

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE / UNICENTRO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA FÁTIMA DE CAMPOS

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM A ESCOLA: A VINCULAÇÃO CONSTRUÍDA A
PARTIR DA CULTURA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Guarapuava

2022

ADRIANA FÁTIMA DE CAMPOS

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM A ESCOLA: A VINCULAÇÃO CONSTRUÍDA A
PARTIR DA CULTURA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de concentração em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Luís Velozo

Guarapuava

2022

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

C198i Campos, Adriana Fátima de
Identificação do aluno com a escola: a vinculação construída a partir da cultura / Adriana Fátima de Campos. -- Guarapuava, 2022.
xiii, 117f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Luís Velozo
Banca examinadora: Emerson Luís Velozo, Adriana de Almeida; Gilmar de Carvalho Cruz

Bibliografia

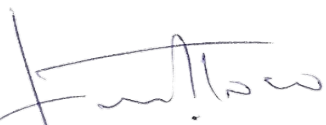
1. Vinculação. 2. Identidade. 3. Pertencimento. 4. Cultura. 5. Escola.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM A ESCOLA: A VINCULAÇÃO CONSTRUÍDA A
PARTIR DA CULTURA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de concentração em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 25 de agosto de 2022.




Prof. Dr. Emerson Luís Velozo (Orientador), UNICENTRO

P/



Prof. Dr. Gilmar da Cruz, UNICENTRO

P/



Prof^a. Dr^a. Adriana de Almeida, UERJ

Guarapuava

2022

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

William Shakespeare

Dedico esta dissertação aos meus pais,
João (*Im Memoriam*) e Anadir: meus
inspiradores de vida, meus primeiros
professores, meus mestres de boas
vinculações.

AGRADECIMENTOS

Propositadamente deixei para escrever os agradecimentos ao final da dissertação. A intenção era poder curtir o sentimento de gratidão, por ter sido tão bem acompanhada em todos os processos que compõem o ciclo que está sendo encerrado.

A Deus dedico as primeiras menções de gratidão. N'Ele nos movemos, existimos e somos como afirma São Paulo. A Ele bendigo pela presença constante que me deu coragem e energia para superar todas as dificuldades que encontrei pelo caminho.

Quando iniciei o projeto chamado mestrado, tive a graça de ter meu pai comigo. Por um semestre, uma vez por semana, viajou comigo até o Campus de Irati. Ficava no carro, saía passear e conversar com alunos e funcionários da universidade, depois almoçávamos no RU antes de viajar. As idas e vindas eram regadas por boa música e boa conversa. No dia da entrevista, também em Irati, os dois, pai e mãe, foram comigo. Ficaram me aguardando, felizes por me acompanhar. Desde criança me orgulhei da inteligência de meu pai, da letra desenhada com tanta beleza, mesmo tendo concluído apenas parte do Ensino Fundamental. Ele não estará fisicamente comigo na ocasião da defesa. Em janeiro de 2020 foi morar com Deus. Minha mãe Anadir, sempre amorosa e preocupada com meus cansaços e correrias, torcendo para que as apresentações fossem bem sucedidas. Depois de Deus é a aos meus pais a gratidão maior, pela vida, pelo apoio incondicional, pelo amor e pelo exemplo, estendendo aos meus irmãos Juliana e Edilson.

Ao meu esposo Mateus que entrou em minha vida com o mestrado em andamento. Mostrou-se um incentivador. Sempre paciente com minhas necessidades de tempo para as aulas e para a escrita. Obrigada por acreditar em mim e estar comigo sem exitar.

Ao Prof. Dr. Emerson Luis Velozo que possibilitou o acesso ao programa quando escolheu me acompanhar neste processo, e me auxiliou no caminho de amadurecimento acadêmico com paciência, profissionalismo e competência. Estendo a gratidão aos professores, professoras e funcionários do PPGE que foram importantes nesta trajetória. Um agradecimento especial aos professores Gilmar (PPGE) e Adriana (UERJ) que aceitaram compor a banca examinadora, dedicaram

tempo para a leitura e para as valiosas contribuições.

Não andamos sozinhos pela estrada da vida. Sinto-me privilegiada por ter tantos e bons amigos que me incentivaram e acreditaram em mim. Aos amigos e colegas de profissão Belmiro e Patrícia que me acompanharam na escrita do projeto. Às diretoras, amigos e amigas do Colégio Padre Chagas que estiveram comigo durante a pesquisa de campo e acompanharam conquistas e lamentos, próprios do processo de escrita. Aos companheiros de turma de mestrado que aprendi admirar durante as aulas e nas parcerias de trabalhos, artigos e congressos, de modo muito especial Mônica, Nayele e Rayane, cuja amizade cresceu e se fortaleceu, ultrapassando assuntos de produção, chegando à vida, aos risos e lamentos.

Agradeço aos alunos e pais do Colégio Padre Chagas que foram sujeitos da pesquisa. Os relatos aqui contidos são fragmentos de vida, compostos por tantos rostos e vozes diferentes, merecedores de reconhecimento, respeito e apreço.

Por fim, gratidão à vida e a todos os momentos de estudo silencioso, por vezes exaustivos, que me fizeram crescer e fortaleceram minha auto confiança e resiliência.

RESUMO

CAMPOS, Adriana Fátima. Identificação do aluno com a escola: a vinculação construída a partir da cultura. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2022.

Há décadas a Educação passou a considerar o aspecto afetivo dos alunos enquanto parte elementar do processo de aprendizagem. Os alunos constroem identidade e vínculos de pertencimento tanto com o ambiente escolar, quanto com seus docentes, colegas e com as próprias disciplinas, que potencializarão a pré-disposição para a aprendizagem. Assim, é possível aferir que vincular-se constitui elemento significativo para a construção do processo de aprendizagem. Da mesma forma, se assente que a ausência de vinculação, suficiente para criar identidade de aluno e senso de pertencimento à escola, corrobora para o desânimo, o absenteísmo, enfim, para o fracasso escolar. A percepção da fragilidade da relação entre aluno e escola, que perpassa as discussões no âmbito educacional, é antiga. No entanto, pouco se evoluiu na compreensão de elementos que possam colaborar efetivamente na melhoria desta relação, de modo que os discentes construam identificação positiva com o ambiente escolar e, por conseguinte, diminuam os índices de desistência e reprovação. Deste modo, a pesquisa consiste na tentativa de compreender a vinculação estabelecida entre os alunos do ensino Fundamental II e Médio e a escola, a partir do estudo em um colégio público do NRE de Guarapuava/PR. Por meio do diário de campo foram obtidos relatos, que, a partir do olhar e da compreensão próprios da etnografia, e auxiliados de maneira particular pelas contribuições de Geertz, levam à compreensão de que a identidade e o pertencimento dos alunos em relação à escola estão ancorados na vinculação que se constrói a partir da cultura. A pesquisa foi desenvolvida em cinco capítulos sendo o primeiro destinado à descrição metodológica, o segundo a apresentação de conceitos chaves para a pesquisa, o terceiro à descrição do campo de pesquisa, o quarto à organização dos relatos de campo via categorias de análise e o quinto às discussões. Emergiram da pesquisa as seguintes conclusões: o reconhecimento da importância da escola na vida dos estudantes; as transformações da instituição familiar; o papel das tecnologias; a reafirmação do modelo de aulas presenciais, e, por fim, a confirmação de que universalizar a escola não é suficiente para a permanência e para o bom desempenho escolar.

Palavras-chave: vinculação; identidade; pertencimento; cultura; escola.

ABSTRACT

CAMPOS, Adriana Fatima. Student identification with the school: the link built from culture. Dissertation (Master in Education), State University of the Midwest, UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2022.

For decades, Education began to consider the affective aspect of students as an elementary part of the learning process. Students build identity and bonds of belonging both with the school environment, with their teachers, colleagues and with the subjects themselves, which will enhance the predisposition for learning. Thus, it is possible to verify that bonding constitutes a significant element for the construction of the learning process. In the same way, it is established that the lack of connection, sufficient to create a student's identity and a sense of belonging to the school, contributes to discouragement, absenteeism, in short, to school failure. The perception of the fragility of the relationship between student and school, which permeates discussions in the educational field, is old. However, little has evolved in the understanding of elements that can effectively collaborate in improving this relationship, so that students build a positive identification with the school environment and, therefore, reduce dropout and failure rates. In this way, the research consists of an attempt to understand the link established between Elementary II and High School students and the school, based on the study in a public school of the NRE in Guarapuava/PR. Through the field diary, reports were obtained, which, based on the look and understanding of ethnography, and particularly aided by Geertz's contributions, lead to the understanding that the identity and belonging of students in relation to the school are anchored in the link that is built from culture. The research was developed in five chapters, the first for the methodological description, the second for the presentation of key concepts for the research, the third for the description of the research field, the fourth for the organization of field reports via categories of analysis and the fifth to the discussions. The following conclusions emerged from the research: recognition of the importance of school in students' lives; the transformations of the family institution; the role of technologies; the reaffirmation of the face-to-face class model, and, finally, the confirmation that universalizing the school is not enough for permanence and for good school performance.

Keywords: binding; identity; belonging; culture; school.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Identificação do ano/série em curso	52
Gráfico 2	–	Bairro de proveniência dos alunos	53
Gráfico 3	–	Sobre a moradia dos alunos	53
Gráfico 4	–	Renda da família dos alunos	54
Gráfico 5	–	Número de moradores na casa dos alunos	54
Gráfico 6	–	Sobre a crença dos alunos	55
Gráfico 7	–	Sobre a ocupação dos alunos fora da escola	55
Gráfico 8	–	Identificação de alunos trabalhadores	56
Gráfico 9	–	Meios de comunicação utilizados para informação	57
Gráfico 10	–	Sobre o recurso da internet	57
Gráfico 11	–	Sobre gostar de estudar	58
Gráfico 12	–	Adaptação às aulas remotas	58
Gráfico 13	–	Responsabilidade com a presença nas aulas	59
Gráfico 14	–	A resiliência dos alunos	59
Gráfico 15	–	Sobre a saúde mental dos alunos	60
Gráfico 16	–	Dificuldades financeiras durante a pandemia	60
Gráfico 17	–	Sobre as horas de permanência no quarto	61
Gráfico 18	–	Tempo de estudo no contraturno	62
Gráfico 19	–	Alunos do 3º ano do Ensino Médio que seguirão estudando	62
Gráfico 20	–	Escolaridade dos pais dos alunos	63
Gráfico 21	–	Escolaridade das mães dos alunos	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de aprovação, reprovação e abandono escolar	48
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resultado do Saeb Colégio Padre Chagas em 2019	66
--	----

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

APC	–	Aprovação por Conselho de Classe
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CT	–	Conselho Tutelar
CEPC	–	Colégio Estadual Padre Chagas
DEDUC	–	Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
DI	–	Deficiência Intelectual
IEDB	–	Instituto Educacional Dom Bosco
LRCO	–	Livro de Registro de Classe online
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	–	Secretaria Estadual de Educação
SERE	–	Sistema Estadual do Registro Escolar
SUAS	–	Sistema Único de Assistência Social
SUS	–	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	18
1.1 A etnografia e sua aplicação à Educação	18
1.2 A escolha do campo de pesquisa	24
1.3 A observação e diário como instrumentos de compreensão do Campo de pesquisa	25
2 VINCULAÇÃO, EVASÃO, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO	29
2.1 O conceito de vinculação abordado	29
2.2 A vinculação no contexto escolar sob o viés da cultura	33
2.3 O entendimento de identidade	38
2.4 Noção de pertencimento	40
2.5 Uma compreensão da evasão escolar	42
3 HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL PADRE CHAGAS	50
4 DESCRIÇÕES E ANÁLISES: O TRABALHO DE CAMPO VIA CATEGORIAS DE INTERPRETRAÇÃO	68
4.1 Primeira categoria: a falta que a escola fez durante o isolamento da Pandemia do Novo Coronavírus	69
4.2 Segunda categoria: outros atrativos da escola	74
4.3 Terceira categoria: a importância versus o desânimo em estudar	78
4.4 Quarta categoria: preocupações e expectativas dos responsáveis sobre a escola e a educação dos filhos	87
5 DISCUSSÃO	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	117
ANEXO 1 – TERMO DE ACEITE DE PESQUISA PELO COLÉGIO ESTADUAL PADRE CHAGAS	117

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), no ano de 2021 cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso à educação em todo território brasileiro. Ademais, 1,38 milhões de alunos com idades entre 6 a 17 anos abandonaram as instituições de ensino, representando 3,8% dos estudantes. Essa taxa ficou acima da média nacional de 2019, que foi de 2%. Somado a isso, 4,12 milhões de alunos matriculados não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado nas aulas online. Percebe-se, portanto, que a realidade da evasão escolar já presente no cenário educacional brasileiro foi acentuada pela pandemia por Covid-19.

Entretanto, a preocupação com a relação aluno-escola precede a situação de pandemia e é sentida ao analisar o contexto escolar, no qual verifica-se que reclamações e insatisfações ainda fazem parte do cotidiano da escola, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. Neste sentido, a relação escola- aluno é permeada por conflitos e animosidades, podendo ser evidenciada pelo baixo engajamento dos alunos com o processo de aprendizagem, pelo desânimo, taxas de reprovação e/ou desistência (LOPES, 2010).

O cenário revela que a escola precisa se aproximar da realidade dos alunos, entendendo suas expectativas e anseios, de forma a adequar os projetos pedagógicos às necessidades dos estudantes (AMÂNCIO, 2018). Para Savater (2005), nas sociedades modernas a aprendizagem carece de espaços destinados a isso, uma vez que a diversidade de símbolos e a riqueza da construção do pensamento fica disponível para mediar o conhecimento entre os indivíduos e destes com o mundo, aumentando seu tempo enquanto aprendiz.

Ao refletir sobre a aprendizagem enquanto condição intrínseca ao desenvolvimento humano, naturalmente surge o questionamento acerca da desmotivação dos alunos em permanecerem na escola e de se dedicarem a ela. A questão central é a identidade de aluno e a pertença à escola, gerados pela vinculação entre aluno e escola, termo que pode ser compreendido como a necessidade do ser humano em desenvolver ligações afetivas de proximidade no decorrer de sua existência a fim de obter segurança, permitindo alcançar confiança para conhecer-se e conhecer o mundo (AINSWORTH; BOWLBY, 1991).

Esta vinculação é fortalecida pelas vivências típicas que a escola proporciona, indo além de sua estrutura física e ganhando sentido amplo nas relações entre as pessoas: alunos, colegas, professores, agentes educacionais. Ao sentir-se acolhido e motivado, no sentido educacional, o aluno tem mais chances de alcançar sucesso escolar (SPLENDOR, 2013). Neste sentido, a qualidade do vínculo estabelecido entre o aluno e a escola pode contribuir para a solução, ainda que parcial, de problemas como o absenteísmo, a desmotivação e a evasão escolar (SANTOS, 2018).

Mello e Rubio (2013) complementam que a aprendizagem está associada a fatores que vão além do ato de ensinar, sendo o vínculo e o afeto fatores determinantes neste processo, uma vez que o papel da escola é também fazer com que o aluno tenha consciência de si mesmo frente a sociedade, sabendo aceitar-se e aceitar o outro. Para Goldani, Togatlian e Costa (2010, p.13), “a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros”.

Dito isso, e pautando-se em minha própria experiência profissional na área de Pedagogia e Psicologia, com vinte anos de atuação na rede pública de ensino, o trabalho aqui pretendeu elucidar aspectos de identificação do aluno com a escola, que geram o vínculo e o sentimento de pertencimento, no intuito de que este elemento seja significativo na promoção da permanência, da motivação e do combate à evasão escolar. Para Sarmiento (2011, p. 276), “o pertencimento se dá pela edificação de relações comunitárias, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária”.

Justifica-se a temática a partir do entendimento de que a identidade e o pertencimento são elementos fundamentais para a formação integral da pessoa, sendo indispensáveis para o desempenho escolar. São as experiências vivenciadas na escola, as palavras pronunciadas e o contexto em que são ditas, as emoções expressas, a maneira que impacta a vida dos alunos e qual o significado atribuído a ela pelo aluno que reforça a vinculação e contribui para a superação do fracasso escolar (FERREIRA, 2018).

O objetivo desta pesquisa é buscar, através da experiência e diálogos dos estudantes, os caminhos que levam os mesmos a se identificarem com a escola, formando vínculos, analisando como essa vinculação é construída a partir da cultura, ou seja, a instituição de ensino e suas próprias características, no contexto social

típico da escola pública: um colégio situado na periferia¹ da cidade de Guarapuava, com 1122 estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a saber: Colégio Estadual Padre Chagas, NRE de Guarapuava, PR. Logo, perceber a dificuldade das instituições em melhorar os índices de evasão escolar instiga a entender as motivações de permanência dos discentes na escola, para que se possam empreender recursos humanos e pedagógicos mais eficazes.

Como objetivos específicos para esta pesquisa, tem-se: 1) apresentar os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e qual linha de compreensão a constituirá; 2) Conhecer o Colégio Estadual Padre Chagas, ambiente da pesquisa de campo; 3) Construir a conceituação adotada para termos como Vinculação, Evasão, Identidade e Pertencimento e 4) Realizar o trabalho de campo e organizar sua descrição em categorias de análise, bem como apresentar os resultados.

Enquanto metodologia, a pesquisa de campo ancorou-se no registro da realidade via diário, constituindo-se na ferramenta mais apropriada para compreender o espaço escolar e da vinculação dos estudantes com toda simbologia subjacente ao ambiente escolar. O olhar que conduz tanto a observação quanto a compilação do diário é o da etnografia, que se caracteriza por ser o estudo de um grupo ou povo, geralmente realizada em processos educativos com o intuito de conhecer os diferentes aspectos que a interação desperta (GIL, 2007).

Para atingir o objetivo de compreender como se estabelecem a identidade e o pertencimento dos alunos à escola, e quais relações se estabelecem entre a vinculação e a identificação do aluno com a aprendizagem a fim de ter a vinculação como aliada na diminuição da evasão escolar, esta dissertação se estrutura da seguinte maneira: Inicialmente, a introdução; seguida pelo Primeiro capítulo, que destinou-se a descrição metodológica, com um olhar sobre a escolha do campo de pesquisa; Segundo capítulo é para a descrição dos conceitos centrais que permeiam a problemática pesquisada: vinculação, pertença, identidade e evasão; Terceiro capítulo para apresentar a realidade do colégio pesquisado, seus histórico

¹ Periferia urbana: Descrita pela primeira vez nos Estados Unidos em fins da década de 1980, a periferia urbana é um SUBÚRBIO que deixou para trás o padrão histórico de servir principalmente como comunidade-dormitório de indivíduos que trabalham numa cidade. A periferia urbana dispõe agora de uma base comercial e manufatureira própria — não raro sob a forma de sede de grandes empresas — que concorre com o CENTRO URBANO, abandonado por muitas empresas, e freqüentemente acelera sua decadência. As periferias urbanas são completas: possuem parques industriais e prédios comerciais, shopping centers e grandes hotéis e restaurantes (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, s.d., p. 301).

presente no Projeto Político Pedagógico e informações do questionário aplicado nos alunos via *Google forms*; no Quarto capítulo serão apresentadas as categorias construídas para organização e apresentação das descrições contidas no diário de campo; o Quinto capítulo tem a discussão para entrelaçar as narrativas e o objetivo da pesquisa, seguido das considerações finais.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O modo de condução da pesquisa de campo e da produção escrita necessita de uma linha condutora que orienta o quê e como se observa, e, por conseguinte, quais aspectos são relevantes para a elaboração do trabalho. Logo, abordar a metodologia de pesquisa corresponde a compreender o olhar do pesquisador sobre o campo pesquisado, que determinará sob quais elementos sua sensibilidade será orientada a perscrutar da realidade, e traduzir nos parâmetros formais exigidos. Assim, trata-se, para além de formas e instrumentos, da concepção de homem, de cultura, de escola e da relevância da aprendizagem por ela ofertada para a vida de crianças, adolescentes e suas famílias.

Nos trabalhos de pesquisa a metodologia é elemento constitutivo de cientificidade e base para a construção da escrita. No presente escrito, é responsável também sobre a forma de concepção de conceitos básicos, sobre a forma de análise e sobre os apontamentos conclusivos.

1.1 A etnografia e sua aplicação à educação

De acordo com André (2009), a etnografia corresponde a um arranjo de pesquisa pensado pela antropologia com o escopo de perscrutar a cultura e a sociedade de um povo ou de um grupo. Dentre os significados etimológicos, a descrição cultural ganha ênfase. Já a concepção antropológica apresenta dois sentidos para o termo, sendo o primeiro um composto de técnicas utilizadas para reunir compreensões a respeito dos elementos culturais como crenças, hábitos e comportamentos de um grupo. Uma segunda definição, consiste em uma descrição escrita do emprego dos métodos.

Antes que o pesquisador tenha a intenção de observar, compreender e sistematizar uma determinada realidade, ela já existe. No que diz respeito ao campo educacional esta realidade é cultural, igualmente a de quem se propõe a estudá-la. No diálogo entre as duas realidades culturais, a do investigador e a do investigado, se assenta uma relação complexa sobre a qual o ofício de pesquisar se mobiliza. Assim, a relação entre pesquisador e objeto parte da dialética que findará num processo científico (MATTOS, 2011).

Muito similar ao interacionismo simbólico, desenvolve-se na antropologia uma tendência que se tornou conhecida como *etnografia*. Segundo Spradley (1979), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura. O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995, p. 16).

A concepção da etnografia enquanto descrição da cultura é proveniente de Geertz (1973). Neste sentido, o termo descrição sugere o que pretende a etnografia. O estudioso ressalta a cultura enquanto sistema de símbolos construídos, que longe de se referir a poder ou poder ser atribuído, se trata de símbolos contextualizados, passíveis de inteligibilidade e são densamente descritos.

Segundo Mattos (2011), na década de 1930, a antropóloga Margaret Mead produziu estudos com o objetivo compreender o modo pelo qual princípios, crenças e atitudes eram ensinadas pelos adultos aos mais jovens, sob a meta clara de torná-los aptos a conviver socialmente. O interesse da estudiosa a levou ao estudo tanto das formas de transmitir ensinamentos dos adultos para as crianças e jovens, quanto das maneiras de ensino e aprendizagem praticadas em ambiente escolar.

No campo educativo a etnografia foi inaugurada em meados da década de 1970 (LÜDKE; ANDRÉ, 1996). Os resultados positivos ampliaram de maneira considerável seu uso sob o escopo de compreender os fenômenos que norteiam a educação. “Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos ‘atores’, das pessoas que nela participam” (ESTEBAN, 2019, p. 163-164). Assim, a etnografia possibilita a revelação dos complexos eventos educacionais, permitindo conhecê-los de maneira autêntica, no intuito de produzir melhorias (ESTEBAN, 2010).

No que tange ao âmbito antropológico, a intenção da etnografia na atualidade não é transformar em conhecido o que é estranho. Antes, se concentra em tornar estranho o que é familiar, ou seja, assumir uma ferramenta metodológica de estranhamento, tomar distância de normas, da concepção da realidade e da conduta aprovada pelas regras sociais, afastando-as da sombra a ela imposta pela cultura. No intuito de esclarecer quem pode fazer etnografia vale afirmar que a

essencialidade se encontra na sensibilidade cultural de quem pesquisa, da mesma forma que um sinal pode ser o sentimento de desconforto com um fenômeno que não está acertado na sociedade e cuja postura do pesquisador é não facilitar sua naturalização. Logo, um estudioso hábil etnograficamente e que possua um questionamento socialmente importante precisa realizar estudo etnográfico.

A maneira de fazer etnografia só pode ser respondida pelo próprio pesquisador por meio de seu lócus de pesquisa, uma vez que cada estudo é único (MATTOS, 2011). Na obra “Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação”, Oliveira (2013), salienta a importância do estranhamento no campo de pesquisa. Este aspecto trazido pela compreensão etnográfica é deveras considerável quando a pesquisadora, também da área da educação, faz desta, seu objeto de estudos. A autora aponta para o entendimento de que nem tudo o que é visto e familiar é compreendido, fator que auxilia a não minimizar questões que podem passar despercebidas se olhadas fora desta ótica. Ao apontar a etnografia enquanto ‘processo de estranhamento’ inaugura a possibilidade de que pesquisadores da área aprimorem seu modo de perceber os fenômenos dentro da escola, tendo como ponto de partida a observação cuidadosa, que não corresponde unicamente a um acúmulo de detalhes. Antes, é da concepção etnográfica que nasce a clareza de que a diferença se dá nas reflexões que se estabelecem a partir de tais detalhes.

Assim, com base nas observações desses autores e de muitos outros antropólogos que sempre refletiram sobre seu trabalho de campo, é possível postular, de uma maneira sintética, que a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. Esse é um insight, uma forma de aproximação própria da abordagem etnográfica que produz um conhecimento diferente do obtido por intermédio da aplicação de outros métodos. Trata-se de um empreendimento que supõe um determinado tipo de investimento, um trabalho paciente e contínuo ao cabo do qual e em algum momento, como mostrou Lévi-Strauss, os fragmentos se ordenam, perfazendo um significado até mesmo inesperado (MAGNANI, 2009, p. 135).

Dentre as práticas sob a bandeira da etnografia, merecem observação alguns equívocos frequentes, como a utilização desordenada e isolada de recursos sem a preparação do pesquisador e de seus colaboradores. Da mesma forma, no desenvolvimento da análise, pode ocorrer descuido com a participação dos sujeitos

da pesquisa, sendo falado sobre eles, mas não com eles. Neste sentido, importa recordar que a posição de fala de quem estuda é sua e não de quem é estudado, fatores estes que invalidam a intenção de abordagem na linha da etnografia (MATTOS, 2011).

De acordo com Mattos (2011, p. 31), alguns recursos etnográficos, ainda hoje utilizados no campo educacional, tiveram sua introdução na década de 80, sendo estes:

A observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros. Decorrentes desses tipos de coleta podemos apontar algumas formas de análises: análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica.

A pesquisa de cunho qualitativo em geral serve-se de instrumentos como as entrevistas, as histórias de vida, o estudo observacional e mesmo o pessoal, a entrevista feita oralmente e a observação com ou sem participação. A autoconsciência é típica do estudo reflexivo, o que implica reconhecer que o investigador identifica e encerra o processo de atuação e de acuidade, inerentes à relação com os pesquisados, durante o andamento da pesquisa. Esta prática se dá por meio da cooperação entre quem estuda e quem é estudado ou mesmo nos casos de a investigação ocorrer no campo de vida ou de trabalho do pesquisador (MATTOS, 2011).

Para realizar pesquisa etnográfica se podem utilizar todos os recursos das outras pesquisas, acrescentando a observação participante, tendo o participante papel ativo de protagonismo, o mergulho na realidade e cultura do campo pesquisado por tempo significativo, a procura sensível por fenômenos peculiares e não peculiares, bem como o estudo e reflexão por método indutivo. Em suma, se reconhece o estudo qualitativo com tranquilidade, a tarefa difícil é extrair dela a pesquisa etnográfica. Tal reconhecimento só é possível sob olhar criterioso e aguçado. Contudo, o método empregado ou os recursos de investigação não aprovam ou desaprovam uma pesquisa. Este crivo pertence à atuação precisa, comprometida, à expressividade da pesquisa para a comunidade local e científica, à habilidade do investigador na execução e na comunicação dos resultados de sua investigação (MATTOS, 2011).

É imprescindível observar que, subjacente à utilização de qualquer técnica, o

primórdio da convivência entre pesquisador e pesquisados, consiste num princípio determinante de uma característica típica da etnografia: o pesquisador constitui-se como aparato central tanto no recolhimento quanto na arguição das informações advindas do campo de pesquisa. A mediação dos elementos advindos do campo de pesquisa é realizada por uma ferramenta humana, o pesquisador. Tal fato o coloca num patamar diferenciado dos demais instrumentos, uma vez que há possibilidade de sua interação e resposta ativa a tudo o que acontece durante a pesquisa, até mesmo à modificação de métodos de construção de informações, à revisão metodológica no decorrer do estudo. Vale ainda ressaltar que o enfoque etnográfico se concentra no desenvolvimento da pesquisa mais que nos resultados que aparecem como finais (ANDRÉ, 2009).

As perguntas que geralmente são feitas nesse tipo de pesquisa são as seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? Uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes. A quinta característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado (ANDRÉ, 2009, p. 25).

Para além de programação de pesquisa, a etnografia precisa se tornar referencial de fronteira epistemológica-científica. A habilidade no uso da técnica não assegura uma pesquisa. Como as demais ênfases a etnografia precisa ser entendida para que possa ser utilizada. No âmbito educacional há, claramente, uma forte ligação entre temáticas que abordam a exclusão social e a etnografia, quer dizer, uma aproximação significativa entre produzir a respeito do outro a partir do ponto de vista dele. A proximidade existente entre quem pesquisa e o alvo pesquisado, bem como sua aceitação, terminam por dificultar a demarcação do objeto de estudo. Pode também tornar difícil estabelecer uma visão com a justa distância do lócus em que está inserido, como por exemplo, de uma autoridade presente em seu campo (MATTOS, 2011).

Na visão de Erickson (2004), no fazer etnográfico, além de que o pesquisador intervém na relação com o pesquisado, estes reciprocamente a reforçam. De forma que o feitiço etnográfico consiste em instrumentalizar, dando visibilidade aos antes invisíveis, trilhar um caminho que não se conhece, abrir a estrada que sai do que é

contingente para o que se autodetermina, voltado para a inclusão escolar e social, de mãos dadas com a cidadania e a solidariedade. A produção etnográfica produz partilha de ciência, de empenho e satisfação, de pesquisa e de atenção. Em suma, fazer etnografia corresponde a inserir-se no mundo do outro (MATTOS, 2011).

De acordo com André (2009), até meados da década de 1970 as pesquisas em educação eram sistematizadas a partir da observação de alunos e professores, ancorados na psicologia comportamental, que ficaram conhecidos como “análises de interação”. Além do foco na interação entre professor e aluno, havia interesse nas pesquisas sobre a eficiência de programas de treinamento, também típicos da psicologia comportamental. Surgiram críticas ao modelo, sobretudo pela tentativa de redução dos comportamentos e dinâmicas da sala de aula, a unidades passíveis de mensuração. A superação destes métodos de investigação veio com a perspectiva antropológica.

Segundo eles, a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 2009, p. 31).

Partindo desta conjectura, o passo seguinte pode ser o esclarecimento do papel e atribuições do etnógrafo no campo educacional. Inicialmente vale concentrar-se no relato conciso. Este perfil de relato é centrado na cultura do lugar pesquisado, sem abandonar as peculiaridades. Ao mesmo tempo, com retomadas contínuas do evento em sua generalidade. O segundo recorte abrange a compreensão da função do aspecto teórico na pesquisa. Outra particularidade da etnografia consiste no fato de que a condução teórica é feita pelos elementos colhidos no campo, de forma que suas suposições são constituídas paulatinamente à medida que o material recolhido silencia as inquietações acerca do propósito de pesquisa, apresentadas tanto pelos agentes quanto pelo pesquisador (SPRADLEY, 1981).

Compreende-se que a práxis da etnografia, como a de outras abordagens, não se dedica a aceitar qualquer referencial teórico nem mesmo metodológico. Até

mesmo a eleição do alvo da pesquisa presume a compreensão do campo ancorada em experiências que se construíram ao longo de uma relação, já pré-existente, entre pesquisador e objeto. Cabe salientar, neste aspecto, que a conexão entre os dados conceituais e a etnografia é assinalada por uma ligação tão estreita que chega a ser impossível separá-las. Logo, pode-se dar a esta não separação, o conceito de práxis na etnografia (BOURDIEU, 2004; SPRADLEY, 1981).

1.2 A escolha do campo de pesquisa

Na descrição de André (2009) para entender a escola com mais perspicácia é necessário aproximar-se bastante dela, e maximizar a percepção de seu dinamismo interno, sobretudo das tramas relacionais e interativas que se constituem em seu interior. Neste sentido, não basta retratar suas vivências. Antes, é preciso envolver-se no movimento de transformação de suas práticas, trazendo à luz a diversidade que a compõe, auxiliando na detecção de suas fragilidades e na recuperação da energia que a constitui.

A partir do olhar etnográfico, a presença do pesquisador na escola é uma das condições para que a pesquisa aconteça e para que a escola seja, de fato, conhecida, e possa expressar-se a partir dos sujeitos que a habitam. Desse modo, não houve motivo para deliberação de outro lugar para a pesquisa, se não o colégio em que a pesquisadora atua, entendendo a possibilidade ímpar da convivência cotidiana com os sujeitos que compõem o Colégio Padre Chagas. Concomitantemente, pesquisar no mesmo lugar em que se trabalha é desafiador sob o ponto de vista da etnografia, havendo necessidade de aprimoramento constante das percepções e intervenções, para que se adquira paulatinamente a capacidade de estranhamento e desnaturalização dos acontecimentos.

Os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em especial do turno da manhã, os pais e toda comunidade escolar foram os sujeitos da pesquisa. A inserção no lócus de observação participante se deu diariamente das 7h30min às 12h55min de forma presencial. Após o início da pandemia do Covid19 em março de 2020, somente a equipe pedagógica permanecia no colégio. Desta forma, os encontros com pais e alunos ocorriam com a vinda destes ao colégio para buscar atividades impressas, solicitar auxílio para acessar as atividades lançadas nas plataformas do *google*, ou receber os alimentos ofertados pela campanha do governo

estadual. Somente em 2021 houve retorno gradual às aulas presenciais – inauguradas as aulas híbridas com alunos em casa via *google meet* e alunos no colégio, participando presencialmente - que possibilitou novamente contato de quatro horas diárias com as turmas em sala de aula e no atendimento tanto no pátio quanto nos corredores e sala da equipe. Concomitantemente, via *Whatsapp* já que com o advento da pandemia do covid19 foi necessário disponibilizar o número de celular a todo o colégio, criar grupos por sala de aula e atender individualmente – um período de perda de privacidade, já que foram necessários meses para ajudar alunos e pais a compreender que o atendimento via celular deveria também se restringir aos horários regulares de aula.

No segundo semestre de 2020 as *meets* eram destinadas a explicações do conteúdo e realizadas semanalmente com as turmas, por disciplina. Em 2021 houve regularização dos horários de aula com *meets* constantes, a chamada ‘aula síncrona’, que foi seguida pela já apresentada aula híbrida. Era impossível acompanhar todas as *meets*, de forma que a organização para a pesquisa se deu com participação nas treze turmas da manhã – cada dia acompanhando cinco turmas - permanecendo cerca de quinze minutos em cada turma. Uma vez por semana foi dedicado tempo para conversar com as turmas durante as *meets*. Também se faziam reuniões com os pais via *google meet* no período noturno, com o intuito de orientar sobre a participação e sobre as atividades, bem como conversar a respeito das dificuldades e preocupações trazidas pela pandemia do Covid19.

1.3A observação e o diário como instrumentos de compreensão do Campo de pesquisa

Segundo Souza (2015), a etnografia fundamenta a utilização instrumental do diário de campo para a compilação de evidências trazidas do local observado nas pesquisas antropológicas. Didaticamente seu uso serve enquanto estímulo para aprimorar o exercício de observação e, através dele, obter conteúdo que possibilita aproximar teoria e prática. Enquanto instrumento de uso técnico, sua difusão se deu por meio da pesquisa social na pessoa do antropólogo Malinowski (1922), cuja experiência ocorreu em Nova Guiné, onde passou aproximadamente cinco anos aprendendo a língua nativa e os costumes locais das Ilhas Trobriand. Seu rigor na compilação de dados foi convertido em uma brilhante pesquisa de cunho social, com

apuradas reprovações ao ‘evolucionismo social’. Foi através da convivência com observação participativa, e das valiosas e meticulosas anotações em seu diário de campo, que o estudioso apresentou um compilado científico de compreensão das práticas sociais daquela localidade. Assim, se inaugura um novo recurso e perspectiva teórica para pesquisas sociais.

Na visão de Durhan (1986) a etnografia tornou possível a sistematização da atividade do pesquisador social, no ato de perceber e entender o campo de inserção, haja vista que é necessário enfrentar situações que envolvem as emoções, a subjetividade, sem, no entanto, deixar perder-se a assertividade metodológica. Todo o movimento característico da intersubjetividade é passível e deve estar contido nas críticas feitas pelo pesquisador. Contudo, tanto as particularidades quanto os aspectos mais gerais precisam de visibilidade e de representatividade, devendo se sobressair a visão dos oriundos do local.

Nesta pesquisa a compilação do diário de campo foi cuidadosa e ganhou riqueza de detalhes com o passar do tempo e com o decorrer de leituras na perspectiva etnográfica. A organização dos relatos de campo se deu via documento do *word*. A cada conversa inerente à temática da pesquisa dedicava-se tempo para a digitação do acontecimento. Nem sempre era possível fazer a anotação em ambiente escolar. Neste caso a digitação ocorria em casa. A transcrição de conversas que ocorreram via *google meet* acontecia logo após acompanhar a meet. Somente os relatos de conversas que aconteceram por meio do whatsapp foram feitos passados alguns dias ou semanas da conversa, já que ficavam arquivados no celular. Os relatos contidos no diário foram colhidos de fevereiro de 2020 a julho de 2021, ao total somam cento e vinte e seis e a maior parte deles está descrita, ainda que sinteticamente, nas categorias apresentadas no capítulo quatro deste escrito. Devido às exigências de adaptação trazidas pela pandemia do Covid19 o tempo de observação e compilação do diário foi superior a um ano letivo.

Como é usual da observação, necessária para a compilação do diário de campo e indispensável para o viés antropológico etnográfico, estar diariamente no local da pesquisa, conviver com os sujeitos dela, interagir com eles, se constituiu como principal elemento que viabilizou a realização do estudo. Mesmo no período em que só se via os alunos por meio dos recursos tecnológicos, estar no ambiente escolar propiciou um olhar focado e consciente para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Geertz, influente antropólogo norte-americano, e sua teoria interpretativa, o conhecimento surge de práticas simbólicas e discursos embasados nas diferenças e suas fronteiras. Assim, em um viés antropológico, a pesquisa ocorre a partir do esforço em entender o outro; o diferente. O autor propõe, a partir da sua teoria, que o pesquisador esteja ciente das incertezas e ambiguidades que fazem parte do processo, pois existe troca de relações causais, cíclicas, diversas tentativas de explicação e, em cada contexto particular, inúmeras dificuldades desconhecidas (PROCHNOW; LEITE; ERDMANN, 2005).

A proposta de Geertz visa a interpretação das experiências, para depois utilizar os relatos das interpretações. A teoria de Geertz se refere a interpretações que transformam em conhecimento científico as implicações mais gerais dessas interpretações, com o objetivo de sugerir que existe um sistema de persistência, ou seja, todas as perguntas são inspiradas em uma visão estabelecida de como se deve proceder para construir um relato da estrutura social (GEERTZ, 1997).

Dessa forma, o saber está relacionado ao que se vê no lugar onde foi visto. As configurações do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros. É sempre preciso considerar a história e o contexto da inter-relação existente. As interpretações ganham significado quando os acontecimentos são inspecionados por determinadas pessoas em determinados contextos (GEERTZ, 2001).

Utilizando-se da metáfora do cristal, Geertz (2001) explica que cada pessoa de um grupo social verá diferentes tonalidades e diferentes formas de um mesmo fenômeno. Neste sentido, a antropologia interpretativa proposta pelo autor contribui grandemente para a retomada do ensino de forma a acreditar que tudo e todos estão interligados, estão em busca da interpretação do seu papel particular, num determinado contexto social (PROCHNOW; LEITE; ERDMANN, 2005).

Para Geertz (2002), o poder da observação constitui-se como um marco da etnografia. A observação participante aflorou como uma regra do estudo etnográfico, dado que uma atividade de campo bem exercida movimentava diversas relações, com a justa priorização de uma exímia descrição para compilação do estudo. O alvo pesquisado será tanto mais atingido quanto mais minuciosas e sensíveis forem as abstrações, com um exemplo claro de inventários detalhados de hábitos e práticas inaugurado por Malinowski.

A prática da interação do pesquisador, não importando o grau de interferência nas situações que ocorrem no local de estudo, confere à observação o sobrenome participante, considerando que tanto o ambiente quanto o pesquisador são afetados pela relação que se estabelece (ANDRÉ, 2009). Partindo de uma ampla visão, o diário se constituiu como instrumento de investigação, um recurso com diversas peculiaridades ao dispor de pesquisadores e professores. Dispõe da versatilidade de poder ser compilado por qualquer sujeito cuja sensibilidade se volte para os relacionamentos sociais em questão. Os diários etnográficos e institucionais, bem como o método das histórias de vida, são intervenções qualitativas de pesquisa educacional/social (BRAZÃO, 2011).

2 VINCULAÇÃO, EVASÃO, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Os conceitos aqui contemplados foram escolhidos por sua relação com o objeto estudado. No contexto desta produção estes se entrelaçam construindo desejos e preocupações inerentes à permanência do estudante na escola e ao envolvimento por ele assumido no próprio processo de escolarização. A compreensão destes termos não se encerra nas descrições aqui apresentadas. Antes, os recortes teóricos foram feitos a partir do foco da pesquisa: a compreensão da vinculação dos alunos com a escola, com efeitos benéficos que geram identificação e pertença, possivelmente produzindo a diminuição do fracasso escolar e da evasão.

2.1 O conceito de vinculação abordado

O campo da Psicologia tem se ocupado de forma sistematizada do estudo acerca da *vinculação*, sendo esta temática objeto de diversas produções desde o último século. Isso se dá em razão da compreensão do quão relevante é a vinculação para o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. A tese central da teoria da Vinculação consiste na importância crucial de ligação emocional que os sujeitos estabelecem (ROCHA; MATOS; MOTA, 2011).

Para Costa e Matos (2006), a vinculação é elemento constitutivo de apoio e conforto, possibilitando o desenvolvimento da segurança pessoal. Em estudo orientado para questões da superação do bullying, as autoras evidenciam que a condição de comunicar e partilhar, advinda de sentimentos como a confiança, supõe a presença de vinculação afetiva qualitativa com os demais, de quem, por sua vez, advém sentimentos de segurança. Tais aspectos encontrados nas ligações sustentadas pelo afeto que se constituem entre os pares promovem o desenvolvimento dos adolescentes no contexto escolar. Destaca-se ainda que a construção de vínculos entre iguais aciona a elaboração de protótipos internos, carregados de dinamismo, que dizem respeito ao próprio self, aos outros e ao mundo que promovem, além da superação de atividades típicas desta etapa de vida, a regulação das emoções necessárias para o ajustamento social e estabelecimento de boas relações.

Os estudos apontam grande relevância da vinculação na constituição da

pessoa e na sua qualidade de vida. O ambiente escolar como instituição que acompanha crianças, adolescentes e jovens, se torna, por conseguinte, ambiente que recebe e auxilia na reelaboração de vínculos, tendo um papel importante no processo de desenvolvimento, que supera questões puramente cognitivas (COSTA E MATOS, 2006).

De acordo com Machado (2007) no decorrer da adolescência mudanças significativas no desenvolvimento são possibilitadas por transformações inerentes à capacidade de vinculação e às suas representações na vida do adolescente. Tais alterações acontecem a partir do estabelecimento de novos padrões de relacionamento, tais como os amorosos, de amizade e de pertencimento, modificando ou reorganizando padrões que foram interiorizados com gênese nas relações parentais. Neste sentido, é possível conceber a adolescência como um período de análise e revisão dos próprios padrões vinculares, a partir do qual os sujeitos fazem suas próprias sínteses e delineiam seu desenvolvimento. Tudo isso ocorre com base nas referências corporais e de identidade – tanto psíquicas quanto sociais, e desencadeia redefinições em todas as dimensões da vida humana.

Calligaris (2000) descreve a etapa de vida da adolescência enquanto estágio permeado pelo crescimento físico, a tensão de expectativas para o amadurecimento emocional e cognitivo e a necessidade evidente de assimilação de valores, sobretudo os que representam a comunidade na qual o adolescente está inserido. O autor reconhece a existência concomitante e salutar entre a busca de identidade e autonomia e a precariedade maturacional para corresponder ao que lhe é solicitado. Desta forma, o recurso mais utilizado entre os sujeitos nesta faixa etária é um investimento maciço das emoções e das pertencas que lhe rendem a necessidade de grupos de pares e de ideologia. Este contexto torna a escola um lugar privilegiado de oferta tanto de conhecimento quanto de identidade e pertencimento. Neste sentido situamos a escola, mais do que focando nos muros que a consolidam, concebendo-a, metaforicamente, enquanto útero que gera, nutre, protege e faz crescer. Logo, apresenta-se como locus ímpar para a construção de vínculos.

Ocorre que o ambiente escolar não pode ser considerado, compreendido e concebido fora da cultura. Logo, falar de construção de vínculo entendido como laço de pertença, com ligação afetiva significativa o suficiente para valer-se enquanto suporte social percebido, requer olhar para a cultura da comunidade na qual a escola está inserida. De acordo com Dayrell (1996), a apreciação da escola enquanto espaço

sócio-cultural implica entendê-la sob a visão da cultura. De forma mais completa, requer considerar seu dinamismo presente nas ações que lhe são típicas e constantes, abarcando sujeitos das mais diferentes origens, raças e concepções, idades e funções, em especial alunos e professores, seres deste tempo e atuantes nele.

Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (...) Nessa medida, a educação e seus processos é compreendida ancorada nas relações sociais: São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico (DAYRELL, 1992, p. 2).

A natureza social constitui uma das características mais relevantes do ser humano. Desde o nascimento há necessidade de aproximação e interação, já como condição de sobrevivência. Neste sentido, aborda-se a vinculação enquanto necessidade de “desenvolver ligações afetivas de proximidade ao longo da existência com o objetivo de atingir segurança que permita explorar o mundo em seu redor e assim conhecer-se e conhecer o mundo” (COSTA; MATOS, 2006, p. 45).

Aprimorando o constructo de Vinculação, chega-se à perspectiva de Suporte Social, que diz respeito a uma visão recente de vinculação, com sentido de estabelecimento desta ao longo da vida. Abordam-se, nesta ótica, protótipos que influenciarão a maneira como crianças e adolescentes desenvolvem novas e significativas relações. Neste conjunto denominado ‘outros’, estão inclusos colegas/pares, professores, figuras adultas de convívio, namorados etc. Logo, abordar vinculação com a escola implica na compreensão de que a relação estabelecida com os sujeitos que compõe a escola – pares, professores, agentes educacionais, entre outros – exercem sobre o adolescente força propulsora para o investimento em si mesmo e nos próprios sonhos. Em outros termos, a ideia de que a identificação com o ambiente escolar, e tudo que ele comporta, promove no aluno sensação de suporte social (CHARNECA, 2012).

Evoluindo a compreensão terminológica, a relação conceitual apontada por Charneca (2012), entre Vinculação e Suporte Social, recebe o arremate de Suporte Social Percebido – distinguindo de Suporte Social Recebido. Destaca-se neste enfoque a capacidade de percepção do suporte recebido pelos indivíduos no contexto escolar.

O suporte social recebido é descrito como a presença de um tipo particular de comportamento de suporte, o suporte efetivamente recebido por alguém. Definem suporte social percebido, ou avaliado, como o suporte social que o indivíduo percebe como disponível se necessitar dele, e a avaliação de que o comportamento de suporte é percebido como satisfatório ou de utilidade, aspectos que se verificam também no constructo de vinculação (CHARNECA, 2012, p. 26).

Das descrições contidas no diário de campo é possível compreender que existem, na visão dos alunos, várias concepções acerca do que a escola representa, que vão desde lugar de encontro e convivência com os amigos, a lugar de aprender sobre o mundo e crescer na vida. Convivem, num mesmo espaço, diferentes significados que delimitam, por sua vez, vinculações diversificadas que irão interferir cotidianamente, tanto no comportamento dos alunos e nas relações que ali serão tecidas, quanto na condução dos fazeres escolares. A exposição dos alunos à diversidade que é típica do ambiente escolar é descrita por Gilberto Velho (1987), sob a seguinte expressão:

Quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto (VELHO, 1987, p.32).

Assim, é fundamental constatar que as crianças e adolescentes que chegam à escola são atores sócio-culturais, providos de saber, de uma cultura, e mesmo que nos mais diferentes formatos, possuem projeções de vida que advêm das próprias experiências de vida e com os alcances de compreensão que lhe são possíveis. Assim, a escola constitui parte integrante do projeto de vida de cada um. Vale constatar que a escola possui uma variedade de sentidos. Afirmar a polissemia inerente à escola corresponde a aceitar que sua estrutura, as relações que a compõem e todos os acontecimentos que lhe são peculiares são significados de diferentes formas, partindo do pressuposto que tal interpretação é fruto do olhar orientado pela cultura dos sujeitos e seus projetos (DAYRELL, 1996).

É indispensável recordar, uma vez mais, que a pesquisa ocorreu durante a pandemia do Novo Coronavírus, fato este que certamente tem influência relevante Metodologicamente, a educação passou por transformações consideráveis e extremamente velozes: sala de aula virtual - com a emergência de muitas queixas de

ansiedade social que acabaram por deixar o ambiente impessoal, já que as câmeras quase em sua totalidade se mantinham e se mantêm ainda fechadas. Inicialmente os professores queixaram-se copiosamente de solidão, de ‘dar aula sozinhos’ – uma vez que na modalidade online há pouca participação dos alunos que, quase em sua totalidade, mantinham câmeras fechadas e raramente respondiam às questões propostas pelos docentes. Adentra-se, neste aspecto, em condições delicadas criadas pela pandemia que expõem a intimidade das casas e das famílias, gerando desconforto e insegurança nos alunos. Além do fato de que muitos alunos não dispunham de equipamentos adequados com som e imagem de qualidade, ou mesmo a baixa qualidade da internet que gera inconsistências.

Inaugurou-se a utilização de vários aplicativos como *Canva*, *Kahoot* e outros que dinamizam o andamento das aulas. No entanto, o grande número de alunos que utilizam somente celulares (e na maioria das vezes o aparelho não comporta os aplicativos), inviabiliza o uso destes em escola pública. Como já mencionado, o distanciamento do professor no contato direto com o aluno inviabilizou, por timidez, que muitos trouxessem suas dúvidas, o que certamente causou muitos prejuízos para o processo de aprendizagem.

Em suma, a gama de simbologia a respeito da escola será descrita pelos próprios discentes a partir das descrições contidas no diário de campo. Tudo o que foi visto, ouvido e lido representa parte de uma relação em andamento entre as centenas de adolescentes que aos poucos retornam presencialmente para o ambiente escolar.

2.2 A vinculação no contexto escolar sob o viés da cultura

Tecer relações entre educação e cultura requer, inicialmente, a apreciação de descrições de cultura que permitam construir uma linha norteadora. Assim, para adentrar neste universo, torna-se essencial recorrer a um exercício de lapidação conceitual. Para tanto, rememoramos os estudos de Geertz (2013), que partem da desconstrução de uma visão generalista e universalista sobre a natureza humana, uma vez que tal perspectiva determina um homem desligado de seu tempo, de tudo que o cerca e do que ele faz. Quando considerados tais componentes, surge um conceito de cultura que diverge de uma visão uniforme de homem. Neste sentido, a Antropologia reafirma sua convicção de inexistência de homens que não sofreram

influência de seus contextos, crenças e costumes. Logo, aparece um impedimento significativo para delimitar o espaço do que é comum, geral e permanente da natureza humana, do que é tradicional, territorial e mutável. Antes, executar tal delimitação consiste numa falsificação da condição do homem, minimamente uma interpretação equivocada a respeito.

Segundo Geertz (2013), contrária a tais exegeses, a Antropologia procura um trajeto conceitual mais condizente com o homem, no qual a cultura e suas diversidades sejam consideradas com seriedade. Concomitantemente, que através deste, se viabilize a compreensão de princípio dominante nas diferentes áreas a respeito da natureza humana. (importante mencionar a noção que Geertz apresenta como contraposição a visao estratigrafia de homem: a visao sintetica de ser humano)

Assumir esse passo gigantesco longe da perspectiva uniforme da natureza humana, no que concerne ao estudo do homem, é abandonar o Paraíso. Alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão (GEERTZ, 2013, p. 27).

O empreendimento de assentar o homem em sua gama de costumes assumiu direcionamentos diversificados, tendo em comum um olhar categorizador que levou a uma concepção de estratificação, no sentido de descrições departamentalizadas nas áreas biológica, psicológica, social e cultural. Sob esta visão o homem se constitui niveladamente, com sobreposição e hierarquização dos níveis. Desenvolve-se, então, a tentativa de encontrar o universal na cultura e de interpretá-los como fundo das áreas que descreviam a natureza humana, sem confundir-se com elas ou reduzi-las. Eis aqui uma prática já antes utilizada: a percepção de que há, na natureza humana, traços de comum acordo. Foi desenvolvida na antropologia moderna a partir de 1920, sob a descrição de um modelo cultural universal, com a apresentação tipológica de padrões universais e a busca de seus denominadores comuns. Contudo, a falha grave desta visão se concentra no fato de que caminha na contramão de elementos essenciais para a condição do homem. Apesar de abordar elementos permanentes como referência, a busca de padrões culturais universais não é suficiente para estabelecer correlações consistentes entre o que é cultural e o que não é (GEERTZ, 1989).

Em suma, a necessidade latente se concentra na busca de relações ordenadas

entre fenômenos distintos. Para tanto, não se pode recorrer à estratificação biológica, psicológica, social ou cultural. A questão a priori tão pouco se reduz à organização de terminologias comuns entre as ciências. Antes, o intuito deve se concentrar na integração das dimensões, a ponto de se chegar à compilação de propostas significativas que abarquem os descobrimentos que, na atualidade, estão divididos em disciplinas independentes. É a partir daí que se visualizam as mudanças na concepção de cultura e de sua função na vida humana, compilando-se um conceito de homem não mais reduzido a detalhes de seu comportamento no decorrer do tempo. Um dos acontecimentos mais relevantes da vida humana consiste no fato de que se nasce com aparato que possibilita experimentar uma variedade de vidas, e que, no entanto, apenas uma é vivida. É imprescindível considerar que durante sua existência o homem se utiliza de símbolos para construir os eventos que vivencia, como uma espécie de bússola com a qual se orienta no percurso do que é experimentado (GEERTZ, 1989).

Tais símbolos podem marcar o aspecto de mecanismo de controle contido na cultura. No entanto, há necessidade na vida humana da orientação por estes símbolos uma vez que, diferente dos animais, as informações biológicas humanas são insuficientes para guiar suas escolhas e vivências. Aqui se concentra um segundo aspecto importante a se considerar: na ausência de modelos culturais que constituem tais sistemas de símbolos ordenados com significação haveria impossibilidade de gerir os comportamentos humanos, tornando-se tais sistemas uma base indispensável para a convivência em sociedade (GEERTZ, 1989).

Partindo da perspectiva tradicional, a estratificação indica que foi necessária a evolução física do homem até alcançar seu ápice, sendo então, seguida pela evolução cultural. No entanto, há evidências suficientes para compreender que o homem se torna homem a partir da proliferação dos símbolos por ele criados, pela aprendizagem, pelas crenças e costumes. Afere-se que a cultura não foi acrescentada a um ser acabado, mas que ela compõe o ingrediente central para acabá-lo. Em síntese se pode afirmar a impossibilidade de uma natureza humana fora da cultura e que o homem não se tornaria um primata inteligente sem ela. Antes, se evidenciaria a monstruosidade do comportamento não seria regido pelo instinto, pois o humano não os tem de modo suficiente, não mediado pela cultura (GEERTZ, 1989).

No intuito de coroar a concepção da centralidade da cultura na evolução

humana, Geertz (1989) convida à contemplação dos detalhes para compreender a natureza humana no encontro com aspectos essenciais da cultura e dos indivíduos dentro dela. Ora, executadas as introduções necessárias para compreender a complexidade e singularidade da cultura na vida do homem, o autor descreve a Cultura como uma teia de significados tecida pelo homem e que orienta a existência humana. Critica a ideia de um denominador comum, resultante de uma fração mínima da composição do homem. Ao contrário, afirma ser justamente através dos fenômenos mais particulares encontrados nas sociedades que podemos nos debruçar sobre uma concepção de homem não fechada, mas de incompletude. Ao mesmo tempo a compreende como um mecanismo de controle sem o qual a humanidade viveria na desordem. Assim, ela configura como condição essencial da existência humana, principal base da sua especificidade. Nesta ótica, o homem aparece como variado e multifacetado pela cultura. Desta maneira, o autor forja uma definição de cultura que lhe atribui conotação de sistema simbólico de valores.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 1989, p. 4).

A compreensão de cultura herdada da visão geertziana corrobora para a elucidação de sua influência na construção, na diversidade e na manutenção da vinculação entre aluno e escola. De modo que, conhecer a identificação, o pertencimento e as vinculações construídas no ambiente escolar específico tratado nesta pesquisa, só será possível a partir da compreensão da cultura que circunda a compreensão de escola e daquela que constitui este ambiente propriamente dito. Não é possível conhecer os sujeitos da pesquisa, nem mesmo o ambiente escolar, tampouco a vinculação entre estes construída sem compreender significados únicos que permeiam tais relações e que só a cultura pode revelar.

Neste sentido, Forquin (1993) compreende a cultura enquanto conteúdo substancial da educação e a justifica, uma vez que a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Afere-se, de tais considerações, que o modo de pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e culturas. O referido autor aponta que a educação recria os conteúdos da cultura que

serão transmitidos às novas gerações. Deste modo, a escola transmite aspectos da cultura provenientes de diversas culturas.

A imersão no campo de pesquisa permitirá conhecer aspectos da cultura deste colégio, construídos e reconstruídos pelas gerações que o frequentaram, inclusive os pais dos alunos, agora sujeitos da pesquisa. É, de fato, instigante apreender as expectativas dos pais sobre os filhos, sobre o ensino e sobre o ambiente escolar, bem como a síntese e a reconstrução que os discentes constroem a partir de suas experiências e das transformações culturais que perpassam esta geração, mesmo que sejam discrepantes do que projetaram seus responsáveis. Vale ressaltar que algumas descrições feitas a partir do campo são insuficientes para conter em si os sentimentos dos alunos, considerando que, por que, em sua gênese, são constituídos caracteristicamente pela intensificação das vivências e pela oscilação das emoções.

As narrativas de meses de isolamento, que em muitos casos colaboraram para o desenvolvimento de hábitos danosos para a saúde dos adolescentes como muitas horas no quarto e o aumento significativo do tempo de uso de celular e computador, revelam o quanto a vida escolar é importante para o desenvolvimento integral dos jovens.

Os conceitos aqui apresentados apontam para a compreensão de que a presença do Colégio Estadual Padre Chagas junto à comunidade escolar é de importância ímpar já que as modificações culturais por ele introduzidas colaboram singularmente com o crescimento humano e social dos alunos, do bairro e, por conseguinte, da cidade. As falas dos pais revelam tratar-se, em percentual significativo, da segunda ou terceira geração da própria família educada no âmago do colégio, aliás, alguns professores são conhecidos por terem ensinado os pais outrora, e participam da escolarização dos filhos agora.

Da mesma forma, o conhecimento da realidade social na qual o colégio está inserido, possibilita a compreensão da necessidade do ensino noturno, já que o percentual de alunos que é iniciado no mercado de trabalho é significativo (fato que não corresponde a este colégio isoladamente, antes, é realidade recorrente nas instituições situadas nos bairros da periferia da cidade). Contudo, as políticas públicas voltadas para a educação têm demonstrado crescente lógica empresarial capitalista, de modo que, para diminuir custos, além de centralizar o referido turno em poucos colégios, limita o número de turmas a uma por série. Por exemplo, no colégio Padre

Chagas o 3º ano do noturno possui sessenta alunos matriculados e uma enorme fila de espera que não será atendida. Tal fato pode aumentar o número de alunos evadidos neste ano, já que, pelos problemas financeiros trazidos pela pandemia, o número de alunos inseridos no mercado de trabalho dos segundos e terceiros anos aumentou.

2.3 O entendimento de Identidade

O conceito de identidade é indispensável no contexto desta pesquisa. É possível afirmar que o termo é complementar à compreensão da vinculação. A identificação com a escola presume pertencimento a ela, e vice versa. Desenvolver identidade de aluno supõe entender que a escolarização é parte integrante da própria trajetória, e que não há perspectiva de retirá-la do contexto de vida. É justamente tal fato que impacta quando se ouve do aluno que não mais continuará estudando, uma vez que raramente tal afirmativa é acompanhada de expressões de alegria e convicção. Antes, as desistências trazem em seu bojo histórias tristes e fragilidades de todas as ordens.

Para a conceituação de identidade, parte-se da recordação do que o senso comum apresenta quando faz menção ao termo: remete ao que é peculiar ao sujeito, ao que o difere dos demais seja como marco físico ou emocional. De acordo com Bauman (2005) sob o olhar pós-moderno a Sociologia designa identidade como autodeterminação. O sociólogo se refere a duas comunidades enquanto entidades que definem a identidade: uma formada pela convivência e por tudo o que ela comporta – o viver e trabalhar junto, estar ligado aos outros em tudo o que se faz – e a outra formada pelas ideias, logo, pela diversidade de princípios.

Na visão de Bauman (2005), a constituição do cerne da identidade ocorre com referência nos vínculos que unem os sujeitos entre si. Na modernidade líquida se apresentam muitas identidades à disposição para escolha, com possibilidade de criação de muitas outras ainda. Isso remete à concepção de que falar de construção identitária diz respeito à exposição ao novo e ao diferente. Foi da crise do pertencimento que a identidade nasceu, contestando as imposições do Estado a uma identidade nacional que exige obediência dos indivíduos.

Com foco na identidade cultural, Stuart Hall (2006) inaugura o conceito de

“identidades culturais” como provenientes do pertencimento a culturas com suas etnias, religiosidades e nacionalidades. Na compreensão do estudioso, as sociedades atuais têm fragilizado o pertencimento por apresentarem fragmentação em aspectos que anteriormente ocupavam papel de bússolas pela clareza de localização que forneciam como etnia, raça e nacionalidade. “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento do sujeito” (HALL, 2006, p. 9). É justamente este fenômeno de duplo deslocamento, que equivale ao afastamento dos indivíduos de sua localização no mundo social e cultural e até de si mesmos, que corresponde à ‘crise de identidade’.

É em meio à crise que as mudanças se consolidam. Ocorre a transposição de organizações e demandas essenciais da sociedade, o que provoca desequilíbrio no que antes norteava a vida social de maneira ordenada, uma vez que a identidade é “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existe na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38).

Um passo atrás no tempo possibilita a apreciação das concepções de Ciampa (1987), que alude à metamorfose para a descrição de identidade, no sentido de mudança, transformação, proveniente da história pessoal do sujeito, seu contexto tanto no viés histórico quanto social, associado aos seus propósitos. Para o autor, a identidade possui uma condição dinâmica cujo movimento presume uma personagem. Tal personagem se resume nas experiências pessoais do sujeito modeladas pela cultura e através das quais ocorre a constituição da identidade. Assim, as construções identitárias se alteram por meio da diversidade de estruturação das personagens, o que resume a identidade à vinculação entre diferença e igualdade.

Na descrição proposta por Ciampa (1987), a identidade equivale a movimento. No entanto, quando ocorre a reposição da identidade pelos ritos de uma sociedade, o caráter dinâmico se perde e mantém a ideia da atemporalidade da identidade. Metamorfose consiste justamente nesta superação de uma identidade pressuposta pela reposição.

Há concordância na apresentação dos autores de que a imersão do indivíduo num processo de identificação com uma determinada cultura exige dele a adaptação a características dadas por meio de simbologias, ideologias e, sobretudo, de valores específicos que são propagados em seu meio. Ao lado disso, a ideia de construção, de mudança constante e da participação do sujeito com seus processos individuais,

traz clareza ao contexto escolar a que nos referimos abordando a identidade.

2.4 Noção de Pertencimento

A infância e a adolescência são marcadas pela vida escolar. É o próprio ambiente escolar que inaugura o indivíduo na vida em sociedade sem o acompanhamento direto dos pais. São previstos muitos anos de convivência diária com um ambiente de diversidades e desafios. Neste sentido, o pertencimento passa a ser condição que sustenta uma relação de qualidade com a escola, uma vez que supõe familiaridade, sentimento de acolhimento e de atuação no ambiente. Assim como a identidade passa a compor uma compreensão de vinculação no contexto deste estudo, o pertencimento completa a tríade que torna concisa a relação entre alunos e escola.

De acordo com Berger e Luckman (2004), o conceito de pertencimento no que concerne aos processos educacionais é cenário para o entendimento do tornar-se aluno. Compreende-se que é a partir do pertencimento que ocorre a legitimação das identidades dos alunos no contexto escolar. Logo, a partilha das vivências cotidianas, das características próprias e do que se vive com os outros consiste em pertencer.

Para Erickson (1987), o pertencimento é inerente ao estabelecimento de laços de familiaridade, a ser membro da sociedade na qual está inserido, estendendo-se a outros sentimentos que estabelecem vínculos e valores de referência. Segundo o mesmo autor, se caracteriza também pelas organizações formais e informais dos quais o indivíduo participa e desenvolve sentimentos de pertencimento e de reconhecimento mútuo, desenvolvendo ali identidade. No mesmo sentido de compreensão, Sarmiento (2002) explica que o pertencimento está intimamente ligado às “construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária” (p. 276).

Assim, Yuval-Davis (2006) conceitua o pertencimento procurando descrevê-lo em três níveis de compreensão. Em primeiro aparecem as estruturas analíticas, que estudam o conceito de pertencimento a partir “da análise de posições sociais, dos processos de identificação, dos elos emocionais e dos valores éticos e políticos”. O segundo é conhecido como as estruturas políticas de pertencimento. Aborda as políticas de pertencimento e a maneira pela qual os projetos de vida estão inseridos nas estruturas políticas nas sociedades em que vivem. Por fim, a estrutura mecânica

de pertencimento nos projetos políticos que compreendem determinadas características de um indivíduo. A seleção destes acontece através de diferentes significados específicos de pertencimento. Logo, para Yuval-Davis (2006, p. 198- 199) “através desses três níveis de estrutura os processos de pertencimento se constroem”. Cohen (1982 *apud* CHIBÁS; BRAZ, 2012) explica que o conhecimento da comunidade escolar e todas as experiências nela vividas é que constroem o pertencimento. O autor salienta que não são somente os ritos ou festas que garantirão tais sentimentos de pertencimento, insistindo nas experiências cotidianas como responsáveis pelo pertencimento, pela identidade e pela vinculação.

Bagnall (2008) salienta, na mesma ótica de compreensão, que a pertença a um grupo social, familiar ou de vizinhança há também o reconhecimento deste indivíduo pelos demais membros, assumindo sua pertença àquela cultura. Da mesma maneira se reconhece nas comunidades escolares a identificação dos alunos com as práticas propostas tanto nas salas de aula quanto nas atividades no pátio, no ginásio e em todo o ambiente escolar. As posturas adotadas por cada aluno indicam se houve compreensão das normas de convivência estabelecidas tanto pela sociedade que o cerca quanto pelo próprio colégio.

Em seus estudos, Bagnall (2009) aponta para a essencialidade do reconhecimento e respeito pelas necessidades dos alunos afins de que se estabeleçam relações favoráveis ao desenvolvimento e a escola ofereça condições de ser reconhecida como lugar de estabelecimento de pertencimento e vinculação. Pelo contrário, uma escola fora da perspectiva de comunidade de pertencimento se caracteriza justamente por concepções antagônicas entre discentes, docentes e gestores. Em maior frequência do que se gostaria se ouvem relatos do distanciamento da escola com a realidade na qual seus alunos estão inseridos. O resultado tende a se traduzir na constituição e manutenção de espaços excludentes e que promovem o fracasso escolar. A maneira pela qual os indivíduos edificam seus locais de pertencimento constitui, para uns, o laço de pertencimento ao mesmo tempo em que para outros se traduzem na contrariedade dos valores e normas, sendo chamados de *outsiders* (BECKER, 2008). Becker se refere ao outsider como “aquele que se desvia das regras de grupo” (2008, p. 17). Nesta dinâmica estão envolvidas tanto as pessoas que transgridem as normas quanto as que realizam o julgamento de tais transgressões. O autor esclarece que o ato de infringir a regra está ligado ao fato de não a reconhecer.

Os estudos de Becker (2008) trazem à tona a análise da maneira e da qualidade da aceitação e da adequação dos alunos às regras da escola, à sua organização estrutural e organizacional, à própria proposta de ensino por ela apresentada. De acordo com o autor, é nestas situações que a resiliência aparece como possibilidade de apesar da contrariedade às normas se construir vínculo de pertencimento. Ou seja, o sujeito resiliente encontra, mesmo nesta situação, estratégias para identificar-se e tornar-se aluno.

2.5 Uma compreensão da evasão escolar

No entanto, como já mencionado neste estudo, este fenômeno antecede a pandemia em ao menos três décadas. A terminologia evasão escolar tem em sua sombra a desistência da aprendizagem sem o abandono. É a história que se repete de um silencioso e crescente desencanto com a aprendizagem e descrença com o significado desta para o futuro, que acaba em reprovação ou reprovações e, por fim, a busca de trabalho e o seguimento dos anos sem retornar aos bancos escolares ou com retorno tardio à procura de certificação de conclusão.

A terminologia evasão escolar designa uma parte significativa que compõe o conjunto de fenômenos relacionados ao fracasso escolar. Neste campo nos serviremos, inicialmente, dos estudos de Maria Helena Souza Patto (1999), cuja obra “A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia” tornou-se referência no campo da Psicologia Escolar na década de 90 e, ainda hoje, é parâmetro para a compreensão do assunto. Voltada para escolas públicas aponta justamente a necessidade de desnaturalização da reprovação e da evasão que já há décadas marcam negativamente a educação pública e geram perdas inestimáveis aos percursos escolares interrompidos.

Patto (1999) introduz sua obra relatando preocupações com a reprovação e com a evasão escolar referentes à década de 1930, quase cem anos atrás. Ora, o fenômeno aqui contemplado, data de um século aproximadamente, e tem crescido de maneira exponencial. O pioneirismo da autora se dá, justamente, por descrever nesta obra, quatro alunos da periferia de um centro urbano com histórico de multirrepetência escolar ao invés de levantar amostragem quantitativa do fenômeno do fracasso na vida escolar. No que tange às produções brasileiras neste campo, aponta que as falhas se dão porque os estudiosos partiram de parâmetros americanos

e europeus, isentos do contexto sócio-cultural brasileiro.

A concepção do insucesso na trajetória escolar enquanto responsabilidade única do sujeito, corresponde à inversão da ordem dos fenômenos, de forma a buscar refúgio em ideologias reducionistas que validam as disparidades sociais. Em uma releitura histórica, Patto (1999), esclarece que a adequação da classe trabalhadora, pós revolução industrial, às novas condições de trabalho dispensava a escolarização, uma vez que as máquinas eram de simples manuseio. Daí os movimentos políticos que se sequenciam bem como os movimentos de transformação pelos quais a escola no Brasil passa, não conseguiram desconstruir a ideia da educação em função do trabalho, sobretudo para a classe trabalhadora.

Patto (1999) esclarece que, como herança da psicologia norte americana, o Brasil recorre, em meados do século passado, à teoria da Carência Cultural para justificar a desigualdade que permeia também os meandros da educação. Através do INEP são feitas pesquisas sobre o contexto socioeconômico das crianças reprovadas com o intuito de “colocar a teoria da deficiência acima da teoria do déficit” (p. 143). A autora reforça que as explicações que antes culpabilizavam o aluno pelo fracasso recaem sobre as famílias e sobre o ambiente. Sendo justamente nesta visão que se destacam as concepções na ótica da carência cultural e da diferença cultural.

A teoria da carência cultural postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida. Essa teoria incentivou o desenvolvimento de projetos de educação compensatória no Brasil, contribuindo para o “aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” (PATTO, 1999, p. 47).

Na perspectiva da teoria da carência cultural, voltada para a explicação do fracasso escolar enquanto consequência do déficit cultural do aluno em decorrência de suas condições de vida se desenvolveram projetos educacionais compensatórios que acabaram contribuindo para o agravamento da baixa qualidade da escola pública confirmando o anúncio de que os alunos mais pobres não dispõem de capacidade para a aprendizagem. Enquanto isso, a teoria da diferença cultural salienta que o problema do fracasso escolar se concentra na desigualdade de padrões culturais existentes entre a classe média e a classe trabalhadora (PATTO, 1999).

A releitura histórica do fracasso escolar na educação brasileira apresentada por Patto (1999) serve como pano de fundo para a análise de estudos mais recentes

que, como veremos, apontam para uma substituição de linguagem sem que a compreensão do fenômeno seja alterada. Há décadas se investe nas hipóteses de explicação do fracasso escolar pela culpabilização do próprio aluno:

Para além do fato de que algumas práticas pedagógicas se disponham a repensar permanentemente seu próprio fazer, nos arriscamos a afirmar que é na criança, numa indagação esmiuçada do seu grau de maturidade psicológica, que se espera encontrar a resposta tanto para os problemas de aprendizagem, quanto para os de indisciplina escolar que, não raro, são apontados como causa e consequência um do outro. “A criança não aprende porque é indisciplinada, é indisciplinada porque não é suficientemente madura” (MEDEIROS et al., 2003, p. 93).

Em “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar”, Angelucci et al. (2004) realizaram um trabalho minucioso a partir da análise de teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Universidade de São Paulo. A intenção da obra se concentrou em apresentar as teorias e concepções vigentes sobre o fracasso escolar. Sintetizam a temática em quatro formas de abordagem a respeito da insuficiência no campo educacional. Na primeira o fracasso escolar é visto como problema psíquico e, neste sentido, a responsabilidade recai sobre os alunos e suas famílias. Logo, o fracasso é entendido como consequência direta da insuficiência intelectual do aluno e advém de problemas intrafamiliares que geram patologias emocionais. Nesta concepção a escola aparece como espaço ideal para o desenvolvimento intelectual e emocional, e quando isso não ocorre há problemas com o aluno de imaturidade ou outras patologias.

O texto também discute que o fracasso escolar como problema técnico e, neste caso, inclina-se para a culpabilização do professor. Nesta ótica a falha claramente é decorrência de técnicas de ensino insuficientes, inadequadas ou utilizadas de maneira errônea pelos docentes. Não há consideração de problemas voltados para as políticas públicas ou questões sociais, antes, o calcanhar de Aquiles do fracasso se concentra nos professores e na instituição. Ainda, cabe ressaltar que o docente teria, nesta visão, superpoderes para resolver as falhas da educação e mesmo as questões sociais e emocionais dos alunos. Em terceiro lugar a concepção do fracasso escolar como questão institucional e, neste sentido, a escola aparece como mantenedora e propagadora das desigualdades sociais, numa lógica excludente e reprodutora de fenômenos da sociedade que a cerca.

Por fim, a quarta compreensão do fracasso escolar diz respeito à questão política e neste aspecto aparece a cultura e as relações de poder que se

estabelecem. Os estudos nesta lógica apresentam a instituição escolar enquanto instituição social e que se incorpora numa dinâmica de classes. Apontam que as relações de poder intra institucionais reproduzem, de maneira micro, o que a sociedade apresenta de forma macro, por exemplo, a violência simbólica e a depreciação da cultura local.

Paula e Tfouni (2009) apontam que a pesquisa contínua sobre o fracasso escolar se deve ao fato de sua proximidade a assuntos contraditórios. Neste sentido, a labuta contínua de interpretação é necessária, parece haver necessidade de que os pais justifiquem a miséria na qual vivem e que esta compreensão explica o motivo pelo qual o filho abandonou a escola. As autoras lembram ser importante a existência de perfis marginais, da mesma forma que os empresários conseguem justificar a meritocracia e aproveitar os lucros mesmo à custa dos trabalhadores.

Dentre as diversas visões e releituras a respeito das causas do fracasso escolar, vale citar a argumentação apresentada por Cohen (2004, 2006). As alegações da autora giram em torno da compreensão do insucesso escolar unicamente a partir da consideração das contingências que perpassam a trajetória escolar. A escritora aponta para a singularidade existente no processo escolar e que nela o sujeito se depara com o outro representado pela escola, por sua família e até mesmo pelo Estado. Desta maneira a compreensão do fracasso escolar se viabiliza a partir da análise do encontro entre o aluno e o outro da cultura.

Em seu discurso Cohen (2004), inaugura a noção do ineducável como sendo 'aquilo' que reside em todos os processos educativos, uma parte que não se adéqua à disciplina ou às normas socialmente estabelecidas. O ganho desta descrição reside na possibilidade de compreensão de que, da mesma forma que não existe uma verdade absoluta ou completa, para o humano há impossibilidade de haver uma educação perfeita, sem falhas. Esmiuçando esta afirmação, a autora recorda que não há método infalível, por mais moderno que seja e por mais empenhado que seja o educador.

Há, na interpretação de Cohen (2006), a concepção do fracasso escolar enquanto indício das questões impossíveis de serem respondidas numa ótica capitalista. O crescimento exponencial dos percentuais de fracasso escolar, na categoria de sintoma contemporâneo, aponta uma educação embasada numa pseudo igualdade entre classes, gêneros e idades sob a égide do consumismo. O resultado de tal igualdade se concretiza e difunde na cultura um compromisso com o

deleite, de acordo com o qual quase nada é proibido (COHEN, 2006).

Em sua obra, Paula e Tfouni (2009) concebem a possibilidade de interpretação do fracasso escolar enquanto um evento que concretiza e remodela a luta de classes, bem como a organização social do trabalho no lócus institucionalizado da educação: a escola. Por este motivo, por sua fusão com esta discrepância típica, não se abstém de originar suas consequências sobre a sociedade e o espaço escolar e de necessitar de um esforço permanente de análise. No intuito de esclarecer, fundamentar ou acobertar o contraste imprescindível que se renova no evento do fracasso escolar, os estudiosos do campo educacional formulam teses sempre mais refinadas e abrangentes acerca da temática. Por tanto, é desta forma que o fracasso escolar se caracteriza como instrumento de discursos, sendo por esta mesma razão que tanto se produz sobre o tema sem lograr êxito em consumi-lo.

Mas esse modelo de educação sustentado por um discurso autoritário, que não prevê lugar para a singularidade (que se faz presente em toda subjetividade) tem sua utilidade social. Em uma sociedade de classes, fundamentada não mais na ordem do nascimento como na Idade Média, mas na ordem econômica da propriedade privada e da acumulação de riquezas, um discurso que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu destino, seu sucesso ou seu fracasso, é indispensável para a manutenção do equilíbrio social. Daí expressões muito conhecidas como tem que estudar para ser alguém na vida, quem não estuda não é ninguém, ou ainda v ocê não estudou porque não quis (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 125).

A partir da necessidade de criar um dispositivo que aferisse, de alguma forma, o desenvolvimento qualitativo da educação brasileira, foi idealizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que resume através de indicador único dois conceitos relevantes para mensurar a qualidade do ensino no país: o fluxo que sinaliza a taxa de aprovação dos alunos, e o Aprendizado que sinaliza o resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), este fruto da Prova Brasil e da avaliação censitária do ensino público, e a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), representação de amostra do Saeb, que inclui também a rede privada.

Os dados de IDEB a seguir apresentados dizem respeito aos anos 2017 e 2019, considerando que tal mensuração ocorre a cada dois anos. São indispensáveis para que se diagnostique o trabalho realizado pelos agentes educacionais, equipe diretiva e professores, num esforço coletivo que visa à construção de um espaço educativo favorável ao desenvolvimento dos alunos. Segundo a plataforma, o cálculo

do IDEB se dá com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Como parâmetro nacional, em 2019 nos anos finais da rede estadual não alcançou a meta prevista, com queda que impediu o alcance de 6,0. O indicativo é a melhoria que garanta maior aprendizado e fluxo adequado, minimizando ou erradicando a evasão.

A adoção do IDEB como principal sinalizador da boa ou má qualidade da educação básica brasileira constitui-se como elemento preocupante justamente pela descontextualização de dados gerados unicamente pela aplicação de instrumentos avaliativos. A ausência de elementos amplos que norteiem os resultados – tais como condições de infra estrutura das escolas, aspectos sócio-econômicos da população na qual a escola está inserida – colocam no mesmo patamar condições díspares que inviabilizam veracidade de resultados contabilizados a partir de parâmetros únicos.

Entendendo os dados que correspondem às séries finais do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Padre Chagas, em 2017 não há registro de IDEB devido ao baixo número de alunos que realizaram a prova do SAEB. Já em 2019, o Aprendizado foi de 6,02 e o Fluxo ficou em 0,89, o que indica IDEB de 5,3, sendo a meta para a escola de 5,5, novamente sem dados correspondentes ao ensino médio cujo número mínimo de participantes da avaliação do SAEB não foi alcançado.

Ao se tratar de 2020, é indispensável assinalar à sua atipicidade devido à pandemia do Novo Coronavírus. Deste modo, as aprovações e reprovações tiveram índices que não condizem aos anos anteriores, sendo o percentual de aprovação acima de 99%. Em números reais, no Ensino Fundamental foram aprovados 593 alunos, sendo que 119 por conselho de classe - APC (neste caso o aluno recebeu aprovação por decisão do colegiado de docentes, mesmo sem a nota mínima de 6,0 em todas as disciplinas), e uma reprovação. No Ensino Médio, houve 339 aprovações, destas, 112 por APC e dois alunos reprovados. As séries finais do ensino fundamental tiveram um total de 18 alunos evadidos, neste caso que não apresentaram os trabalhos e atividades via *classroom*, que foi a sala de aula virtual utilizada no decorrer de 2020 até meados de 2021. Já no ensino médio, 29 alunos evadiram. Como já mencionado, o ano atípico trouxe resultados atípicos, mesmo que no caso da evasão e da reprovação fossem os preteridos a se repetirem anualmente.

Os dezoito alunos que desistiram das aulas correspondem a um percentual muito abaixo do que ocorre anualmente. Ainda, a reconsideração constante de avaliações e recuperações, bem como a não contagem das faltas foram os elementos

que construíram tais percentuais. Da mesma forma, no ano corrente não teremos números que correspondam à realidade fora de situações de pandemia. As faltas não serão consideradas quando os alunos tiverem nota, ao passo que fora desta situação obrigatoriamente os alunos precisam ter 75% de presença. Ainda, em tempos corriqueiros alunos que iniciam frequência e param de frequentar são considerados evadidos. Fato que não ocorrerá neste ano, podendo o aluno retornar a qualquer tempo com condições de aprovação independente do número de faltas.

No entanto, após o término das aulas gravadas em dezembro de 2020, os alunos passaram a ter o dever de assistir às aulas via Google *meet*, ministradas pelos próprios professores, com avaliações e atividades postadas no ambiente virtual também pelo próprio docente. Desta forma, o ano de 2021 tem se caracterizado pela luta de professores, pedagogos e diretores no combate ao absenteísmo, já que o percentual de faltas atingiu patamares jamais vistos, mesmo considerando que antes da pandemia já se constatava o hábito de faltar às aulas reiteradamente, por motivos bastante irrelevantes. Se fossem considerados os dados oferecidos hoje pelo livro de registro de classe online (LRCO) o percentual de reprovação por falta seria alarmante. Este dado causa sérias preocupações no tocante ao que já era considerado um problema na educação brasileira: a evasão mascarada por um percentual altíssimo de faltas, situação que se não socorrida pela equipe pedagógica e pelos docentes traria indicadores altíssimos de reprovação.

Os dados acerca de aprovação, reprovação e abandono escola no Colégio Estadual Padre Chagas (CEPC) entre os anos 2014 a 2021 está na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados de aprovação, reprovação e abandono escolar no CEPC

2014	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono
Fundamental	81%	23%	15%	4%
Médio	76%	13%	10%	13%
2015	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono
Fundamental	74%	26%	21%	3%
Médio	79%	26%	14%	10%
2016	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono
Fundamental	72%	31%	23%	3%
Médio	68%	40%	18%	12%
2017	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono

Fundamental	73%	25%	20%	3%
Médio	63%	19%	26%	5%
2018	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono
Fundamental	74%	14%	2%	5%
Médio	69%	21%	18%	6%
2019	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono
Fundamental	87%	37%	9%	2%
Médio	79%	34%	2%	13%
2020	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono
Fundamental	96%	20%	0,16%	8%
Médio	91%	33%	0,54%	7%
2021	Aprovados	APC	Reprovados	Abandono
Fundamental	90%	6%	8%	1%
Médio	76%	15%	11%	11%

Fonte: Dados da autora (2022).

Inequivocamente a preocupação com as faltas, que já atingia patamares assustadores nos anos anteriores à pandemia, será um contínuo que exigirá estratégias específicas e urgentes a partir do início do próximo ano. O contingente de faltas deste ano não pode ser parâmetro para os seguintes, já que diretamente influi na qualidade da aprendizagem, na qualidade das relações intra-escolares e da própria vinculação com a aprendizagem.

Alguns questionamentos como a dificuldade de intervenção dos pais no número de faltas sob alegações do estilo 'ele não quer vir', 'ela não me escuta', 'eu não posso trazer arrastado', ferem o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), aponta como dever do Estado e da família: garantir a frequência e permanência dos filhos menores de 18 anos na escola. Além do que um enfraquecimento mais agravado ainda da relação direta entre presença e aprendizagem, torna a relação entre os alunos e a escola mais frágil e desprotegida.

3 HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL PADRE CHAGAS

A Escola Padre Chagas foi estadualizada em 1988. Anteriormente o espaço era ocupado pela Escola Dom Bosco. A partir de 1988, o prédio foi devolvido ao Estado, passando a sediar, então, a Escola Padre Chagas de 1º Grau, criada pela Resolução n.º 87 de 28/12/1987 tendo seu reconhecimento outorgado através da Resolução n.º 555/1989 de 02/03/1989.

Em 1989 foi inaugurado o ensino de 2º Grau – Educação Geral de forma progressiva pela Resolução n.º 1237/89 sendo reconhecido em 1993 pela Resolução n.º 6899/93 de 23/12/1993. Tornando-se Colégio Estadual Padre Chagas Ensino de 1º e 2º Grau. Em 1994 foi implantado o curso Técnico em Secretariado pela Resolução n.º 5.141/94 e pelo Parecer n.º 712/95.

O Colégio Estadual Padre Chagas – Ensino de 1º e 2º Graus se tornou Colégio Estadual Padre Chagas Ensino Fundamental e Médio em 1999 com a nova Lei n.º 94/96.

A instituição tem 1122 alunos nos três períodos, divididos em anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Oferece também: CELEM - Curso de Língua Espanhola, Programa Mais Aprendizagem - Sala de apoio à aprendizagem, Sala de Recursos e Atividades complementares curriculares em contra turno. Contabiliza 17 turmas de Ensino Fundamental e 13 turmas de Ensino Médio, organizadas em séries com sistema de avaliação trimestral.

O colégio está situado no limiar do bairro Bonsucesso, fazendo divisa com o bairro Vila Carli. Como os demais bairros que rodeiam o centro da cidade, há no entorno uma vasta gama de situações sociais familiares que vão do conforto ao básico e à pobreza acentuada.

Sob o olhar da etnografia o ato de conhecer uma cultura não consiste em supor ou deduzir por este ou aquele indicativo. Desta forma, entender os alunos e conhecer sua realidade socio-econômica, bem como elementos de sua vida familiar, além dos recursos da convivência com grupos pequenos nas salas de aula ou mesmo nos corredores e na quadra, poderia ser auxiliado por questionamentos que não comumente aparecem nestes contextos. A impossibilidade de fomentar conversas a respeito de questões pontuais com uma parcela representativa de alunos trouxe à tona a possibilidade de realizar um questionário que abordasse diversas questões a

respeito da família e da dinâmica que a cerca, bem como do próprio aluno e de suas visões a respeito da escola e do aprender, de suas vivências e preferências dentro e fora do contexto educativo. Etnografar dados advindos de um instrumento do gênero é possível a partir da contextualização seja com os alunos e pais diretamente, seja a partir da compreensão que a convivência e as dezenas de horas de registro de diário de campo fornecem ao pesquisador.

A pandemia trouxe inovações tecnológicas significativas para o contexto escolar, tanto na comunicação com a utilização maciça de aplicativos como whatsapp e meets, quanto em recursos para a pesquisa, a apresentação de trabalhos e a realização de atividades. Desta forma, apreender aspectos da vida dos alunos e de suas famílias também poderia ser dinamizado por meio do levantamento de informações com o uso do google forms, considerando critérios relevantes quando se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, tais como: a não obrigatoriedade de adesão às questões propostas, a liberdade de escolha de alternativas que não foram mencionadas, a facilidade de manuseio da ferramenta e o alcance desta já que poderia ser respondida em qualquer lugar.

Escolher os temas a serem abordados não foi difícil pensando em conhecer as famílias e seus contextos econômicos e sociais, os adolescentes e seu estilo de vida no que concerne à convivência familiar, ao modo de se divertir e se ocupar, à sua visão de escola e a importância a ela dada considerando o futuro profissional, à auto-percepção no contexto pandêmico (considerando o isolamento, sem precedentes) imposto pelo Covid).

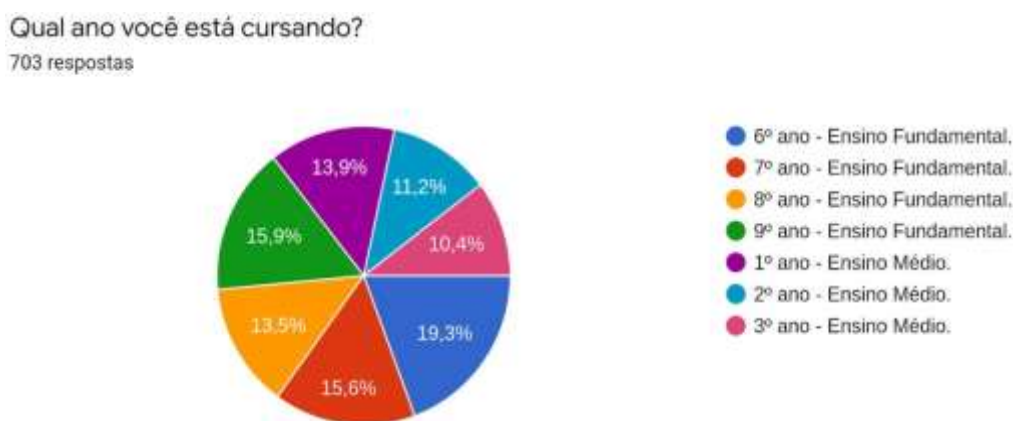
Os dados quantitativos daqui constatados auxiliam a compreender o perfil socioeconômico das famílias e o impacto causado pela pandemia. Qual o lugar ocupado pela aprendizagem na vida dos discentes desta instituição quando se pensa em quantidade de tempo dedicado a ela dedicado fora da escola. Em suma, contextualiza percepções que serão mais apropriadamente discutidas no quarto capítulo da pesquisa. Vale dizer que o mesmo questionário pode ser utilizado como contextualização para a renovação do Projeto Político Pedagógico - documento que teoricamente deveria ser de construção coletiva, retratar os contextos que cercam a comunidade escolar e a vida dos estudantes.

Do total de 1122 alunos, 703 responderam ao questionário, o que corresponde a 62% do total de matriculados. Os discentes tiveram a oportunidade de responder às questões entre os dias 01 e 10 de outubro/2021, sendo disponibilizados

computadores no colégio para os que assim preferissem, no entanto sem obrigatoriedade de adesão. A escolha das questões se deu inicialmente pela necessidade de retratar na pesquisa quem são os sujeitos dela a partir de suas condições sociais, relacionais, emocionais vistas a partir de si mesmos. Por este motivo, temas como moradia, composição familiar, renda, necessidade de trabalhar e aspectos de autopercepção emocional foram colocados em evidência nas indagações da pesquisa. Interrogações sobre a escola e o tempo a ela dedicado, o senso de responsabilidade com a presença e olhares para o futuro que contemplem a continuidade da escolarização também estão contidas na pesquisa.

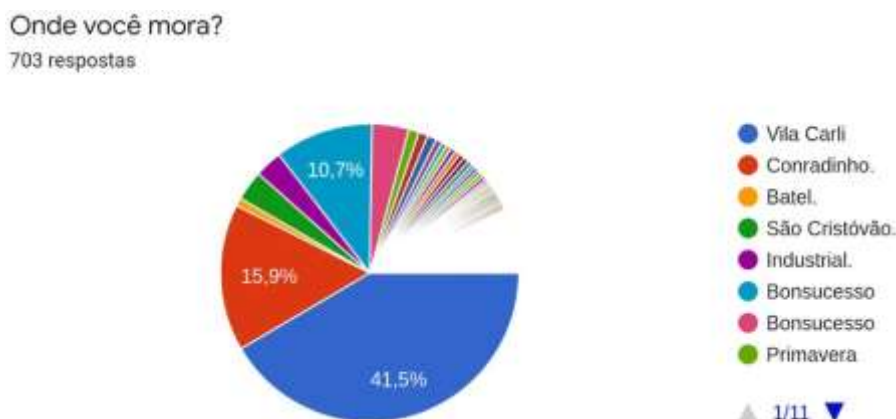
Houve alto percentual de participação dos alunos, de maneira que todas as turmas foram representadas, e todas as séries atendidas pelo colégio tiveram mais de 50% de participação. A seguir estão os gráficos extraídos do questionário bem como algumas considerações a respeito.

Gráfico 1 – Identificação do ano/série em curso



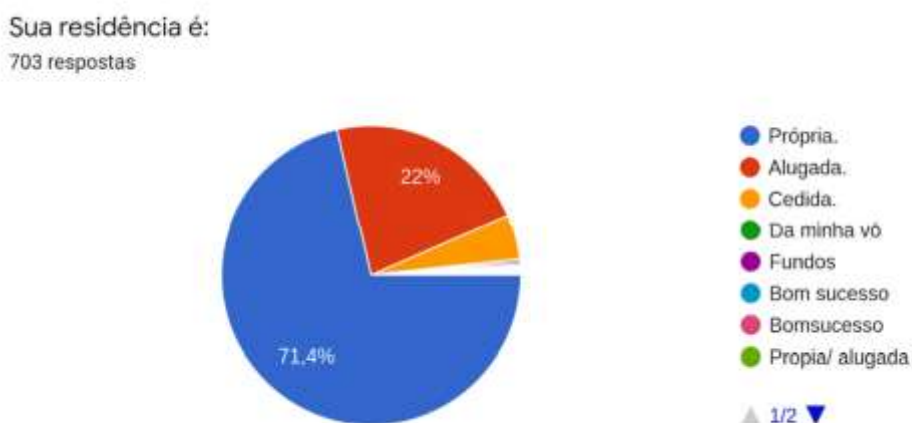
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Como característico da escola pública todos os bairros ao redor da Vila Carli, local em que está situado o colégio, possuem representação de alunos mesmo não possuindo ensino profissionalizante até 2021. Há de se considerar que a pandemia facilitou tal fenômeno já que o significativo número de meses online evitou gastos com transporte e, possivelmente, postergou transferências de colégio.

Gráfico 2 – Bairro de proveniência dos alunos

Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

No que tange à moradia, 73% das famílias possui residência própria enquanto 22% mora de aluguel e 5% em residências cedidas. Como o questionário possibilitava respostas além das alternativas propostas, vale observar o significativo número de respostas repetidas e acrescentadas como sinônimos, fruto da baixa interpretação de termos como ‘cedida’. A intenção do termo era representar residências dadas em empréstimo por um período de tempo, fato que os alunos representaram com expressões como: “da minha avó”, “fundos”.

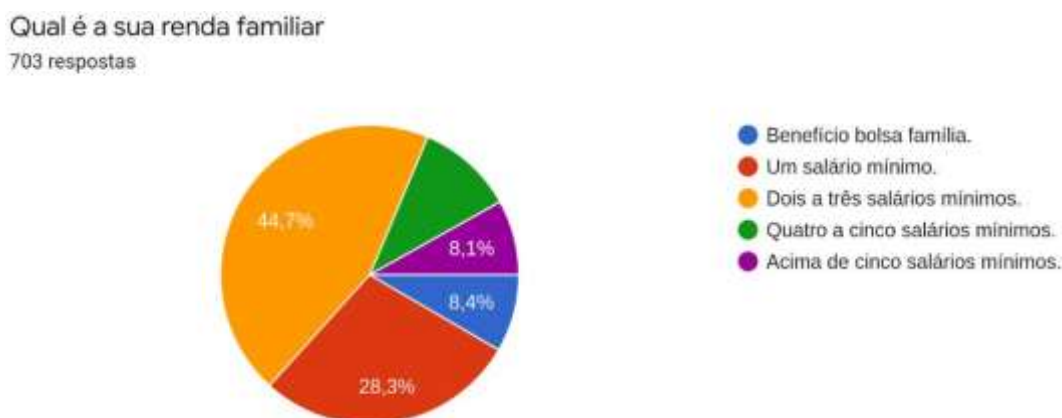
Gráfico 3 – Sobre a moradia dos alunos

Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Ao serem questionados sobre a renda familiar, 8% declarou ter o benefício bolsa família como única fonte, o que quer dizer que ao menos oitenta e nove famílias

vivem com renda próxima a trezentos reais substituídos pelo benefício ofertado durante a pandemia. O colégio, como as demais instituições de ensino estaduais, fez o repasse de cestas de alimentos durante os meses de auge da pandemia. Do total, 28% afirmou viver com um salário mínimo, 44% de dois a três salários mínimos, 11% de quatro a cinco salários mínimos e 8% acima de cinco salários mínimos.

Gráfico 4 – A renda das famílias dos alunos



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Na maioria das casas dos nossos alunos moram quatro pessoas e em 8% das residências as famílias são compostas por duas pessoas. Nos atendimentos individuais se constata muitas mães solo e em maior número ainda avós responsáveis pelos netos.

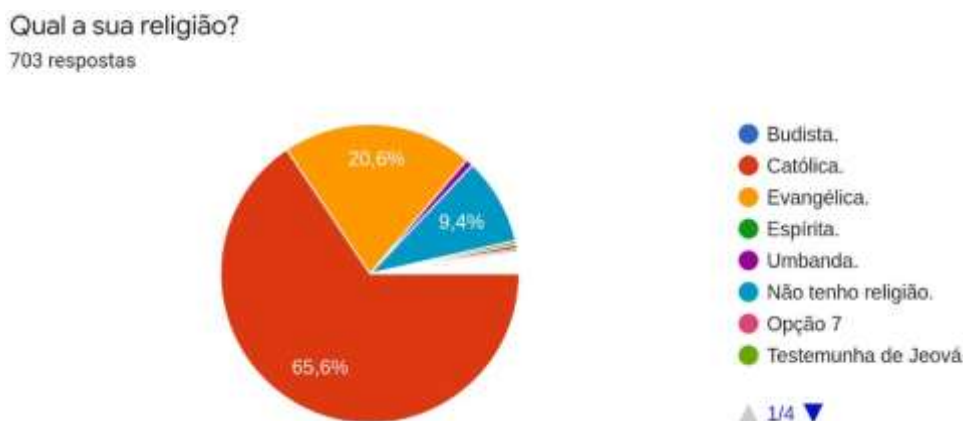
Gráfico 5 – Número de moradores nas casas dos alunos



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Observa-se que há forte representatividade de pertença religiosa entre as famílias dos alunos. Mais de 65% dos discentes se declaram católicos, mais de 20% evangélicos e 9% admitem não ter religião.

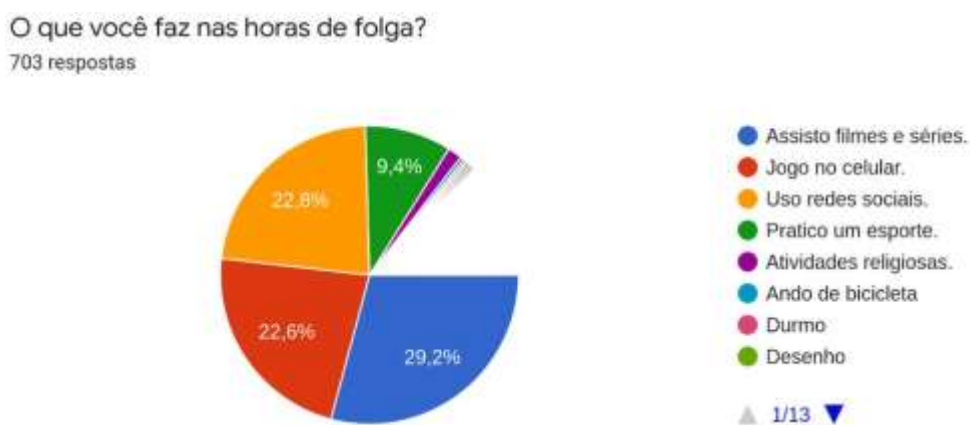
Gráfico 6 – Sobre a crença dos alunos



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

A respeito da ocupação dos alunos no contraturno escolar ou fora de horário de trabalho, constata-se que mais de 70% dos estudantes utiliza-se do mundo virtual para lazer e passatempo. Atividades físicas não chegam a 10% e a leitura foi citada sem figurar 1%.

Gráfico 7 – Sobre a ocupação dos alunos fora da escola



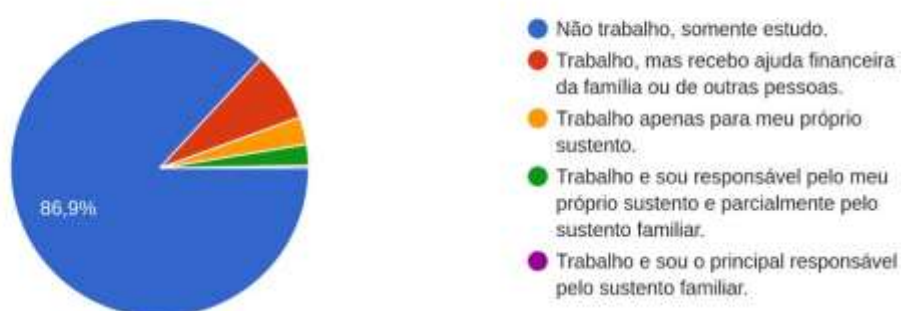
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Ao serem questionados a respeito do trabalho, mais de 13% dos alunos declararam que trabalham. Dentre os que trabalham, a maior parcela se concentra no ensino médio noturno. Em situações de normalidade – sem pandemia - o Colégio conta com o auxílio do Instituto Dom Bosco, uma obra filantrópica destinada à profissionalização de adolescentes e jovens em contraturno. Na mesma instituição funciona também o Programa Jovem Aprendiz, que realiza o encaminhamento dos adolescentes para vagas de estágio remunerado em diversas empresas parceiras da cidade.

Gráfico 8 – Identificação de alunos trabalhadores

Qual é sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?

703 respostas



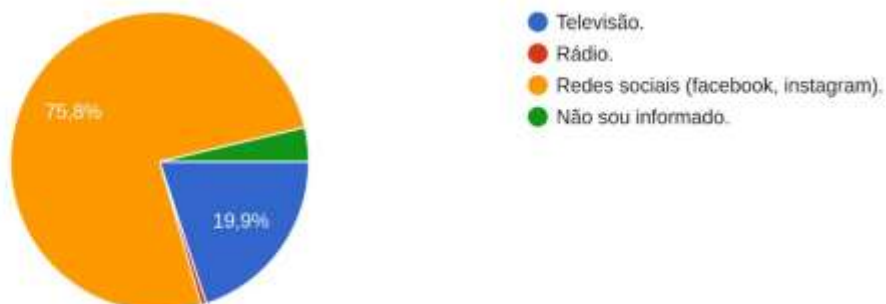
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

As fontes de informação se concentram maciçamente em redes sociais como instagram e facebook. A TV aberta ocupa a segunda posição enquanto fonte de informações. O percentual de alunos que se declara desinformado é percebido com a mesma preocupação que as origens das notícias dos que se declaram informados.

Gráfico 9 – Meios de comunicação utilizados para informação

Qual meio de comunicação você utiliza para estar informado?

703 respostas



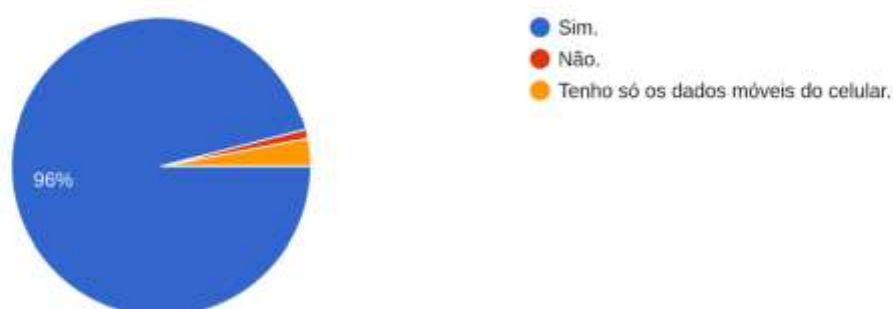
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Apesar de não ter sido questionada a qualidade do serviço, o percentual de famílias que dispõem de internet em casa é superior a 95%, fator que colabora de forma expressiva com a utilização de recursos tecnológicos na educação. Da mesma forma, tal expressividade justifica que a ocupação dos adolescentes se concentre quase que totalmente em atividades virtuais.

Gráfico 10 – Sobre o recurso da internet

Você tem internet em casa?

703 respostas



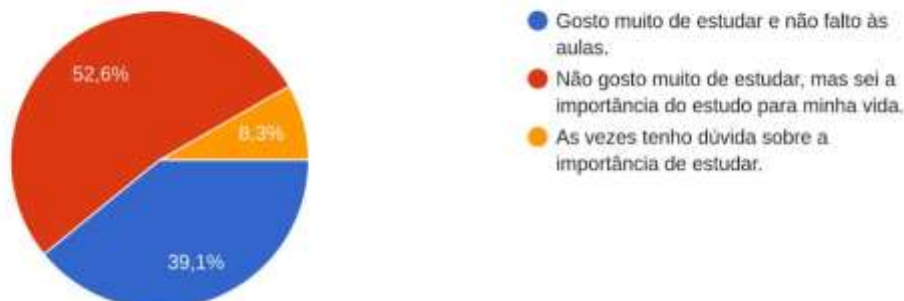
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Mais da metade dos alunos declarou não gostar muito de estudar, mas saber da importância dos estudos para a própria vida. Enquanto 39% afirmaram gostar de estudar e preocuparem-se com faltas, mais de 8% afirmou ter dúvida sobre a importância de estudar.

Gráfico 11 – Sobre gostar de estudar

O que você pensa sobre seus estudos?

703 respostas



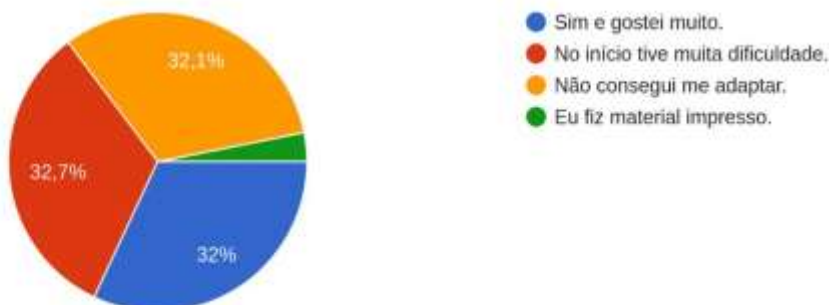
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

A respeito da adaptação às aulas via *Google meet*, parte dos alunos afirmou ter tido boa adaptação, inclusive com aprovação da modalidade. Outros disseram ter tido muita dificuldade no início, conclui-se que pelo tempo de adaptação às ferramentas. Por fim, outro grupo declarou não ter conseguido se adaptar, o que se traduz pela dificuldade de compreensão dos conteúdos, seja por estar fora do ambiente escolar, seja por indisciplina na modalidade à distância. O material impresso foi entregue aos alunos que não dispunham de celular ou computador para assistir às aulas e para os alunos da Sala de Recursos – com laudos- como os autistas e com síndrome de Down.

Gráfico 12 – Adaptação às aulas remotas

Você conseguiu se adaptar bem às aulas via google meet?

703 respostas



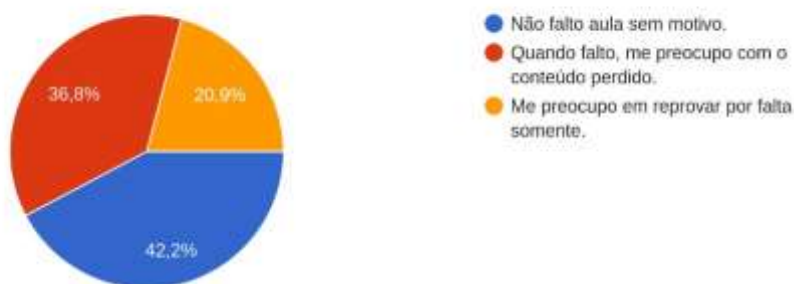
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

No Estado do Paraná a Lei nº 13.068, de 10 de junho de 2008 assegura a obrigatoriedade de 75% de frequência para aprovação escolar. Neste sentido, 42% dos discentes afirmaram não faltar às aulas sem motivo. Mais de 30% disse ter preocupação com a explicação dos conteúdos quando não vai ao colégio. No entanto, mais de 20% reforçou preocupar-se com a reprovação por falta somente, sem atentar aos prejuízos do absenteísmo.

Gráfico 13 – Responsabilidade com a presença nas aulas

Em relação às suas faltas, responda:

703 respostas



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

É crescente a procura de alunos pela equipe com o relato de crises de ansiedade e pedidos de encaminhamento para auxílio psicológico. Tal constatação está retratada nas declarações feitas pelos adolescentes já que 60% por cento disse sentir-se mal e metade destes tem a sensação de que não dará conta do mal estar ou dos problemas que se apresentam. Aparece aqui um retrato da fragilidade dos adolescentes.

Gráfico 14 – A resiliência dos alunos

Você lida bem com os problemas do dia a dia ou tem a sensação de que não vai dar conta?

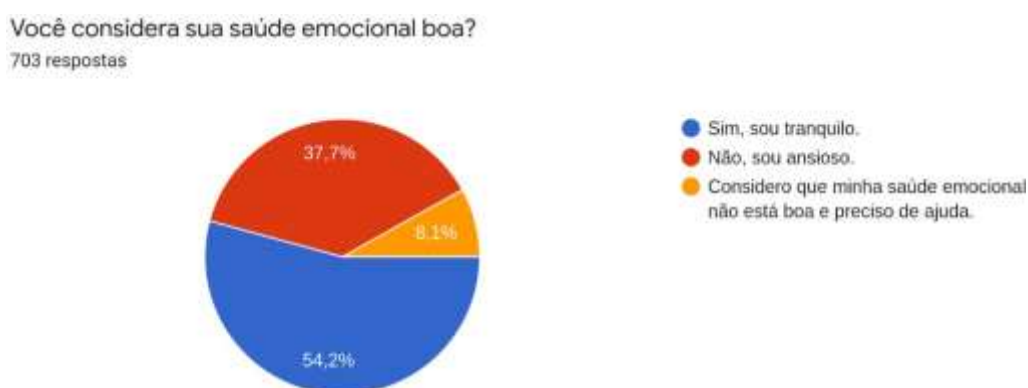
703 respostas



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

A saúde emocional dos alunos tem sido assunto de discussão constante tanto nas capacitações ofertadas pela SEED quanto nos conselhos de Classe e conversas formais e informais entre professores e equipe Pedagógica. 37% dos adolescentes se declaram ansiosos e 8% afirmam precisar de ajuda. Neste sentido as equipes pedagógicas encontram dificuldades para realizar encaminhamentos, já que há precariedade de profissionais de psicologia nas UBSs do município e os serviços privados não estão ao alcance da maioria das famílias.

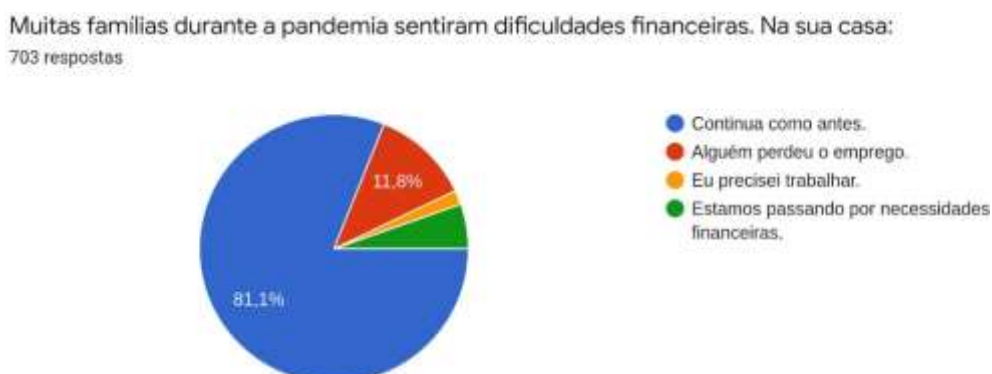
Gráfico 15 – Sobre a saúde mental dos alunos



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Qualquer pesquisa em Educação nos últimos dois anos precisa mencionar efeitos da pandemia. No Colégio Padre Chagas a situação financeira relatada é que entre perda de emprego, necessidade dos alunos de ingresso no mundo do trabalho, 19% das famílias teve perdas financeiras e passou ou passa necessidades no campo da subsistência.

Gráfico 16 – Dificuldades financeiras durante a pandemia



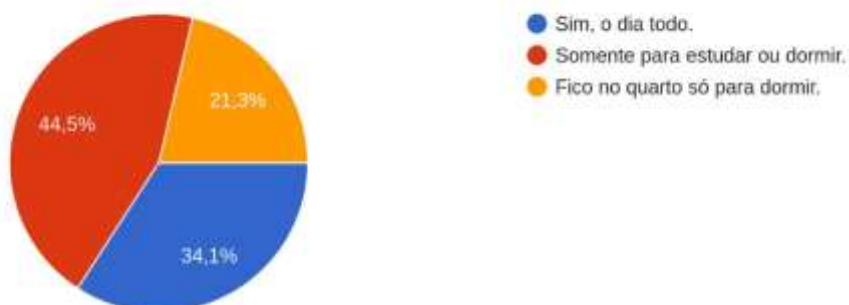
Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Muitas temáticas abordadas no questionário convergem nos resultados, tais como tempo de uso de celular, informações com fonte marcadamente enraizada nas redes sociais, ocupação de contraturno com percentual alto em atividades virtuais, dentre outras. O índice de mais de 34% dos adolescentes que responderam ao questionário passa o dia no quarto, corrobora com as informações anteriormente mencionadas.

Gráfico 17 – Sobre as horas de permanência no quarto

Você fica muito tempo isolado no quarto?

703 respostas

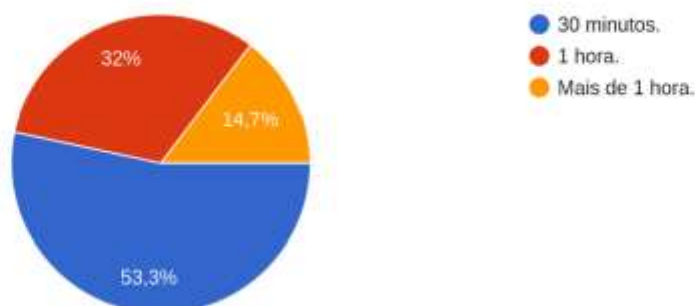


Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

O questionamento acerca do tempo dedicado aos estudos além das aulas revela que os alunos não possuem o hábito satisfatório de retomada dos conteúdos, leitura e aprofundamento. Somente 14% dedicam mais de uma hora ao dia. Mais de 80% ocupa uma hora ou menos do contraturno para estudo. Uma pesquisa específica sobre as dificuldades encontradas para a aprendizagem online certamente consideraria a baixa autonomia para estudar de nossos adolescentes. Houve falha ao não mencionar a possibilidade de não fazer nenhuma retomada em contraturno.

Gráfico 18 – Tempo de estudo no contraturno

Quanto tempo você estuda além das aulas?
703 respostas

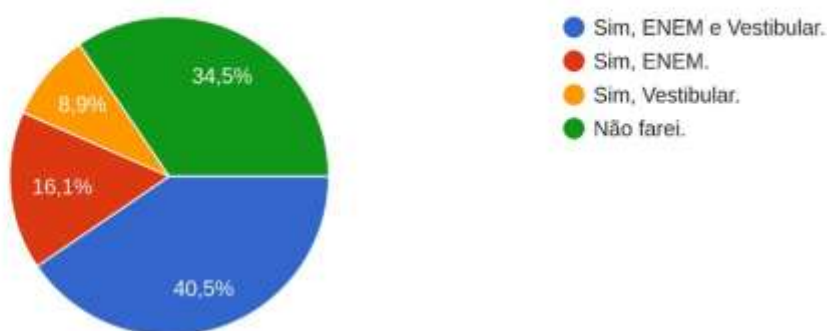


Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

A questão destinada particularmente aos terceiros anos revela índice alto de alunos que não pretendem prestar vestibular ou fazer ENEM consecutivamente ao término do Ensino Médio. Os 34%, que assim responderam, representam um número significativo dos formandos. Há de se considerar que a realidade da pandemia carece da constatação de anos posteriores para entendimento deste percentual.

Gráfico 19 – Alunos do 3º ano que seguirão estudando

(Só para alunos do 3º ano) Você fará ENEM, Vestibular?
168 respostas



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

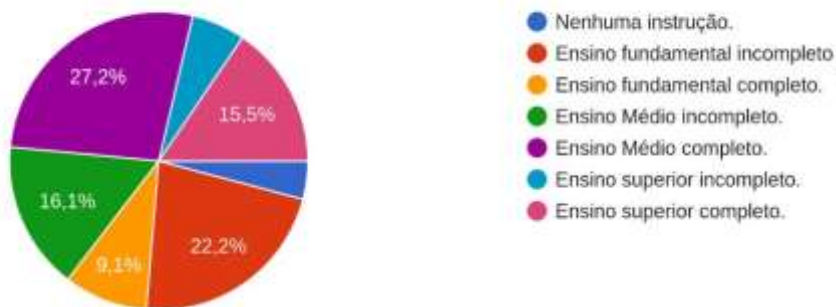
A indagação sobre a escolaridade dos genitores revelou que as mães estudaram mais que os pais. Observa-se também que as fatias maiores correspondem, tanto para mulheres quanto para homens, ao Ensino Médio concluído. Os números inerentes ao Ensino Superior são mais robustos na conclusão que na

interrupção dos estudos nesta etapa.

Gráfico 20 – Escolaridade dos pais dos alunos

Qual o nível de escolaridade de seu pai ou responsável?

703 respostas

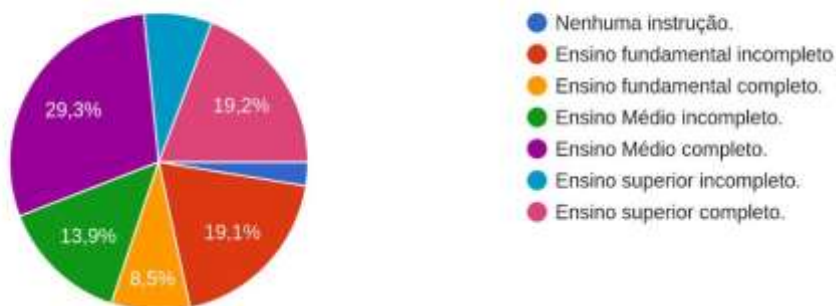


Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Gráfico 21 – Escolaridade das mães dos alunos

Qual o nível de escolaridade de sua mãe ou responsável?

703 respostas



Fonte: Elaboração da autora via *Google Forms* (2022).

Os percentuais indicados pelo questionário auxiliam a conhecer melhor o contexto de vida dos alunos e de suas famílias. Embora os dados resultantes figurem quantitativamente, os vários aspectos abordados podem ser descritos a partir das apreensões que sugerem, bem como do conhecimento da realidade que a pesquisa viabilizou.

Os primeiros apontamentos descrevem a situação de moradia dos alunos. Embora mais de 40% more no bairro em que a escola está situada, mais de uma dezena de outros bairros foi citada. Sabe-se que a maior parte absoluta dos alunos

vem a pé para o colégio. Uma minoria é trazida de carro ou se desloca de ônibus. Outros utilizam recursos possíveis como bicicleta e skate, não sendo raro chegarem com hematomas e arranhões de tombos no percurso. Em um destes casos dois colegas do terceiro que moram num bairro vizinho se deslocam por cerca de vinte minutos com o skate. Numa manhã chegaram muito atrasados e um deles bastante esfolado. Enquanto era atendido na sala da equipe pedagógica o colega ao lado ria sem parar. Perguntado o motivo do riso – considerando que o seu amigo visivelmente estava com dor nos ferimentos – ele disse: “ eu avisei que não era boa vir na voadá, que a gente devia ter vindo suave pra segunda aula, mas foi ele que teimou”. Ao término do comentário todos que estavam na sala riram juntos. O colégio é referência na vizinhança, motivo pelo qual há deslocamento mesmo com outros colégios públicos nas redondezas.

Mais de 70% dos alunos mora em casas próprias, que pode ser indício de melhoria gradativa das condições sócio econômicas. No entanto, os quase 30% que moram de aluguel ou em casa emprestada podem compor o alto percentual que vive dos benefícios do Governo Federal ou com a renda de um a três salários mínimos. Fato este que se agrava se comparados com o número de pessoas que mora na residência, uma vez que na maioria das famílias moram mais de quatro pessoas. Tais dados foram bem refletidos pela grande procura por alimentos distribuídos quinzenalmente no auge da pandemia do Covid19, Em todos os colégios os beneficiários do antigo ‘Bolsa Família’ – agora Auxílio Brasil – foram os primeiros destinatários dos alimentos, sendo estendido aos que vieram socilitar ou que vizinhos fizeram o relato de necessidade. Foi o caso de uma aluna do oitavo ano. As vizinhas pediram, em uma das entregas de alimentos, se era possível “dar uma cesta maior pra eles, porque no mesmo pátio tem três casas, mas todas são mantidas por duas pessoas” - que encontravam-se acometidas por covid. Era impossível atender a todos os que procuravam pelo suporte alimentar. Neste sentido o desejo de trabalhar expressado pelos alunos não é meramente capricho. Há claramente necessidade. Mesmo que um percentual declarou trabalhar para manter-se entende-se aqui que a família não dispõe de condições de manter todos os filhos como gostaria com assessórios básicos como roupas e calçados.

Os questionamentos a respeito da escola e da organização para estudar ajudam a entender que, apesar das declarações de ‘não gostar de estudar’ serem significativas, há preocupação com a escola, com a presença – mesmo que seja para

evitar reprovação. No entanto, há pouca organização para estudar além do tempo na escola. Neste caso, os jogos e entretenimentos com redes sociais ocupam de forma maciça o contraturno. Fato preocupante já que na mesma proporção o isolamento e os problemas emocionais estão presentes nas declarações dos alunos.

Os gráficos que retratam a escolarização dos pais apontam para uma comunidade escolar que passou pelos bancos escolares e, a partir daí, tem preocupação com o desempenho dos filhos. Muitos pais e mães, possivelmente a maioria, foi aluno do colégio Padre Chagas e hoje confia seus filhos à mesma escola. A instituição confirma-se como marco importante para o crescimento do bairro e para a vida das famílias que por ali passam.

As informações colhidas dos gráficos, ora apresentados, serão retomadas posteriormente nos capítulos quatro e cinco desta pesquisa. Cabe, neste momento, apresentar representações estatísticas produzidas a partir das avaliações externas propostas para todos os colégios da rede pública.

Nos últimos anos o governo tem investido em avaliações institucionais e de aproveitamento escolar como a Prova Brasil e a Prova Paraná (SAEB). Dados estatísticos de aprovação, reprovação e evasão escolar são analisados em âmbito nacional e geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Através deste levantamento, em tese, são destinadas verbas e pensadas as políticas de enfrentamento das dificuldades que se apresentam. Outro instrumento de avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, além de servir como diagnóstico para os colégios, favorece os alunos para o ingresso no ensino superior. No entanto, as instituições de ensino necessitam com urgência que as leis e políticas públicas viabilizem a superação das fragilidades apontadas com tais avaliações, uma vez que são apontados os conteúdos de maior dificuldade para os alunos.

No que diz respeito às séries finais do EF e do EM do Colégio Estadual Padre Chagas, em 2017 não teve indicadores registrados por falta de quórum na prova do SAEB – o mínimo exigido é de 80% dos alunos matriculados no 9º ano do EF e na 3ª série do EM -, já em 2019 o Aprendizado foi de 6,02 e o Fluxo ficou em 0,89, computando IDEB 5,3. Em relação ao Ensino Médio do Colégio Estadual Padre Chagas, a nota do IDEB foi alcançada, de acordo com dados retirados do INEP (2021) (Figura 1):

Ideb: A nota obtida é multiplicada pela taxa de aprovação, que varia entre 0%

e 100%. Na prática, funciona assim: se a média conquistada por determinada escola, em ambas as provas (Prova Brasil e Saeb), for 5 e a instituição tiver 80% de aprovação, seu **Ideb** será 4,0 ($5 \times 80\% = 4,0$) (INEP, 2021).

Figura 1 – Resultado do Saeb Colégio Padre Chagas em 2019



Fonte: INEP (2021).

Ao mencionar o contexto social e econômico faz-se indispensável recordar que a Pandemia do Novo Coronavírus (SARSCOV-2), causador da COVID-19, marco na história como uma das maiores epidemias, assola o país desde 2020. A educação no Paraná se adaptou às necessidades impostas pela pandemia desde 17/03/2020, quando se inaugurou uma nova modalidade de ensino: o remoto - caracterizado pelas aulas gravadas por um grupo de professores escolhidos pela SEED e veiculadas via aplicativo do *Google*, *Youtube* e canal de televisão. Em 2021 introduziu-se o modelo híbrido que consiste nas aulas síncronas, nas quais o professor desenvolve a aula presencialmente com parte da turma segundo o horário disposto pelo colégio enquanto dos demais alunos acompanham a aula de casa, via *Google Meet*.

Os alunos acompanham tanto pelo celular quanto pelo computador e, gradativamente, parte da turma acompanha de forma presencial, de modo que as aulas seguem tanto presenciais quanto online. Alunos que não dispõem dos equipamentos necessários são assistidos pelo fornecimento semanal de atividades impressas que precisam ser retiradas e devolvidas no colégio. Tudo de acordo com as orientações e decretos da Secretaria de Educação (SEED) e da Secretaria de

Saúde (SESA), tendo como marco a Orientação do Estado do Paraná 009/2020-DEDUC/SEED, o Decreto Estadual n.º 4.230, publicado em 16 de março de 2020, e alterado pelo Decreto Estadual n.º 4.258, de 18 de março de 2020, que coordena as medidas que visam o enfrentamento da emergência de saúde pública de relevância internacional. Essa normatização se deu em regime especial abarcando toda rede estadual de educação.

Com a baixa das mortes e diminuição dos casos de contaminação tem ocorrido, por orientação da SESA, através da Resolução 735/2021, o retorno gradativo às aulas presenciais, permanecendo a forma de rodízio de alunos com a finalidade de que todos os que não fizeram parte do grupo de risco ingressem na modalidade híbrida inicialmente - uma semana presencial e uma semana online.

Uma observação cabível aqui é que a modalidade de aulas híbridas não é bem aceita pelos alunos. Após o retorno presencial das turmas – no final de setembro - foi possível aferir diminuição gradativa do absenteísmo dos alunos, enquanto a modalidade híbrida acarreta número significativo de faltas.

4 DESCRIÇÕES E ANÁLISES: O TRABALHO DE CAMPO VIA CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO

Estar inserida no meio escolar não supõe por si só, na visão etnográfica, conhecer a escola e suas mais variadas dinâmicas de relações. Segundo André (1995), para tanto é indispensável um olhar focado e atento, capaz de apreender o funcionamento das relações estabelecidas e das ações que a movimentam ou desalentam cotidianamente, constatando seus modos de sustentação e de disposição de funções, a fim de possibilitar a compreensão do papel e do fazer pedagógico ocupado pelos sujeitos que a constituem. Deste modo, afirma a autora, as modificações da escola são passíveis de identificação e de vislumbre.

Logo, a organização e apresentação do conteúdo oriundo da observação e dos registros de campo são elementos fundamentais para a compreensão dos objetivos da pesquisa, uma vez que elucidam os sujeitos dela e permitem o conhecimento da realidade objetiva a partir dos que a vivem, sentem e narram. Se estampa aqui a concepção de escola como espaço social no qual os entrelaçamentos de relações, culturas, gerações criam e recriam uma pluralidade de significações, princípios e conhecimentos (ANDRÉ 2009).

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2009, p. 34).

As categorias a seguir apresentadas correspondem a uma forma de organização da pesquisa de campo e foram organizadas a partir dos relatos dos alunos e dos pais obtidos via observação em sala de aula online (*meet*), mensagens de áudio e de texto recebidas por meio do *whatsapp* e através de observação e conversas nos espaços do colégio. A disposição destas, bem como sua intitulação, se deram a partir do agrupamento de temas e tem a função, neste excerto, de ofertar a compreensão de aspectos que traduzam a vinculação entre os alunos e a escola, expressa explicitamente ou contida nas entrelinhas. A citação direta, separada do texto, para relatos longos apresentados na íntegra, aparece como recurso de escrita que facilita a compreensão do leitor. Em algumas exposições utiliza-se

paráfrase, ao passo que, na maior parte, as descrições são curtas e estão na íntegra, percorridas no corpo do texto. A utilização de linguagem informal, com falhas ortográficas, é proposital e tem a finalidade de permitir a reprodução fiel das falas ou mensagens escritas.

Ocorre, no decorrer deste capítulo, o processo de compreensão do diferente, como salienta Geertz (2001). No campo da pesquisa tal processo se apresenta com um sofisticado grau de complexidade, já que a compreensão precisa ganhar corpo e clareza na modalidade escrita, de forma que possa ser entendida por quem desejar fazê-lo.

4.1 Primeira categoria: a falta que a escola fez durante o isolamento da Pandemia do Novo Coronavírus

Distante da intenção de romantizar a realidade é justo afirmar que a pandemia abriu precedentes para que se sentisse falta de vivências corriqueiras que não se imaginava que pudessem tornar-se impossíveis, como frequentar a escola. Nos quase vinte anos de docência nunca ouvi tantas expressões de “saudades” do ambiente escolar quanto em 2021! Se por um lado, para os que não sentem tanta ligação com o ato de estudar, o ato de frequentar a escola e tudo o que ele supõe – encontros, amizades, brincadeiras, esporte – despertou nos alunos o reconhecimento do quanto o ambiente escolar lhes é caro.

Apreciamos, a seguir, recortes do diário de campo trazendo conversas via whatsapp, *meets* e encontros pessoais na escola. São mensagens recebidas via celular, após o anúncio de retorno escalonado para as aulas presenciais, com um poder de decisão sobre retorno que os alunos pensavam ser do pedagogo escolar (neste caso, experiência pessoal enquanto pedagoga).

Pedagoga posso retornar amanhã já? Eu preciso muito voltar. Tô super preocupada com o meu futuro sem ir pra escola. Ao perguntar o que preocupava: É que tá difícil aprender assim e daí não vou conseguir passar no vestibular que eu quero (A.K.M).

Oi pedagoga. Eu sou aluno do 8A e quero ir pro presencial. Nós jogamos pelo colégio e temos que treinar. Eu também não consigo aprender em casa e tenho que fazer educação física, sabe como é o professor tá cansado de aula de teoria (risadas) (A.K.O).

Boa noite. Quando dá pra ir pra escola? Precisa de uniforme e levar os livros?

Que horas vai começar? Eu falei com minha mãe e ela me autorizou a voltar presencial porque não to gostando das aulas online e é muito difícil de entender sem ir pra escola. Eu não quero ir uma semana e ficar em casa na outra. Quero ir todos os dias porque não aguento mais assistir no celular e aqui na minha casa é muito barulho (Y.C.L).

Opa pedagoga. Eu vi no grupo que já dá pra voltar pra aula. Quero dizer que quero voltar todos os dias. Minha internet é ruim e meu celular não tem câmera. Não to bem de nota porque não to entendendo. A minha mãe vai lá na escola amanhã pra pedir pra eu voltar. Que horas que ela pode ir? (A. F).

Oi professora. Eu sou a G.C.L aluna do oitavo ano. Eu e minha amiga S.M queremos voltar pra aula. Já dá pra ir? Nós é da sala de recurso e tamo com dificuldade em matemática, eu também não to bem em português. Não to conseguindo entender porque tenho mais irmão em casa, eles gritam na hora da aula e também ajudo minha mãe a cuida. Tem vezes que sou eu que cuido. Por isso tenho que ir pra escola pra aprender melhor. Amanhã eu e a S.M vamos ir.

A é pedagoga, então voltaram e não me contaram? Não entendi porque alguns já voltaram pra escola e nós nem ficamos sabendo (emoji com expressão de dúvida). É que to esperando voltar as aulas aqui em casa ta muito ruim porque eu durmo sentado, eu não consigo assistir as aulas sozinho (T.M.C).

Oi pedagoga. Eu sou a aluna do oitavo ano (N.G) e quero saber se posso ir pra escola já. Eu tinha desistido de estudar, mas vou voltar porque agora não estou mais trabalhando de babá. Ta muito difícil em casa. Eu não consigo sem a ajuda dos professores.

Boa noite. A minha mãe mandou eu perguntar que dia que dá pra ir. Eu vi que tem gente na sala já e eu também quero. Eu sou aluna com notas boas e gosto de ir pra escola, por isso eu quero voltar (L.B.S).

Pedagoga a senhora me autoriza a voltar pra escola? Sou do oitavo ano. Será que não tô reprovado ainda? Eu tava sem celular, daí fiz atividade na folha. Mais já to com celular agora só que eu não entendo por celular sem a explicação dos professores. Daí se a senhora dexa eu vo voltar pra ver se eu passo de ano ainda pra não reprova (C.P.R).

Enquanto pedagoga responsável, ao acessar a plataforma *Google Meet* para acompanhar as aulas e dar recados, os alunos aproveitavam o momento para reclamar da falta que fazia ir às aulas presenciais, como identificado na fala:

Saudade da escola pedagoga. Essa turma é um pouco chata, mas faz muita falta, além do que na escola a gente aprende melhor. Saudade de fazer educação física (YMC).

Na maior parte do tempo, permaneciam de câmeras fechadas; nestes momentos abriam as imagens. Havia comentários sobre os cabelos, sobre estar diferente. Sorrisos iam se abrindo e as expressões de familiaridade iam surgindo nos

olhares e nas expressões utilizadas. O tempo longo de isolamento trazido pela pandemia causou um alvoroço de pedidos de retorno quando foi anunciado o retorno com número de alunos reduzido:

Pedagoga por favor me coloque na lista dos que vão presencial na aula híbrida. Eu preciso voltar pra escola. Aqui em casa é muito difícil, muito barulho, não me concentro. Quero voltar pra escola no primeiro grupo (RS).

A ansiedade era tanta que durante as aulas via meet precisava que os mais tranquilos ajudassem a acalmar e esclarecer a necessidade da volta ao presencial gradativa:

Gente vocês não estão entendendo, aguardem a pedagoga falar. Quem quiser vai poder voltar pra escola, só que tem que fazer escala. Eu sei que todos querem voltar porque a gente se entende melhor lá, tudo funciona melhor com os professores na sala(AFR).

No retorno presencial, as salas foram visitadas a fim de abrir espaço para conversa, partilha do tempo fora da escola, das expectativas. O clima era de ânimo pelo reencontro. Vieram até explicações pelas notas baixas e pela ausência nas atividades propostas via *Google meet* e *Google class*:

Eu não estava fazendo porque não aprendo nada. Prefiro vir pra escola, nem que reprove esse ano e volte no ano que vem. Acho muito chato ficar só ouvindo, eu não gosto. Eu não quero fazer aula à distância porque não consigo prestar atenção e entender a matéria como quando tô na sala. Dá um desânimo até. Estudei mais de dez anos pra me formar e acontece isso, não tem graça. Quero fazer formatura e festa, ir no baile. Vou reprovar esse ano, não me importo. Agora esse ano ta melhor as aulas com os nossos professores. Eu não tinha entendido desde o começo do ano, por isso tava faltando. Aquelas aulas gravadas do ano passado tavam muito ruim, eu não aprendi nada porque não entendia, era muito longo e cansativo. Saudade da escola(ASJ)!

As falas de muitos alunos vieram permeadas por assuntos referentes à pandemia, ao ensino remoto e ao ensino híbrido. Em 2020 o contato com os alunos foi quase inexistente. Com as aulas gravadas fora da escola os discentes não tinham comunicação com seus professores e para a equipe o acompanhamento de faltas se dava unicamente a partir das atividades postadas no *Google Class*, ou seja, apenas o aluno que não respondia às atividades era procurado pela equipe. Após o início das aulas via *Google meet* os alunos narraram ter sentido muita dificuldade de atenção,

de compreensão e de pouca habilidade para aprender sem a explicação do professor. Assim como a falta da interação com o professor, a ausência de explicações que respondam às dúvidas reais por eles colocadas foi um elemento desmotivador.

Um exemplo desta desmotivação, está na fala do aluno, matriculado no 8º ano do ensino fundamental, com dezesseis anos – distorção série/idade, que não frequentou nem assistiu as aulas via *Google Meet* até o momento da realização desta pesquisa (Junho/2021). Ao ser questionado sobre as aulas e seu retorno a escola, alegando que seria possível reverter a reprovação nas condições que a pandemia permitia, o aluno contou que estava trabalhando como ajudante de pedreiro e que não queria perder o trabalho. Sobre a preocupação com o atraso escolar e o risco de desânimo e abandono, o aluno respondeu que nunca gostou de estudar e acha que a escola não vai ajudar muito já que pretende continuar no ramo da construção. Disse ainda que o fato de serem muito infantis na sala é irritante e que os professores os tratam como se fossem crianças. Foi solicitado que viesse a escola para conversar, mas o mesmo não compareceu.

Mesmo com o retorno de aulas ministradas pelos docentes do colégio em 2021, a falta de interação presencial entre os alunos e destes com os professores, as deficiências de internet, a falta de aparelhos de celular e *notebooks* adequados – com boa resolução e/ou capacidade de memória - para a participação nas meets e que facilitariam a produção de redações, por exemplo, foram outros motivos de desânimo apontados.

Vale ressaltar a constante queixa de baixa atenção e concentração que continuam sendo faladas, mesmo após o retorno presencial. Das falas dos alunos é possível aferir que o longo tempo distante das aulas presenciais causou retrocesso na habilidade de estudar os conteúdos, exercitar-se nos cálculos e nas produções textuais. A Seed (Secretaria Estadual de Educação) criou uma plataforma de produção textual chamada Redação Paraná. No entanto, pensar em produções textuais feitas a partir de aparelho celular causa desânimo antes do início da produção. O percentual de alunos que possuem computador corresponde a 38%, o que significa que a cada dez alunos, mais de seis produziram redações pelo celular, responderam todas as atividades e avaliações e acompanharam as aulas por este recurso. Neste sentido, compreende-se a dificuldade de atenção partindo do pressuposto que os discentes dificilmente utilizam uma tela tão pequena para leitura, a prática é jogar e assistir via celular. Repetidas vezes a expressão “na escola se

aprende melhor” apareceu, seguida de argumentações como o ambiente é propício, tem silêncio, se tem paz, a concentração melhora e a explicação do professor aparece como grande diferencial das justificativas.

O desejo manifesto de retorno imediato às aulas presenciais, após o longo e inédito período de pandemia e aulas remotas, mesmo que não corresponda à totalidade dos estudantes, apresenta-se como contraponto interessante aos percentuais apontados no questionário *Google forms* apresentado no capítulo três. Indagações concernentes ao gostar de estudar tiveram declaração negativa de mais da metade dos 711 alunos. Já a adaptação às aulas remotas revelou que mais de 60% do total de discentes que aderiu à pesquisa teve, dificuldades ou não se adaptou ao modelo de aulas remotas. Apesar de controvérsias na visão e declaração dos alunos, constata-se o reconhecimento das aulas na modalidade presencial, bem como a relevância da presença física de professores para a mediação dos conteúdos apresenta relevância ímpar para a aprendizagem. Concomitantemente, verifica-se que, mesmo se tratando de uma geração nascida e formada na era tecnológica, a utilização de recursos digitais para a educação é desafiadora e encontra resistências nos discentes. Acrescente-se a tal afirmação, a justa visão de que a imersão rápida em tecnologias da educação - resultante dos impedimentos trazidos pela pandemia - revelou que as barreiras e deficiências da aprendizagem via mídias estão tanto nos docentes quanto nos discentes.

O ‘querer retornar’ dito em alto e bom som pelos adolescentes, abarca não só a dificuldade de aprendizagem à distância, como revela que o papel das instituições de ensino, adquirido e transformado ao longo dos anos, possui significados que vão além do letramento. Há um marco de espaço social, de construção-reconstrução e desconstrução de relações, espaço protegido e de promoção do desenvolvimento, lugar que fornece ou deveria oferecer condições adequadas e igualitárias para o pensar e todos os processos nele envolvidos (atenção, memorização, compreensão).

Expressar saudades da escola denota envolvimento emocional com a instituição, sentimento de identificação e pertencimento. Aponta que a familiarização dos estudantes com a educação e com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido sob a forma presencial estão bem instalados em suas representações sociais e que há consolidação de vínculos estabelecidos.

4.2 Segunda categoria: outros atrativos da escola

Os elementos fora da aprendizagem rendem ótimas análises e são narrados, na maioria das vezes, com risos soltos, convicção de boas experiências feitas, ou seja, com conhecimento de causa. Os meses fora do contato presencial, como descrito na primeira categoria, renderam muitas declarações de saudades da escola. Da mesma forma apareceram motivos diversificados para tanta nostalgia, como verificado pelas falas descritas a seguir, retiradas de aulas via *Google Meet* – por se tratar de um diálogo online não foi possível apontar as iniciais dos alunos que tomaram a palavra:

Vamos pedagoga, dê a boa notícia de retorno presencial. Não suporto mais pandemia nem aula em casa. Quero escutar o sino, levar corredão por ta fora da sala, ter aula livre no pátio, escutar zuera e passar medo de prova. Chega de aula online. Todo mundo quer ir pra escola, mas não sei não se é pra estuda. Tô vendo que é pra sair de casa que o colégio é bom né galera... vocês não me enganam. Não acredite neles pedagoga.

Um grande estímulo para ir para a escola foi descrito com detalhes quando falavam dos lanches oferecidos nos intervalos. Os alunos, muitas e muitas vezes, descreveram com requinte seus menus preferidos (virado de feijão, farofa de ovo, quirera²). Aliás, chegaram a comentar repetidas vezes que em casa não é a mesma coisa, que o sabor é outro (de fato o cheiro do tempero começa a seduzir bem cedo, e a olhar pelo tamanho das filas e pela necessidade de lembrar que só pode repetir uma vez, de fato se pode compreender tal preferência). Durante uma meet com o segundo ano as expressões foram estas – por se tratar de conversa em grupo não foi possível apontar as iniciais de cada aluno que se manifestou, e serão mantidas as aspas para indicar falas de diferentes alunos:

“Nossa galera, que vontade do lanche do colégio” (risos). “Nunca mais comi um virado de ovo da hora daquele, não fica igual”. “Não tem vergonha de falar na meet que queria voltar pra comer, cara”? “Pior que não, ta ligado? (risos), a melhor parte da escola... é a educação física também... e as gatinhas (risos)”.

² De acordo com o Dicionário informal, “virado de feijão” é o nome de um prato popular feito com feijão misturado com farinha de mandioca ou de milho; “Farofa” é o prato feito com farinha de mandioca/milho torrada ou escaldada na gordura, a que às vezes se acrescentam ovos, carne, torresmo etc; “quirera” são fragmentos mais grossos de qualquer substância pulverizada ou arenosa, e que não passa pelas malhas da peneira.

Antes da pandemia não era diferente. O lanche é sempre aclamado o que deixa as cozinheiras orgulhosas. Aliás, são tratadas com muito carinho pelos estudantes, sobretudo quando servem porções generosas dos pratos preferidos. Durante a distribuição do lanche, nos intervalos diários de quinze minutos, os alunos fazem longas filas. Em uma sexta-feira de realização da pesquisa, ao observar a rotina do lanche na escola, foi possível observar que havia grande procura, já que desde a manhã, além do cardápio ser um dos mais desejados (virado de feijão e chá), o cheiro do tempero era atraente, aguçando o apetite. Ao sair com o prato na mão, um adolescente do segundo ano comentou com o colega num tom satisfeito e alegre: “Por esse viradão vale à pena levantar cedo”. O amigo concordou e acrescentou: “Mas quando é quísera eu também gosto”.

A atividade física é avaliada com muito prestígio pelos alunos. A escola possui condições ímpares e favoráveis para fomentar o movimento, o desenvolvimento corporal e, concomitantemente, o sentido de ser time, de formar equipe, ganhar e perder junto. A Educação Física é uma das únicas disciplinas que desperta revolta das turmas quando o professor não está. A aula é reclamada como direito e na ausência de outro professor aparece como primeira sugestão de reposição. Um aluno do oitavo ano encaminhou mensagem via *whatsapp* dizendo:

Oi pedagoga. Eu sou aluno do 8ºA e quero ir pro presencial. Nós jogamos pelo colégio e temos que treinar. Eu também não consigo aprender em casa e tenho que fazer educação física, sabe como é o professor tá cansado de aula de teoria - risadas(A.K.O).

Durante uma *meet* da disciplina de Educação Física com a turma do oitavo ano, houve uma conversa empolgada para retorno presencial. Com enorme euforia iniciaram a discussão sobre o retorno das atividades físicas em quadra – como era uma conversa coletiva, não foi possível precisar as iniciais de cada aluno que se manifestou (as aspas servem, neste caso, para designar falas de diferentes alunos). Os relatos foram os seguintes:

“Pedagoga eu só volto se pudermos usar a quadra”. “Nossa quanto tempo sem jogar bola”. “Tô só esperando a oportunidade pra nossa turma ganhar os campeonatos de intervalo. Sabe né, vamos nos formar, despedida da escola em grande estilo”. ‘Eita, os piá são bom de bola, a senhora tem que ver. Fora os fominhas é claro’. Neste momento a turma riu e começaram a murmurar: “Você é o mais fominha M.R, nem vem falar dos outros”. “E mais, nós – defesa do grupo feminino – também somos boas, e nem vem com o

papinho que vai ser só futebol, queremos jogar outras coisas também”. “Mas a bola nem ta na quadra e já tão brigando, não é possível”. “Pedagoga não dê moral, querem tumultuar. Quem escolhe o jogo é a professora de Educação Física e vocês ficam se alugando aí”.

Outro elemento citado pelos discentes foi o fato de que se sentem acolhidos na escola, sem julgamento das situações emocionais e momentos de crise emocional vivenciados no ambiente escolar. Os alunos expressaram tal sentimento de acolhimento por parte de quem trabalha na escola – em especial falando da equipe pedagógica e das agentes da limpeza com quem possuem bastante contato. Durante aulas via *Google meet*, foram realizadas para conversas a respeito dos cuidados na pandemia e em alguns momentos isolados em que os alunos passam mal na escola e precisamos chamar os responsáveis.

A afirmação de acolhimento e respeito em ambiente escolar está ligada, sobretudo, a crises de ansiedade (choro compulsivo, apresentação de tremores, mal estar). Neste aspecto é valioso recordar o quanto seria importante que a escola contasse com equipe multidisciplinar, e que a presença desta não descaracterizaria a função da educação de modo algum. Vale ressaltar que, mais de mil adolescentes diariamente numa instituição que recebe com frequência os relatos de sofrimentos, violências e negligências, e tem comunicado compulsório de direitos violados de crianças e adolescentes, seria suficiente para justificar a presença de um profissional da psicologia.

Um dos grandes desafios da educação nos últimos anos tem sido lidar com as frequentes e sérias crises de ansiedade que produzem sintomas diariamente nos adolescentes, em especial nas meninas. Em determinado dia foi trazida até a sala da pedagoga uma adolescente que estava fechada no banheiro chorando, apresentava tremores e dizia estar com as mãos amortecidas. Tratava-se de uma aluna do segundo ano, com 16 anos. Para acalmá-la foi feita uma técnica de respiração e oferecido água. Sobre o gatilho da crise, a aluna narrou:

Meus pais brigam diariamente, é um inferno na minha casa. Eles brigam por dinheiro. Acho que minha mãe não gosta mais do meu pai. Daí quer ir embora pra Pato Branco e eu não vou, não quero ir. Minha mãe diz que sou imprestável, que fico chorando porque quero e não é. Vem do nada uma tristeza (CFW).

Percebendo o estado emocional da aluna, foi perguntado se gostaria que chamasse um responsável para levá-la pra casa. A resposta foi: “*Não quero, prefiro*

ficar na escola, aqui não acham que choro porque quero". Esta fala se repete muitas vezes entre os alunos, sobretudo entre os que têm crises ansiosas no ambiente escolar.

As falas elogiando e descrevendo atividades promovidas por professores, pedagogos e agentes – tanto dos serviços gerais quanto da secretaria e da biblioteca – revelam preferências dos discentes e a importância de acontecimentos que despertam outras capacidades. Práticas ligadas à música, à dança e a gincanas (no colégio há tradição de campeonato de xadrez e de cubo mágico, com direito a troféu paranaense e parceria com cursos da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) foram enaltecidas com satisfação.

A diversidade de fatores que compõem o ambiente escolar é apreciada e narrada pelos alunos. Partimos do princípio de reconhecimento da multiplicidade de papéis desempenhados pela instituição de ensino nos contextos sociais, culturais e relacionais. A relevância da escola como lugar de convivência e crescimento humano tem sido evidenciada, por diversos autores, pelo importante significado no desenvolvimento das crianças e adolescentes contemplados pela educação até o encerramento do ensino médio. A pandemia revelou que o isolamento não trouxe benefícios para a saúde emocional dos alunos.

O ânimo narrado pelos amantes do esporte é antigo conhecido dos ambientes escolares. Evidencia-se, aqui, outra discrepância entre o alto percentual de alunos que no questionário *Google Forms* afirmou ter como ocupação de contra-turno jogos eletrônicos e redes sociais. Ao mesmo tempo, tal contradição torna possível aferir que estar em grupo promove o gosto pelo esporte entre os adolescentes, reforçando a importância do ambiente escolar como lugar de encontro com os pares e promotor do bem estar físico dos estudantes.

A aclamação do lanche e a reclamação por voltar a tê-lo, com direito a detalhamento de menus e de preferências – diga-se de passagem reforçando a cultura alimentar brasileira do virado de feijão, por exemplo – aponta para a importância da oferta de refeições no colégio. A vulnerabilidade de renda ou mesmo a insegurança alimentar podem ser compreendidas se interpretada corretamente a informação dada pelo questionário a respeito da renda familiar: mais de 35% das famílias vive com o Auxílio Brasil (substitutivo do antigo programa de distribuição de renda Bolsa Família) e/ou um salário mínimo, somada à informação de que em aproximadamente 66% das casas das famílias dos alunos que responderam ao questionário, vivem quatro ou

mais pessoas. Logo, conclui-se que além de promoção cultural, o lanche oferecido pela escola compõe alimentação básica e induz à aprendizagem e manutenção de uma alimentação saudável.

O apontamento da escola como ambiente de acolhimento também no sentido emocional traz à tona um aspecto relevante e nem raras vezes reconhecido: o valor de professores e agentes educacionais enquanto presença adulta e emocionalmente estável. As transições emocionais e afetivas trazidas pela puberdade e pela adolescência exacerbam fragilidades que carecem de compreensão e orientação. De acordo com Arterasturi e Knobel (1981), o luto pela imagem dos pais da infância e alguns aspectos próprios da adolescência podem acarretar dificuldades para tratar de sofrimentos emocionais em casa. Abre-se, assim, a necessidade da mediação de outros adultos. Neste contexto, a atuação de professores, pedagogos e agentes educacionais supera aspectos estritamente pedagógicos. Muitos episódios de crise de ansiedade são acolhidos e mediados pelos profissionais da educação, mesmo sem a formação adequada.

4.3 Terceira categoria: a importância versus o desânimo em estudar

No que diz respeito à importância de estudar, sobretudo o Ensino Médio, houve relação com as avaliações que se anunciam nesta etapa, de modo especial o Processo de Avaliação Continuada (PAC), que consiste em uma proposta alternativa de seleção para o vestibular da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), assim como o Processo Seletivo Seriado (PSS) proposto pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A preocupação dos alunos aparece inclusive quando o assunto era retorno presencial, alegando que presencialmente se sentem mais preparados para realizar tais provas. Além desta perspectiva, o questionário aplicado via *Google forms* revelou que mais de 42% dos estudantes entenderam a importância da escola em suas vidas e apenas 8% alegaram ter dúvidas a este respeito. O reconhecimento da importância da escola para a vida supõe um motivo e meio de pertencimento e vinculação que deve e precisa ser sempre mais recordado e utilizado como recurso de engajamento.

A seguir figura a importância do professor no processo de aprendizagem. Muitos alunos falam dos professores atribuindo-lhes uma função essencial e sabem,

inclusive, narrar características que são facilitadoras ou dificultam o percurso.

Pedagoga posso retornar amanhã já? Eu preciso muito voltar. Tô super preocupada com o meu futuro sem ir pra escola. Perguntei o que preocupava antes de dizer que poderia retornar. É que tá difícil aprender assim e daí não vou conseguir passar no vestibular que eu quero (A.K.M).

No dia 08 de julho de 2021, uma aluna entrou em contato perguntando se poderia retornar às aulas presenciais. Com entusiasmo, foi avisado que poderia sim. A aluna relatou 'estar muito cansada de ficar em casa e não conseguir aprender em casa, pois não conseguia se concentrar; a casa era muito barulhenta e sem interagir com o professor não entendia nada'. Ao verificar que os pais ou responsáveis deveriam comparecer na escola para assinar a permissão de retorno e conversar sobre rendimento, a aluna disse: "Eles podem ir hoje? Eu não aguento nem mais um dia estudar de casa, quero ir amanhã sem falta" e continuou: "tô com saudade da escola pedagoga, não imaginei que gostasse tanto".

Um dos alunos, S.G.T, adolescente de 13 anos, que não possui celular que comporte realizar as atividades e participar das meets, e, por este motivo fez as atividades impressas – como os demais, teve contato com os conteúdos de modo extremamente reduzido, sem comunicação com os colegas ou professores, fez onze vezes, *via whatsapp*, o questionamento: "Quando posso voltar às aulas? Já posso ir pro colégio? Sabe dizer quando posso retornar? Pedagoga eu já posso ir pro colégio?" Dentre outras expressões. Ao informar a data e questionar o porquê do desejo insistente em voltar para a escola, ele disse:

No colégio é melhor pra estudar. As folhas que trago são muito pouco e não tenho pra quem perguntar nada. E também não tenho amigos pra conversar, só meus pais e irmãos. Fica pesado sem ir pra escola. É ruim estudar em casa, não tem graça e não aprende.

Mesmo que o número de alunos com material impresso durante o primeiro ano da pandemia não tenha sido expressivo no colégio – 8% - sem a mediação do professor o desafio das famílias aumentou significativamente. Além do trabalho motivacional para a participação na modalidade online, muitas famílias certamente não dispunham de um adulto que pudesse ficar em casa para acompanhar as aulas e atividades. Além disso, mesmo onde os adultos garantiam a participação das aulas, era difícil para os pais auxiliar nas tarefas.

Os alunos reconhecem a importância da educação para o campo de trabalho e 'para ser alguém na vida', sendo perceptível a relevância nos discursos recolhidos. A preocupação com o próprio caminho profissional (ainda que duvidosos e receosos em número significativo sobre escolha profissional) possibilita, aos adolescentes, tecer relações estreitas entre a escola e o futuro profissional.

Nas conversas informais entre o alunos é comum que expressem importar-se com a satisfação dos pais e da família sobre seus estudos, e considerar que corresponder às expectativas deles tem valor, como uma devolução por gratidão pelo que receberam. Ao mesmo tempo, as manifestações sobre não gostar de estudar, mas saber da importância da escola para a vida, também aparecem com frequência, com argumentos por vezes similares aos daqueles que se identificam positivamente com a escola, com o diferencial de fazê-lo 'por obrigação', quer dizer, em função do trabalho, para não ficar de castigo, para ter outras coisas em troca, para sair de casa e encontrar os amigos e assim, seguem várias motivações que serão vistas em outra categoria.

A constatação de deficiências na área da leitura e da interpretação é anterior à pandemia. De certo ela colaborou ainda mais para o crescimento destes índices. No entanto, ao que se afere dos relatos dos alunos, foram longos dezoito meses sem o acompanhamento escolar a que estavam habituados. O retorno híbrido e depois o retorno completo dão a entender que o hábito da leitura e da repetição do conteúdo se perdeu. Em todas as conversas formais e informais há relato dos professores de que as avaliações na plataforma *Google class* eram respondidas pelos comandos copia e cola.

Os intervalos no Colégio acontecem no entorno do colégio, com uma área maior atrás das salas de aula. Lá é possível ver os adolescentes sentados ao sol, ou no chão de cimento ou nos bancos espalhados em torno do enorme espaço. É tradição os agentes educacionais acompanhem estes quinze minutos, aproveitando o tempo para conversar com os alunos.

Num dia de sol radiante saí da sala ao toque do sino. Ao caminhar entre os alunos, uma estudante do terceiro ano, como de praxe, correu para me dar um abraço caloroso. Estava particularmente alegre. Comentou a respeito da inscrição para a última etapa do PAC, que é o vestibular seriado ofertado em três etapas pela Unicentro: "Quero cursar tudo. Farei Pedagogia, depois Filosofia, depois Sociologia, História e assim vai (risos)". Ao perguntar o motivo de tanta animação, a adolescente

disse: “Estou tão entusiasmada com o professor de Filosofia, com a professora de Sociologia e outros tão bons e comprometidos. Quero ser como eles”. Os colegas do entorno olhavam admirados com a segurança das respostas, e afirmaram que estavam pensando sobre o futuro e que tinham muitas dúvidas e que gostariam de um tempo de conversa com a pedagoga para decidirem. O sino bateu deixando-nos o compromisso de retomar o assunto. A despedida foi com abraços e parabenizando pelo desejo de ser professora.

Uma simples consulta ao Dicionário Online da Língua Portuguesa (2021) sobre o significado do verbo ‘gostar’ revelou dois sentidos: verbo transitivo indireto que designa achar saboroso; apreciar, e como segunda concepção achar agradável, sentir prazer em; amar, apreciar. Ao transpor tais significados para a relação com a aprendizagem se deseja que a escola auxilie os discentes na descoberta das próprias capacidades e habilidades. Tais sentidos do verbo gostar transmitem harmonia para educadores, pais, mães ou qualquer pessoa sensível à importância da educação na vida das pessoas e no desenvolvimento da sociedade. Os relatos apresentados nos diários de campo que afirmam gostar de estudar trouxeram em seu bojo justificativas de realização pessoal e de preocupação com o futuro.

No questionário realizado via Google forms, 39% dos alunos afirmaram gostar de estudar. Não foi a maioria, no entanto os mais convictos e empolgados nas observações. Muitas falas e expressões voltadas para a importância de estudar compartilham das mesmas motivações que os que gostam de estudar. A declaração de gostar de estudar está ligada ao exercício da aprendizagem formal da interpretação dos conteúdos, da apropriação de informações e de recursos para a resolução de problemas. Trata-se, aqui, da função auge da escola, ao mesmo tempo, de seu maior desafio: modificar e encontrar caminhos para que a aprendizagem ocorra. A representação dos que declaram ‘gostar’ do exercício constante da aprendizagem é recebida com muita satisfação, com a fácil averiguação de que estes pertencem ao grupo dos empolgados, cujas declarações do bem que a escola lhes traz são feitas com euforia.

Entretanto, estudar está longe de ser uma tarefa simples. Antes, é um empenho de anos, décadas em alguns casos. Desde que a universalização da escola aconteceu e rompeu-se o ciclo de encaminhar para os estudos os mais inteligentes e capacitados, a tensão entre o gostar e não gostar, ter facilidade ou dificuldade com letras, línguas e números ficou mais evidente. O advento das

tecnologias e as possibilidades de lazer, vida social e até de remuneração sem sair de casa ou até do próprio quarto, trouxeram para a geração nativa digital, a necessidade de enfrentamento do que se mostra oposto às facilidades e comodidades digitais. Sem dúvidas, o estudo regular no modelo de escola hoje apresentado compõem a lista dos componentes que quebram o padrão esperado. Neste sentido, não há intenção de afirmar que o desânimo ocorre unicamente pela incompatibilidade da expectativa do adolescente em relação ao modelo escolar. Há de se levar em conta as grandes dificuldades e barreiras da educação em relação a elementos básicos como acessibilidade digital, avaliação, formação docente, dentre outros. Os relatos aqui apresentados ilustram expressões dos alunos em relação à escolarização.

Na falta de professores os horários são reorganizados, professores que estão em hora-atividade são convidados a antecipar aula inclusive. A tentativa é sempre de não dispensar mais cedo as turmas. Nesta manhã ensolarada de quarta feira já sofremos com a ausência de professores que pertencem ao grupo de risco do Covid-19, de forma que há grande dificuldade de reorganização de horários. Me dirigi ao 2ºano para explicar que ainda não estava certa de conseguir um professor para o último horário e que viria após o intervalo avisar. A turma se agitou e uma das alunas disse: “Pedagoga não se preocupe conosco, cuide das outras turmas. A gente vai pra casa de boa, afinal é nosso último dia de aula.” Fiquei espantada e perguntei de que maneira seria o último dia, considerando que o decreto de suspensão de aula seria a partir do dia 20 somente, e que na quinta (19) ainda teríamos aula. Os trinta e cinco alunos soltaram um riso disfarçado dando a entender que não viriam. Caprichei no discurso sobre a importância das aulas e ouvi de retorno a expressão que parecia resumir o sentimento da turma: “em casa é sempre melhor, deixe a gente curtir essas férias antecipadas.” Cenas como estas são discrepantes das manifestações de desejo de retorno imediato às aulas presenciais. Vale constatar que a escola também é ambiente em que coabitam paradoxos. Concomitantemente é importante observar que o desejo de ficar em casa coincide com os anos finais do EM. Eis aí um interessante tema de pesquisa!

A própria pandemia se tornou fator de promoção do desânimo já que, além do isolamento, trouxe prejuízos emocionais e relacionais, a enorme dificuldade de adequação às aulas online. É interessante perceber que em algumas falas os alunos atribuem a si mesmos o fracasso das aulas à distância. Vários discentes apontaram

necessidade de trabalhar e com isso falta de tempo e cansaço para levar os estudos adiante. Neste mesmo sentido, a falta de vagas no período noturno e com isso a necessidade de fazer uma escolha se estudar ou trabalhar (neste quesito se contempla o agravamento das crises financeiras acarretadas pela pandemia, bem como características da adolescência em contato com os apelos do mercado de consumo).

Em uma conversa via *meet* com o terceiro ano, já depois de meses em aula online, falávamos sobre o retorno híbrido e contávamos como as modificações trazidas pela pandemia influenciaram não só na rotina escolar, mas na vida de todo mundo. Uma aluna do terceiro ano, cuja família teve perda de emprego pela pandemia, narrou as dificuldades de casa e sobre sua preocupação disse:

Ah pedagoga fiquei nervosa porque não quero reprova. Quase desisti de tudo. Eu não consigo assistir aula no meu celular, vou ter que levar material impresso, só que não aprendo nada pra fazer o Enem, o que adianta daí? Já sinto que não tô bem preparada, imagine com material impresso no terceirão como é que vou querer ir bem? Sorte que consegui arrumar o celular pra assistir aula, ao menos isso(M.F.S).

Outra colega, ouvindo o relato se identificou e continuou na mesma tonalidade:

Ah tô de saco cheio pedagoga, é muita cobrança. Eu preciso trabalhar, não consigo assistir aula e não tem vaga no noturno. Tô tentando fazer as atividades, mas to levando falta. Não sei se vale a pena (C.R).

Tal relato se deu porque em 2020 ainda não havia regularidade de *meet* e a contabilização de presença se dava unicamente pela entrega de atividades impressas ou via *Google class*, conforme Orientação nº 005/2021 (DEDUC/ SEED), que menciona sobre a frequência dos estudantes da rede pública do Estado do Paraná durante o momento de aulas não presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Já em 2021, quando houve comunicação de obrigatoriedade de assistir às aulas via *Google Meet*, muitos alunos alegaram estar trabalhando. Numa conversa com alunos do primeiro ano o burburinho tomou conta da aula com vários prós e contras. Uma aluna deu um sorriso de canto parecendo não se importar com o fato de que os colegas reprovariam sua fala - como de fato o fizeram repreendendo-a - e disse:

Eu não gosto de estudar mesmo, pra mim tá bom do jeito que tá. Não quero mais vir pro colégio, nunca gostei. Assim pedagoga, eu acho que a escola

não podia obrigar os alunos a voltar porque as pessoas já estão trabalhando e agora é difícil”. (W.O.B).

Em seguida, outros se encorajaram para afirmar, na mesma tonalidade de desânimo, que não queriam retornar. Para tanto utilizaram diversas alegações. Pelo calor do momento não obtive êxito no registro das iniciais dos dois relatos que seguem. Mesmo assim vale ressaltá-los – as aspas permanecem para indicar que trata-se de duas falas:

“Pedagoga eu não vou poder voltar porque eu to morando com a minha mãe agora em Pitanga”.

“Não precisa pedagoga. Eu não quero ir presencial porque eu não curto muito a escola. Mais obrigado por avisar”.

Em algumas afirmações dos alunos fica clara a opção pelo trabalho mesmo sem ter encerrado nem mesmo o Ensino Fundamental, situação que preocupa e se torna difícil de ser mediada sem participação efetiva e consciente dos pais. Vários recados de alunos via *whatsapp*, após o anúncio formal de retorno gradativo, ainda podendo optar por permanecer somente online, mas com a obrigatoriedade de assistir às aulas seguiram este pensamento: “Eu sou o L.F.A e quero ficar só na *Meet* pedagoga porque eu vou trabalhar segunda feira já. Eu vou fazer as tarefas só e tá muito bom a minha mãe disse que eu tenho que passar de ano, daí dá certo”.

O oitavo ano do turno da manhã é caracterizado por concentrar alunos fora da faixa etária para a série. O aluno W.S de dezesseis anos demorou para responder às inúmeras tentativas de contato, uma vez que não estava participando de nenhuma das atividades propostas pela SEED durante a pandemia. Em conversa sobre retorno e adesão à participação nas atividades, o aluno teceu o seguinte argumento:

Eu não quero, pedagoga. Eu não gosto de estudar e não consigo aprender nada à distância. Eu vou trabalhar, já to vendo um serviço numa mecânica. Prefiro ganhar dinheiro.

O aluno foi indagado sobre o motivo de não querer continuar e foi explicado as possibilidades via CEEBJA. Ao realizar uma chamada de vídeo, o aluno não conseguia olhar; cabeça baixa, tom de voz baixo e um visível incômodo em precisar falar de si. Disse não ter sonhos de profissão e que nunca gostou da escola, que não se sente bem lá porque cada um quer ser melhor que o outro e não ‘dão bola’.

Prometeu pensar na possibilidade de aderir à EJA.

Em mais um acontecimento entre os alunos do oitavo ano, R.A.F, com dezesseis anos, e que até agora (junho/2021) não frequentou nem assistiu aula via *meet* respondeu a uma das muitas tentativas de contato. Perguntei-lhe sobre as aulas sobre retorno, alegando ainda ser possível reverter a reprovação já que as condições da pandemia permitem. Ele contou que está trabalhando como ajudante de pedreiro e que não quer perder o trabalho. Argumentei a compreensão de sua necessidade de trabalho, no entanto a preocupação com o atraso escolar e o risco de que de desânimo e abandono. Ele respondeu que nunca gostou de estudar e acha que a escola não vai ajudar muito já que pretende continuar no ramo da construção. Pedi que viesse ao colégio para conversarmos com mais tranquilidade, o que até o momento não ocorreu.

Em uma manhã de sol de outono saí do colégio acompanhada por uma colega pedagoga com a finalidade de fazer 'busca ativa' - expressão adotada pela educação para designar a diligência à residência dos alunos. Chegamos a uma residência distante cerca de três quilômetros do colégio. A avó da aluna do terceiro ano nos recebeu alegando que a neta não estava mais no endereço. Explicou que a mãe da estudante, que era sua filha, havia falecido de COVID há cerca de três meses e que a neta decidiu morar com o namorado depois do acontecimento. Da maneira que conseguimos nos solidarizamos com a jovem avó que chorava pelas duas tristezas: a perda da filha e a desistência da escola da neta. Nos passou o endereço da neta e lá, a própria adolescente nos recebeu alegando que não iria mais para o colégio porque precisava trabalhar cuidando dos sobrinhos do companheiro para ganhar dinheiro e ajudar nas despesas. Imediatamente, o companheiro que nos acompanhava com olhar austero e pouco acolhedor, disse que esse não era o motivo principal, mas que na realidade ela não iria porque não queria mais estudar. Pedimos que, de qualquer forma, fosse ao colégio conversar, que poderíamos encaminhar para tratamento psicológico pelo luto da mãe e até auxiliar no encontro de um trabalho via programa 'Jovem Aprendiz' que possibilita estudar. A adolescente assinou a ata de busca ativa, mas nunca compareceu, nem mesmo após encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Um aluno do terceiro ano chamado para conversar, chegou com expressão de desânimo, sentou-se e disse: "Vou parar de estudar. Não estou aprendendo nada. Não consigo à distância e to trabalhando agora." Indagado a respeito da necessidade de terminar o ensino médio, o aluno respondeu:

Eu sei que é importante pedagoga. Eu não gosto de estudar, mas tenho que terminar. Só que prefiro na escola que tem paz. Eu chego cansado e não dou conta de acompanhar aula, ainda mais que tem meus irmãos em casa assistindo, gritando. Prefiro repetir o ano.

No início de uma roda de conversas sobre Ansiedade e Depressão, realizada com alunos do primeiro e do terceiro ano noturnos, o slide de abertura continha a imagem de uma flor brotando da terra árida e o seguinte questionamento: o que nos faz felizes? Ainda sem o início da conversa, uma aluna do terceiro ano, sentada bem à frente, comentou com as amigas que a cercavam: a resposta é simples, saber que este é o último ano e que não preciso mais vir pra cá. Uma das colegas perguntou: “Você não quer mais estudar ou não quer mais vir pra esse colégio? A adolescente respondeu: “As duas coisas, não aguento mais”. Nesta mesma conversa um adolescente de dezessete anos me olhou com seriedade e perguntou: “pedagoga eu tenho mesmo que voltar presencialmente? Já não aprendi nada mesmo e estou estudando para o ENEM, queria ficar online pra aproveitar o tempo.” Respondi educadamente que o ensino médio precede o Enem, e sem terminá-lo não terá como fazer a prova. Ainda que, estar em sala é se preparar para o Enem. Perguntei o que o desanima, já que mencionou a dificuldade com a aula online. “É que a sequência tá diferente, estou revendo o segundo ano no cursinho e não quero confundir conteúdos. Além disso, já me desliguei do colégio, a pandemia desacostumou a gente”. Mais uma vez com jeito convidei-o a vir ao colégio para conversarmos. Ele veio no dia seguinte e entendeu a importância de retomar as aulas presenciais e que isso só vai ajudar no ENEM.

Retomando o questionário do *Google forms* aplicado, recorda-se que 52% dos alunos declararam ‘não gostar de estudar’. Percentual que preocupa, questiona, inquieta e que, acrescido das exposições de não gostar, são fontes de questionamentos que carecem de avaliação, reflexão e respostas dos estudiosos e das autoridades do âmbito educacional. Neste sentido faz-se oportuno destacar o impacto negativo da pandemia sobre a autoestima dos adolescentes, que induz ao sentimento de incapacidade e inaptidão para prestar vestibular e fazer o ENEM, após quase dois anos de estudo à distância quando faltavam dois terços para o término do ensino médio.

Quando questionados a respeito das dificuldades financeiras trazidas pela pandemia, quase 20% das famílias sofreram perdas de emprego, de renda,

necessidade de trabalhar para os adolescentes e necessidades até mesmo alimentares. Logo, a compreensão do aumento da necessidade de trabalhar é compreensível e justifica o impasse que se cria para conciliar trabalho e escola. No entanto é difícil delimitar as causas trazidas pelas perdas resultantes da pandemia e as que lhe eram anteriores, uma vez que os discursos de desânimo e desistência antecedem 2020 e, como justificado já no início deste escrito, tem sido percebidos com preocupação pelas instituições de ensino.

Da mesma forma, os apontamentos de desistência das aulas sob as desculpas de ter perdido o hábito de ir presencialmente não correspondem à alegação apontada no questionário *Google Forms* de grande dificuldade de adaptação às aulas remotas e de não gostar do estilo à distância. É possível que se trate, nos discursos trazidos nesta categoria específica, justamente de alguns recortes do percentual que afirmou boa adaptação às aulas remotas. No entanto, há clara conotação de não querer e não gostar, fatores que, somados às fragilidades emocionais tanto da idade quanto as decorrentes dos isolamentos e dos problemas trazidos pela pandemia, geram significativo número de estudantes com sintomas de adoecimento emocional - dos mais de 60% que declararam sentir-se mal, mais de 30% disse ter a sensação de que 'não dará conta' do mal estar. Tais constatações merecem parceria de estudos entre a educação e segmentos da saúde e certamente comporão apontamentos importantes para a compreensão dos rumos que a educação precisa tomar.

4.4 Quarta categoria: preocupações e expectativas dos responsáveis sobre a escola e a educação dos filhos

A família constitui-se como parceira indispensável no desenvolvimento escolar dos filhos. O acompanhamento das atividades, a presença em reuniões, a garantia de presença às aulas, são previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente enquanto responsabilidades sujeitas à penalização em caso de descumprimento ou negligência (ECA, 2019). Para além de aspectos legais, a importância dada pelos pais à escola tem reflexos nas expectativas dos filhos e influi de maneira positiva ou desfavorável dependendo do posicionamento adotado pelos adultos em questão. Logo, as percepções e relatos da participação dos pais e de suas expectativas são aspectos importantes para a compreensão das vinculações construídas pelos alunos com a escola.

Os encontros com os pais dos alunos, em geral, se dão por convocação, seja por questões pontuais como elevado número de faltas, baixo rendimento, problemas emocionais ou relacionais. Ainda, para entrega de boletins. É comum que o chamado aos genitores cause preocupação (o que não seria necessário se houvesse hábito de manter contato com a escola como forma de acompanhamento da vida escolar dos filhos). Visivelmente desanimada, uma mãe do terceiro ano assim se expressou:

Eu não sei mais o que fazer, ele só quer jogar. Passa a madrugada inteira acordado e não levanta pra assistir aula. Eu cobro e ele diz que vai fazer, vai assistir, mas não faz nada. Olha eu desisto, desde que entrou na escola foi empurrado, mas agora é grande, não tenho como obrigar.

Um pai de aluno do terceiro ano veio acompanhar o filho para uma conversa a respeito de faltas e de algumas notas baixas. Com o recuo no número de infecções e internamento por covid deu-se início ao modelo híbrido com um percentual de alunos em sala e outro via *Google Meet*. No entanto, o aluno em questão não estava participando com assiduidade das aulas à distância e se recusava a retornar para as aulas presenciais. O pai ouviu o relato da situação e, com olhar atento para a expressão do filho que dava sinais de indiferença, deixando claro estar ali contra a vontade, verbalizou com voz firme e assertivamente:

Deixei à vontade por acreditar que era maduro o suficiente para organizar o tempo e assistir às aulas. Essa notícia (de algumas notas baixas e número exorbitante de faltas) me deixou triste porque ensinei desde cedo o valor do estudo. Meus filhos sabem que a escola é muito importante e que a gente precisa ter metas e ter foco pra conseguir crescer. Por isso, pedagoga, ele está escutando bem e sabe que a partir deste momento perdeu o direito de escolher se continua em casa ou retorna (D.F).

O aluno tentou argumentar que não sabia que precisava acompanhar as aulas. Perguntei por que não queria e se não sentia falta do colégio. Respondeu que já se distanciou e que em casa “ta de boa”.

Por ocasião do conselho de classe chamamos todos os pais de alunos com notas baixas e elevado número de faltas para conversarmos e fazer um plano de estudos e recuperação. Os relatos a seguir são compilados a partir de conversas acerca de uma queixa comum entre os genitores e responsáveis - vale ressaltar que a expressão facial de decepção e desapontamento fica nítida, assim como é percebida em muitos casos a falta de acompanhamento cotidiano do desempenho

dos filhos. Mãe de aluno do segundo ano:

Eu não tenho como ficar em casa acompanhando. Eu preciso trabalhar. Ele sabe que eu preciso sair e mesmo assim não se esforça. Fica nesse jogo a noite inteira. Eu queria desligar a internet, mas não dá por causa da escola. Ele já tem idade e a irmã que estuda à tarde (oitavo ano) também é grande. Os dois são responsáveis pelo estudo. Então é melhor ele parar de estudar e ir trabalhar já que tá reprovado.

Mostrei-lhe a página do LRCO (livro de registro de classe online) com faltas, notas e avaliações que não foram feitas. Expliquei que ele ainda pode fazer todas, por ser ano de pandemia a qualquer tempo o aluno pode recuperar. Visivelmente ficou aliviada. Combinamos que ele viria à noite para que a pedagoga o ajude a fazer tudo o que deixou pra traz. O pai da aluna M.O, do segundo ano, assim se expressou:

Eu to decepcionado. Ela dizia que tava estudando, não fazia nada além de ficar no computador, mas descobri que era só pra jogar e falar com pessoas pela internet. Não sabe que faculdade fazer, não acha que fez algo errado. Mas pode deixar que vou mudar minha postura. Eu queria que estudasse porque a escola é o que eu posso dar de melhor pra ela. Mas se não quer eu não vou insistir, vai trabalhar e se sustentar.

Ao ouvir outros relatos na sua vez de receber o boletim, a mãe de aluno do nono ano começou a mexer a cabeça expressando irritação, e com a voz embargada, mas o olhar fixo no filho, disse:

Professora eu não acredito que ta assim, eu não consigo acreditar que é dele essas notas. Ele sempre foi bom aluno, dedicado. Não precisava mandar. Mas eu sei bem qual é o problema: o maldito jogo. Não respeita horário, só dorme tarde daí não acorda pra estudar. Eu vou quebrar esse celular. Ele não vai abandonar a escola que é a única riqueza que a gente tem pra dar. Eu me desculpo pedagoga, mas daqui um mês venho conversar com a senhora para ver como as coisas mudaram.

Duas mães vizinhas vieram juntas, os filhos são alunos do terceiro ano – 17 anos. A mãe do aluno B.C olhando o número de faltas disse:

Não adianta pedagoga, ele tem que vir pro colégio. Na casa não tem disciplina pra estudar, só dorme. Eu não posso parar de trabalhar para cuidar. É um rapaz que já tinha que ter juízo. Os dois anos sem aula na escola fizeram muita falta, deixaram preguiçosos. Mas ele vai vir todos os dias agora que ta melhor a pandemia, ele não se manda. Eu sei que na escola as coisas vão se ajeitar e enquanto eu posso garantir que estude eu garanto. Já não teve pai pra ajudar não vai ficar sem a escola, daí é muito pra mim.

A mãe do colega J.D assentiu com a cabeça e logo emendou, olhando também

as faltas do seu filho:

É bem assim mesmo. O meu também se perde fora da escola, aqui é bom aluno, nunca tive reclamação. Mas o maldito celular faz só ficarem no jogo. Pararam de sair, de jogar bola até. A pandemia não ajudou. Mas eu faço questão de que estude porque já não escolhi um pai que prestasse, não vou levar mais o peso de não ter feito estudar. A escola é a única coisa que eu posso dar.

O pai de um aluno do segundo ano – 16 anos – veio extremamente decepcionado e desnorteado. Ao olhar as notas do filho sentou-se e chorou. Pediu desculpas e disse: “eu não sei onde nós erramos pedagoga. A senhora que é psicóloga também?” Respondi que sim e que estava entendendo a situação difícil. O genitor fez um longo relato sobre as perdas financeiras trazidas pela pandemia que gerou a necessidade de que ele e a esposa trabalhassem cerca de doze horas diariamente. Pela grande movimentação de pessoas na sala nesta ocasião o tempo passou sem que eu anotasse o nome do aluno e/ou do responsável. No entanto, fiz o registro da conversa considerando a força e sinceridade das expressões do pai.

Eu sinto que somos culpados em certo ponto porque estamos o dia todo fora de casa. Mas nós fazemos isso pra dar o melhor, dar o estudo. Tivemos que tirar da escola particular porque não dava mais pra pagar. Ele sempre foi bom aluno. Depois da pandemia que precisou ficar em casa, trocou de colégio e não conhecia ninguém se perdeu. Não tem mais amigos, é viciado em jogos online, não liga pra nada e ainda não reconhece, não tem empatia, é grosseiro com a mãe. Eu fico firme, ele ainda me escuta um pouco, mas não tá fácil. Eu conto com a escola porque sozinho não consigo.

A mãe de um aluno C.R.F, do primeiro ano, veio para a conversa e perguntou se eu tinha um tempo para atender. Esclareci que a entrega de boletins tem muita procura e a convidei para vir na manhã seguinte. Como combinado a genitora veio, sentou-se e pôs-se a relatar muitas preocupações. Disse estar sentindo muitas dificuldades em garantir que o filho acompanhe as aulas e faça as tarefas.

Professora eu não sei mais o que fazer, ele não quer nada. Fica dia e noite jogando e ainda mente que fez tudo do colégio. Chego aqui e vejo essas notas e todas essas faltas e me entristeço. (Chorou discretamente). Eu não sei onde vai parar se não mudar. Eu vou pedir ajuda pro tio que ele escuta mais. Eu não quero que ele perca o ano. Já disse que dou duro todos os dias pra que ele estude, mas parece que isso nem é importante pra ele. Chega eu que não pude estudar e agora me bato pra garantir as coisas. Eu peço desculpas pra senhora e prometo que vamos arrumar essas notas (A.R.F)

Expliquei que não havia motivos para se desculpar. Ainda com voz de choro a mãe se despediu após acordarmos um plano de recuperação e algum conforto em meio ao relato sofrido por ela apresentado.

A madrasta do aluno T.M do oitavo ano veio ao colégio verificar o desenvolvimento do enteado e questões de disciplina e faltas. Ao verificar algumas notas baixas por falta de entrega de atividades assim se expressou:

Mas olha como ele acha que a gente não vai ver. Ele sabe como o pai dele e eu damos importância pro colégio. Ele vai ficar de castigo professora e isso logo estará tudo em dia. Nós temos um trato certo em casa: além de pouca coisa que faz em casa, o trabalho dele é estudar. Se ele não fizer direito os estudos vai ficar de castigo sim porque estudo é coisa séria e não quero que fique velho fazendo o ensino médio. Hoje mesmo vamos começar esse plano que a senhora me ajudou a fazer e ele vai sentir quem é que decide o que em casa, com estudo não se brinca (N.M.M).

A genitora da aluna do terceiro ano, A.P – 17 anos, atendeu à solicitação e veio ao colégio bastante exaltada. A primeira observação feita foi que tinha muita coisa pra fazer e não podia vigiar a filha para estudar. Com tranquilidade fui explicando a necessidade de muita conversa e de acompanhamento já que a filha ainda está no ensino médio e não tem dezoito anos, nem maturidade suficiente para dar conta sozinha. Não demorou muito para que a mãe se desculpasse pelo modo rude que utilizou na expressão, e pedisse pra chamar a filha para conversar junto. Ao chegar a adolescente, a mãe ficou visivelmente irritada e se dirigiu à filha com estes termos:

Você tá achando que eu vou deixar você estragar tua vida como eu fiz com a minha quando desisti de estudar? Você vê muito bem como é difícil trabalhar tanto e ganhar pouco por não ter uma profissão com estudo. Você já é uma moça pra precisar que eu venha aqui ouvir isso e ocupar o tempo da pedagoga. Achei que não precisasse mais apanhar, mas pelo jeito vou ter que te mostrar que não é assim que funciona. Você vai sentar aqui agora e vai ouvir a orientação da pedagoga pra recuperar as notas e no mais a gente conversa em casa (Mãe da aluna A.P).

A aluna não disse uma palavra. Com os olhos marejados e bochechas vermelhas sentou-se para ouvir, sem dirigir o olhar para a mãe. Perguntei-lhe como se sente na escola ao que respondeu gostar de estar no colégio, no entanto sentir-se desanimada, sem vontade pra nada, “estranha.” Perguntei à mãe se percebeu mudanças de humor, de comportamento. A mãe passou a explicar que sim, prosseguimos com um plano de recuperação de avaliações e notas e, como de praxe

nestes casos redigimos um encaminhamento para atendimento psicológico na rede de saúde municipal, mesmo sabendo que demora pela escassez de profissionais da área no serviço público.

O desânimo dos pais causa impressão ao ser ouvido. Em alguns casos se tem uma sensação de desistência da vida escolar do filho, o que precisa sempre de uma palavra de empoderamento e responsabilização como pai/mãe, na tentativa de que o adulto se refaça e retome seu papel. Muitos mencionaram mudanças de humor e comportamento, maior ansiedade, tristeza e apatia dos filhos. Vale relatar que em alguns casos se tinha a sensação de pais sobrecarregados, com problemas financeiros, perdas familiares por Covid e outras tribulações, de modo que o filho soava como 'mais um problema'.

A mãe de um aluno do sexto ano veio ao colégio assinar o documento de retorno presencial do filho. Perguntei-lhe se retornaria na forma híbrida – que significa alternância semanal entre ensino presencial ou remoto – ou definitivamente presencial. Na intuito de dar atenção devida à conversa acabei não registrando o nome da mãe. Entretanto, mencionar as expressões da genitora é de grande valia neste tópico da pesquisa. Ao passo que é visível o medo da infecção por Covid, há na mãe a preocupação de que o filho não perca o hábito de estudar, como ela mesma relatou:

Pois olha pedagoga, ainda estou com medo. Por mim ficaria somente online, tenho medo da pandemia ainda. Mas tenho medo de não deixar e ele acabar perdendo a vontade, o gosto pela escola. Tenho visto meus vizinhos e até sobrinhos faltarem à aula, só ficam jogando, sem vontade de nada. Então prefiro mandar pra não desacostumar. Ele gosta muito da escola, sente falta dos amigos e dos professores. Está muito sozinho sem as aulas. Então ele vai vir todos os dias e seja o que Deus quiser.

Já perto das dez da manhã chegaram mãe e filho falando alto e procurando por uma das colegas pedagogas que se senta à mesa ao lado da minha. Ao vê-los a profissional acenou para que entrassem e se acomodassem para conversar. A mãe, um pouco alterada, disse que estava ali pra entender o que havia acontecido para que fosse convocada. Disse que o filho contou ter enviado uma longa mensagem com expressões pouco gentis. A pedagoga cumprimentou os dois e disse à mãe que estava contente por sua presença e que preferia ler na íntegra a mensagem que o adolescente havia mandado. Ainda, relatou que há meses tentava falar com a mãe, no entanto o filho alegava que a mãe não poderia vir. Em seguida, leu o texto escrito pelo filho, que segue na íntegra:

Dá pra você parar de incomodar? Minha casa ta um inferno por tua causa. Eu não aguento mais tuas cobranças pra estudar. Pode me mandar para o conselho (tutelar) e tudo. Vou denunciar a escola e você também por botar pressão em todos os alunos. Chama eles de irresponsável. Você tem que tomar vergonha nessa cara entendeu? Fala pra gente aprender e tudo, porque você não aprende a ter mais educação? Você acha que sabe tudo mas não sabe nada. Eu sei as lei do estudante, nois não samos obrigados a entra em *meet* e ir pra escola sabendo que já teve covid. Vocês não sabe que o vírus ta lá? Agora só da briga na minha casa por culpa tua desgraça. Eu vou denunciar a escola e você junto. Chega e chega. Pra mim já deu e outra você vai matar alguém ainda só escute. Uma amiga minha que você boto pressão, ela tem depressão e ansiedade. Você acha que é quem? Só piora as coisas, só piora. Ela chorando a noite inteira por tua culpa, você vai matar alguém ainda (E.F.A).

A mãe ficou espantada ouvindo a leitura e logo começou a chorar, narrando os problemas de casa. O adolescente seguia com expressão fechada e disse que não queria vir presencialmente e que não gostava da pedagoga nem da escola. A pedagoga tentou explicar seu dever de acompanhar e a importância da escola pra vida. O adolescente visivelmente irritado perguntou se poderiam ir pra casa. A mãe se exaltou ordenando que se desculpasse pelas palavras rudes. Neste momento o menino se levantou e saiu. A mãe chorou e continuou a conversa com a profissional da educação que a acalmou e sinalizou que o melhor seria deixar passar a raiva e o constrangimento para retomar a conversa.

Periodicamente ocorrem reuniões no colégio. Na maior parte são pontuais após o fechamento do trimestre, com a função de conversar sobre rendimento escolar e realizar a entrega de boletins. Entretanto, a situação da Covid19 exigiu reuniões mais frequentes com a finalidade de comunicar decisões da Seed tomadas em conjunto com a Secretaria Estadual de Saúde. Em uma destas reuniões, realizada no período noturno via *google meet*, os pais dos alunos do primeiro ano conversavam a respeito da possibilidade de retorno presencial. Uma das mães disse ter conversado com as vizinhas que também tem filhos em idade escolar e conclui que a permanência em casa durante o período letivo e todo o isolamento imposto pela pandemia torna os adolescentes mais 'preguiçosos', que no colégio possuem maior concentração e melhores condições de aprendizagem. Outros pais e mães acenavam com a cabeça concordando com a afirmação. Um pai expressou a preocupação com a covid e, concluiu que esta preocupação supera, inclusive, a perda do ano letivo (reprovação).

No decorrer da reunião os responsáveis reafirmaram a frustração por terem

julgado que os filhos possuem maturidade e que poderiam confiar na palavra deles. No entanto, como já mencionadas diversas falas dos pais afirmando não ter condições de influenciar na vontade dos filhos ou na falta desta com relação à escola. Além da alegação da idade dos filhos, há forte convicção de que mais tarde recuperam o tempo perdido com relação aos estudos ou mesmo que devem experimentar se, realmente, dão conta do trabalho e do autossustento.

De acordo com falas e acontecimentos relatados, as angústias mencionadas pelos responsáveis estão muito ligadas à mudança de comportamento bastante comuns na adolescência, no entanto acentuada de maneira drástica pela pandemia, que deixou os adolescentes por muito tempo em casa e sem supervisão. Muitos pais apontaram profundo pesar por não conseguirem acompanhar os filhos no desenvolvimento escolar, da mesma forma que reconhecem que os adolescentes passam muitas horas no celular com jogos e redes sociais, inclusive horas da madrugada. Se de um lado há reconhecimento de que os filhos apresentam comportamentos imaturos com relação à gestão do próprio tempo e à responsabilidade com os estudos, de outro há tendência de que os pais reconheçam as próprias falhas em promover a maturidade por falta de tempo e acompanhamento mais próximo.

Por fim, em meio ao desapontamento, a expressão de que mesmo com dificuldades não querem que os filhos desistam por esperar melhorias de vida através da escola, ganhava força no decorrer das conversas. Chegaram a desabafar o desejo de que os filhos não repitam os mesmos erros, como a desistência da escola. Esta é uma tônica que merece ser evidenciada.

Em meio aos desânimos e desistências faz-se imprescindível o resgate de falas e vivências de esperança e perspectiva em relação à escola, ao futuro e ao significado da educação na vida das famílias. A fala de muitos pais em relação à escola reproduz sentimentos de confiança e de perspectivas de superação de dificuldades nas expressões como: 'ser alguém na vida', 'a escola é a única coisa de valor que posso deixar', 'a escola é a única riqueza que vou deixar'. Há, na externalização dos genitores, esperança de transformação de vida, de perspectivas, de bons prenúncios para o futuro dos filhos e da família por meio da educação. Figura uma visão da escola como possibilidade de solução, de acerto.

Ao pegar o boletim do filho, uma mãe de origem humilde se emocionou e disse orgulhosa:

Ele sempre foi muito estudioso, esforçado. Sempre gostou da escola e quer estudar pra ser alguém na vida. Eu não preciso me preocupar, mas ele sabe que estou sempre de olho porque faço questão que estude e vá bem, depois trabalha. Até lá eu vou dando conta do jeito que dá. Luxo não tem, mas o que comer não vou deixar faltar.

Ao ser chamado, um pai de aluna do oitavo ano mencionou não saber se a filha queria retornar para as aulas presenciais. Disse que sente muito por ela estar com notas baixas e com tantas faltas, que sai recolher recicláveis e a deixa acordada. Perguntei-lhe se alguém fica em casa para acompanhar a adolescente durante as aulas. O pai logo justificou que a mãe tenta, mas a filha não a ouve. Que ele fala todos os dias “que a única coisa que posso deixar de valor é o estudo.” Logo mostrou uma sacola com os livros do sétimo ano bem protegidos e perguntou sobre como fazer a troca pelos livros deste ano. Por fim, assim se expressou: “vou aproveitar pra levar os livros no carrinho pra ela não carregar peso. Eu peço pra ela falar com a senhora se vai vir pra escola. Agradecido.”

Acompanhando as conversas que os filhos tiveram durante as aulas via *Google meet* seja com os professores seja com a equipe pedagógica, os genitores afirmaram que a escola mantém os filhos mais atentos, espertos (menos preguiçosos na expressão literal), inclusive para estudar. Certamente esta referência tem relação com o tempo de aulas online e todo o processo de dificuldade de concentrar-se, manter atenção, que fez com que muitos adolescentes com bom desempenho escolar apresentassem sérias dificuldades com os modelos *online* e híbrido impostos pela pandemia. Deram a entender que a escola tem função reguladora de hábitos saudáveis de rotina (inclusive com relação ao uso do celular).

As expressões carregadas de orgulho pelo desenvolvimento escolar dos filhos aparecem e são, de fato, muito agradáveis de serem recebidas. Visivelmente satisfeitos e confiantes nos resultados apresentados pelos filhos se exprimem reafirmando que este comportamento vem desde a infância. Mesmo que não seja em número expressivo, a menção do êxito escolar dos filhos como forma de ‘correção’ dos erros passados dos pais em relação às escolhas de vida aparecem e dão à escola mais uma função simbólica. Vale citar que os genitores chamados por problemas com faltas ou com notas, em geral utilizam uma das expressões: ‘nenhum pai quer ouvir que o filho vai reprovar’; ‘qual pai não se preocupa quando o filho não leva a sério a escola?’. Conseqüentemente se afere que o desejo de todos os genitores é o crescimento escolar dos filhos, o que leva a concluir que há preocupação,

reconhecimento e valorização do bom andamento da vida escolar dos filhos.

No entanto, também são muito usuais expressões, vindas dos pais, com o seguinte conteúdo: 'eu não tenho tempo de ficar olhando as tarefas', 'ele é grandinho pra dar conta de levar a sério', 'eu não posso ficar com ela em casa, eu preciso trabalhar'. Mesmo compreendendo tanto o desejo dos pais de filhos responsáveis e amadurecidos, quanto a necessidade dos genitores de trabalhar para garantir o sustento da família, e até mesmo o cansaço de muitas mães solo que são responsáveis pela educação e pela subsistência, a necessidade de acompanhamento e o dever da família em muitos casos não consegue ser garantido pelos genitores. Situações corriqueiras como dormir em horário que possibilite o descanso suficiente para participar das aulas na manhã seguinte, repetidas vezes é denunciado pelos pais como impossível de ser controlado. Ainda, questões de responsabilidade dos adolescentes com a entrega de atividades, dias de avaliação, recados para os responsáveis continuam sendo motivo de convocação dos pais mesmo de alunos do segundo ou terceiro ano do ensino médio. Este fato revela que apesar de estarem quase na maioria, os adolescentes precisam de acompanhamento próximo para que saibam que a família se importa com o andamento escolar e que desejam e trabalham para o amadurecimento da responsabilidade sobre sua vida escolar.

Todos os relatos que retratam as preocupações e perspectivas dos pais a respeito da formação dos filhos dão alento à concepção de que a educação não pode ser responsabilidade unicamente da escola, já que o estudante é oriundo de uma família, tem um contexto social de inserção e precisa do empenho de todas as instituições nas quais está inserido. A escolarização dos pais dos alunos apontada no questionário *Google forms* certamente representa um percentual com crescimento acentuado se comparado a uma década, por exemplo. Tal fator somado às próprias experiências de vida e de trabalho dos genitores, bem como à maturidade com que percebem as mudanças políticas e sociais pelas quais o país tem passado, certamente compõem o núcleo de preocupação dos pais com a escolarização dos filhos. O aspecto de espelhamento dos próprios desejos de realização e/ou superação de escolhas passadas igualmente aparecem nos relatos dos genitores ao se referirem ao futuro escolar e profissional dos filhos.

Contudo, a transformação do papel de autoridade tanto dos pais quanto da própria escola carece de formatos que correspondam à liberdade e ao respeito dado às escolhas pessoais dos adolescentes sem conflitar com elas quando se trata de

questões para as quais eles ainda não têm maturidade de escolha. Encontra-se, neste ponto, uma lacuna delicada e importante, cuja postergação de resolução causa danos já há alguns anos. Fato é que o desgaste enfrentado pela escola com relação às exigências mínimas de presença e participação para avanço na vida escolar é sentido também pelas famílias. Torna-se mais grave ainda a expectativa da instituição familiar depositada na instituição escolar para a resolução deste conflito.

É justo destacar que boa parcela dos alunos com dificuldades de identificação e vinculação com a escola tem pais que os acompanham e seguem incentivando, sendo presença apesar das dificuldades. Ao passo que é também relevante salientar que se não todos, quase todos os alunos bem sucedidos na trajetória escolar, contam com uma família comprometida e que não abre mão da escolarização enquanto parte importante e integrante do crescimento dos filhos.

5 DISCUSSÃO

A pesquisa em âmbito escolar ocorre num conjunto de circunstâncias transpassadas por significados, que constituem o espaço cultural dos que ali frequentam, e que precisa ser compreendido pelo pesquisador. Por meio dos recursos típicos da etnografia, de maneira especial a observação participante, o pesquisador chega ao conhecimento do campo e das relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa. Os elementos trazidos do campo são sempre incompletos, nem se pretende, por meio deles, demonstrar grandes descobertas teóricas. Antes, o escopo se concentra na descrição e compreensão de sua diversidade de significados, restando aos leitores o julgamento das interpretações apresentadas pelo pesquisador (ANDRÉ, 2009). A descrição, ora exposta, introduz a ideia de que todas as análises aqui propostas não pretendem encerrar conclusões acerca da vinculação entre os alunos e o Colégio Padre Chagas. Igualmente, as generalizações caberão à interpretação, à prática vivida no chão da escola, e/ou aos estudos dos que se propõe à leitura do presente escrito.

O primeiro elemento de análise se concentra na importância da instituição escolar na vida dos estudantes. Apesar dos cansaços e cobranças que a escola também representa na vida das crianças e adolescentes, é indubitável o sentimento de pertencimento e identificação com a escola que transparece nas conversas e relatos. Ao falarmos da escolar pública nos referimos a famílias cuja renda dificilmente permite a diversificação de atividades além da escola. Poucos alunos têm acesso a atividades esportivas, cursos profissionalizantes ou qualquer modalidade que exija investimento financeiro, para além das atividades ofertadas pela escola. Assim, a escola se torna o espaço privilegiado de encontro e aprendizagem. O universo no qual crianças e adolescentes desenvolvem-se, fortalecem a própria identidade a partir da identidade de alunos, apoiados pelos sentimentos de pertencimento.

Da mesma forma, é inquestionável a representatividade que a escola possui apesar de todas as mudanças pelas quais passou e por aquelas que ainda precisará passar. A comunidade escolar reconhece a instituição e por ela manifesta admiração, respeito e apreço. Confirma-se a descrição de cultura estabelecida por Geertz (1989) referindo-se à teia de significados. Ora, no que diz respeito à escola a representatividade que esta recebe nas famílias e para os estudantes tem cunho individual e plural concomitantemente. Quer dizer, se por um lado as descrições

emocionadas dos pais a respeito do desejo de que os filhos se tornem 'alguém' a partir da escolarização, e dos próprios adolescentes ao apontarem os próprios sonhos e perspectivas a partir da formação, são singulos e carregados de importância para os sujeitos individualmente, ao mesmo tempo tornam-se sonhos e perspectivas comuns, que representam uma comunidade e assinalam uma cultura gerada a partir da escola e de sua representação social.

A pandemia do Covid-19 evidenciou que, independentemente da qualidade e da novidade representada pelos recursos tecnológicos, o desenvolvimento das crianças e adolescentes foi comprometido nos mais diversos sentidos: emocional, cognitivo e físico. A percepção de tal comprometimento transparece nos relatos de inadequação ou demora de adequação com o sistema online de ensino na educação básica e na faixa etária infanto-juvenil. O desânimo e dificuldade de aprendizagem descrita, assim como as dificuldades de adaptação no retorno presencial, são representados pela necessidade de reaprender sobre a responsabilidade com a aprendizagem e pelos diferentes hábitos de rotina adotados, como o excesso de horas em redes sociais e com jogos eletrônicos.

Um dos questionamentos das últimas décadas que pairam sobre a Educação, gira em torno, justamente, do desejo de compreensão do papel da escola na vida dos adolescentes - e é precisamente aí que entender a vinculação existente interessa. Há evidências de mudanças de paradigmas no papel da escola que merecem um olhar apurado. Se outrora a escola representava uma das únicas fontes de informação e de saber, a era digital disseminou, de maneira absurdamente rápida e ao alcance indiscriminado, praticamente toda e qualquer informação e teoria. No entanto, nenhuma instituição de caráter público e privado, universaliza e concentra em si mesma tantas funções.

O ensino da leitura e da escrita; a interpretação das informações - e do mundo - a partir de óticas diferentes como a da Filosofia, a da Geografia, da lógica, etc; ser ambiente saudável e protegido de encontro, socialização e crescimento, no qual todos os aspectos da vida humana têm fluxo livre para serem conhecidos, tratados e acolhidos - por vezes sem que a escola tenha condições de dar conta na íntegra, como as crises de ansiedade e outros problemas emocionais que se manifestam frequentemente no ambiente escolar. Por fim, a preparação profissional ou para a escolha da profissão, podem representar as funções básicas da escola, seguindo-se outras que não recebem reconhecimento oficial.

Faz-se oportuno observar o movimento de responsabilidade crescente pelo qual a escola passou e tem passado. Se nos tempos iniciais da escola, a figura autoritária do professor se concentrava unicamente no conjunto de saberes do conteúdo, a construção cultural do papel da infância e da adolescência na vida humana deu ao ambiente escolar um cunho que ultrapassa a comunicação de conceitos. Há décadas a escola reúne em si mesma - voluntária e involuntariamente - papéis importantes no desenvolvimento do aluno. O ensino e a aprendizagem seguem como aspecto central, inclusive a escola tem sido cobrada e culpabilizada pelos baixos índices nas avaliações externas, e mesmo nos resultados de aprovação em vestibulares. No entanto, as múltiplas funções de assistência social: programas governamentais, como a entrega de alimentos e de leite, cadastros de programas de repasse de renda e controle de presença atrelando à manutenção dos benefícios, de controle de vacinas, até os encaminhamentos para assistência médica e psicológica, para proteção integral em parceria com a atenção básica proposta pelo Sistema Único da Assistência Social (SUAS), do Sistema Único de Saúde (SUS), Conselho Tutelar (CT), além das demandas extraordinárias como a preparação para a escolha de carreiras e para o mundo do trabalho, consomem o tempo, as forças e exigem da comunidade escolar vigilância, aprendizagem e atualização constantes.

Logo, a clareza de que a função da escola sofreu inúmeras transformações, e que sua eficácia não pode ser avaliada unicamente a partir dos resultados de sucesso ou insucesso sob a forma de índices de aprovação, precisa tornar-se paulatinamente uma prática. Não há proposta de avaliação de satisfação dos alunos ou dos pais com a escola, nem mesmo avaliação da relevância da escola pela comunidade que a cerca e pelos parceiros para o atendimento integral do SUAS, SUS, CT, Universidades ou outros. A escola se tornou alvo e percebe-se um enorme desgaste da figura do professor, com grande difusão da mídia e até mesmo com distorções de cunho político partidário. Afere-se, neste sentido, a sobrecarga absorvida pela escola e a falta de reconhecimento da multiplicidade de papéis por ela desempenhados com êxito, dentro de suas possibilidades de atuação.

Como segundo elemento de análise, a partir dos relatos e observações oriundos do campo de pesquisa, é possível perceber as transformações pelas quais tem passado a instituição familiar. Nos discursos dos pais e mães recolhidos durante o tempo de registro de diário, há clara evidência de que a escola ocupa espaço significativo. É unânime o reconhecimento da importância de estudar para construir

um futuro profissional mais sólido. A tendência de comparar a escolarização dos filhos à própria, gira em torno do desejo de que não repitam os mesmos erros - falando expressamente do abandono, ou da escolarização tardia. Remetem-se, ao possibilitar que os filhos estudem, à herança por eles deixada. Pode-se afirmar que há construção cultural nas famílias do valor da escola. Do mesmo modo, há nos pais compreensão espontaneamente expressa e reforçada de que a escola representa apoio social percebido. Ao ponto de que muitos genitores recorrem à instituição escolar solicitando apoio em dificuldades das mais distintas ordens: social, emocional, de saúde, etc.

A partir da constatação do quanto os genitores prezam os estudos para o futuro dos filhos, surge o questionamento a respeito da dificuldade encontrada por muitos pais de impedir o abandono ou mesmo garantir frequência, tempo de estudo em casa e cumprimento de tarefas. Para além do reconhecimento da legitimidade da diversidade de constituição - eliminando modelos ideais de família patriarcal/matriarcal - há constatação de que a fragilização de relações e, por conseguinte, de funções anteriormente desempenhadas por ela, faz com que a escola dedique boa parte de seu tempo e de suas energias no encaminhamento de possíveis resoluções para problemas complexos como demandas de saúde emocional - depressão, ansiedade, tentativa de suicídio - gestações precoces, violência intrafamiliar, abandono, negligência dentre outros. Todas as questões aqui apontadas comprometem a predisposição da criança e do adolescente para a aprendizagem, requerem tempo e grande esforço tanto dos professores quanto das equipes pedagógicas.

Frases típicas como 'preciso que vocês me ajudem porque não estou conseguindo' revelam, de um lado, a expectativa e a confiança dos pais nos trabalhadores da educação. Entretanto, por outro lado, denunciam a fragilidade das relações, dos encaminhamentos, da eficácia e até mesmo de autoridade que tem se cronificado no seio das famílias. É preocupante por se perceber que este fenômeno não é mais privilégio da adolescência - quando alguns comportamentos do estilo rebeldia podem ser esperados. Tais relatos podem ser ouvidos já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, intensificando-se a partir do sexto ano, que caracteriza o início do Ensino Fundamental nas séries finais.

A afirmação dos adolescentes de sentirem-se acolhidos e não julgados no ambiente escolar, produz satisfação e consola a sensação de falta de preparação

adequada e de respaldo, tanto na Rede de Proteção, quanto nas instituições que deveriam dar conta de tais demandas de Promoção e Proteção ao vínculo familiar. O fato de que professores, equipes e agentes educacionais tornam-se referenciais humanos, que transmitem confiança e apoio emocional, não é novo na sociedade. No entanto, ignora-se a sobrecarga que isso representa para os profissionais da educação. O fato de que, nem mesmo com o reconhecimento mundial do rastro de danos emocionais que a Pandemia do Novo Coronavírus deixou na saúde mental das crianças adolescentes foi suficiente para reforçar as equipes pedagógicas com profissionais da Psicologia ou da Assistência Social, é preocupante e aponta para o velho esquecimento e/ou ignorância da multiplicidade de funções assumidas pela Instituição escolar. A descrição de Costa e Matos (2006) que aponta a vinculação enquanto meio de construção de apoio e conforto, viabilizando o crescimento saudável, aparecem não raras vezes fragilizados nas constituições familiares.

As condições sociais e econômicas têm empurrado, ano após ano, pais e mães para jornadas longas de trabalho, por vezes duplas, fora de casa. Os problemas financeiros e o grande desafio de sustentar dignamente uma família têm contribuído de forma significativa para o afastamento entre adolescentes e pais. Neste contexto, de modo particular os jogos e as relações virtuais se disseminaram como rotina quase que única na vida dos alunos, conforme relatos dos pais e dos próprios adolescentes - com a confirmação no questionário *google forms* sob as questões relacionadas à ocupação fora da escola, tempo no quarto e tempo de uso de celulares e computadores. Ao mesmo tempo em que tal constatação endossa a preocupação com a fragilidade da relação entre pais e filhos, o papel das tecnologias inaugura um terceiro elemento de análise nesta produção.

Como já apontado, não houve e não haverá substituição da escola pelas tecnologias. Rememora-se a constatação geertiana da construção de bússolas de orientação nas culturas, símbolos criados comunitariamente que marcam e conduzem aspectos desta cultura: aqui a escola na sua constituição de lugar do saber construído e modificado também a partir das relações estabelecidas em seu seio (escola-comunidade; escola-famílias; professor-aluno; colega-colega e assim toda sua complexidade de relações). Mesmo que estas dêem acesso à informação, é a escola que ensina a ler e interpretar o que foi lido. No entanto, as tecnologias desafiam a escola a procurar e construir novos métodos de ensino. Os dois anos de aulas remotas e híbridas representaram um divisor de águas para a educação básica que, sem

pandemia, talvez demorasse algumas décadas para prever a oferta de tais modalidades. Os desafios impostos para os educadores exigiram destes um retorno significativo à condição de alunos e, de forma sutil, evidenciou-se que, apesar dos anos de experiência como docentes, o domínio das tecnologias flui com mais vigor nas gerações iniciadas desde muito cedo no mundo virtual – os nativos digitais. Vale ressaltar que a exigência de rapidez no uso das tecnologias como ferramenta única de ensino deixou lacunas. Um exemplo é a dificuldade de rever tanto conceitualmente quanto de remodelar a forma de avaliar. Um recurso novo tem pouco efeito sob um olhar antigo de avaliação.

Abordar as tecnologias significa tratar do jeito de se relacionar e de se comunicar adotado pelas novas gerações. Enquanto a escola se recusar, ou retardar o uso desta linguagem, promoverá o surgimento de uma barreira entre si e os alunos. O que implica em perdas de grande monta para a educação, uma vez que a comunicação é um dos elementos indispensáveis para a aprendizagem. Neste sentido, surgem vários apontamentos importantes. Apresentam-se questões difíceis e delicadas que esbarram nas políticas públicas destinadas à educação. Vários colégios do nosso NRE utilizaram, quase que por dois anos letivos, unicamente material impresso pela impossibilidade de acesso virtual dos alunos. Sem contar a falta de computadores e de internet de boa qualidade, que é realidade de muitas instituições educacionais.

A pandemia do Novo Covid19 tornou evidente que o modelo presencial da escola aparece como um contraponto de equilíbrio, indispensável para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Chega-se, assim, a um quarto elemento de análise: o papel da escola na formação integral dos sujeitos. A integralidade se concentra na contemplação de todas as dimensões da vida humana, dentre as quais as relações humanas e a rica experiência de conhecer, conviver e respeitar pessoas e ideias diferentes das próprias e da cultura familiar. Constatar a necessidade de adequações de linguagem e de metodologias não significa dizer que a escola está obsoleta.

É justamente o exagero no uso das tecnologias que, tanto no relato dos alunos quanto no dos pais, aparece como ponto de atenção e de preocupação. O mundo virtual legitima fantasias de poder, beleza e resoluções irreais - considerando que excluir, cancelar e ignorar o que incomoda é muito simples virtualmente. Logo, as redes e relações sociais criadas e mantidas em ambiente escolar são necessárias e

saudáveis para o desenvolvimento dos alunos.

As relações tecidas em ambiente escolar possibilitam a maturação, o enfrentamento e o desenvolvimento de aspectos relevantes para a vida adulta como a responsabilidade, a honestidade, a empatia e a resiliência. O fato descrito de que muitos alunos gostam mais de estar no colégio que de estudar faz questionar o extremo oposto vivido e apontado pelos pais, de isolamento, falta de comunicação, apatia e inércia em casa. A relação com os pares e com adultos, cujos papéis são bem definidos, é saudável e proporciona as experiências que levarão à aquisição e aumento gradativo dos aspectos acima mencionados. Há confirmação da visão de Bauman (2005) de que a identificação se constitui a partir da vinculação que se estabelece entre os sujeitos, apontando para o papel ímpar do ambiente escolar na construção afetivo-psíquica dos alunos, aspecto indispensável para o florescimento de pessoas felizes.

Neste sentido, aspectos como a forte atração que a disciplina de Educação Física exerce sobre os alunos aparece como um segundo contraponto divergente da postura fisicamente inerte adotada em casa, com pouca ou nenhuma atividade física. Apesar disso, não há investimento suficiente nas condições dos ginásios e quadras, nem mesmo ampliação em contra turno de atividades esportivas em quantidade e diversidade suficientes para atender às demandas. Perde-se, só neste quesito, a possibilidade de incentivo ao esporte, de descoberta e formação de atletas, de combate ao sedentarismo, prevenção da obesidade infanto-juvenil e tantos outros benefícios. Não há previsão de oferta de musicalização, ou de atividades com dança e teatro.

Alunos das escolas públicas, já com poucas condições financeiras de acesso, em tese deveriam ter enorme atração pelas disciplinas, porque além delas pouco ou nada é ofertado. Todas as instituições de ensino da rede privada da cidade de Guarapuava ofertam atividades em contra-turno, sendo em parte opcional. No entanto, a grande adesão se dá pela possibilidade de escolha entre reforço escolar, aulas de instrumentos musicais, ginástica e modalidades de dança.

O que transparece de forma nítida e notória é a necessidade premente de que a Escola - neste sentido entende-se o Sistema de Educação e os profissionais que nela atuam - invista e atenda às demandas das crianças e adolescentes deste século, sem perder características próprias e essenciais, que justamente apresentam-se como necessárias para o equilíbrio das novas gerações. A culpabilização da

escola é um recurso ideológico que tem servido a manobras políticas minimamente desentendidas da Educação – quando não mal intencionadas em relação a ela. Tal postura, distante de melhorar as condições e oferta de ensino, produz desgaste e depreciação de uma instituição historicamente tão importante e insubstituível. Entretanto, o oposto é igualmente recorrente: a culpabilização das famílias e dos próprios adolescentes pelo desinteresse ou insucesso na vida escolar. Da mesma forma, incorre-se à falsa ideia de que encontrar culpados resolva o problema, ignorando - espera-se que involuntariamente - a complexidade social e cultural da qual as novas gerações emergem. Seria como afirmar que há, geneticamente, predisposição para que as crianças e adolescentes não desenvolvam responsabilidades, ou sejam menos ambiciosos para traçar metas e conquistas para o futuro.

Como quinto, e último, elemento de análise irrompe a constatação de que a universalização da escola não é sinônimo de garantia de condições adequadas para a permanência e para o bom desempenho escolar. Ao comparar o desenvolvimento educacional de alunos da escola pública e da escola privada - fato que ocorre de maneira equivocada - dever-se-ia considerar, inicialmente, elementos delicados e de difícil mensuração, como aspectos da cultura familiar, contexto social e econômico, até questões que dizem respeito às condições físicas da própria escola - desde biblioteca, quadra esportiva, número de alunos em sala, laboratórios, etc. Neste sentido, temos dois universos diferentes na Educação Brasileira.

Neste elemento de análise faz-se oportuno retomar os estudos de Patto(1999) a respeito da carência cultural. As indagações da autora há décadas apontam para a fragilidade da qualidade de oferta da escola pública, a precariedade do olhar dos que governam para a escola que deveria ser de todos. Há clara compreensão em segmentos políticos de que a classe trabalhadora não necessita da mesma escolarização de classes mais abastadas. Surge, neste contexto, o bem elaborado discurso do ensino profissionalizante como suficiente para uma camada da população, afastando-a intencionalmente da pesquisa e de profissões elitizadas.

A complexidade que envolve boas ou más condições, até mesmo a predisposição para a aprendizagem, tem sido reduzidas à culpabilização, ora dos alunos, ora dos pais, ora dos professores. O resultado se resume a décadas de descaso, baixo investimento, políticas ineficazes e gerações sub escolarizadas. Não existe um pacote de medidas eficazes que resolverá em absoluto, de uma vez por

todas, o problema da Educação pública. A melhoria desta será reflexo da evolução das condições de vida das famílias, que envolvem a geração de empregos e de renda, a garantia de acesso à saúde de qualidade, lazer e descanso adequados. A intenção não é afirmar que a escola nada pode fazer. Ao contrário, é reafirmar que todas as ações e melhorias que partem da escola terão maior ou menor êxito, quando impactadas com as condições de vida às quais estão expostas as famílias.

Até aqui foram expostos cinco elementos de análise advindos das percepções da pesquisa de campo. Partindo da constatação da importância da instituição escolar na vida dos estudantes, o prosseguimento se deu pela análise da trajetória de transformação das famílias. A seguir, deu-se enfoque ao papel das tecnologias, chegando-se ao papel da escola na formação integral dos sujeitos. Como quinto e último elemento de reflexão as condições de acesso e permanência na escola e de êxito na vida escolar. E o que eles nos esclarecem a respeito da vinculação entre os alunos e a escola? Retomando a problemática desta pesquisa, rememora-se o questionamento inicial que indaga: de que forma a vinculação entre alunos e a escola colabora com o processo de ensino-aprendizagem?

A hipótese anterior ao estudo debruçava-se sobre a ideia de que haveria baixa vinculação dos estudantes com a escola. No decorrer da pesquisa, revelou gradativamente que, mesmo não alcançando os ideais de modificações necessárias para abranger as necessidades e expectativas das crianças e adolescentes deste tempo, a escola não está parada. A questão é que, olhando especificamente para o Colégio Padre Chagas na condição de escola pública de grande porte, situada num bairro da cidade, e que recebe alunos com condições sócio-econômicas precárias, a diversidade de demandas e o acúmulo de papéis e funções sem condições físicas e humanas adequadas, fazem com que a escola esteja na maior parte do tempo um passo atrás, sem conseguir recobrar fôlego para a continuidade.

Apesar de todas as dificuldades constatadas, a escola é descrita pelos alunos como espaço de acolhimento, de bem estar, de exigências, de convivência, de aprendizagem, de boas refeições, de prática esportiva, de vislumbre do futuro e de auto-superação. Neste sentido, há verificação de identificação, pertencimento e vinculação significativa entre os alunos e a escola. Rompe-se, assim, a dicotomia entre gostar e não gostar de escola. Ressalta-se o marco indelével de, minimamente, doze anos da existência vividos na escola.

Considerando as possibilidades financeiras dos alunos que frequentam o

colégio Padre Chagas, há sérios indicativos de que poucas ocupações e oportunidades de aprendizagem aparecem como parceiras e complementares à formação ofertada pela escola. Mesmo que o bairro tenha o privilégio de contar com uma obra filantrópica, o Instituto Educacional Dom Bosco (IEDB) que consegue atender cerca de trezentos adolescentes com cursos como informática básica, violão e o programa Jovem Aprendiz - com o objetivo de encaminhamento para estágios remunerados, não é suficiente frente à população do entorno. Tal averiguação preocupa e suscita o desejo de que, possíveis organizações de escola em período integral na esfera pública, apresentem alternativas para as lacunas descritas no início do parágrafo - frutos de transcrições e descrições literais feitas pelos alunos e por seus pais, conforme relatos do diário de campo.

Afastando-se da romantização, os aspectos referentes à necessidade de superação de comodidades, de cumprir normas e prazos, bem como respeitar valores, culturas e crenças que diferem das próprias, são elementos desafiadores apresentados desde as séries iniciais até o término da educação básica. É neste aspecto que a escola reproduz, em ambiente protegido e sob a orientação de adultos, exigências e situações que serão enfrentadas vida afora, especialmente no mundo do trabalho. Lidar com a relutância - que é própria da adolescência em muitas situações, desde um simples atraso, à falta de responsabilidade com um trabalho em grupo ou às pequenas mentiras no intuito de encobrir fugas da escola ou tarefas esquecidas, apresenta-se como parte integrante das atribuições de educadores, assim, representativamente da escola.

Abordar a vinculação entre o aluno e a escola, sob a compreensão da influência exercida pela cultura, implica desejar compreender se o aluno consegue perceber a escola enquanto suporte social. Se há no aluno o entendimento da ação transformadora da escola na sua própria história. Não se pretende reduzir tal experiência a um contexto individual, mesmo que isso ocorra. A intenção nesta pesquisa é o olhar coletivo, vislumbrando a ação da escola sobre a vida humana enquanto ação social, de desenvolvimento e promoção de igualdade.

As mais variadas situações e vivências relatadas neste estudo evidenciam que o desânimo demonstrado pelos alunos, traduzidos pelo baixo desempenho e no abandono escolar, não tem sua gênese na ausência de vinculação. Há, na visão e descrição dos alunos, a percepção da escola enquanto apoio social. Manifestam-se claramente laços de identificação e pertencimento ao ambiente escolar.

Como não se trata de avaliação da situação individual de cada aluno, certamente encontram-se diversos casos dentre o percentual dos desanimados e desistentes, que remetem a não identificação com a escola, ao sentimento de não pertença e, por conseguinte, a não vinculação. Entretanto, a percepção geral é de pouca ou nenhuma perspectiva no campo do trabalho, até mesmo da necessidade do trabalho imediato apesar de ganhos irrisórios. Outra seara que carece ser mencionada, mesmo não sendo foco deste trabalho, é a fragilização da adolescência no enfrentamento de situações adversas. Adentra-se numa construção cultural das últimas décadas de modelos de adolescência pouco resilientes. Tal aspecto é também determinante em casos individuais, e misturando-se a outras debilidades como a questão financeira, pode levar à desistência da vida escolar. Como mencionado, assunto para outras produções.

A esta altura da análise é oportuno retomar óticas antigas que seguem sendo renovadas por visões políticas atuais: a de que as populações empobrecidas deveriam contentar-se com ensino profissionalizante, tornando-se e/ou permanecendo como oferta de mão-de-obra. Neste aspecto, a intenção não é servir-se de tom pejorativo para os cursos profissionalizantes, muito menos para a mão-de-obra que garante serviços tão importantes para a organização social. A atenção se volta para o enraizamento de uma visão cultural mantenedora de classes, de diferenças que já vêm sinalizadas no berço: uma parcela determinada da sociedade é destinada a garantir serviços cuja renda é muito inferior ou adequar-se ao subemprego. Enquanto outras parcelas seguem o caminho já traçado pelos pais, com sobrenome garantido, nas mais diversas áreas como medicina ou engenharias. A fragilidade retorna para as lacunas sócio-político-econômicas, que insistem historicamente em desamparar justamente quem mais precisaria ser assistido e promovido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrada a pesquisa de campo tem início o desafio da organização e interpretação do que foi visto, ouvido e vivido no chão da escola. O decorrer da transcrição de diálogos e acontecimentos paulatinamente revela o quanto o local de pesquisa tem a dizer se 'ouvido' a partir dele mesmo.

O objetivo de compreender a identificação e o pertencimento dos alunos com a escola, ancorados na vinculação estabelecida entre os discentes e a instituição, nasceu da preocupação com os altos índices de absenteísmo, reprovação e abandono escolar. Para chegar a tal entendimento no Colégio Estadual Padre Chagas, o caminho adotado passou pela eleição metodológica que, neste contexto, seguiu recursos utilizados pela etnografia, privilegiando o diário de campo para conhecer os sujeitos e a cultura da qual emergem. A seguir, os estabelecimento de parâmetros para a compreensão de termos essenciais para o estudo, como a identidade, o pertencimento, a vinculação e o fracasso escolar.

Para viabilizar melhor compreensão dos resultados da pesquisa, foram apresentados cinco elementos de análise e conclusão: a evidência do reconhecimento da importância da instituição escolar na vida dos estudantes; as transformações pelas quais tem passado a instituição familiar; o papel das tecnologias; o modelo de aulas presenciais como contraponto de equilíbrio, indispensável para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, e, por fim, a constatação de que a universalização da escola não é sinônimo de garantia de condições adequadas para a permanência e para o bom desempenho escolar.

A visão de identidade e vinculação aqui abordados se refere aos laços de pertencimento construídos pelos alunos no Ensino Fundamental II e do Ensino torne suporte social percebido, como descreve Charneca (2012). Desta forma, o colégio é concebido enquanto lócus perspectiva de futuro para os alunos que frequentam. Não se trata da vinculação compreendida unicamente por laços afetivos. Trata-se, neste contexto, de uma construção cultural do valor da escola para a vida, da participação desta nas projeções a curto, médio e longo prazo. Tais conclusões nasceram da leitura e interpretação de tudo o que foi colhido por meio do diário de campo.

Em um trecho de seu livro Saint-Exupéry (1986), assim se expressa: “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que fez a tua rosa tão importante (p 69).” Os mais de trinta anos nos bancos escolares, seja enquanto aluna, seja enquanto docente,

reiteram significativamente a percepção do papel insubstituível e relevante da escola. Concomitantemente, os anos de pesquisa me permitem concluir com satisfação e alívio, quanto o trabalho e esforço dos educadores mantêm a instituição escolar.

A percepção das alegrias e agruras que coabitam o espaço escolar, sob o olhar etnográfico, reafirma a carência de políticas educacionais eficazes. Desejar a melhoria da Educação, imaginando que ela virá unicamente do esforço de educandos, famílias e educadores, implica em desresponsabilizar ações do poder público e, ao mesmo tempo, em culpabilizar quem há décadas sofre os danos do descaso.

A conclusão da pesquisa não oferece soluções prontas, sendo a construção de resoluções uma tarefa conjunta, na qual há espaço importante a ser ocupado pelos educadores, sob a condição de pesquisadores e/ou de agentes de políticas públicas. Como é praxe no campo acadêmico, através da pesquisa se viabilizam discussões que encaminharão soluções, ainda que parciais, para as mazelas que nos fragilizam enquanto instituição educacional.

Em uma alusão metafórica, a conclusão de uma pesquisa em âmbito escolar implica em dar voz a uma escola inteira que pode falar por meio do pesquisador. As falas aqui apresentadas nos disseram, em alto e bom tom: sim, a escola continua sendo espaço de aprendizagem, de trocas, de convivência, de crescimento, possibilidade de mudança de vida, de resgate social de gerações em uma família cuja passagem pelos bancos escolares foi cerceada pela necessidade de trabalho.

Mesmo que a constatação do desânimo e os resultados apresentados estejam muito aquém do desejado, o problema central não está na vinculação, mas na ausência ou na precariedade de políticas eficazes que permitam a expansão de tais vínculos entre os alunos e a escola. Mesmo adotando uma Base Nacional Comum (BNCC), o país não consegue garantir uma educação com a mesma qualidade de oferta como ocorre nas instituições privadas. Considerando que a educação pública é responsável pela formação da maior parte da população e, em particular, da população que não tem acesso a outros recursos formativos fora do espaço escolar, a Educação acaba replicando a marginalização das classes sociais mais vulneráveis, colaborando com um ciclo que precisa ser interrompido.

Logo, afirmar que a Educação de qualidade é direcionada para as classes sociais com maiores recursos, leva à constatação de que há pouco interesse político na superação da pobreza. As conjecturas que abordam a questão, apontando para o interesse de manter o acesso à educação de qualidade longe das massas, são as

mesmas que se utilizam da expressão 'massa de manobra' para o ato de manipular ideologicamente populações empobrecidas e vulnerabilizadas. Desta forma, pesquisar na educação corresponde a empunhar a bandeira em prol da escola pública. Que ela continue passando de mão em mão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSWORTH, M.S.; BOWLBY, J. An ethological approach to personality development. **American Psychologist**, v.46, n.4, 1991, p. 333–341.

AMÂNCIO, R.S. **Estudo revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio**. Site, 2018. Disponível em:
<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/ensino_educacaobasica_shtml>. Acesso em 21 jun. 2022.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, 2004, p. 51-72.

BAGNALL, N.F. Reimaginando a escola: educação e pertencimento. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: GÊNERO E POBREZA, 3., 2009. **Anais...** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BAGNALI, N.F. **International schools as agents for change**. New York: Nova Science, 2008.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BECKER, H.S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

BERGER, P.L.; LUCJMAN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDIEU, P. **A escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 39-64.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em 30 out. 2021.

BRAZÃO, P. **O diário Etnográfico Eletrônico: um instrumento de Investigação, três testemunhos**. In: FINO, C. (Org). **Etnografia da Educação**, Funchal: CIE-Uma,

2011, p. 303-323.

CALLIGARIS, C. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHARNECA, A.L.S.C. Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: um estudo com alunos/as dos ensinos básico e secundário. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2012.

CHIBÁS, F.; BRAZ, A.L.N. A gestão das emoções na educação: reflexos, propostas e desafios. **Revista de Educação**, v.15, n.19, 2012, p. 95-109.

CIAMPA, A.C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COHEN, R.H.P. **A lógica do fracasso escolar: Psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006.

_____. O traumático encontro com os outros da educação: A família, a escola e o estado. **Psicologia em Revista**, v.10, n.1, 2004, p. 256-269.

COSTA, M.E.; MATOS, P.M. Vinculação aos pais e ao par romântico em adolescentes. **Revista Psicologia**, v.20, n.1, 2006, p.97-126.

DAYRELL, J.T. **A escola como espaço sociocultural**. In: _____. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, v.15, n.1, 1992, p. 21-29.

DICIONÁRIO ONLINE DE LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gostar/>>. Acesso em 30 out. 2021. DURHAM, E.R. **A reconstrução da realidade**. São Paulo: Ática, 1986.

ERICKSON, F. **Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everyday life**. Cambridge: Polity Press, 2004.

ERIKSON, E.H. **Infância e Sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987. ESTEBAN, M.T. Diálogos sobre a formação docente comprometida com uma escola pública popular. **Série Estudos**, v.24, n.52, 2019.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, G.A.S. A função social da escola de formação integral: um estudo da proposta pedagógica da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, DF. 2018. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade de Brasília, UnB, Distrito Federal, 2018.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do**

conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, C. **Atrás dos Fatos**: dois países, quatro décadas, um antropólogo. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes; 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes, 1973.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDANI, A.; TOGATLIAN, M.A.; COSTA, R.A. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola**. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da Linguagem Sociológica**. Ed brasileira. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1997.

LOPES, R.C.S. **A relação professor-aluno-escola e o processo de ensino aprendizagem**. Site, 2010. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, T. S.; **Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade**. Projeto FEDER/POCTI-SFA-160-192.2 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2007.

MAGNANI, J.G.C. Etnografia como prática e experiência. **Revista Horizontes Antropológicos**, v.32, n.1, 2009, p. 129-156.

MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific**. New York: E.P. Dutton; Co. Inc, 1922.

MATTOS, C.L.G. **Estudos etnográficos da educação**: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 25-48.

MEDEIROS, C.A.F.; ALBUQUERQUE, L.G. SIQUEIRA, M.; MARQUES, G.M. Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n.4, 2003, p. 187-209.

MELLO, T.; RUBIO, J.A.S. A importância da afetividade na relação Professor/Aluno no processo de Ensino/Aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.4, n.1, 2013.

OLIVEIRA, A. **Antropologia e antropólogos, Educação e educadores**: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. PerCursos: UDESC, Florianópolis, 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PAULA, F.S.; TFOUNI, L.V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.10, n.2, 2009, p. 117-127.

PROCHNOW, A.G.; LEITE, J.L.; ERDMANN, A.L. Teoria interpretativa de Geertz e gerência do cuidado: visualizando a prática social. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.13, n.4, 2005.

ROCHA, M.; MATOS, P.M.; MOTA, C.P. Vinculação à mãe e ligação aos pares na adolescência: O papel mediador da autoestima. **Revista Análise Psicológica**, v.2, n.29, 2011, p. 185-200.

SANTOS, R.A.F. Reflexos do meio social na aprendizagem do aluno. 2018. 39f. Monografia (Especialização em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Medianeira, PR, 2018.

SARMENTO, M.J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (Org.) Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SOUZA, A.L.S. O diário de campo como recurso didático-pedagógico para a disciplina sociologia no ensino médio. **Revista Em Debate**, v.14, n.1, 2015, p. 67-81.

SPLENDOR, E.F. Evasão escolar: o motivar, a família e a importância do Ensino Médio. **Cadernos PDE**, v.2, n.1, 2013, 21p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_pdp_elisangela_fabiana_splendor.pdf>. Acesso em 21 jun. 2022.

SPRADLEY, J.P. **Participant Observation**. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1981.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pandemia aumenta a evasão**

escolar, diz relatório da Unicef. In: CNN Brasil, 2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/>>. Acesso em 21 jun. 2022.

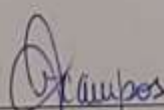
VELHO, G. **Observando o familiar.** In: _____. Individualismo e cultura: notas para um a antropologia da sociedade contemporânea. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987.

YUVAL-DAVIS, N. Belonging and the politics of belonging. **Patterns of Prejudice**, v.40, n.3, 2006, p. 197-214.

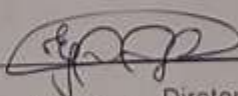
TERMO DE ACEITE DE PESQUISA PELO COLÉGIO ESTADUAL PADRE CHAGAS

Eu, Adriana Fátima de Campos, residente na Rua William Luis Milani, 165/ Morro Alto – Guarapuava/ PR, telefone fixo (42) 36226631, telefone celular (42) 999617017, e-mail adrii_fcampos@hotmail.com, filiada à Instituição Universidade Estadual do Centro-Oeste, na condição mestranda, solicito autorização da direção do Colégio Estadual Padre Chagas, para realização de pesquisa de campo com fins de elaboração de dissertação. A coleta de dados se dará entre de março de 2020 a julho de 2021, via conversas e observações com alunos, pais e colegas. Sob o título **A VINCULAÇÃO ENTRE O ALUNO E ESCOLA: UMA COMPREENSÃO EM MEIO À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS SARS-cov-2 (COVID 19)**, tem como intuito compreender se a relação estabelecida entre os alunos e a escola colabora para o bom êxito da vida escolar. Por meio deste documento solicito a permissão do colégio para realização da pesquisa.

Guarapuava, fevereiro de 2020.



Adriana Fátima de Campos – mestranda



Evelyn Forquim Bueno Gamêra
Diretora
Diretora - RG 9.229.710-0
Res. 3364/2021 DOE 12/08/2021