola precisa mostrar-se exímia em buscar alternativas que façam com que eles se sintam como pertencentes ao espaço escolar, pois se constatou que as desculpas são constantes, quando se trata de comparecer na escola.

Percebem-se na relação família-escola fatores de causa-efeito que geram a culpa mútua. Esses fatores são resultantes da falta de uma política educacional que favoreça a comunicação e atenda aos interesses de ambas as instituições, especialmente quando há ocorrência de reais necessidades de intervenções e quando vão chegando ao final da escolarização. Por exemplo, a questão entre os jovens do ensino Médio que necessitam de acolhida, de conviver com as diferenças, de contribuir verdadeiramente com o grupo. Há, portanto, necessidade de trabalhar, na escola e na família, os valores, as relações interpessoais e, a autoestima, nessa fase de transição.

Partindo do conhecimento da diversidade que acessa a escola, soma-se uma riqueza de conhecimentos e, neste estudo de caso que conheceu a riqueza da vida ribeirinha no seu cotidiano, acende a possibilidade de reais intervenções por meio de propostas pedagógicas afinadas com a realidade da escola. Afinal, é ela que possui essas riquezas de conhecimento advindas de diferentes culturas, passíveis de se transformarem em objeto de trabalho educativo, um marco para a transformação escolar.

Nesse processo a integração das famílias, dos estudantes e da escola é inevitável. Deve-se romper com o ciclo pré-determinado das reuniões formais menos atrativas, esvaziadas e comumente com tratativas clássicas sobre os pais, visto que os que mais precisam não vêm, não participam. Nesse ponto, não há discussão que sustente a culpabilização da família quanto ao fracasso escolar.

Quanto aos ribeirinhos, sua cultura de vida não prevê capital econômico e social, nem o da cultura escrita, do mundo letrado. Sua cultura de vida agrega valores, talvez desconhecidos dos seus colegas de sala, bem como dos seus professores, que os conhecem superficialmente, exceto aqueles que num ato de solidariedade, tentam investir um pouco mais.

Na comunidade, as crianças crescem num ambiente rico de vegetação, animais, rio e espaço. Fortalecem-se com a cultura nativa e abrangente dos hábitos ribeirinhos, da exploração biológica e do convívio com um ecossistema ainda preservado, com a participação na Festa de Nossa Senhora e nos ensaios de confecção de pipa, rede de pesca e de barco. Essa vivência é mais evidenciada nas crianças que, quando crescem passam a acreditar em outros símbolos culturais e vão se distanciando da sua cultura.

Embora essa vivência e o lugar sejam valorizados por eles, o distanciamento das atividades tem suas razões fundadas nos seus próprios interesses e necessidades juvenis, bem como na própria diversidade econômica das famílias. Alguns costumes acabam se perdendo, correndo-se o risco de acontecer aquilo que Lahire (1997, p 342) chama de “patrimônio cultural morto”.

Por meio da escola, pode haver mais curiosidade, exploração e conhecimento significativo desse ambiente pelas próprias famílias, quando convertidos em conhecimento escolar expresso em atividades práticas que façam sentido para os estudantes. Pode ser um caminho em que os ribeirinhos venham a se sentir reconhecidos por seus valores, pela sua inteligência, pelas suas experiências de vida, e não meramente por fatos curiosos a respeito de uma comunidade segregada em um bairro denominado nobre.

Num caminho metodológico de experimentação, apresentações e integração, as parcerias podem ser alavancadas em prol desse engajamento transformador e formador, para que a aprendizagem possa ocorrer em duplo sentido; e não como no sistema reprodutivista, em que o gasto de energia é demasiado grande em relação aos resultados destinados às famílias, à escola e aos estudantes.

Nos anos iniciais, as crianças brincam, entendem-se, brigam e estão juntas novamente, sem ter consciência da realidade. Não apresentam elementos para uma avaliação criteriosa de seu conhecimento, embora tenham preferências por livros, pelas bonecas e conheçam suas limitações de poder. As professoras conseguem alguma intervenção positiva para ajudar essas crianças, e parece que, brincando, conseguem se esquivar de algum conflito.

À medida que crescem, começam a sentir os primeiros sinais de que algo está diferente e, quando estão nos anos finais e no Ensino Médio, a constatação dos fatos se concretiza, uma vez que a heterogeneidade da convivência é maior.

Quando o jovem atinge o Ensino Médio, sente-se mais autônomo e consegue explicar melhor seus anseios, distanciando-se um pouco das confidências para a

família. Esse período é marcado pelo distanciamento da família na escola, o que acentua a preocupação das mães ribeirinhas, que estão limitadas ao ingresso do filho na escola e fadadas a não conhecer o que o filho pensa ou sente.

Há indícios positivos da necessidade de intervenções com novas possibilidades de a escola realizar atividades que promovam a socialização e a integração, com presença mais significativa da família. Dentre esses indícios, a Mostra Cultural, ao final de cada projeto do Ensino Médio, que ocorre às sextas feiras. Para conter a evasão, limita-se ao público interno, não possibilitando o conhecimento das famílias sobre a atuação dos filhos maiores a cada bimestre. Nesse momento os ribeirinhos se comunicam bem e se sentem confiantes com as atividades que desenvolvem, usando linguagem mais coloquial, portanto há conhecimento e aprendizagem. O que falta é trabalhar suas habilidades e romper com os rótulos nem sempre verdadeiros sobre eles.

Com isso, os programas e projetos da rotina escolar, atendem às situações recorrentes coletivas. Porém, como bem colocado por algumas professoras, no que diz respeito ao processo de aprendizagem, o olhar tem de ser direcionado àqueles estudantes que de fato necessitam de uma atuação com foco na aprendizagem e nos processos. Deve-se buscar o resgate da autoestima dos estudantes, para eliminar a crença de que são incapazes de aprender.

Cabe à instituição escolar (organizada profissionalmente) debruçar-se sobre um projeto inclinado a diminuir os problemas de escolarização e promover a manutenção da cultura de modo a elevar a autoestima e a real aprendizagem dos estudantes ribeirinhos em consonância com os demais estudantes da escola e suas famílias.

As atividades de integração escola-família-estudante devem ser contínuas e construídas com vista ao estabelecimento de uma política educacional da escola, envolvendo as culturas presentes e abrindo espaço para maior participação das famílias, inclusive na tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. S.; RIBEIRO, D. F. **A assimetria na relação entre família e escola pública. Paideia.** v. 16, n 35. Ribeirão Preto. Set/Dec. 2006.

ANDRE, M. D. E. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BARBOSA, Rafael Conde. **O significado atribuído à Escola e ao Ensino Médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo.** 2011. 110f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Almedina: Edições 70, 2011.

BERNARDES, N. M. G. Análise compreensiva de base fenomenológica e o estudo da experiência vivida de crianças e adultos. **Educação.** Porto Alegre, n. 20, 1991.

BOURDIEU, P. (Cood.). **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL, 1996. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/1996/lei/9394.htm>. Acessado em 23 de setembro de 2015.

_____. **Constituição Federal. Art 226.** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 23 de setembro de 2015.

_____. **Constituição Federal. Art 227.** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 23 de setembro de 2015.

BRASIL, 2014. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acessado em 23 de setembro de 2015.

BRASIL, 2006. **Pradime:** Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf; acesso em 30 de novembro de 2016.

BRASIL. **Cidades@.** São José dos Campos, SP. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2015. disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acessado em 09 de novembro de 2015.

BROCCOLICHI, S., OEVUVRARD, F. **A engrenagem.** In A miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 523.

CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/ jun/ jul/ ago/ 2003.

CARTER, M. J. Gender Socialization and Identity Theory. Soc. Sci. 2014, 3, 242-263; doi: 10.3390/ socsci3020242. **Social Sciences**. May/ 2014. ISSN 2076-0760.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber-** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Entrevista no curso de licenciatura em ciências**. < Disponível em disponível em e-aulas.usp.br/portal/vídeo.action>. Acessado em 25 de junho de 2015.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estud. Psicol.** v. 10, nº 3. Natal, RN. Set./Dez/2005. ISSN 1678-4669.

CROCHIK, J. L; SASS, O. Sobre o Projeto Temático: Teoria Crítica, formação e indivíduo. **InterMeio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v. 17, n. 33, p 13-28, jan/jun, 2011;

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115. Março/ 2002.

GIORGION, M. C. P. **O contexto do não texto**: campos relacionais de pais e escola. São Paulo. 136 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2012.

GIOVINAZZO-Jr. **Formação no Ensino Médio, Escola e Juventude**: preparar para quê? 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis - SC, 2015.

GUZZO, R. S. L. A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 7 (1), 1990. p.134-139.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, L. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação**: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207-232, março/ 2002.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARCONDES, H. B. M.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia** (Ribeirão Preto) v. 22 no 51. Ribeirão Preto Jan./Apr. 2012. ISSN 0103-863X.

MICHAELLIS, **dicionário on line de português brasileiro**. Ed. Melhoramentos Ltda. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=5ewy>>, acessado em 06 de janeiro de 2017.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MONTAGNER, M. A.; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista eletrônica Tempus - Actas de Saúde Coletiva - Antropologia e Sociologia da Saúde: novas tendências**. UnB, Brasília – DF, 2011. Disponível em <[file:///C:/Users/adm/Downloads/979-2070-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/979-2070-1-PB%20(1).pdf)> Acessado em 05 de janeiro de 2016.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p 81-101, novembro/ 2002.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai/jun/jul/ago/ 2003.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF. **Ministério de Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. **Paidéia** (Ribeirão Preto) v. 8 no. 14-15 Ribeirão Preto Fev./Ago. 1998.

_____. Família e Escola na Contemporaneidade: meandros de uma relação. **Revista Educação e Realidade**, 31(2):155-170, jul/dez, UFRS, RS, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. Psicol.** (Campinas) v. 27 n. 1. Campinas, SP. Jan/Mar. 2010. ISSN 0103-166x.

OLIVEIRA, L. C. F. **Família e Escola numa rede de (Des) encontros: um estudo das representações de pais e professores**. Taubaté, SP: Cabral, 2002.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Available from SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acessado em 14 de abril de 2016.

PÉREZ GÓMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PINTO, D. C. Documentário – **histórico da Comunidade Beira Rio**. < Disponível em: <<https://vimeo.com/49436869/>>. Acessado em 10/05/15.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicol. Soc.** v. 20, n. 3, Florianópolis. Set/Dec. 2008.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. v. 2 n. 2. São Paulo, SP. Maio/Agosto. 1988.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicol. Esc.Educ.**(Impr.). v.13, n. 2. Campinas, SP. Julho/Dez. 2009. ISSN 1413-8557.

SILVESTRE, E. E.; FIGUEIREDO, C. R. A. O casamento Homoafetivo no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 4, n.3, p. 294-314, 3º Trimestre de 2013. Disponível em: www.univali.br/ricc- ISSN2236-5044294. Acessado em 05 de junho de 2016.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, 2005; 39 (3).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WAGNER, A; SARAIVA, L. A. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 21 n. 81. Rio de Janeiro. Out/Dez/2013. ISSN 0104-4036.

ZAGO, N. ROMANELLI, G. NOGUEIRA, M. A. (orgs). **Família e escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE I - OFÍCIO

São José dos Campos, 15 de setembro de 2015.

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos permissão para realização de pesquisa pela aluna Goretta Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016, intitulado: A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública de um município do vale do Paraíba - SP

O estudo será realizado com os alunos ribeirinhos dos anos iniciais e finais e do Ensino Médio, suas famílias e seus professores, na Escola Estadual que atende esses estudantes, na cidade onde a Comunidade e a Escola estão inseridas, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos. Em contato prévio com a Diretora da escola, Sra. Rosângela Maria, houve autorização para a realização da pesquisa na referida escola, conforme o documento “Autorização da Escola”, anexado a este ofício.

Será preciso que a pesquisadora acompanhe a família, os alunos e os professores, durante um período aproximado de três meses, realizando observações das famílias nas reuniões de pais, do Conselho de Classe e de Escola e na Associação Amigos da Escola. Será realizada também entrevista semiestruturada com os alunos ribeirinhos dos anos iniciais, anos finais e do Ensino Médio, seus professores e um membro da família, por meio dos instrumentos elaborados para esse fim e apropriados para cada grupo de sujeito. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO __).

Certos de contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Goretta Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho, telefone (12) 988111618.

Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

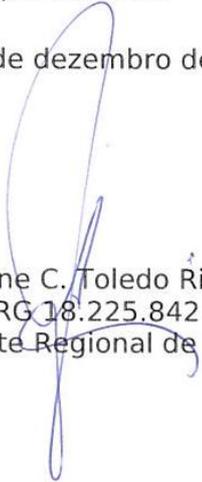
APÊNDICE II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
Rua Porto Príncipe, 100, Vila Rubi – CEP 12245-572 São José dos Campos – SP
Tel.: (12) 3519-4200 – email: desjc@educacao.sp.gov.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com as informações contidas no ofício PPGEDH 064/2015, sobre a pesquisa intitulada **“Relação família-escola: contexto da Comunidade “ribeirinha” em uma escola pública no município de São José dos Campos – SP”**, com o propósito de trabalho a ser executado pela aluna Goretta Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho, do Mestrado Profissional de Educação – Universidade de Taubaté, sob orientação da Prof^a. Dra. Roseli Albino dos Santos e, após análise do conteúdo do Projeto de Pesquisa e consentimento da direção da EE Marilda Ferreira de Barros Brito Pereira, a Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino – Região de São José dos Campos autoriza a realização de análise documental do Plano Gestor, Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno, a observação de famílias “ribeirinhas” nas Reuniões de Pais, Conselhos de Classe e de Escola, na Associação Amigos da Escola e entrevistas com os estudantes “ribeirinhos” e seus professores, sendo mantido o anonimato da Instituição, alunos, funcionários e professores.

São José dos Campos, 01 de dezembro de 2015.


Adriane C. Toledo Rigotti
RG 18.225.842
Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE III – AUTORIZAÇÃO DO CEP UNITAU/PLATAFORMA BRASIL



Continuação do Parecer: 1.416.537

Ao término da pesquisa inserir na Plataforma Brasil o relatório final, em atenção as normas operacionais da Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida as solicitações do parecer anterior, conforme diretrizes do sistema CEP-CONEP.

Considerações Finais e critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 19/02/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_6385931.pdf	17/12/2015 13:28:53		Átulo
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEAUTORIZACAOINSTITUI CAO.docx	17/12/2015 07:28:00	goretti cristina neves marques ribeiro de cavalho	Átulo
TCELE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.docx	17/12/2015 07:26:30	goretti cristina neves marques ribeiro de cavalho	Átulo
TCELE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_WORD_COMITE.pdf	09/12/2015 18:35:34	goretti cristina neves marques ribeiro de cavalho	Átulo
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_pesquisa_escola _finalida.pdf	09/12/2015 11:54:45	goretti cristina neves marques ribeiro de cavalho	Átulo
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_DE_PESQUISA_COMITE_D E_ETICA_L1_DE_DEZ.pdf	09/12/2015 11:54:05	goretti cristina neves marques ribeiro de cavalho	Átulo
Investigador	Tolha_de_cesto_assinada.docx	09/12/2015 11:53:30	goretti cristina neves marques ribeiro de cavalho	Átulo

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Continuação do Parecer: 1.416.537

TAUBATE, 19 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Marie Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro
Município: TAUBATE
UF: SP
Telefone: (12)9635-1233
Fax: (12)9635-1233
CEP: 12.020-040
Email: cepunitau@unitau.br

Página 02 de 02



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública no município de São José dos Campos-SP

Pesquisador: goretti cristina neves marques ribeiro de cavalho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51712115.9.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.416.537

Apresentação do Projeto:

Investigar as formas de participação das famílias na vida escolar dos alunos ribeirinhos matriculados em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, e os significados atribuídos a essa participação pelos professores (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as formas de participação das famílias na vida escolar de alunos residentes em uma Comunidade ribeirinha de São José dos Campos-SP matriculados em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio nos significados atribuídos a essa participação pelos professores, familiares e alunos (transcrito do projeto)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e as normas complementares 01/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de políticas públicas no campo da Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e as normas complementares 01/12.

Recomendações:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro
Município: TAUBATE
UF: SP
Telefone: (12)9635-1233
Fax: (12)9635-1233
CEP: 12.020-040
Email: cepunitau@unitau.br

Página 01 de 02

APÊNDICE IV

DESCRIÇÃO DE DOIS DOS VINTE E SEIS PERFIS ESTUDADOS POR LAHIRE (1997)

Apresentam-se, aqui, sucintamente, dois dos vinte e seis perfis que Lahire (1997) apresentou em entrevistas e que representam a contraposição nas relações familiares e sua influência nos resultados escolares dos filhos.

O estudante W, repetente na pré-escola, com dificuldade na escrita e resultado 3,1 na avaliação nacional, não atende às solicitações de sua mãe no cotidiano doméstico (para realizar as tarefas; ao ser chamado quando vai brincar na área comum do apartamento onde mora; para auxiliar na arrumação dos brinquedos). Age com gritos e sanções físicas, sendo esta última a única forma de acalmá-lo.

A própria mãe, quando consegue sua atenção para realizar atividade de leitura e escrita, cede ao comportamento negativo de W, pois quando sua dificuldade não lhe permite avançar, fica desatento. A mãe demonstra sua impaciência e responde com intolerância ao menino, pedindo que se afaste, devido ao seu nervosismo. Ela também tem dificuldade para escrever e, em vários momentos da entrevista, ao falar do filho, reportava-se às suas próprias angústias escolares.

O ambiente é preenchido com a carência da autoridade familiar e da racionalização doméstica, demonstrando uma relação conflituosa e ausência da participação do pai, que acha graça do baixo rendimento escolar do filho.

O nervosismo da mãe e o distanciamento do pai frente aos estudos do filho confluem como formas de exercerem a relação familiar, e não dão conta da dificuldade escolar de W, que, desinteressado, não cumpre as obrigações escolares e nem contribui para a organização da casa.

No entanto, a mãe valoriza a escola. Procura a professora para solicitar as tarefas, lê para o filho, ao levá-lo para a cama, visita a biblioteca semanalmente com ele e lê um livro por mês, atitudes que não surtem efeito escolar devido à falta de autoridade dos pais, especialmente da figura paterna, que pouco ou nada se interessa pela vida escolar do filho.

O autor conclui que aquilo que é transmitido pelos pais vai além do capital cultural e pode ser incorporado e manifestado nas próximas gerações de diferentes formas: na maneira como se relacionam com a aprendizagem escolar; nos sentimentos

de vergonha e angústia parental; com rejeições; com mecanismos de defesa quando resistem às regras.

O caso inverso, porém com resultados semelhantes, é de uma estudante que não teve repetência, provinda de uma família cujo pai verifica os boletins e é detentor de capital cultural escolar, por possuir o diploma de técnico.

A organização familiar atribui à estudante tarefas domésticas, como cuidar dos irmãos menores, o que ela faz com muito carinho. Na escola, os professores de N a consideram uma estudante comportada e trabalhadeira, indicando que dará uma boa dona de casa. A relação familiar, mantida no sentido menos escolar e mais autoritário, confere à estudante bom comportamento sem resultados significativos de escolarização. Por parte dos pais, há valorização dos professores e da escola.

A estudante N tem dois irmãos. Gosta muito de escrever e gosta de ver o pai feliz quando escreve para ele. Embora a mãe seja analfabeta e o pai tenha baixa competência leitora, as experiências familiares são de autoridade parental e o hábito cotidiano estimula os filhos ao conhecimento. Quando a bicicleta do filho apresenta problemas, o pai compra o material necessário e deixa que a criança faça o conserto. Nas férias, “obriga” os filhos a produzirem um diário, porque acha importante escrever e registrar os momentos vividos na juventude.

Dentro das possibilidades, conscientes ou não, os pais de N exercitam situações que fazem os filhos pensarem e executarem atividades, proporcionando-lhes boa escolarização. O resultado no exame nacional de N foi 7,2. O pai considera a escola fundamental para a formação e preparação para um bom trabalho. Separa os cuidados do filho para ele e da filha para a mãe, que a ensina cozinhar sem o auxílio de livros de receitas.

Os pais participam da vida escolar dos filhos, e a escola pontua o processo de escolarização dos filhos para os pais.

Nesses dois perfis, o autor desmistifica a opinião da escola sobre os pais: generalização desvalorização da escola pelo comportamento e desempenho escolar dos alunos, bem como a omissão momentânea ou uma negligência cometida pelos pais, traduzidas em omissão parental.

O autor desmistifica essa ideia, justificado pelas investigações com as famílias pesquisadas, pois, independentemente da situação escolar dos filhos há o sentimento de que a escola é importante e que eles têm a esperança de verem os filhos se saírem melhor que eles.

Nesse aspecto, os pais instruídos guardam uma distância dos pais ricos. Supõe-se que os primeiros, independentemente do seu capital cultural e econômico, podem reconhecer a escola como fonte alternativa de sucesso escolar dos filhos e estabelecer toda a mobilização familiar, influenciando esse sucesso. Contrapõe-se a possibilidade de os pais ricos negligenciarem os cuidados essenciais aos filhos, funcionando como um desaviso, uma futura perda de capital.

O pensamento é complexo para lidar com as diferenças que o mundo globalizado determina; antes a visão se limitava ao contexto local e à cultura local, tudo era novidade.

Atualmente a diversidade é constituída pela dinâmica da realidade social, e os caminhos trilham para uma mudança em pensar a escola, porque os alunos trazem sua bagagem, seu capital cultural, social e humano.

Neste sentido, Bernard Charlot (2012), em entrevista no programa do Curso de Licenciatura de Ciências no *site* do e-aulas da Universidade de São Paulo, discute as contradições que os profissionais da Educação têm de enfrentar e a relação dos alunos com o saber e com a escola. Com os desafios cotidianos e longe das rotinas, define o trabalho do professor como algo mais difícil, porém mais interessante.

As contradições são reais, porque o discurso de práticas inovadoras contrapõe-se a uma formação docente tradicional, tanto nas práticas como nas avaliações.

Há idealização da escola universalista, que respeita as diferenças, e a contradição está no sistema das instituições formadoras, que são intolerantes às divergências das situações cotidianas no âmbito escolar, que carecem de revisões ou análises em consideração à formação integral do educando.

O autor acima citado considera que os professores são favoráveis à democratização, embora, profissionalmente, os problemas tenham aumentado. Conclui que se faz urgente a restauração da autoridade escolar e familiar como orientação aos escolares que clamam por referenciais.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública de um município do vale do Paraíba - SP

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após receber as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública de um município do vale do Paraíba – SP

Objetivo da pesquisa: Investigar as formas de participação das famílias na vida escolar de estudantes, residentes em uma comunidade ribeirinha de um município no vale do Paraíba – SP, matriculados em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, e os significados atribuídos a essa participação pelos professores, família e alunos.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a análise documental do Plano Gestor, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno, a observação simples das famílias ribeirinhas nas reuniões de pais, de Conselhos de Classe e de Escola e na Associação Amigos da Escola e entrevista semiestruturada com os alunos ribeirinhos, seus professores e um membro da família que aceitarem participar da entrevista, ressaltando a possibilidade de optarmos pelo método da saturação, se houver a totalidade do aceite.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio da análise documental, da observação não participante e da entrevista semiestruturada, permanecendo de posse deles por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir deles não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio da aplicação de análise documental, entrevista semiestruturada e observação não participante serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir

desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, na observação simples e nas entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos: os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder a qualquer pergunta que considere por bem assim proceder; solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca das formas de participação da família na vida escolar dos alunos matriculados na escola pública estadual de São José dos Campos – SP, e os significados atribuídos a essa participação pelos professores, pela família e pelos alunos. Cabe aqui ressaltar também que os conhecimentos obtidos por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos nas outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao seu final, quando das suas conclusões.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa; para isso, a qualquer momento do estudo terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora, Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho é mestrande da Turma 2015 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - SP, residente no seguinte endereço: Rua Sidnei Roger Carrá, 96. Bairro Urbanova, São José dos Campos, SP. Pode ser contatada pelo telefone (12) 988111618. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dra. Roseli Albino dos Santos, que pode ser contatada pelo telefone (12) 997519880. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP. Telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes. Os dados serão coletados nas dependências da Instituição em que os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com suas disponibilidades. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador. As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado durante todo o processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar seu

consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a educação para a compreensão da repercussão da relação família – escola no contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública de um município do vale do Paraíba – SP.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas junto ao pesquisador quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e a possibilidade de obter esclarecimentos a qualquer momento. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar do estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou quaisquer prejuízos.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável pelo menor participante Nome do menor participante:

Nome do Participante

Assinatura do Participante:

Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho - Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Relação Família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública de um município do vale do Paraíba – SP**. Nesta pesquisa pretendemos investigar as formas de participação dessas famílias na vida escolar de alunos matriculados em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio e os significados atribuídos a essa participação pelos professores, familiares e alunos.

Para a pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação das famílias nos diferentes momentos na escola, análise do documento da escola, o Plano Gestor, observação das famílias nas Reuniões de Pais, Conselhos de Classe e de Escola e na Associação Amigos da Escola e entrevista semiestruturada para os alunos, seus professores e um membro da família que aceitarem participar da entrevista, ressaltando que poderemos optar pelo método da saturação, caso haja totalidade do aceite.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não deste estudo. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição, quando a pesquisa estiver finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período mínimo de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Pesquisador: Goretta Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho

Tel.: 988111618 – com permissão para ligar a cobrar.

goretta.carvalho@hotmail.com

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o responsável por mim poderá modificar sua decisão de eu participar ou não, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Relação Família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública de um município do vale do Paraíba – SP**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar as formas de participação das famílias na vida escolar de estudantes, residentes em uma Comunidade ribeirinha de um município no vale do Paraíba – SP, matriculados em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, e os significados atribuídos a essa participação pelos professores, familiares e alunos.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação das famílias nos diferentes momentos na escola, análise do documento da escola, como o Plano Gestor, observação das famílias nas Reuniões de Pais, Conselhos de Classe e de Escola e na Associação Amigos da Escola e entrevista semiestruturada para os alunos, seus professores e um membro da família que aceitarem participar da entrevista, ressaltando a possibilidade de optarmos pelo método da saturação, caso haja totalidade do aceite.

Para participar desta pesquisa o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não serão divulgados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período mínimo de 5(cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Pesquisador: Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho

Tel.: 988111618 – com permissão para ligar a cobrar.

goretti.carvalho@hotmail.com

Eu, _____ portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

ANEXO IV – ROTEIRO DE INFORMAÇÕES DE DOCUMENTO¹

Prevê-se a análise do Plano Gestor, por ser o documento que rege o funcionamento da escola.

1. Identificação e descrição do documento

1.1 Título

1.2 Ano vigente

1.3 Descrição esquemática do documento

2. Projetos e propostas contidas no documento que contemplam as formas de participação das famílias na escola e a inclusão dos estudantes ribeirinhos no processo escolar

2.1 Organização das Reuniões de Pais que estimulem a participação dos responsáveis pelos alunos nos três níveis de ensino da escola;

2.2 Formas de organização do Conselho de Classe e de Escola que prevêm a participação das famílias;

2.3 Constituição da Associação Amigos da Escola sobre as formas de participação dos pais e dos responsáveis pelos alunos;

2.4 Previsão para os atendimentos e convocações para as famílias nos três níveis de ensino da escola.

2.5 Redações implícitas e explícitas presentes nos documentos sobre a participação das famílias na escola.

2.6 Formas de implementação das propostas e projetos no cotidiano escolar.

2.7 Projetos e propostas pedagógicas que incentivem e promovam a escolarização dos estudantes ribeirinhos.

¹Roteiro adaptado pela autora e pela orientadora, de: ALMEIDA, Simone de. **Relação família escola**: as ações das famílias de escolares do ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP/ Programa de Estudos Pós-graduados em educação: História, Política, Sociedade, 2010. Orientadora: Lucina Maria Giovanni.

ANEXO V - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FAMÍLIA NA ESCOLA

1. Participação das famílias “ribeirinhas” na Reunião de Pais:
 - 1.1 Pontualidade;
 - 1.2 Formas de comunicação e expressão no contexto da reunião;
 - 1.3 Linguagem oral e corporal utilizada na comunicação;
 - 1.4 Comportamento frente a eventuais necessidades de resolução de conflitos;
 - 1.5 Principais queixas ou formas de intervenção quanto à vida escolar dos filhos;
 - 1.6 Porcentagem de pais “ribeirinhos” em relação à participação global.

2. Participação das famílias “ribeirinhas” no Conselho de Classe:
 - 1.1 Pontualidade;
 - 1.2 Formas de comunicação e expressão no contexto da reunião;
 - 1.3 Linguagem oral e corporal utilizada na comunicação;
 - 1.4 Comportamento frente a eventuais necessidades de resolução de conflitos;
 - 1.5 Principais queixas ou formas de intervenção quanto à vida escolar dos filhos;
 - 1.6 Porcentagem de pais “ribeirinhos” em relação à participação global.

3. Participação das famílias “ribeirinhas” no Conselho de Escola:
 - 1.1 Porcentagem de pais “ribeirinhos” em relação à participação global;
 - 1.2 Formas de comunicação e expressão no contexto da reunião;
 - 1.3 Linguagem oral e corporal utilizada na comunicação;
 - 1.4 Comportamento frente a eventuais contradições nas decisões do Conselho;
 - 1.5 Principais solicitações, reivindicações e contribuições no Conselho;
 - 1.6 Função exercida no Conselho e assiduidade/pontualidade nas reuniões.

4. Participação das famílias na Associação Amigos da Escola:
 - 1.1 Porcentagem de pais “ribeirinhos” em relação à participação global;
 - 1.2 Função exercida no Conselho.

5. Acompanhamento dos filhos menores matriculados nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental de nove anos:
 - 1.1 Acompanhamento dos estudantes pelos pais ou responsáveis, na entrada e na saída do estabelecimento, conforme o horário escolar;
 - 1.2 Comportamento dos familiares nas dependências da escola e/ou nos arredores;
 - 1.3. Transporte utilizado no percurso (observado na entrada e saída da escola) e revezamento entre as famílias, se houver;
 - 1.4. Atividades realizadas pelas famílias enquanto os filhos estão na escola (fazem uso da secretaria, esperam na escola, retornam para casa e depois voltam);
 - 1.5. Manifestações de afeto em relação aos filhos, na entrada e saída, e as formas de comunicação e expressão corporal.

Roteiro elaborado pela autora e pela orientadora.

ANEXO VI - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS**Roteiro de entrevista com os anos iniciais**

Os jovens não só devem ser amados, mas devem saber que são amados. A primeira felicidade de um menino é saber-se amado.

(DOM BOSCO)

Nome: _____ idade: ____ série ____ sexo: ____ gênero: ____

1. Você se sente feliz na escola?
2. O que você mais gosta de fazer aqui?
3. De que você mais gosta e/ou aprende nas atividades escolares?
4. Já teve dificuldade para fazer alguma lição? Como resolveu isso?
5. Como seu professor (a) ajudou você?
6. Na sua casa, você tem horários e lugar para fazer suas lições e para leitura? Faz leituras e escritas fora da escola? Emprsta livros para ler?
7. O que mais sente falta na escola?

Roteiro de entrevista com os anos finais

Os jovens não só devem ser amados, mas devem saber que são amados. A primeira felicidade de um menino é saber-se amado.

(DOM BOSCO)

Nome: _____ idade: ____ série ____ sexo: ____ gênero: ____

1. Você gostou de estudar mais nos anos iniciais do que nos anos finais? Conte-me sobre isso.
2. Você compreende bem os conteúdos que são trabalhados nos anos finais?
3. Seus professores ajudam nos momentos de dificuldade? Fazem atividades diferentes para você e por meio delas você compreende o conteúdo?
4. Você se dedica à realização das tarefas, pesquisas, trabalhos e estudo diário?
5. Na sua casa você tem horários e lugar para fazer suas lições? Pratica leitura e escrita fora da escola?
6. Quais são as atividades promovidas pela escola de que você mais gosta e participa?
7. De que mais sente falta, na escola?

Roteiro de entrevista com o Ensino Médio

Os jovens não só devem ser amados, mas devem saber que são amados. A primeira felicidade de um menino é saber-se amado.

(DOM BOSCO)

Nome: _____ idade: ____ série ____ sexo: ____ gênero: ____

1. O que a escola significa para você?
2. De que mais gostou de aprender (conteúdo, matéria, projetos, ações de professores, gincanas), na sua vida escolar?
3. Você aprende, com o modo como a escola ensina?
4. Você trabalha? O que aprende na escola você usa no seu trabalho?
5. Sua família sempre acompanhou o seu resultado e necessidades na escola? De que forma?
6. Como você organiza a sua rotina? Na sua casa você tem um horário e um lugar sossegado e iluminado para estudar e ler? Lê e/ou escreve fora da escola?
7. Em que momentos você tem atividades com sua família?
8. O que espera dos seus estudos?
9. Você tem planos para o continuar os estudos, depois de concluir o Ensino Médio?
10. A sua família e a escola contribuirão para os seus planos?

ANEXO VII - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

O universo doméstico, através da ordem moral das condutas infantis, o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar na atitude da criança na escola. A família pode constituir um “lugar decente”, um tipo de santuário de ordem, de ordenação, relativamente fechado sobre si mesmo, para evitar as influências nefastas, os possíveis “desvios estranhos”

(BERNARD LAHIRE)

Dados de identificação socioeconômica e cultural

Nome: _____ idade: ____ série ____ sexo: ____ gênero: ____

Responsável pelo aluno: _____

Grau de parentesco: _____

a) Renda familiar e atividade econômica:

- () entre um e dois salários mínimos () três a quatro salários mínimos
() acima de quatro salários mínimos

Atividade econômica: Pai: _____ Mãe: _____

Filho/a: idade (____) Atividade econômica: _____

Filho/a: idade (____) Atividade econômica: _____

b) Recursos básicos do local onde mora:

- () esgoto () água encanada () energia elétrica () conexão de internet
() asfalto () coleta de lixo () transporte coletivo próximo da residência

c) Recursos domésticos que facilitam sua vida no seu cotidiano:

Acomodação: () sala () cozinha () banheiro () chuveiro elétrico () quarto para os filhos () quarto para o casal () mesa para refeição
número de cômodos () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Higiene com as roupas: () máquina de lavar roupa () ferro elétrico

cozinha: () liquidificador () Batedeira () fogão a gs () microondas () máquina de lavar louça

Limpeza doméstica: () aspirador de pó () máquina a vapor

comunicação e lazer: () telefone fixo () celular () TV () TV a cabo () vídeo game () computador () Xbox

Transporte: () bicicleta () carro

d) Cultura:

Visitas a locais específicos, em tempos livres: () Sim () Não _____

Participa ou organiza algum evento: () Sim () Não _____

Produz algum produto específico: () sim () Não _____

Roteiro para a entrevista - família

1. Você estudou? Que experiências você tem da escola? O que mais marcou?
2. Você acha a escola importante? Para que serve a escola?
3. Seu filho aprende na escola? Incentiva seu filho a ir para a escola e a fazer suas lições?
4. A escola promove atividades interessantes para os alunos e a família? Você já participou?
5. O que é um bom professor, para você?
6. Você conversa com seu filho (a) sobre seus interesses e necessidades? Incentiva-os a estudar e continuar os seus estudos?
7. Como organizam a rotina, no dia a dia? Organiza um horário e um lugar tranquilo para que ele/ela faça lições e leituras?
8. Vocês participam de alguma atividade em Comunidade? De que forma colaboram? Seu filho(a) participa também?

ANEXO VIII - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Não é o bastante ensinar uma especificidade. Através delas o indivíduo pode se tornar uma espécie de máquina útil, mas não uma personalidade harmoniosa. É essencial que o profissional adquira compreensão e sensibilidade viva para valores...

(ALBERT EINSTEIN)

1. Qual é a sua concepção de escola?
2. Como você se tornou professor? Você gosta desse trabalho? De que forma investe na sua formação? Tem apoio para praticar suas atividades/projetos/ideias, na escola?
3. Seus alunos aprendem o que você ensina? Como intervém com alunos que apresentam dificuldades?
4. De que forma incentiva os alunos para as atividades escolares? Utiliza os conhecimentos dos alunos ribeirinhos no processo ensino-aprendizagem?
5. O que é ser um bom professor, para você?
6. As famílias ribeirinhas têm participação na vida escolar dos filhos? De que forma participam?
7. Reconhece mudanças no comportamento, interesse pelas atividades escolares e aprendizagem dos estudantes ribeirinhos?

Roteiro elaborado pela autora e pela orientadora.

ANEXO IX - MEMORIAL

1. APRESENTAÇÃO

Olhando para meu rebanho e vendo minhas ideias, ou olhando para as
minhas ideias e vendo o meu rebanho...

Fernando Pessoa

Foi assim, nesse pensamento de Fernando Pessoa que este memorial foi repaginado, pois representa o olhar mais apurado para a diversidade na escola.

Trata-se do memorial de formação apresentado para as disciplinas de Metodologia e Profissão docente e desenvolvimento profissional do Mestrado Profissional em Educação.

A essência de seu objetivo foi mantida: refletir sobre a experiência de vida e profissional que conduziu à aprendizagem e à profissionalização como professora de Ciências no Ensino Fundamental na escola pública do município de São José dos Campos – SP.

Na graduação, o início de tudo! A primeira sala de aula, a fase da exploração, da estabilização do desinvestimento, e do investimento (HUBERMAN, 1992).

As fases deste ciclo incluem minhas expectativas e inquietações, as crises do ofício (LANTHEAUME, 2006), mas também, minha dedicação e crença na formação de adolescentes.

Com isso, se passaram vinte e um anos de dedicação na vida de professora.

A experiência docente está condensada neste memorial, com os temas envolvendo a trajetória pessoal e profissional, sempre buscando o sentido da escola, visando a inclusão social dos meninos e meninas que escondem suas necessidades cognitivas e afetivas, por detrás dos chamados comportamentos inadequados.

Por isso, a origem deste memorial está fundamentada nos valores de formação e nos saberes adquiridos e aplicados no cotidiano escolar (TARDIF e RAYMOND, 2000); no ciclo de vida como professora (HUBERMAN, 1992) que contribuíram para a profissionalização e formação da identidade docente (MORGADO, 2009; 2011).

2. CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA PESSOAL

1.1 Da infância ao Grupo Escolar

A infância observadora e curiosa com os fatos e os fenômenos ao redor, se manifestava pelo gosto de ver o efeito e a transformação das coisas, como nas atividades realizadas pela mãe e pela avó paterna; na cozinha, na costura, no cuidado com as plantas e com alguns animais.

O aprendizado pelo pai, que constantemente dizia: — perceba as coisas, se referia aos comportamentos e atitudes em relação aos valores da vida e às pessoas. Outra referência sempre foi o cuidado, a atenção e o respeito com o outro, com o ser humano.

Essas percepções foram acumuladas ao longo da vida e em muitos momentos, usadas no trabalho docente, constituindo o que Tardif e Raymond (2000, p. 215) conceituam de saber pessoal, como fonte de saber social adquirido na família.

Filha caçula de uma família de sete filhos, o pai cursou até a quarta série na roça, a mãe formou-se enfermeira na Santa Casa em São Paulo, mas deixou o trabalho quando mudou-se para a cidade natal. A avó paterna não estudou. No entanto, sua memória, conhecimento e delicadeza foram fortes características que marcaram sua identidade.

A vida sempre foi exemplificada por muito trabalho, companheirismo, percepção do entorno, obediência e alegria. As crianças da casa cresceram em meio às histórias da vida na roça, aos valores da dignidade, do estudo, da percepção do entorno e da liberdade pautada na relação de confiança à leitura e à escrita, incentivada pelo pai que levava para casa os livros e revistas que a banca de jornal ia desprezar. E também pela mãe que lia os

livros. Segundo Lahire (1997, p. 20), "[...] a familiaridade com a leitura pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o "sucesso" escolar [...]"

Todo esse conjunto de afetos e construções marcou o início de uma trajetória do olhar para o outro. Mas o ponto marcante foi a escolinha na varanda da casa. O pai reuniu algumas crianças vizinhas e cada uma ganhou um kit com lápis, borracha e caderno (brochurinha). A filha da madrinha era a nossa professora. Ensinou as crianças a ler e escrever. A inquietação e a tentativa em ajudar começaram nesse período. Os questionamentos sobre as razões da dificuldade por algumas crianças, já intrigava e, silenciosamente, indagava o que se passava na cabeça delas.

Já nesta época, os saberes adquiridos (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.238), pela dinâmica na família e pela vivência proporcionada na condução das aulas informais, conduziram às percepções acerca da escolarização dos colegas que ali "brincavam".

A expectativa e o orgulho do ingresso no primeiro ano no Grupo Escolar, com sete anos de idade e alfabetizada, foi intensa. O primário foi marcado por muitas lembranças boas.

Ainda no primário, questionava da relação entre o professor e o aluno sem ter a consciência da complexidade que envolvia essa relação. As situações de dificuldade de aprendizagem por parte de alguns colegas que amargavam a repetência e a desistência. Questionava a indignação de algumas professoras quanto aos erros na escrita ou nos cálculos matemáticos efetuados por aqueles alunos, forçando-os a ficarem com as dúvidas e não relacionarem o conteúdo que de repente não fazia sentido.

Aquilo que Nóvoa (2009, p.27) dizia, já acontecia das décadas anteriores.

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

Os artigos 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), visa o desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho com igualdade de condições de permanência na escola. No entanto, as crianças que não acompanhavam o processo de ensino, não aprendiam e desistiam, por acharem que não tinham aptidão ou dom para os estudos. E para Bourdieu (1997),

[...] isso contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a escola dá (ou não) acesso, isto é, as profissões não manuais e especialmente as profissões dirigentes dentro dessas profissões.

O autor confirma a reprodução do sistema na escola e a formação dos estudantes para ocuparem cargos sem exigência na qualificação. Essa afirmativa, remete ao trabalho docente que lida diretamente com a formação dos estudantes, apesar da imposição do sistema de ensino.

Nesse sentido, Marcelo (2009) discute o passado e o presente do desenvolvimento profissional docente e elenca várias definições sobre o conceito de profissionalização por outros autores, dentre os quais, Villegas-Reimers (2003) define que "o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática". E para Tardiff e Raymond (2000),

[...] saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho.

Os autores propõem a remodelação do fazer docente e, numa vertente inclusiva, o profissionalismo do docente frente as diversidades na sala de aula, podem refletir na realidade dos alunos em situação de desvantagens socioeconômicas e culturais.

Assim, começa a trajetória do ser professora!

1.2 Do Grupo escolar à graduação

No Grupo Escolar, os estudos foram até a oitava série, mantendo as atividades do curso primário, com a dinâmica que a escola oferecia, ainda que mantivesse a perspectiva tradicional de ensino.

Apesar das atividades curriculares que promoviam a interação fora de sala de aula; dentro dela, o ensino era bem tradicional, lousa, giz e apagador.

Os alunos sentavam-se em fileiras e a professora explicava o conteúdo na lousa. Aqueles que não compreendiam, não perguntavam, afinal quando o faziam, raramente tinham a atenção de que necessitava. Exceto algumas professoras (poucas) que trazia a atenção demonstrada pela afetividade com que conduzia os alunos ao gosto pela disciplina, dando-lhe a segurança naquele conteúdo.

No colegial (atual Ensino Médio) escolher o curso de técnico em química foi a recusa para fazer o magistério, talvez a negação para o enfrentamento das situações que permeiam uma escola.

O trabalho na fábrica como técnica química foi satisfatório e o assunto aplicado, fascinante. No entanto, a necessidade em ter o contato com as pessoas, em conversar, em ter a liberdade de movimentação em diferentes espaços no ambiente de trabalho, conduziram a mudança na profissão.

A decisão pela graduação em Ciências Biológicas na UNITAU preconizou a ideia em fazer pesquisa na área de botânica, pois desejava trabalhar em espaços abertos e com circulação de pessoas.

Nesse período, não havia a cogitação em ser professora de Ciências, negando a profissão. Mas, tudo se inclinava para a atuação no magistério.

3. CAPÍTULO 2: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

2.1 A professora iniciante e sua profissionalização

No segundo ano da faculdade, incentivada por uma amiga, deu-se início à vida de professora!

O primeiro trabalho foi como professora de Ciências no período vespertino em uma pública estadual, sendo a pessoa mais nova da sala.

As constantes reflexões da sala de aula na escola básica do Grupo Escolar contribuíram naquele instante. As angústias em relação aos colegas que se evadiram ainda na escola primária, haviam se materializado naquele momento. Veio a certeza de que apenas o saber disciplinar (TARDIF, 2002, p. 38), não daria conta do que vinha pela frente.

Este foi um período de opção provisória (HUBERMAN, 1992), embora a sensação de pertencer ao ambiente escolar, na posição de professora, tenha acontecido desde o primeiro dia.

A fase de exploração e investimento (HUBERMAN, 1992, p. 37), foi relativamente longa. Ao mesmo tempo em que se Tateava, buscava-se o lugar, o espaço que melhor se adequava para a qualidade do trabalho com os alunos.

Nesse período, houveram aperfeiçoamentos e cursos de interesse na área de Educação. Cada vez que estudava, confirmava a necessidade em ajudar os jovens e adolescentes que careciam de estímulo ao aprendizado.

No início da carreira, não houve apoio da equipe gestora das duas escolas estaduais. As pessoas pediam ajuda em algumas situações de indisciplina ou mesmo conteúdo. Havia a sensação de estar na docência por muito tempo.

A experiência como professora aconteceu em aulas com adolescentes, jovens e uma classe heterogênea com adultos. A coordenação também fez parte da jornada, porém, as práticas em sala de aula, fez falta.

Com isso, o mergulho nas práticas pedagógicas inclusivas, envolvia a participação dos estudantes nas decisões e no planejamento. Sempre buscando alternativas para ensinar de modo que a maioria tentasse o seu real aprendizado. As ferramentas tecnológicas facilitaram a dinâmica e auxiliaram na qualidade das aulas. Segundo Nóvoa (2009, p. 33) “a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem na construção de um conhecimento profissional docente”.

Enquanto se buscava práticas consagradas pelos investimentos pedagógicos (HUBERMAN, 1992), o saber docente se consolidava, mas as formações pareciam andar na contramão da realidade.

Segundo Tardif (2002, p.33) a qualidade na educação se concebe, além de outras variáveis, que [...] “os formadores capazes de assumir [...]”, dentro dos sistemas de educação, “[...] os processos de aprendizagem individuais e coletivas [...]”, sejam capazes de assumir uma formação que conflua com a aprendizagem do aluno e subsidie a prática do bom professor. Para o autor, as relações estabelecidas entre o saber docente e suas práticas inexisiam, como acontece ainda hoje.

As formações não são suficientes quando se percebe que com o decorrer do tempo, muitas coisas mudaram e que a atenção para as turmas e as ações individuais para aqueles que possuem suas necessidades específicas, sempre estiveram presentes.

Portanto, há a possibilidade em atuar favorecendo o estreitamento das diferenças e dificuldades. Segundo, Lahire (1997), “só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente e em detalhes”.

Associo esta frase à escuta atenta na fala do meu pai para perceber as coisas e “calcular” direitinho, entender bem para fazer as escolhas e caminhar.

Assim, tento fazer não só na vida pessoal e nas aspirações profissionais, mas na sala de aula também. As práticas diferenciadas se fazem necessárias, pela heterogeneidade e pelas condições sociais dos alunos que adentram na sala de aula, com sua bagagem externa, como suas qualidades e situações a serem superadas por meio do conhecimento, da aprendizagem.

Os investimentos pedagógicos nem sempre bem sucedidos me levaram a compreender que ser professor é oferecer as oportunidades naquele espaço de tempo que se tem, sem desperdiçá-lo.

É esse o tempo que o aluno tem para aprender os conhecimentos acadêmicos. No entanto, alguns fatores externos como suspensão das atividades, o desinvestimento da própria equipe gestora, as cobranças pela execução de projetos nem sempre viáveis e compatíveis com a necessidade dos alunos, são fatores que me levaram, numa certa época, a repensar a profissão.

Esta fase de desestabilização (HUMBERMAN, 1992) foi muito breve, mesmo com a sensação de que as políticas públicas e o interesse do administrativo escolar se superassem em detrimento ao pedagógico. Este foi um fator que me levou a pensar que o aluno é a última ponta do processo, pois rompe-se com o seu direito subjetivo, previsto em lei federal.

E isso foi uma fator desestimulador, pois a ausência da coerência pedagógica e do interesse nos alunos, não permitiam o apoio pedagógico ao professor. Tais fenômenos, no ambiente escolar, alteravam o clima e, a atmosfera era rapidamente percebida pelos alunos que se encontravam em condições de apenas cumprir a exigência da lei na escola.

O efeito dominó era rápido e visível. Para aqueles alunos que assumiram a condição de estarem na escola por obrigação, perceber os vacilos na organização geral da escola e se juntar, inconscientemente, para os conflitos, gravavam situações que poderiam ser evitadas.

Para assegurar o conhecimento acadêmico e os saberes sociais, faz-se necessário que a estrutura e a organização escolar se adaptem às exigências da sociedade atual, sem perder a sua essência.

As superações destes dilemas só acontecem pela projeção da auto-afirmação do professor em ministrar as aulas de forma positiva, envolvente e com autoridade. Com isso, apenas pelo processo do fazer docente se estende ao fazer discente. Um grupo consolidado, profissionalizado de professores, tende a estimular a profissionalização dos gestores e coordenadores atentos.

Lantheaume (2006, p. 13) considera que a crise que se estabelece na instituição escolar, só vai ser resolvida com um projeto a nível macro e micro, desde que haja a cooperação dos envolvidos emergidos na competência – sempre se formando, se construindo e com o compromisso de todos os envolvidos.

Quando Shulman (2014) questiona sobre as fontes da base do conhecimento para o ensino, me reporto sobre os conhecimentos adquiridos no Mestrado Profissional em Educação, que consolidam o saber teórico e sua aplicabilidade, fomentando as constantes buscas para aperfeiçoar o trabalho docente e se profissionalizar por meio de novos conhecimentos e investimentos no saber científico.

Em todo esse contexto, a necessidade em articular o saber da prática com o saber científico, decorrentes dos questionamentos cotidianos, condicionou a busca pelo mestrado; com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação na UNITAU.

Os conhecimentos que venho adquirindo proporcionam muito além de conhecimentos que se aplicarão na prática. Sua dimensão se configura no desenvolvimento pessoal que se estenderá à prática

profissional, consagrando uma identidade profissional voltada para a busca na qualidade da educação básica na sua abrangência pedagógica e social.

O conhecimento e as práticas voltadas para o cotidiano escolar, bem como a compreensão da função específica do professor que se diferencia de outras profissões, como cita Roldão (1998, p. 4), facilita e amplia a noção do que é de fato ser professor, especialmente com a demanda dos dias de hoje.

A consciência da função professor reporta diretamente para as ações com postura como uma profissional da educação, elucidada no diferencial do trabalho pedagógico e na colaboração das decisões da instituição.

4. CAPÍTULO 3: O SENTIDO DA ESCOLA

4.1 O olhar para o todo, incluindo as partes

Os pensamentos sobre o se passava na escola primária, constantemente vinham a tona, especialmente quando o assunto era ocupação profissional.

Com as lembranças do Grupo Escolar, muitas coisas passaram a fazer sentido, como: os modos de gestão, as terminologias usadas pelos profissionais, a maneira como a administração escolar do Grupo organizava tantas atividades junto com corpo docente que reunia todos os alunos em torno da prática proposta, o modo como o inspetor de alunos se dirigia aos alunos, dentre outras tantas minúcias...

A postura do diretor, dos colegas, da merendeira e dos diferentes professores passava como um filme na minha memória. Assim como a organização do espaço escolar, dos eventos, especialmente as festas em datas comemorativas, dos campeonatos internos e externos e dos grupos de teatro... havia muita participação, entusiasmo, naturalidade e convivência. Existia vida! A sala de aula também era boa para quem aprendia.

Tariff e Raymond (2000) discutem que o tempo profissional não é apenas aquele objetivado e fixado pelas normas que regem a organização temporal com horários pré-fixados e anos trabalhados.

Direcionando essa reflexão para a profissão docente, o tempo também diz respeito ao estado subjetivado do professor, buscando o sentido, a significação e a essência dos objetos de trabalho, como o currículo, as práticas pedagógicas, a organização escolar, as relações de convivência estabelecidas no ambiente de trabalho, a busca do conhecimento e, especialmente, o conhecimento sobre as formas de aquisição de conhecimento daqueles que estão em condição “sub” de aprendizagem.

Esses constantes investimentos que contribuem para a profissionalização do professor colaboram também, para a construção da sua identidade profissional.

A característica individualizada do profissional é que o torna visto pelos outros, como o profissional que ele é e, em se tratando de professor, profissional que lida com muitas pessoas, essa caracterização se evidencia, não só no tempo físico próximo ao presente, mas carrega a sua marca, sua identidade por gerações, podendo ou não servir de referência para os ingressantes na carreira.

Esse reconhecimento, não deixa de ser uma forma de avaliação do seu “eu profissional” perante aos olhos alheios e que, induz para a auto-avaliação, “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros [...] (MARCELO, 2009, p.11).

Todo esse processo passa pelo saber do professor sobre o conhecimento do conteúdo e da disciplina. O saber ensinar e se relacionar com os alunos tem a ver com a identidade do professor. Especialmente, quando se trata de alunos com necessidades educacionais mais complexas. A disposição para interagir com seus colegas sobre novas práticas e outras vertentes que constrói com a figura do professor.

São muitas informações para as adequações de um professor na sala de aula, que se depara com trinta ou mais alunos, esperando que o conhecimento seja adquirido, na expectativa de uma vida melhor. E isto está nas mãos do professor. É pelo professor que os alunos esperam aprender, no sentido de coordenar as ações pedagógicas na sala de aula, de modo que os estudantes protagonizem o seu saber.

Se o professor aplicar a atividade para todos, propondo a diversificação nas atividades e pensando na integração dos menos favorecidos, o processo de inclusão parece acontecer de forma mais natural e eficaz.

Tardif e Raymond (2000) citam Dubar (1991, p. 14) quando ele trata de “um construto que remete “aos atos” de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas [...], os indivíduos antecipam seu futuro [...]”.

Essa antecipação aconteceu quando, no pensamento do percurso na vida escolar, foi percebido que também houveram professores que deixaram sua marca positiva, em se tratando de suas atitudes que encorajavam os alunos. Buscavam aproximação com os alunos, independente de suas qualidades cognitivas e isso podia se constituir em estímulo e motivação para aqueles que se consideravam distantes da cultura escolar.

Como não havia reflexão sobre as prática docente, a responsabilização pelo fato do aluno não aprender era do próprio aluno. Mas as atitudes de afeto, bem como a integração desses alunos no ambiente escolar poderiam se tornar um recurso para encorajá-los na busca de subsídios que suprissem suas dificuldades.

Enfim, a primeira sala de aula foi mais que um desafio, foi um local de investigação e autoconhecimento, porque me espelhava naqueles professores do Grupo que incentivavam, ainda que houvessem as forças contrárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste percurso está no presente: eu, professora!

Com este memorial, a reflexão sobre o processo da profissionalização fundamentada na ciência, incentivou a busca e o aprofundamento quanto a aprendizagem nos caminhos da profissão docente.

Segundo Tardif (2002), “os processos de produção dos saberes sociais e dos processos de formação [...] são complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea”.

Portanto, as exigências atuais do trabalho docente, promovem a busca de novos conhecimentos que, numa engrenagem mais solidificada no processo, direcionam para a profissionalização e para a aprendizagem docente.

Fala-se muito do sentido da escola para os estudantes, mas se a escola não fizer sentido para os professores, gestores e coordenadores, a trajetória passa pela esmagadora reprodução da remota percepção pedagógica.

Por isso, as experiências dialogadas das aulas ministradas das ações fundamentadas nos estudos acerca da educação, podem fazer furir e ressurgir ideias direcionadas para práticas que, de início podem conflitar com o que de mais íntimo tem cada profissional.

Os novos conceitos e proposições causam a desestabilidade. Mas aos poucos, as concepções acerca da realidade associadas com resultados satisfatórios, rompem com paradigmas e motivam o professor a fazer diferente, promovendo as mudanças também na coordenação e na gestão da escola, como um efeito dominó.

Os estudos voltados para a realidade cotidiana, propostos em conjunto com a comunidade escolar, embasam o trabalho pedagógico e demandam do grupo de profissionais, mais investimentos na compreensão dos seus alunos.

Se o conhecimento promove a transformação, a justificativa para transformar o espaço escolar, numa oportunidade inclusiva atendendo à diversidade na escola, ocorre com as constantes avaliações e reflexões fundamentadas na ciência da educação, sobre o resultado qualitativo da aprendizagem e do entrosamento dos estudantes. Essas revisões demandam trabalho pedagógico e condução gestora, num processo conjunto envolvendo uma comunicação mais assertiva entre os integrantes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Art. 205; Art. 206 e § 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> acessado em 28 de outubro de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº 9394, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> acessado em 28 de outubro de 2015g

LANTHEAUME, F. **Mal estar docente ou crise do ofício? Quando o “Belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma”**. Fórum sociológico, n. 15/16, p. 141 – 156. 2006. In. Nóvoa, A. (org.). **Vida de professores**. Porto. Ed. Porto, 1992.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Ed. Ática. São Paulo, SP. 1997.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista Ciências da Educação - sísifo · n.º 8 · jan/abr 09, ISSN 1646-4990.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez, 2011.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa. Ed. Educa, 2009.

ROLDÃO, M. C. **Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada**. Revista da ESES, 9, Nova série, 79-87, 1998.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos CENPEC | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino: passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013;

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2002.