



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL-PPGEA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



**OS ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A
COMPREENSÃO DA RELAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES:
UMA ESCOLA COM A COMUNIDADE**

DANIELLE MONTEIRO BEHREND

RIO GRANDE – RS
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL-PPGEA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da
relação com os saberes escolares: uma escola com a comunidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARIA DO CARMO GALIAZZI

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. VANISE DOS SANTOS GOMES

RIO GRANDE - RS
2011

B 412e

Behrend, Danielle Monteiro

Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: uma escola com a comunidade / Danielle Monteiro. Rio Grande, FURG, 2011

100f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG) Fundação Universidade do Rio Grande

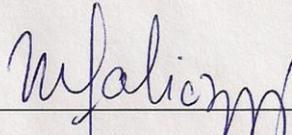
1. Educação ambiental. 2. Família. 3. Escola. 4. Saberes escolares.
I. Título.

CDU - 37:574

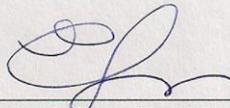
DANIELLE MONTEIRO BEHREND

**OS ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PARA A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO COM OS SABERES
ESCOLARES: UMA ESCOLA COM A COMUNIDADE**

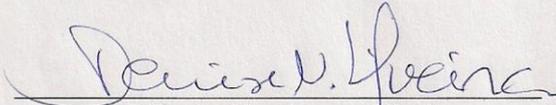
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi
(Orientadora - FURG)



Dr^a. Elisabeth Brandão Schmidt
(PPGEA/FURG)



Dr^a. Denise Nascimento Silveira
(UFPEL)

A Ivone, Maria Helena e Vera, pela acolhida em suas residências e participação nesta pesquisa.

*A minha querida orientadora **Prof^a Dr^a Maria do Carmo Galiazzi**, por ter estado ao meu lado em todos os momentos deste estudo.*

*Ao meu esposo **Carlos Eduardo** pela compreensão e companhia incondicional.*

*A **minha família**, pelo carinho, paciência e incentivo.*

AGRADECIMENTOS

A Paixão de dizer/2.

*Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente.
Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em
figuras de barro, os índios do Novo México: o
narrador, o que conta a memória coletiva, está todo
brotado de pequenina*

Eduardo Galeano

No final de mais uma etapa de estudo, chega o momento de agradecer a todos que estiveram ao meu lado nesta caminhada e àqueles que compreenderam minha ausência no período em que estive envolvida com esta pesquisa.

É com muita alegria e satisfação que agradeço a todos(as) vocês, pelo apoio e compreensão.

Primeiramente, agradeço a **Deus** pelas oportunidades que me foram dadas.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. **Maria do Carmo Galiazzi**, expresse meu carinho e admiração, por ter acreditado no meu potencial, caminhando ao meu lado pelos caminhos antes desconhecidos, ensinando e aprendendo a cada encontro de orientação.

À querida coorientadora Prof^a. Dr^a. **Vanise dos Santos Gomes**, agradeço pela acolhida desde o início desta caminhada e pelas palavras que muito me confortaram nos momentos de ansiedade.

Ao meu esposo **Carlos Eduardo**, com muito amor, pela compreensão e incentivo em todos os momentos em que estive envolvida com este estudo, não me deixando só em nenhum momento.

À minha **família**, pelo incentivo e por compreender minha ausência nos momentos em que estive envolvida neste estudo.

Às amigas **Ana do Carmo Gonçalves e Eliane Meirelles Leite**, por apostarem no meu potencial, incentivando-me a buscar novas possibilidades de estudo e pesquisa.

Às participantes da pesquisa **Ivone, Maria Helena e Vera**, pelos diálogos acerca das suas histórias escolares, os quais contribuíram para que este estudo se realizasse.

Ao grupo de **professoras alfabetizadoras da Escola CAIC** (Alfabeturas), pela acolhida e pelas aprendizagens construídas nas rodas de conversas.

À querida amiga **Tania Tuchtenhagen**, pela parceria nos estudos e pelas palavras de conforto durante todas as etapas deste trabalho.

Aos **meus alunos(as)** crianças, jovens e adultos, por contribuírem na minha prática docente a cada encontro.

A todos(as) **colegas do grupo Reescrituras**, que teceram de forma crítica suas contribuições neste trabalho.

Às **professoras e aos bolsistas participantes do NEEJAA** (Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização), pelos estudos e discussões que contribuíram na realização desta pesquisa.

À estudante **Andréia Campos**, bolsista do NEEJAA, pela parceria na transcrição das entrevistas das participantes deste estudo.

À estagiária **Patrícia Votto**, por me acompanhar na primeira visita domiciliar no Bairro Castelo Branco I.

Às professoras **Elisabeth Brandão Schmidt** (FURG) e **Denise Silveira** (UFPEL) por aceitarem participar como membros da banca de defesa deste estudo.

A **todos(as) professores(as)** do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, aos **colegas mestrandos(as) e doutorandos(as)** e ao atencioso **Gilmar**.

A todos vocês, o meu sincero **MUITO OBRIGADA!**

“Emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados de existência.”

Loureiro, 2006

RESUMO

A presente pesquisa de cunho qualitativo está vinculada à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE), do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG. O estudo foi realizado com três famílias de crianças com histórico de reprovação em classes de alfabetização, as quais estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande/CAIC-FURG e, no período da pesquisa, encontravam-se no 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. A pesquisa buscou compreender o que as famílias de crianças com histórico de reprovação em classe de alfabetização dizem sobre a escola e os saberes escolares, bem como seus discursos sobre a aprendizagem das crianças e seus discursos acerca da escola CAIC. Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa narrativa, tendo como foco a análise dos discursos sobre a escola, por meio de entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002), a qual se utiliza da comunicação cotidiana, do contar e escutar histórias. Esta proposta de entrevista narrativa possibilita que os sujeitos da pesquisa possam contar suas histórias, pensamentos e sentimentos acerca da sua vida escolar, por meio de perguntas abertas sobre o tema investigado. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiazzi, 2007), a qual buscou a compreensão dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Neste estudo, três foram as categorias que emergiram, denominadas de: as famílias que dizem que “não aprendem” os saberes escolares; as famílias que dizem que “não sabem ensinar” os saberes escolares; e as famílias que dizem quem são os “culpados” por “não aprenderem” os saberes da escola. Nesta última categoria, os sujeitos da pesquisa elencaram, como culpados pelos que “não aprendem” os saberes da escola, a própria criança, a professora e as famílias. Os diálogos com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, aliados às interlocuções teóricas com autores como Loureiro, Bernard Charlot, entre outros, possibilitou a compreensão das narrativas, mostrando que os sujeitos da pesquisa apresentam negação ao contexto escolar, no que se refere às relações de ensino e aprendizagem, compreendendo que os mesmos responsabilizam-se enquanto família e principalmente culpam as crianças e os professores pelo “não aprender.” Na contramão dos discursos apontados pelos sujeitos da pesquisa, entendo que estes não são os responsáveis pela não aprendizagem dos saberes escolares, mas sim vítimas de um sistema societário em que impera a desigualdade e a exclusão social. Diante de tais constatações, trago, no presente trabalho as contribuições dos estudos no campo da Educação Ambiental como a possibilidade de transformação social, valorizando as diferentes formas de conhecimento na construção de uma escola com a comunidade e não para a comunidade.

PALAVRAS CHAVE: Educação Ambiental; famílias; escola; saberes escolares.

ABSTRACT

This qualitative research is related to the research theme Environmental Education: Teaching and Teacher Education in the Post-graduate Program in Environmental Education at FURG, Rio Grande, RS, Brazil. This study was carried out with three families whose children have failed their literacy classes at *Cidade do Rio Grande/CAIC-FURG*, a public elementary school located in Rio Grande, RS. When this research was done, the children were attending the second grade (out of nine grades in elementary school). It aimed at comprehending not only what these families say about school and school knowledge but also their beliefs about their children's learning process and their conceptions of their children's school. This study has the characteristics of a narrative research whose focus is the analysis of the discourses about school collected in narrative interviews (Jovchelovitch & Bauer, 2002) which make use of everyday communication and story telling. This proposal, based on narrative interviews, enables the subjects of the research to tell their stories, thoughts and feelings regarding their school life when they answer open questions about the theme. Discursive Textual Analysis (DTA) (Moraes and Galiazzi, 2007) was applied to analyze the data so that the subjects' discourses could be understood. Three categories emerged from the analysis: families that say they "do not learn" school knowledge; families that say they "do not know how to teach" school knowledge; and families that identify who is "guilty" of "not learning" school knowledge. In the third category, the subjects found the child him/herself, the teacher and the family guilty of the fact that children "do not learn" school knowledge. The dialogues with the subjects' narratives intertwined with the theoretical interlocutions proposed by some authors, such as Loureiro and Bernard Charlot, led to the comprehension of the narratives which show that the subjects of this research deny the school context regarding the teaching and learning processes. I understand they take their responsibilities as families but blame their children and the teachers for "the *nonlearning* situation". On the contrary, I do not think the children are responsible for not learning the school knowledge; in fact, they are the victims of a societal system in which inequality and social exclusion prevail. Therefore, this study offers some contributions of Environmental Education as a means of social change and a way to value different forms of knowledge in the construction of a school *with* the community, rather than *to* the community.

KEY WORDS: Environmental Education; families; school; school knowledge.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Localização da Escola CAIC e do Bairro Castelo Branco I	30
FIGURA 2 – Portão fechado entre a Universidade e o bairro Castelo Branco I	34
FIGURA 3 – Passagem restrita para pedestres, ciclistas e motociclistas	34
FIGURA 4 – Vera e o filho Ângelo. Dezembro/2010	36
FIGURA 5 – Maria Helena e as netas. Dezembro/2010	38
FIGURA 6 – Maria Helena desenhando a escola	41
FIGURA 7 – Desenho da escola em que Maria Helena estudou	43
FIGURA 8 – Desenho da Escola CAIC-FURG feito pela Maria Helena	43
FIGURA 9 – Desenho da família da Maria Helena	44
FIGURA 10 – Desenho da Maria Helena e do cavalo	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRAJETÓRIA DA EDUCADORA A PESQUISADORA AMBIENTAL	15
2 INICIANDO A CAMINHADA NO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	24
2.1. O encontro com os sujeitos da pesquisa	27
2.2 A imersão da educadora e pesquisadora ambiental na comunidade dos sujeitos da pesquisa	33
2.3. Para começo de conversa: as primeiras narrativas	38
3 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA?	47
3.1 As famílias que dizem “não aprendemos” os saberes escolares	49
3.2 As famílias que dizem “não sabemos ensinar” os saberes escolares	55
3.2.1 “Tinha muita, muita dificuldade em tudo”	56
3.2.2 “Os meus pais também não estudaram!”	58
3.2.3 “Eu não sei ensinar!”	60
3.3 As famílias que dizem quem são os “culpados” por não aprenderem os saberes da escola	62
3.3.1- “Falta é um incentivo da família, eu acho, ser mais durona”	62
3.3.2- “As crianças hoje que não se interessam mais”	64
3.3.3 “As professoras, de primeiro eram mais rígidas, as professoras agora amolecem”	66
3.4 As famílias que dizem “O CAIC é bom mesmo, tem tudo”	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	
APENDICE	

INTRODUÇÃO

*O escrevente escreve antes, o leitor lê depois.
"Não!", lhe respondo, "Não consigo escrever
sem pensar você por perto, espiando o que
escrevo. Não me deixe falando sozinho."*

Mario Osório Marques, 2008

Inauguro a introdução deste trabalho, salientando as palavras de Mario Osório Marques (2008, p.15), por entender que, quando escrevo, não estou só, estou acompanhada de leitores que seguem minha escrita, pois, como diz o autor, “escrever é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis. Nesta conversa, interlocutores dialogam com a escrita, sendo eles os sujeitos deste estudo, os quais contribuíram com suas narrativas e os referenciais teóricos que embasam as reflexões aqui apresentadas.

Neste processo de escrever sobre o vivido, apresento as inseguranças, as ansiedades e os caminhos que fui trilhando. Este percurso foi permeado de encontros, desencontros e de muitas descobertas e aprendizagens, as quais foram sendo construídas nos diferentes contextos em que transitei e em que ainda me encontro.

Minha trajetória docente, com mais de dez anos na educação básica trouxe-me, e ainda me traz, muitas alegrias e aprendizados, mas também inquietações e desafios constantes, em se tratando das relações com as crianças e suas famílias, bem como com as questões de ensino e aprendizagem. São os desafios cotidianos da prática docente que me mobilizam a estar dialogando, pesquisando e aprendendo com o outro nos diferentes contextos.

Os espaços por onde tenho transitado, como escolas, grupos de estudos e pesquisas, têm mostrado que estas inquietações não são apenas minhas, mas também dos educadores que se encontram diariamente no contexto escolar, diante dos conflitos cotidianos e de diferentes situações, especificamente a reprovação e a evasão escolar.

Perante estas questões, apresento o encontro com o tema de pesquisa, o qual tem, como foco central, o olhar e a escuta de famílias de crianças com elevado índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Diante das questões apresentadas, anuncio o objetivo geral para este estudo: **compreender os discursos sobre a escola e os saberes escolares de três famílias de crianças com histórico de reprovação escolar em classe de alfabetização.** Seguido dos seguintes objetivos específicos: **identificar os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre a**

sua história escolar; compreender os discursos das famílias investigadas sobre a escola CAIC; e identificar os discursos das famílias sobre a aprendizagem das crianças.

Ao apresentar, nesta escrita, que a caminhada não foi solitária, destaco, neste estudo, a acolhida das três senhoras que colaboraram para que esta pesquisa acontecesse. São elas **Vera, Ivone e Maria Helena**, mães e avó de crianças que estão, aproximadamente há três anos nas classes de alfabetização, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande/CAIC-FURG.

Este estudo justifica-se no campo da Educação Ambiental e especificamente na linha de pesquisa **Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE)**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG, por fomentar o olhar crítico acerca das relações sociais no contexto escolar, produzindo conhecimentos que possam vir a contribuir na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, na busca por uma escola que oportunize espaços de decisões coletivas com a comunidade e não para a comunidade.

Nesta perspectiva, concordo com Reigota quando problematiza as possibilidades da educação ambiental escolar, enfatizando o contexto dos alunos, afirmando ainda que se deva “levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles” (2009, p.46).

Os caminhos que foram trilhados durante todas as etapas da pesquisa são apresentados nesta escrita dialogando com as narrativas e com os referenciais teóricos. Como ponto de partida deste, é apresentado o Capítulo 2, intitulado **Trajatória da educadora à pesquisadora ambiental**, onde trago os tempos e os espaços em que venho me constituindo educadora e pesquisadora ambiental, problematizando o percurso que conta com a companhia de diferentes atores sociais, os quais não estão só na família, mas também nos grupos de amigos(as), nos professores(as) que me acompanharam e que ainda me acompanham, assim como nos alunos e alunas, sendo esses(as) crianças, jovens e adultos e suas famílias, as quais contribuem de forma significativa na minha constituição docente.

No terceiro capítulo, **Iniciando a caminhada no contexto dos sujeitos da pesquisa**, apresento a metodologia utilizada neste estudo, bem como os caminhos que oportunizaram o encontro com os sujeitos da pesquisa. Apresento a escrita deste capítulo em três momentos: inicialmente trago **o encontro com os sujeitos da pesquisa** buscando reflexões no diário de campo. Posteriormente abordo **a imersão da educadora e pesquisadora ambiental na comunidade dos sujeitos da pesquisa**, onde narro a introdução da pesquisadora na

comunidade Castelo Branco I, assim como o convite às famílias para a participação neste estudo e a apresentação das participantes. Nomeei, a seguir, **Para começo de conversa: as primeiras narrativas**, onde apresento os primeiros diálogos com os sujeitos deste estudo, buscando respaldo no diário de campo e em referenciais teóricos que me acompanharam durante o processo de pesquisa.

Ainda nesta escrita, apresento as entrevistas narrativas (Jovchelovitch & Bauer, 2002) as quais possibilitaram que as participantes contassem suas histórias escolares, revivendo situações cotidianas no tempo em que estiveram na escola. Como metodologia de análise dessas narrativas, optei pela Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes & Galiuzzi, 2007.

No quarto capítulo, intitulado **O que dizem os sujeitos da pesquisa?**, retomo a metodologia desenvolvida na pesquisa, trazendo os caminhos que a mesma foi tomando e como fui me aproximando das famílias e iniciando as primeiras conversas. Para tanto, apresento alguns trechos das observações realizadas, registrados no diário de campo durante este processo, bem como as interlocuções teóricas.

Neste capítulo de análise, apresento as três categorias que emergiram, as quais foram denominadas: **as famílias que dizem que “não aprendem” os saberes escolares; as famílias que dizem que “não sabem ensinar” os saberes escolares; e as famílias que dizem quem são os “culpados” por “não aprenderem” os saberes da escola.** Nesta última categoria, os sujeitos da pesquisa elencaram como culpados pelos que “não aprendem” os saberes da escola a própria criança, a professora e as famílias.

As análises das categorias apresentadas foram sendo teorizadas por meio de diálogos com teóricos como Loureiro e Bernard Charlot, entre outros, além das interlocuções com a realidade vivenciada por mim, pesquisadora, e pelos sujeitos deste estudo, os quais possibilitaram a compreensão dos fenômenos investigados.

As análises apontaram que os sujeitos da pesquisa apresentam negação ao contexto escolar no que se refere às relações de ensino e aprendizagem, responsabilizam-se enquanto família pelo “não aprender” e culpam a criança e os professores pela “não aprendizagem dos seus filhos e neta. As participantes demonstraram satisfeitas pelos atendimentos educacional, médico e odontológicos oferecidos pela escola CAIC.

Nas considerações finais desta escrita, vou tecendo as aprendizagens que foram sendo construídas durante todo o processo de pesquisa, as quais estão contribuindo na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, apresentando ainda as minhas argumentações acerca das questões de pesquisa.

1 TRAJETÓRIAS DA EDUCADORA À PESQUISADORA AMBIENTAL

Início a escrita deste capítulo recordando as palavras de Mario Osório Marques quando diz: “Não se trata de preparar-se para o escrever. É ele ato inaugural, começo dos começos”(2008, p.11). É desta forma que inauguro meu pensamento e início a presente escrita, revisitando as lembranças de minha infância, as brincadeiras em casa com a família e com os amigos mais próximos, bem como o gosto de ir e de estar na escola.

Ao recordar deste tempo, lembro o quanto era prazeroso ir e estar na escola ao lado da professora e dos colegas; mas trago as lembranças dos estudos em casa, das tarefas, do tempo em que ficava com os cadernos no quarto e na sala de casa, escrevendo, lendo e estudando. Estes momentos de estudos eram, muitas vezes, solitários. Poucas foram às vezes em que necessitava de auxílio da família nas tarefas, inclusive nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período em que a identificação com a escola começou a surgir.

Esta identificação levava-me a questionar o longo período de férias escolares em que ficava em casa, “contando os dias” para retornar para escola. As brincadeiras em casa com os amigos começavam a tomar outro rumo, as bonecas já desempenhavam outro papel, não eram mais as “filhas”, mas as alunas. Os(as) colegas que moravam próximos(as) a minha casa eram chamados(as) para brincar de escola com mais frequência, desempenhando o papel de alunos(as) na brincadeira que organizava e (re)significava os sentidos, reafirmando o gosto pela escola.

Cabe salientar que tantas outras brincadeiras fizeram parte da minha infância, mas quando recordo deste tempo, são as brincadeiras de escola que lembro. Assim, quando converso com minha família sobre a infância, são estes fatos que recordam como o dia em que ganhei quadro-negro, giz e apagador, por exemplo.

Hoje, como educadora, percebo que estas brincadeiras na infância não foram determinantes na minha escolha profissional, mas trago-as na minha escrita, por fazerem parte da minha história, do meu processo de constituição enquanto sujeito aprendente e educadora.

Meu processo de constituição docente teve início no Magistério. Quando ainda adolescente, já estava decidida: seria professora! Ao contrário de amigas, com mães e tias professoras, eu apenas tinha uma tia com quem pouco convivia.

No decorrer do Magistério, fui me inserindo pela primeira vez em turmas de anos iniciais em escolas da rede pública de ensino e confirmando ainda mais a escolha pela docência.

A identificação com a docência sempre esteve aliada ao gosto pelo estudo, ao interesse por aprender em diferentes espaços. Ao final do curso de Magistério, percebia que não bastava o diploma; era preciso seguir estudando, pois sentia que a minha formação enquanto professora estava iniciando; mas muito ainda tinha a aprender, pois as interações com as professoras e com as crianças durante o Magistério mostraram a necessidade de estar sempre estudando e (re)significando o meu fazer docente. Diante destas compreensões acerca do ser professor, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 2000.

Os estudos na faculdade, aliados às práticas de estágio, levaram-me a transitar por diferentes campos do saber, atuando em turmas de Educação Infantil, na Alfabetização de Jovens e Adultos, bem como nos Anos Iniciais. Nos Anos Iniciais, atuei em uma escola da rede privada de ensino desde quando ainda era estudante de Pedagogia e me mantive neste contexto escolar por nove anos.

Neste período, muitas foram as aprendizagens construídas junto com as crianças, bem como nos espaços de formação continuada com o grupo de professoras e com os diálogos constantes com a comunidade escolar, incluindo as famílias das crianças. Estas interações contribuíram de forma significativa no meu fazer docente e foi neste espaço que fui me constituindo professora dos Anos Iniciais.

Ao longo da minha trajetória docente nos Anos Iniciais, sentia-me desafiada a compreender as dificuldades de aprendizagem e a reprovação escolar para poder auxiliar as crianças. Percebia a cada ano letivo algumas crianças na 4ª série do Ensino Fundamental, série em que atuei como educadora no período de seis anos letivos, com dificuldades na leitura e na escrita.

Diante de tais dificuldades, pesquisava bibliografias de auxílio, com sugestões de novas metodologias, contando com o apoio das famílias, para que juntas pudéssemos auxiliar as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Buscando superar as lacunas apresentadas, contava ainda com a colaboração da própria escola, especificamente da coordenação pedagógica e do grupo de professoras.

Hoje, ao lembrar estas questões, dou-me conta que a minha preocupação era na maioria das vezes, metodológica. Pensava que deveria, enquanto professora, buscar métodos, formas de ensinar e aprender para que determinadas crianças avançassem. Fui percebendo que, de certa forma, responsabilizava-me pelo “não aprender” e, ao solicitar o apoio das famílias, fazia o mesmo, levando-as a se responsabilizarem também pela aprendizagem das crianças.

A escola, enquanto instituição, é permeada por relações sociais que ocorrem em diferentes contextos e é por meio dessas relações que nos comunicamos, ensinamos e aprendemos com o outro a todo o momento. No contexto escolar, compartilhamos saberes, mas também reproduzimos discursos já construídos socialmente que não são problematizados. A esse respeito, Dayrel cita Ezpeleta & Rockwell (1996) afirmando que:

[...] em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimento, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência. E a luta contra o poder estabelecido (DAYREL, 1996, p.137).

Enquanto educadora, compreendo que ao ensinar meus alunos, aprendo com eles. Sou aprendiz constante, pois são inúmeros os desafios do cotidiano escolar a desafiar por compreensão pela pesquisa, seja por buscas de referenciais teóricos e participação em grupos de estudos, como a compreensão das relações cotidianas, almejando, assim, a formação continuada tanto no contexto escolar em que atuo como em cursos, pesquisas e encontros que problematizem a prática docente.

Com o objetivo de buscar subsídios teóricos e metodológicos que me auxiliassem diante das dificuldades apresentadas pelas crianças, inclusive na leitura, na escrita e até mesmo nos cálculos, iniciei a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mais uma vez reflito sobre a minha postura enquanto educadora e vejo que a minha intenção em cursar a especialização foi motivada por seguir meus estudos, investindo assim na minha qualificação, mas também por ainda estar direcionando a questão da “não aprendizagem” no professor.

Hoje, compreendo a formação continuada para além do suprir lacunas na formação docente, mas como diálogos permanentes, ensinando e aprendendo em espaços de formação docente coletiva em que os professores partilham suas práticas e saberes, (re)significando conceitos e práticas. Neste sentido, compreendo a formação continuada como um espaço em que os professores conversam, se conhecem, narram suas vivências cotidianas e aprendem juntos. Conversa é oportunidade ímpar para o desenvolvimento do humano, para o aprendizado da convivência, tão necessária, (WARSCHAUER, 2010).

No estágio da especialização em Psicopedagogia, realizado em uma escola da rede pública, na cidade do Rio Grande, convivi com um menino de nove anos, com histórico de reprovação escolar durante o período de três anos no 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (antiga 1ª série). Esta experiência, além de me oportunizar compreender melhor a aprendizagem da escrita e a compreensão da leitura desde sua fase inicial, fez-me refletir sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças, refletidas em reprovação na alfabetização.

Compreendendo a insuficiência de focar nas dificuldades da leitura e da escrita como responsabilidade do sujeito que “não aprende”, entendo a importância de investigar o seu contexto, a sua história, problematizando o meio social da criança.

O curso de especialização oportunizou-me conhecer algumas práticas pedagógicas de professoras da rede pública de ensino, bem como suas dificuldades e conquistas em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Outro ponto relevante no curso de especialização foi o estudo voltado para as crianças, problematizando as formas de ensinar e aprender na infância, já que a minha graduação em Pedagogia foi voltada para o Ensino Médio e o meu entendimento acerca dos estudos da infância foram trabalhados no curso de Magistério, sendo minha base a de professora dos Anos Iniciais.

Embora percebesse que a especialização e o estágio estariam contribuindo para minha formação e para que eu refletisse acerca das dificuldades das crianças, sentia que os estudos estavam focados nas especificidades individuais da criança com a qual eu realizava o estágio; seu contexto social e familiar era pouco pesquisado e problematizado. O contato com a família foi muito superficial, pois o objetivo era apenas que a família, neste caso a mãe e a avó, respondessem algumas questões acerca do comportamento da criança.

Durante e após o período de estágio, percebi que as discussões no curso de especialização sobre os casos de repetência escolar nas classes de alfabetização não avançavam para problematização das relações sociais de exclusão. Nesta perspectiva, fui percebendo a necessidade de intensificar os estudos nesta questão.

Diante destas inquietações percebi que deveria continuar estudando, mas ainda não sabia que caminho seguir. Ao finalizar a especialização, recebi o convite para participar como colaboradora no grupo de estudos e pesquisa NEPE¹- FURG. A experiência no referido grupo possibilitou-me a reflexão da prática docente por meio da atuação enquanto pesquisadora. No referido grupo de pesquisa, foi possibilitada a minha imersão nesta realidade, pela primeira vez na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande/CAIC-FURG, em uma turma de Educação Infantil.

Neste espaço, percebia que a pesquisa possibilitava-me um olhar diferenciado sobre os sujeitos pesquisados (as crianças) e suas relações. Sentia-me instigada a refletir sobre os estudos teóricos acerca das situações cotidianas no ambiente escolar. Segundo Demo:

¹ Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos, onde são desenvolvidos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, além de práticas em grupos de estudos.

No ambiente lúdico da criança é possível visualizar atitudes de pesquisa e fomentá-la via processo educativo, como postura de questionamento criativo, desafio de inventar soluções próprias, descobertas e criação de relacionamentos alternativos, sobretudo motivação emancipatória a partir de um sujeito que se recusa ser tratado como objeto (DEMO, 1997, p.77-78).

Com a intenção de dar continuidade à minha formação docente e de pesquisadora, visando compreender os processos de investigação e compreensão da realidade nos diferentes contextos sociais, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA-FURG).

Ao ingressar no mestrado, pude compreender que a Educação Ambiental vai além das questões relativas ao meio natural. A “educação ambiental não é sinônimo de ensino de ecologia, embora não prescindida da mesma” (REIGOTA, 2004, p. 22). Percebi na Educação Ambiental a possibilidade de estudar as relações sociais, percebendo o meio ambiente como um espaço de relações e interações, culturais, sociais e naturais.

Neste sentido, concordo com Loureiro, quando afirma:

Educação Ambiental, antes de tudo, é educação. Mas não uma educação genérica, e sim aquela que se nutre das pedagogias progressistas histórico-crítica e libertária, que são as correntes orientadas para a transformação social (LOUREIRO, 2006, p. 15).

Compreendendo a Educação Ambiental como uma ação popular, político-cultural, que tem por objetivo promover a transformação das diferenças e injustiças, ingressei no PPGEA e logo procurei me envolver nas atividades de estudos e pesquisa, procurando ampliar as minhas compreensões acerca da Educação Ambiental.

Saliento a minha atuação na organização, na apresentação de trabalhos e realização de oficina no II Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA), momento em que me senti ainda mais pertencente ao PPGEA, por interagir com colegas e professoras das diferentes linhas de pesquisas e grupos de estudos. O que se confirma na seguinte passagem do meu Diário de Campo:

Estar envolvida na organização do II EDEA me possibilitou interagir com os colegas do programa (mestrandos, doutorandos e professores) problematizando o meu compromisso enquanto educadora e pesquisadora ambiental. Vejo no programa a possibilidade de construir novos saberes acerca da docência, iniciando a minha caminhada na pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/04/2010).

Com intenção de aprofundar os meus estudos acerca da alfabetização, ainda no segundo semestre do ano de 2009, iniciei o estágio de docência na turma do 3º ano de Pedagogia/FURG, na disciplina de História e Metodologia da Alfabetização II.

O referido estágio foi uma experiência significativa, pois vejo que estar presente no ambiente acadêmico, no curso de formação de professores, possibilitou-me novos saberes docentes para minha formação, em que destaco uma passagem do meu Diário de Campo, que expressa pensamentos e sentimentos antes mesmo de começar esta proposta:

Uma nova oportunidade surge, o estágio de docência na turma do 3º ano de Pedagogia. Vejo como a possibilidade de intensificar os estudos sobre alfabetização, além de iniciar a prática docente no ensino superior. Espero que a minha presença na disciplina contribua na formação dos estudantes do curso de Pedagogia. Que riqueza! Vou aprender muito e espero ensinar também (DIÁRIO DE CAMPO, 10/08/2009).

Cabe salientar que, neste espaço de aprendizagens foi possível intensificar o entendimento sobre a construção da escrita, importante para a pesquisa, pois no decorrer da investigação estive dialogando com as professoras alfabetizadoras sobre esses processos de aprendizagem.

Durante o período do estágio (re)signifiquei entendimentos e leituras acerca da alfabetização, compreendendo-a como processo construtivo pela criança, o qual inicia antes mesmo da educação escolarizada, pelas relações sociais e pelas interações nos mais diferentes contextos. Nessa perspectiva, Ferreiro afirma:

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (FERREIRO, 2001, p.43).

Além das aprendizagens sobre a construção da escrita, o estágio proporcionou-me discussões sobre educação popular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como as compreensões relativas às práticas cotidianas no Ensino Superior.

Os diálogos reflexivos, realizados no período do estágio de docência, favoreceram a compreensão acerca da Educação Ambiental transformadora, com ênfase no diálogo e o aprender com o outro, buscando, desta forma, a conscientização pela prática social reflexiva (Loureiro, 2006).

Intensificando os estudos acerca da alfabetização, da educação popular e também da Educação de Jovens e Adultos, aliado ao contato com famílias com pouco ou nenhum acesso à educação escolarizada, fui convidada para participar do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização (NEEJAA), onde realizamos projetos de pesquisa, ensino, extensão e discussões, juntamente com professores(as) e bolsistas sobre os processos de

aprendizagem da leitura e da escrita tanto nas classes de alfabetização com crianças como nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, além de discussões referentes à educação popular.

Na perspectiva de uma educação emancipadora como possibilidade de compreender a sociedade para melhor se posicionar em prol dos seus interesses e necessidades é que compreendo a minha identificação com os estudos voltados para a educação popular, os quais iniciaram ainda na graduação em Pedagogia, quando foi oportunizado o estudo de referenciais teóricos que abarcavam essa temática. No segundo ano do curso, tive a oportunidade de atuar como educadora no projeto MOVA-RS² com a comunidade do bairro em que moro, Parque Marinha. Estive envolvida com o projeto no período de dois anos. Esta experiência mobilizou-me a intensificar as leituras no campo da educação popular, bem como da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos.

Os estudos e o contato direto com a comunidade possibilitaram-me a compreensão de que o projeto MOVA estava para além do ensino da leitura e da escrita para as pessoas jovens e adultas. Este projeto tinha a função social de mostrar aos sujeitos envolvidos o comprometimento com as dimensões políticas e sociais dos educandos, considerando sua historicidade e os seus aprendizados construídos fora do contexto escolar. A respeito do projeto MOVA, o organizador Brandão (2001, p.118) diz que “[...] encontramos no MOVA-RS, para cada um de nós, o que é para todos nós, o espaço que possibilita a transformação, que respeita as diferenças, que acredita no ser humano [...]”.

Cabe ressaltar que a experiência apresentada no projeto MOVA possibilitou-me conhecer os estudos freireanos, pois, no meu entendimento, o projeto priorizava uma proposta de alfabetização fundamentada no diálogo e na conscientização dos sujeitos envolvidos sobre o atual sistema societário em que estão inseridos, visando ampliar os espaços democráticos nas comunidades, oportunizando a problematização de novas possibilidades na vida dos educandos e educadores.

Em relação ao processo de conscientização, Freire (2002, p.45) nos diz que “a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa”. Hoje percebo que o meu interesse por buscar compreender a educação popular como uma educação que respeita as diferenças, que prioriza a democratização do saber por meio do diálogo reflexivo em espaços de formação coletiva, é

² Movimento de Alfabetização de Adultos do Estado do Rio Grande do Sul implementado nos anos de 1999 a 2002.

um interesse que vem fazendo parte da minha constituição como educadora, antes mesmo de chegar ao mestrado (PPGEA).

Antes de chegar ao mestrado como aluna regular, tive a experiência como aluna especial, no ano de 2007, cursando uma disciplina. Neste contexto, escutei atentamente o relato de uma estudante, também aluna especial, sobre o seu trabalho na coordenação de um curso pré-vestibular popular³, no bairro Parque Marinha.

Nesse dia em que ela relatava, busquei maiores informações sobre o projeto e me identifiquei com a proposta de proporcionar, aos educandos pertencentes à camada de baixa renda, a possibilidade de estarem revendo seus estudos para o ingresso aos ensinos técnico e superior. Desde então, atuei na coordenação pedagógica do referido projeto durante dois anos letivos, oportunizando espaços de discussões com o grupo de educadores acerca da docência e sobre a proposta de educação popular do projeto. O trabalho estendia-se com os educandos que chegavam ao curso pré-vestibular ainda sem saber para qual curso pretendem prestar o vestibular.

Mais uma vez me envolvi com práticas educativas na comunidade em que moro, ensinando e aprendendo com os sujeitos envolvidos. Neste sentido afirma Loureiro:

Nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (LOUREIRO, 2006, p.24).

Concordo com o autor, por compreender que aprendo a ser educadora e pesquisadora ambiental pelas interações que estabeleço nos diferentes espaços, seja na família, nas escolas e com os educandos. Vejo que este processo não é individual, mas sim coletivo. Na medida em que aprendo também ensino por meio da escuta e da dialogicidade.

A trajetória apresentada até o momento elucida o meu processo de constituição enquanto educadora e mestranda, apontando e refletindo sobre os tempos, os espaços e as diferentes relações estabelecidas que vêm contribuindo na minha formação, assim como os caminhos até o PPGEA e as aprendizagens enquanto educadora e pesquisadora ambiental. Dando continuidade a esta trajetória, abordo, no capítulo seguinte, o encontro com o tema e

³ Projeto de extensão vinculado ao PAITES (Programa de Auxílio ao Ingresso no Ensino Superior e Técnico), da Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

com a questão de pesquisa, assim como o percurso deste estudo, apresentando os colaboradores neste processo.

2 INICIANDO A CAMINHADA NO CONTEXTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo pretende abordar a metodologia desenvolvida na pesquisa, retomando os estudos no campo da Educação Ambiental por meio dos diálogos nos grupos de estudo e de pesquisa, apresentando o encontro com o tema e com as questões de pesquisa, a chegada na comunidade das famílias e a proposta de análise dos dados coletados. Trago os caminhos que a pesquisa foi tomando e como fui me aproximando das famílias e iniciando as primeiras conversas. Para tanto apresento alguns trechos registrados no diário de campo das observações realizadas durante esse processo, bem como as interlocuções teóricas.

O estudo que apresento baseou-se na pesquisa qualitativa, por oportunizar a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, na busca de novas compreensões da realidade. Conforme afirma Moraes e Galiuzzi (2007, p.11), “[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação”.

Além de contribuir na compreensão dos fenômenos investigados, a pesquisa qualitativa apresenta várias possibilidades de interação do pesquisador com os sujeitos investigados. “A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos [...]” (MINAYO, 2006, p.195).

Os momentos de interação e diálogos foram oportunizados pela entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002), onde as mesmas foram gravadas e transcritas na íntegra. A entrevista narrativa possibilitou a interação e aproximação da pesquisadora com as famílias pesquisadas, pois vários foram os momentos em que estivemos conversando. Em relação à vivência enquanto pesquisadora na comunidade dos sujeitos da pesquisa, Galiuzzi (2005, p.7) afirma que: “[...] nossa forma de compreender a aprendizagem é que ela acontece em ação em comunidades que fazem pesquisa sempre mediada por um outro. Ou seja, a aprendizagem é social”.

Concordo com a autora, por compreender que venho me constituindo educadora e pesquisadora ambiental por meio das relações sociais em diferentes contextos; é nessas relações que aprendo com o outro, pois, na medida em que investigo, registro e reflito no Diário de Campo, percebo, neste movimento, como aprendo a ser pesquisadora. Nesta perspectiva, saliento a contribuição dos diferentes contextos neste processo de formação da educadora a pesquisadora ambiental.

Ao chegar ao PPGEA, comecei a participar do grupo de pesquisa “Reescrituras”, em que mestrandas, doutorandos(as) e professoras do PPGEA e PPGEC (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) dialogam acerca dos projetos de pesquisa de mestrado e doutorado, apostando na escrita como potencializadora da constituição do pesquisador.

Assim, sem ter certeza da pesquisa a realizar no mestrado, no referido grupo, tomei conhecimento de uma pesquisa com as professoras alfabetizadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande/CAIC-FURG, no grupo de formação continuada denominado “Alfabeturas”, a qual tem como objetivo problematizar questões em busca de possíveis respostas à compreensão do fracasso escolar em classes de alfabetização e da lógica social implicada nesta questão, ainda que sempre provisórias, olhando para contextos culturais e históricos em que os estudantes e seus familiares estão envolvidos⁴.

O grupo “Alfabeturas” é composto atualmente por quatro professoras alfabetizadoras e três professoras do 3º ano; conta com a participação da coordenação pedagógica da escola, uma professora da FURG e sete estudantes do curso de Pedagogia, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁵). Os bolsistas realizam o trabalho coletivo nas turmas das professoras que participam do grupo Alfabeturas. Assim, no primeiro período da tarde, enquanto as bolsistas estão na sala de aula com as crianças, as professoras estão dialogando acerca das suas práticas no grupo de formação continuada e, no segundo período da tarde, as professoras retornam para sala de aula e as bolsistas permanecem com a professora e com as crianças.

O referido grupo surgiu no ano de 2008, com encontros quinzenais, a partir da necessidade de se ter um espaço de discussão e de partilha dos anseios, alegrias e angústias. Neste espaço, as professoras narram suas vivências cotidianas e, nos seus diários individuais e coletivo, registram suas reflexões sobre a sua prática docente cotidiana. “O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2003).

Cabe salientar que um dos objetivos do grupo Alfabeturas é problematizar e investigar as temáticas alusivas à alfabetização e aos contextos em que essas práticas são desenvolvidas. Para tanto foram escolhidas pelas professoras alfabetizadoras, como sujeitos de pesquisa, sete

⁴ Projeto de pesquisa, vinculado ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização NEEJAA

⁵ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior.

crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, com histórico de reprovação escolar.

Devido à complexidade que envolve os contextos de aprendizagem e ensino, bem como minhas experiências docente e o meu interesse pela temática da pesquisa das professoras alfabetizadoras, busquei, junto ao grupo, participar deste estudo com **olhares para as famílias das crianças com histórico de reprovação na classe de alfabetização, investigando o que elas dizem sobre a escola e os saberes escolares**. Para realizar tal pesquisa de cunho qualitativo, estive junto ao grupo de educação continuada das professoras alfabetizadoras, a partir de agosto de 2009, ano que ingresso no PPGA, até agosto de 2010, com a intenção de compreender as relações estabelecidas neste espaço de formação continuada, entre as professoras alfabetizadoras, as bolsistas do PIBID, as crianças e as famílias.

Estando em mãos com o meu Diário de Campo, o qual me acompanhou durante todo o percurso da pesquisa, destaco a seguinte passagem:

No segundo momento da tarde de hoje a estagiária do PIBID que acompanha a turma em que estudam as crianças que fazem parte da pesquisa relata sobre o desafio em estar acompanhando essas crianças. Procurei ficar atenta a sua fala buscando compreender as relações em sala de aula, já que em breve estarei com as suas famílias buscando compreender suas relações com a escola (DIÁRIO DE CAMPO 29/04/2010).

Os relatos das professoras e das estagiárias, os registros do Diário de Campo e, prioritariamente, as narrativas das famílias foram os instrumentos utilizados na busca de informações para melhor compreender a questão de pesquisa, encontrando, durante o percurso, referenciais teóricos que dialogam com a temática em questão.

Neste trabalho, apresento o estudo com **as famílias** das crianças com histórico de reprovação escolar. Denomino-as de famílias, por compreender que várias são as definições de família e organização familiar que são encontradas nos diferentes campos de estudo. A esse respeito, Szymanski (2004) apresenta, de forma bastante abrangente, a seguinte definição de família vivida:

Um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos (SZYMANSKI, 2004, p.7).

A dinâmica familiar citada pela autora apresenta laços de afeto e cuidado, oferecendo espaços para diferentes dinâmicas familiares. Essa nova proposta diferencia-se do modelo

nuclear de família (pai, mãe, filhos), o qual tem o sentido de integrar a família em um arranjo social que atende a interesses mais amplos da sociedade e da cultura.

A organização familiar tradicional vem sofrendo mudanças ao longo da história concomitantes às modificações que a própria sociedade sofre ao longo dos anos. Diante dessa diversidade de organização familiar, deparamo-nos com o desafio de trabalhar e estudar grupos familiares com diferentes estruturas, as quais são singulares em se tratando de culturas, crenças e valores. Cada uma apresenta a sua composição permeada de saberes, que perpassam de geração para geração, mesmo que sofrendo as influências do meio em que ambas estão inseridas.

Nesta perspectiva, a autora Szymanski (2004) aborda o conceito de família e é desta forma que compreendo os sujeitos deste estudo, como as famílias das crianças que apresentam histórico de reprovação na classe de alfabetização.

Os estudos no campo da Educação Ambiental e a participação junto às professoras alfabetizadoras viabilizaram o encontro com a questão de pesquisa: **Compreender o que as famílias de crianças com histórico de reprovação em classe de alfabetização dizem sobre a escola e os saberes escolares.**

A questão citada apresenta objetivos que me acompanharam durante todas as etapas desta pesquisa, sendo eles: identificar os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre a sua história escolar; compreender os discursos das famílias investigadas sobre a escola CAIC; e identificar os discursos das famílias sobre a aprendizagem das crianças.

É importante apontar que concomitante a pesquisa que realizei com as famílias, mais duas pesquisas também estavam acontecendo nas classes de alfabetização na escola CAIC, sendo que uma pesquisa era com as crianças e a outra investiga a formação continuada das professoras alfabetizadoras, no grupo “Alfabeturas”. Tais pesquisas estão vinculadas ao NEEJAA (Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização).

2.1 O encontro com os sujeitos da pesquisa

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.
Antonio Machado, 2004.

Início a escrita do encontro com os sujeitos da pesquisa, apresentando o verso do poeta espanhol Antônio Machado, pois o mesmo elucida um pouco do que senti, enquanto *caminhante*, quando iniciei o percurso da pesquisa. Antes mesmo de encontrar as famílias, sujeitos da pesquisa, fui traçando caminhos e pensando nas possibilidades de encontros para as nossas conversas; mas foi ao iniciar os primeiros passos que me deparei com o inesperado;

os caminhos a percorrer foram outros; as possibilidades de encontro pareciam limitadas; as narrativas eram diversas; entre uma visita domiciliar e outra fui percebendo que “*o caminho se faz ao caminhar*”, como diz o poeta. Sentia que, na medida em que iniciava a pesquisa, novos rumos ela tomava.

Iniciei os primeiros passos aventurando-me por caminhos antes desconhecidos. Era chegado o momento do trabalho de campo, que permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, estabelecendo uma interação com os “autores” que conformam a realidade (MINAYO, 2010).

Não teria como iniciar esta escrita sem lembrar os momentos antecedentes deste período. Enquanto escrevia o projeto de pesquisa a ser apresentado para qualificação, no segundo semestre de 2010, muitos questionamentos acompanhavam-me sobre meu encontro com as famílias. Os objetivos estavam traçados; a questão de pesquisa formulada; faltava o primeiro contato com as famílias. Desejava muito conhecê-las.

Mesmo certa de que após a qualificação era chegado o momento de encontrá-las, os questionamentos continuavam, entre eles: Como será o encontro com as famílias? Será na escola? Ou nas suas residências? Como elas irão me receber? Estarão ou não dispostas a me receber e a participar do meu estudo? Estas foram algumas das inquietações que me acompanharam durante o tempo em que iniciei as tentativas para encontrá-las. Diante destes questionamentos, tinha a certeza de que desejava encontrá-las o mais breve possível, pois só assim sentiria que realmente a pesquisa teria início, embora soubesse que todo o processo de pensar a pesquisa, da escrita do projeto para a qualificação, discussões em roda com o grupo de pesquisa Reescrituras, diálogos com orientadora e coorientadora, já fizessem parte da pesquisa.

No final do primeiro semestre de 2010, iniciei as primeiras tentativas, para então agendar o primeiro encontro com as famílias na escola CAIC. Escrevo, tentativas, porque esta foi a primeira de tantas neste processo. Destaco uma passagem do meu Diário que apresenta as expectativas para este primeiro encontro:

No final da tarde de hoje estive no CAIC conversando com a Vanise e com a Débora (coordenadora pedagógica da escola). Agendamos a primeira reunião com as famílias na escola, será na quarta-feira, dia 23/06/2010 às 16:30 na sala da biblioteca. Mal posso esperar por esse momento! Será que as famílias irão? Será que aceitarão participar da pesquisa? (DIÁRIO DE CAMPO 14/06/2010).

Os questionamentos foram constantes até conhecer as famílias e iniciar nossas conversas, as quais, ao contrário do que imaginava, não iniciaram no mês de junho e nem

mesmo na escola CAIC, pois embora eu contasse com o apoio da coordenadora da escola, enviávamos, sem sucesso, bilhetes chamando as famílias para conversar na escola. Outra tentativa sem resultados positivos foi sugerida pela coordenadora da escola: uma conversa com as famílias após uma atividade com as crianças e seus responsáveis para comemorar o dia da criança. Ao chegar à escola para a conversa, soube, pela professora, que as famílias haviam ido embora.

Neste período em que esperava encontrar as famílias na escola, fui compreendendo o quanto elas estão afastadas deste espaço, parecendo não sentir-se à vontade para participar da sua construção, dos momentos de interação.

Diante de mais uma tentativa de conversar com as famílias, no espaço da escola, sem êxito, conversei com a coordenadora da escola e acatei a sugestão de conversarmos com a assistente social do CAIC, para que junto com ela eu participasse das visitas domiciliares. Assim as famílias iriam me conhecer por meio de uma pessoa próxima delas.

Ainda no mesmo dia, na secretaria da escola, pesquisei, junto com a coordenadora dos Anos Iniciais, os endereços das crianças e logo fomos até a sala da assistente social do CAIC. Neste dia Fernanda, assistente social, não estava. Então fui apresentada para a estagiária da assistente social, Patrícia. Nesta ocasião, falei sobre a minha pesquisa e o meu objetivo com as visitas domiciliares, já que não estava tendo contato com as famílias, na escola.

A estagiária mostrou-se, já no primeiro momento, muito acolhedora e interessada pela pesquisa e afirmou que certamente iria contribuir de alguma forma para que eu encontrasse as famílias. Assim, agendamos a data e o horário para realizarmos a primeira visita domiciliar.

No dia agendado para as visitas, recebi o telefonema da Patrícia, dizendo que infelizmente não iríamos fazer as visitas domiciliares, pois o carro da universidade não estava disponível para nos levar. Pensei que poderíamos ir caminhando pela comunidade, mas ela me informou que as residências são distantes umas das outras e que teríamos que esperar até a próxima semana.

Não acreditei! Mais uma semana, e novamente não consegui o contato com as famílias. O que me restava era continuar a escrita no meu Diário, como expressa Weffort (1996, p.41) “A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente”. E assim continuei a refletir sobre os impasses deste período de inserção nas famílias.

Os empecilhos vivenciados antes mesmo de conhecer os sujeitos da pesquisa encontram-se no meu Diário de Campo, onde registrei:

Já pensei em ir sozinha, me apresentar e conhecê-las, mas sei que é importante que as famílias me conheçam por meio de outras pessoas que já são conhecidas delas. Assim me resta esperar pelo menos mais uma semana. (DIÁRIO DE CAMPO 27/10/2010).

Dias depois, entrei em contato com a Patrícia e agendamos as visitas. A conversa tranquilizou-me, pois, embora a pesquisa estivesse tomando novos rumos, ou seja, não mais nos encontros na escola e sim com as visitas domiciliares, percebi a proximidade do encontro com os sujeitos da pesquisa por intermédio de uma pessoa conhecida deles. Nesta direção, Minayo (2010) apresenta algumas considerações práticas, a considerar em qualquer situação de interação empírica, entre elas a entrada do entrevistador em campo. Neste caso, a apresentação inicial. A autora aponta que “o princípio básico em relação a esse ponto é que uma pessoa de confiança do entrevistado (líder da coletividade, pessoa bem conhecida e bem aceita) faça a mediação entre ele e o pesquisador (MINAYO, 2010. p. 66).

Na última semana do mês de outubro, o esperado encontro com as famílias aconteceu. Fui com o motorista da universidade, o estudante de Psicologia e com a estagiária da assistente social. Chegamos ao Bairro Castelo Branco I no início da tarde; o calor era intenso. Tudo era novo e as expectativas eram muitas.

O mapa a seguir mostra a Escola CAIC e o Bairro Castelo Branco I, o que possibilita a visualização da proximidade entre a escola e a comunidade.



Figura 1 - Localização da Escola CAIC e do Bairro Castelo Branco I

Fonte: <http://maps.google.com.br>

Conforme caminhava pelo bairro, encontrava algumas crianças já conhecidas, visto que as mesmas estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental João de Oliveira

Martins, localizada no bairro Castelo Branco I, local em que trabalho como professora alfabetizadora há um ano. Ao me verem, as crianças me chamavam e perguntavam o que eu estava fazendo por ali. Então contei que se tratava de um trabalho a ser realizado.

Iniciamos as visitas domiciliares por ordem alfabética, conforme se apresentam as ruas nesse bairro. Logo a Patrícia visitou rapidamente duas residências nas ruas A e B. Ao chegarmos na Rua C, finalmente era a minha vez, já que as famílias a serem visitadas para a pesquisa localizam-se nas ruas C e D do mesmo bairro.

Neste primeiro momento, a Patrícia e o estagiário de Psicologia desceram do carro comigo, para que as famílias percebessem que eu não estava sozinha e que estávamos acompanhados com o motorista da universidade.

Na Rua C, fui à residência da família do Ângelo, onde me apresentei para a mãe dele, a Vera. Ela me recebeu com um sorriso no rosto. Falei rapidamente sobre a pesquisa e da possibilidade de conversarmos em outro momento. Em seguida, ela disse que iria me esperar na segunda-feira, dia 8/11/2010, para conversarmos. Fiquei muito feliz com a receptividade da Vera.

Continuando as visitas, fomos em direção à Rua D e, nas próximas residências desci sozinha do carro para visitar as famílias. Logo observei três crianças pequenas, entre 4 e 6 anos de idade, brincando na rua. Ao ver o carro, pararam com a brincadeira de pega-pega e ficaram observando-me atentamente. Assim cumprimentei-as e logo perguntei se sabiam onde era a casa da Carla. Rapidamente entraram no pátio da casa e chamaram pela Carla e pela avó deles mas não nos atenderam. Inclusive, uma das crianças veio correndo e disse.

“Não tão, tá trancado com cadeado”.

Não consegui contato com a família da Carla neste primeiro dia.

Próximo a essa residência direcionei-me para a casa do Thiago, mas também ninguém me atendeu. Um vizinho de porta, da casa ao lado, perguntou se era o Censo⁶. Esse lhe disse que não. Ele olhou para o carro e disse:

“- Ah, é da FURG, mas já tiveram aqui.”

Apresentei-me rapidamente e perguntei pela família do Thiago. Não estavam e eu teria que voltar em outro dia, pela manhã.

⁶ Os censos populacionais produzem informações imprescindíveis para a definição de políticas públicas e a tomada de decisões de investimento, sejam eles provenientes da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo, e constituem a única fonte de referência sobre a situação de vida da população [...].

Mais adiante, ainda na mesma Rua D, fui até a residência do Júlio César e logo fui recebida pela Ivone, a mãe do Júlio César. Comecei me apresentado para ela, ainda no portão, mas foi um tanto complicado, pois em alguns momentos ela não me deixava falar, fazendo várias perguntas ao mesmo tempo. Queria saber se eu era do Conselho Tutelar e se eu iria buscar o Júlio. Com muita calma fui explicando que a minha conversa seria com ela e que cheguei ao seu endereço por meio da escola, por estar fazendo um trabalho junto à escola.

Quando falei da escola, ela se justificou, por várias vezes, que leva o menino na escola sempre e que vai lá para saber como ele está se comportando. Disse ainda que ele é um menino bom e que ele faz tudo.

Questionou ainda:

“- A, i moça, vejo esse carro aí e fico toda arrepiada. Não é Conselho, né? Não vão levar o meu Julinho?”

Mais uma vez expliquei o motivo de ter ido até a sua residência e, aos poucos, ela foi me ouvindo e, mesmo não olhando mais para o carro, parecia muito desconfiada.

Questionei-me até que ponto foi válido ter ido até a residência da Ivone acompanhada do carro da universidade, pois senti que esse fato causou, pelo menos no primeiro momento, um afastamento, ao contrário do que esperava conseguir com a presença do carro e da estagiária Patrícia facilitando o contato.

Mas essa reação de afastamento foi apenas da Ivone e logo a Patrícia falou que, durante as conversas com ela, eu ficasse atenta, pois não é normal ela ter esse “medo” do Conselho; provavelmente tenha algo por de trás dessa atitude. Como esse não era o foco na pesquisa, não busquei informações específicas

A respeito da atitude da Ivone frente à possibilidade da visita ser do Conselho Tutelar, apresento uma passagem do artigo: “Conselho Tutelar não é órgão de repressão,” do consultor dos Diretos da Criança e do Adolescente Luciano Betiate (2010):

A família enfrentando problemas, por exemplo, com a educação dos filhos vê nos Conselheiros Tutelares uma referência de ‘ameaça’, implantando na criança medo do Conselho Tutelar, como se este pudesse lhe alcançar com alguma forma de punição. Grande engano (BETIATE, 2010).

Cabe salientar que, durante este primeiro contato com a comunidade, fui percebendo que a Ivone não era a única pessoa a relacionar minha presença com a atuação do Conselho Tutelar, pois as crianças nas ruas se aproximavam e diziam:

“- Quem tu é? Tu é do Conselho?”

Ainda desconfiada, Ivone agendou uma próxima visita para segunda-feira (8/11) às 17h, na sua residência.

Nas primeiras semanas, mantive contato com cinco famílias, pois duas não consegui encontrar em casa. Nas semanas seguintes, não foi possível manter o contato com todas essas cinco, já que em uma das famílias a mãe começou a trabalhar e por isso não a encontrava em casa nos turnos manhã e tarde, e a outra família estava afastada do bairro, segundo os vizinhos.

Nestas idas e vindas às residências das famílias, na tentativa de agendar as conversas com as sete famílias, foi possível agendar e de fato iniciar a conversa com **três famílias**, as quais se mantiveram durante todo o processo de pesquisa. Assim, na primeira semana do mês de novembro, iniciei as visitas domiciliares com Vera (mãe do Ângelo), Maria Helena (avó da Carla) e com Ivone (mãe do Júlio César).

As visitas domiciliares intensificaram-se nas primeiras semanas de novembro, até a segunda semana do mês de dezembro, sendo em média uma ou duas visitas por semana. Neste período, fui sozinha.

2.2 A imersão da educadora e pesquisadora ambiental na comunidade dos sujeitos da pesquisa

Diante das tentativas, sem sucesso, de contato com as famílias e após as rápidas conversas no portão das residências das mesmas para agendarmos as visitas domiciliares, chega, de fato, o momento de estar com elas. Era chegado o dia de ir sozinha ao encontro das famílias, pois já sabia quais eram as ruas e as residências dos sujeitos da pesquisa.

Muitas foram às observações realizadas que iniciavam quando chegava na comunidade. Enquanto pesquisadora, procurei estar sempre com o Diário de Campo em mãos, registrando as constatações da realidade observada.

Conforme chegava na comunidade Castelo Branco I, percebia o quanto ela está próxima da universidade e, ao mesmo tempo, tão distante, separada por um portão fechado a cadeado, ao qual poucos têm acesso. Pessoas da comunidade, funcionários e estudantes que desejam chegar na universidade passam diariamente por pequenos espaços, que permitem a passagem de pedestres, bicicletas e motocicletas. Para passar de automóvel, é necessária uma liberação da universidade, justificando as necessidades para se ter acesso às chaves.



Figura 2 – Portão fechado entre a Universidade e o bairro Castelo Branco I
(Arquivo da pesquisadora)

Essa situação me causava desconforto, pois durante o período da pesquisa na comunidade, acompanhei muitos adultos e crianças deslocando-se do bairro em direção à escola CAIC, bem como pessoas que residem na comunidade e que estudam e trabalham na universidade.



Figura 3 - Passagem restrita para pedestres, ciclistas e motociclistas
(Arquivo da pesquisadora)

Percebendo essa situação, perguntei ao porteiro da escola CAIC como seria possível entrar de carro da comunidade para a universidade e vice-versa. Logo ele aconselhou que eu procurasse o chefe da guarda da universidade, solicitando uma chave. Em conversa com o chefe da guarda, justifiquei a necessidade de ter uma chave do portão, pois trabalho como professora temporária na universidade e professora da escola municipal do bairro. Diante desta justificativa, tive acesso à chave do portão. Assim diariamente fazia este trajeto, da

escola para a residência das famílias e logo para a universidade. Por isso, aponto, no início da escrita, que percorri caminhos que antes eram desconhecidos e inesperados.

Agora professora, antes da rede privada, encontro-me professora da rede pública, em uma comunidade periférica do município, e encontro meus alunos e os sujeitos da pesquisa que desenvolvo. Quando trago que aprendo por meio das diferentes relações sociais que estabelecemos, é por me compreender como sujeito aprendente nestes diferentes espaços, os quais me possibilitam aprender com os saberes da comunidade. “Aprendi também, como pesquisador, que é muitas vezes partindo das pequenas coisas do cotidiano que se avança sobre as questões teóricas fundamentais” (CHARLOT, 2005, p.6).

Seguindo por estes caminhos, nas tardes de novembro, iniciaram de fato as primeiras conversas com as três famílias e, para tanto, a professora recém nomeada na rede pública de ensino saía da escola e ensaiava os primeiros passos de pesquisadora na mesma comunidade; visitava as famílias.

Para encontrar as famílias em casa, fui inicialmente algumas manhãs, mas os encontros se efetivaram durante a tarde. Assim fui percebendo os caminhos da pesquisa, antes pensada com sete famílias e agora com apenas três, justamente as três que, nas primeiras semanas de contato inicial mostraram-se interessadas em participar das conversas.

Os encontros aconteciam uma ou duas vezes por semana, de acordo com a disponibilidade das famílias em suas residências, como já mencionado. Tais encontros mantiveram-se da primeira semana de novembro até a segunda semana de dezembro, totalizando, em média, oito encontros com cada família, com aproximadamente 40 minutos de conversa cada um.

A primeira visita domiciliar aconteceu na manhã do dia 8 de novembro, na casa da **Vera** (48 anos).

Ao chegar à sua residência, fui recebida com um sorriso no rosto e logo ela trouxe duas cadeiras e colocou embaixo de uma árvore, na frente da sua casa, ainda em construção.

Neste dia apresentei-me como professora da Escola Municipal Professor João de Oliveira Martins e estudante da Universidade, que estava na sua residência para fazer um trabalho com famílias das crianças do 2º ano da escola CAIC. Ressaltei, ainda, que o meu trabalho estava relacionado a um projeto, o qual tinha mais duas pesquisas que estavam acontecendo com as professoras alfabetizadoras do CAIC e com as crianças da turma do seu filho.

Salientei a minha intenção de conhecer a sua história escolar, suas percepções sobre a escola CAIC e o seu olhar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do seu filho. Desta

forma, este trabalho estaria contribuindo na minha constituição como pesquisadora, produzindo conhecimentos que poderiam contribuir para a transformação da situação do elevado índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Falei ainda do gosto e disposição por ouvir suas histórias do tempo em que ela estudava. Ela riu e comentou:

“- Tenho muitas coisas para te contar”.

Rapidamente, Vera disse que aceitava participar da pesquisa, porque, embora estivesse morando a dois anos no bairro, havia participado de vários trabalhos, sobre saúde, doenças, cuidado com os filhos, etc. Afirmou ainda:

“- Esses trabalhos são bonitos.”

Em seguida, Vera se apresentou. Ela tem 48 anos, mora com dois filhos, Ângelo (12 anos) e Vítor (10 anos), ambos estudam na escola CAIC em turmas de 2º ano, tem mais filhos, mas já não moram mais com ela.

Neste dia, a conversa foi rápida, pois o principal objetivo deste primeiro encontro era eu me apresentar e convidá-la a participar da pesquisa.



Figura 4 - Vera e o filho Ângelo. Dezembro/2010.
(Arquivo da pesquisadora)

Neste mesmo dia em que conversei com Vera, também me desloquei até a casa de **Ivone** (54 anos). Ao chegar na sua residência, fui muito bem recebida, embora ela ainda demonstrasse certa desconfiança de que eu fosse do Conselho.

Ao me ver, logo ela questionou:

“- Voltasse mesmo, mas tu não é do Conselho, né?”

Falei mais uma vez que eu era professora da escola da comunidade e estudante da FURG. Logo ela entrou em casa e trouxe dois baldes de tinta, grandes e vazios, colocou os baldes virados em uma sombra na frente da sua casa e me convidou para sentar. Ao sentar, ela disse que ali tudo era simples e que esses eram os bancos. Falei que estava ótimo, pois o importante era que pudéssemos conversar e que se ficássemos na sombra seria melhor ainda, já que o sol estava muito forte.

Então, assim como falei com Vera, expliquei para Ivone os meus objetivos com a pesquisa e logo ela disse que queria participar; mas já deixou claro, nesse primeiro encontro, que não iria tirar nenhuma foto, pois ela não gosta de fotos.

Falei que ela poderia optar se desejaria ou não ser fotografada e que sua decisão seria respeitada durante todo o percurso da pesquisa.

Assim que fiz minha apresentação e que ressaltai minha intenção com a pesquisa, Ivone foi se apresentando, relatando que tem cinco filhos (todos meninos), mora com todos eles e o seu esposo, não trabalha e não estuda, porque precisa ficar em casa para cuidar das crianças. Não lembrou a idade das crianças, dizendo-me falar outro dia.

Ao dizer de minha intenção de ouvir a sua história escolar, ela disse que não tinha muita coisa para contar porque estudou muito pouco, mas era só eu ir lá a casa dela e ela me contava o que ela lembrasse. Assim, agendamos um novo encontro para outra semana.

Seguindo, ainda na segunda semana da pesquisa, voltei em algumas residências e fui recebida por uma senhora muito sorridente, acompanhada de suas três netas. Era **Maria Helena** (58 anos), pessoa muito simples, alegre e afetuosa.

Da mesma forma, fui me apresentado e relatando os motivos que me levaram até a sua residência, já que sua neta Carla (11 anos) também faz parte da turma do 2º na escola CAIC.

Assim que falei dos objetivos da pesquisa, Dona Maria Helena logo falou:

“- Vou ter muita coisa pra te contar”.

Convidou-me para entrar e sentar em uma cadeira próxima da porta, enquanto ela acomodava-se no sofá, para nossa conversa. Fiquei muito à vontade com ela e logo fui dizendo que era professora e estava iniciando a minha caminhada como pesquisadora; e contar com a participação dela e das demais famílias no meu trabalho só iria enriquecer os meus estudos. No final da conversa, agendamos o próximo encontro para a semana seguinte.



Figura 5 - Maria Helena e as netas. Dezembro/2010.
(Arquivo da pesquisadora)

As duas primeiras semanas de encontro com as famílias tranquilizaram-me. Fiquei muito satisfeita pela forma acolhedora como me receberam. Isto se confirma no registro no Diário de Campo:

Chegando ao final da segunda semana de visita domiciliar, percebo que algumas das inquietações já não me preocupam tanto, pois vejo o quanto as famílias estão me recebendo bem e contribuindo com a pesquisa. Estou sendo acolhida pelas três famílias (DIÁRIO DE CAMPO 10/11/2010).

Os questionamentos, desde antes de conhecer as famílias, foram sendo amenizados na medida em que fui me aproximando da comunidade e dialogando com as participantes deste estudo. Assim fui conhecendo-as e compreendendo suas histórias, por meio de suas narrativas, acompanhadas de diálogos constantes.

2.3 Para começo de conversa: as primeiras narrativas

Nos momentos de interação com as famílias, foi oportunizada a entrevista narrativa como uma técnica de geração de dados proposta por (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Nesta proposta de entrevista, os sujeitos contam suas histórias com características específicas, rompendo com o esquema de pergunta e resposta. Para melhor compreensão do sentido da entrevista narrativa, trago as palavras dos autores:

[...] o sentido não está no “fim” da narrativa; ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a seqüência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH ; BAUER, 2002, p.93).

Esta proposta de entrevista possibilitou que as participantes da pesquisa contassem sua trajetória escolar, por meio de histórias em contextos diversificados, sendo que o sentido dessas histórias não se encontravam ao final, mas sim durante o percurso em que as mesmas estavam sendo narradas.

A entrevista narrativa realizada possibilitou que as participantes da pesquisa lembrassem os acontecimentos vividos em diferentes épocas da sua vida, narrando assim fatos da infância, da adolescência e de situações recentes. Dessa forma, as narrativas foram mostrando lugares, tempos, lembranças que o tempo não apagou e que eram revividas a cada narrativa. Na medida em que contavam, (re)significavam as lembranças e relacionavam-nas com o cotidiano, denominando, muitas vezes, como “naquele tempo,” ao lembrar do vivido e “hoje em dia” quando relacionavam suas histórias com as vivências recentes.

Jovchelovitch & Bauer (2002) salientam que a entrevista narrativa oportuniza que os sujeitos da pesquisa possam contar suas histórias, relatando seus pensamentos e opiniões com perguntas abertas, pensando na pesquisa de modo geral.

Durante os diálogos com as famílias busquei apresentar pelo menos três questões que abarcavam o estudo. Estas questões foram apresentadas aos participantes da pesquisa durante as visitas domiciliares. Muitas vezes dialogávamos em média duas ou três tardes sobre a mesma questão, sendo elas: “*A senhora gostaria de me contar sobre o tempo em que estive⁷ na escola? Como a senhora percebe a escola CAIC? Qual a sua opinião sobre a escola?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2010).

As questões apresentadas foram retiradas do Diário de Campo e formuladas antes mesmo do primeiro contato com os sujeitos da pesquisa. Após as primeiras interações e diálogos, fomos conhecendo-nos e mantendo um clima de amizade. As três participantes recebiam-me com muita acolhida em suas residências.

Diante das questões iniciais formuladas, elas contavam suas histórias, relacionando-as com situações cotidianas atuais; inclusive faziam relações com seus tempos na escola e de como percebem atualmente a relação das crianças com os professores, alegando que hoje as crianças têm “tudo” e que ainda assim não estão aprendendo. Partindo dessa afirmação apresentada no início das narrativas pelas participantes deste estudo, formulei mais uma questão para que elas fossem narrando suas compreensões sobre tal fato: *Partindo das narrativas das famílias, hoje apresento uma outra questão a ser problematizada com elas: Por que as crianças não estão aprendendo?* (DIÁRIO DE CAMPO 08/12/2010).

⁷ “estive,” porque, nas primeiras conversas, antes de iniciar com as narrativas, as três participantes da pesquisa afirmaram não estar estudando.

Tais histórias e fatos narrados contribuíram para a compreensão da questão da pesquisa, considerando as relações sociais que as famílias estabelecem em diferentes contextos, bem como o tempo-espaço em que elas narravam. Em relação aos contextos no momento das narrativas, Alarcão (2003) corrobora:

As narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os factos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento (ALARCÃO, 2003, p.53).

Apresento aqui algumas das vivências ao longo dos diálogos com Vera, Ivone e com Maria Helena, interações significativas para o meu processo de constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, pois a minha imersão no contexto dessas famílias, aliada aos estudos do mestrado, tem me possibilitado compreender a Educação Ambiental como uma educação problematizadora, pautada na transformação social, inspirada no diálogo, entendido em sentido original de troca e reciprocidade (Loureiro, 2006).

Nesta direção, Freire (1987) colabora, afirmando que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE 1987, p.79).

As visitas domiciliares foram permeadas de diálogos, mas principalmente de escuta atenta às narrativas dos sujeitos da pesquisa, pois muito elas tinham a recordar, a falar, ou seja, a contribuir nos meus estudos com as suas histórias. E quantas contribuições, quantos aprendizados foram construídos ao longo das nossas conversas!

Conforme combinado com as famílias de acordo com a disponibilidade delas, as conversas iniciaram já no segundo encontro, momento em que elas aceitaram participar do estudo, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1), autorizando a gravação de suas narrativas. Apenas a Ivone não consentiu ser fotografada.

Duas semanas de visitas se passaram, o que me tornava mais “conhecida” das crianças que brincavam nas ruas pelas quais eu transitava. Quando me direcionava para as residências das participantes da pesquisa, geralmente era recebida pelas crianças, que corriam até suas casas, dizendo:

“- Mãe, mãe, a moça chegou!” (filhos da Vera).

“- Vó, a tia do carro tá aí!” (netas da Maria Helena).

“- Mãe! Vem aqui que aquela mulher tá aí” (filhos da Ivone).

Nas primeiras visitas, elas contaram suas histórias escolares, relatando fatos da infância e dos primeiros anos em que estiveram na escola. Conforme iam contando, lembravam de situações que vivenciaram, como diz Maria Helena ao lembrar situações cotidianas que vivencia por não ter seguido os estudos:

“- O colégio faz falta”.

A Ivone também relata ter estudado durante pouco tempo, afirmando saber escrever o seu nome. Assim solicitou que eu deixasse na sua residência o termo para que o seu esposo lesse e deixasse ela assinar. Assim fizemos.

No encontro seguinte, ela entregou o termo, aceitando participar da pesquisa, sem autorização de fotografias, como anteriormente mencionado.

Ao lembrar o período em que esteve na escola, ela afirma:

“Não sei ler, nem escrever, a professora me deixava de lado. Eu mesma saí do colégio. Não fui mais! A minha vontade era aprender a ler e escrever, mas agora não quero mais”.

E foi essa a direção das narrativas que foram intensificadas. Uma conversa puxava outra, uma lembrança trazia tantas outras, acompanhadas de sorriso e alegria.

A coleta de informações por meio das narrativas das três famílias, contou ainda com os desenhos da Maria Helena.

Nos primeiros encontros, Maria Helena relatou não saber ler nem escrever, mas ter desenhado sua família em outra situação. Ao indagar se gostaria de desenhar ela disse:

“- Posso sim, vou desenhar a escola que estudei”.

E foi assim que, na tarde do dia 8 de dezembro de 2011, Maria Helena desenhou a escola.

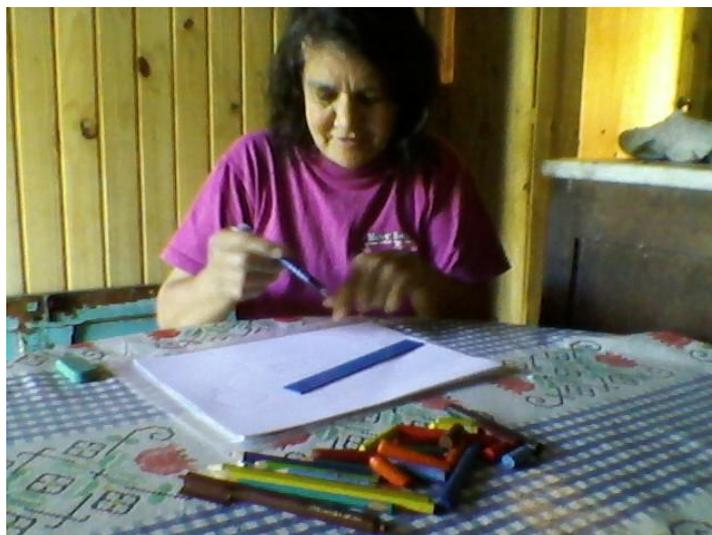


Figura 6 – Maria Helena desenhando a escola. Dezembro/2010.
(Arquivo da pesquisadora)

Acomodou a mesa e as cadeiras para desenhar. Entreguei-lhe um estojo com alguns lápis, canetas e folhas de ofício, deixando-a à vontade. Enquanto desenhava, em silêncio, rabiscava com lápis cada lembrança, procurando representar o prédio da escola. Assim ela rabiscava e traçava o primeiro esboço, procurando tecer os detalhes da estrutura da escola e o seu redor.

Encantava-me seu silêncio e concentração e o olhar atento de suas duas netas ao desenho.

Entre um traçado e outro, Maria Helena comentou:

“- Que tempo bom que não vem mais!”

Procurando registrar alguns detalhes no desenho da escola, ela afirmou:

“- Agora, Dani, vou desenhar uma coisa que tu não imaginas”.

No seu traçado, com o lápis preto, ela desenhava uma fogueira e três bandeirinhas, dizendo representar (as bandeiras e a fogueira) o que ela mais gostava na escola, as festas. A Festa Junina era a sua preferida.

Logo iniciou a pintura do desenho e escutou o elogio da neta mais nova (Vitória, quatro anos) que estava conosco nesta tarde:

“- Que lindo o desenho que a vó fez!”

Maria Helena sorri e fala:

“- Lindo nada, estou fazendo o que me vem na cabeça, do que lembro”.

Enquanto pintava, Maria Helena tecia alguns comentários e relatou rapidamente um fato que lembrou, dizendo com sua voz dócil que:

“Na época que eu estava no colégio tinha uma colega que usava um único caderno durante três anos, porque a mãe dela pedia para professora não corrigir o caderno com caneta, porque no final do ano ela apagava para ela usar de novo. Agora tudo é diferente elas (as crianças) têm tudo, ganham material e não sabem aproveitar.

Em seguida, ela silencia e, orgulhosa, mostra o seu desenho finalizado. Ao apresentar o desenho para mim e para as netas, ela diz:

“- Quando eu passo por ali (escola) eu choro, sem mentira nenhuma. Me lembro quando eu ia ali, corria, brincava, andava de cavalo”.

Perguntei a ela se gostaria de assinar, afinal ela era a autora do trabalho realizado. Sorrindo, ela assina e me entrega.



Figura 7 – Desenho da escola em que Maria Helena estudou
(Arquivo da pesquisadora)

Uma semana se passou e retornei até a casa da Maria Helena. Encontrei-a sorridente e logo ela disse ter estado no CAIC e ter olhado como é a escola; e, ao chegar em casa, desenhou o CAIC, para mim. Ao me entregar, disse que fez duas crianças entrando na escola e o posto de saúde, porque lá é muito bom.

Contou que, ao ir ao CAIC, lembrou:

“- Vou desenhar o CAIC pra ela”.

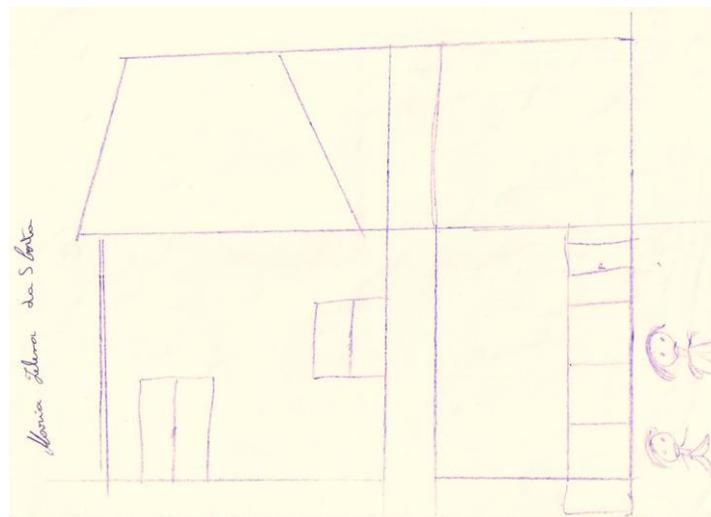


Figura8 – Desenho da Escola CAIC-FURG feito pela Maria Helena
(Arquivo da pesquisadora)

Ao entregar os desenhos e conversar sobre os mesmos, dispôs-se a desenhar, não neste dia, mas em outro, a sua família e também o cavalo, presente em sua lembrança de seus tempos na escola. Disse ainda que este encontro seria breve, pois tinha que sair.

Desenhar pareceu-me ser algo que a distraía e que lhe dava prazer, pois sempre me mostrava e me entregava os desenhos com um brilho no olhar. Foi assim que, passados alguns dias, Maria Helena me recebe com o desenho dos seus filhos e filhas.

Em uma folha tamanho ofício, ela desenha todos(as) os(as) filhos(as) e, ao me entregar inicia a conversa, dizendo nome e idade de cada um deles, sugerindo que eu anotasse; e assim fiz.

Ao entregar o desenho, dizia que sua família era grande, mas que cada um tinha sua vida e que nas festas de final de ano já não se reuniam mais. Pareceu pela primeira vez mostrar certa tristeza no olhar, enquanto falava. Mas afirmou que essa era a família dela, mesmo com as desavenças.

Ao me entregar uma segunda folha, Maria Helena afirmou:

“- Fiz os netos também. São muitos!”

“- Fiz representando um neto de cada filho”.

Disse-me que os netos não poderiam faltar e, para não colocar todos, que são muitos, ela resolveu colocar o(a) filho(a) mais velho(a) de cada um dos(das) seus(suas) filhos(as). Maria Helena fez questão de dizer que essa é a sua família, apesar de morar apenas com duas netas. Ao falar sobre o que havia desenhado, ela diz que desenhou todos os netos(as) colocando-se no centro do desenho. Segundo ela, eles estão sentados diante de uma mesa.



Figura 9 - Desenho da família da Maria Helena
(Arquivo da pesquisadora)

Maria Helena entregou-me mais um desenho de seu tempo de escola, agora com o citado cavalo. Assim que me entrega, afirma:

“- *Eu quero é que fique tudo certo aí para os teus estudos, por isso vou te contando e desenhando*”.



Figura 10 - Desenho da Maria Helena e do cavalo
(Arquivo da pesquisadora)

O interesse em registrar as lembranças por meio do desenho surgiu apenas com a Maria Helena. As demais entrevistadas, quando convidadas, não demonstraram interesse em desenhar, justificando não saber e ter vergonha.

A análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa deu-se por meio da Análise Textual Discursiva - ATD (Moraes e Galiazzi, 2007), que consiste na produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. A intenção da ATD é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES & GALIAZZI, 2007, p.11).

A realização da análise das narrativas iniciou-se pela leitura integral das histórias que foram narradas pelas famílias. Logo a unitarização dos textos com significados específicos para a pesquisa, no caso deste estudo, das histórias narradas pelos sujeitos da pesquisa. Estas unidades foram inicialmente organizadas separadamente do texto e codificadas. Na sequência desta proposta de análise, as unidades foram sendo separadas em categorias, de acordo com a semelhança ou aproximação do conteúdo apresentado, aparecendo nesta fase de análise até oito categorias, consideradas como categorias intermediárias.

Estando as categorias definidas, partiu-se para a etapa seguinte: a escrita de metatextos, momento de compreensão e aprendizagem, para mim pesquisadora, sobre a questão investigada. Nesta fase da análise, Moraes e Galiazzi (2007, p.191) afirmam que “o pesquisador também se reconstrói como pesquisador e sujeito durante as análises. É o que denominamos a metamorfose do pesquisador”.

Concordo com os autores, quando afirmam sobre as mudanças que ocorrem com o pesquisador neste processo de análise, pois foi como me senti durante esta etapa da investigação. Na medida em que compreendia seus discursos, percebia que aprendia com eles e me compreendia pesquisadora na busca por novas compreensões da realidade.

No período da análise em que chegamos às categorias intermediárias, reorganizamo-las em categorias mais amplas, denominadas categorias finais. Na etapa final da análise, chega-se às categorias finais. Tais categorias são consideradas “pertinentes no que se refere aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p.26).

Procurei apresentar, neste capítulo, a metodologia norteadora do presente estudo, abordando os caminhos percorridos até encontrar os sujeitos da pesquisa em suas residências. Nos textos seguintes, apresento a análise das categorias emergentes, tecendo diálogos teóricos com autores encontrados durante o percurso desse processo de pesquisa.

3 O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA?

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.
Eduardo Galeano

O presente capítulo de análise discorre sobre a metodologia desenvolvida para a análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, inauguro esta escrita, apresentando o verso de Eduardo Galeano, por compreender que sempre temos algo a dizer para o outro, *alguma coisa, alguma palavra*. Se essas palavras ainda não foram ditas, haverá um dia, um momento, um espaço, para que elas possam ser ditas e compreendidas. Desta forma, vejo a análise das narrativas dos sujeitos deste estudo como um espaço em que suas histórias, suas palavras foram ditas e estão sendo compreendidas por mim, pesquisadora ambiental, e pelos leitores interessados neste estudo.

Antes mesmo de iniciar o diálogo acerca das narrativas, penso ser significativo retomar que este estudo contou com as narrativas de três mulheres, sendo elas Ivone, Maria Helena e Vera, sendo que Ivone e Vera são mães de meninos que se encontram em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (classe de alfabetização), com índice de reprovação de três anos neste nível de ensino. Esta é a mesma situação com a neta de Maria Helena, que também frequenta esta turma na escola CAIC-FURG.

Saliento ainda que este estudo busca compreender o que as famílias de crianças com histórico de reprovação em classe de alfabetização dizem sobre a escola e os saberes escolares, com os seguintes objetivos: identificar os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre a sua história escolar; compreender as concepções das famílias investigadas sobre a escola CAIC; e identificar os discursos das famílias sobre a aprendizagem das crianças.

Para este estudo, três foram as categorias encontradas, denominadas de: **as famílias que dizem que “não aprendem” os saberes escolares; as famílias que dizem que “não sabem ensinar” os saberes escolares; e as famílias que dizem quem são os “culpados” por “não aprenderem” os saberes da escola.**

A análise das categorias será apresentada, trazendo na escrita as falas dos sujeitos da pesquisa, registros do Diário de Campo, bem como interlocuções teóricas com autores que problematizam as questões apresentadas nas narrativas. Apresento em vários momentos desta

análise, diálogos, com os estudos de Bernard Jean Jacques Charlot, por entender que suas pesquisas vêm ao encontro das narrativas dos sujeitos deste estudo, buscando compreender as questões desta investigação.

Os estudos do pesquisador francês Bernard Charlot (1986, 1996, 2000 e 2005) buscam repensar o modo como se trata a questão do “fracasso” escolar, sendo compreendido pelas questões colocadas e aos dados recolhidos de suas pesquisas, não se detendo apenas às teorias já existentes sobre o dito fracasso escolar.

Embora o estudo que apresento nesta dissertação não tenha como foco o “fracasso” escolar, vejo que as contribuições de Charlot enriquecem as reflexões, na medida em que dialogam com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, pois em seus discursos a negação pela escola, pelos saberes escolares, bem como a busca de um “culpado⁸” para a “não aprendizagem,” são questões elencadas por eles em suas histórias escolares.

Charlot (1996) afirma que o “fracasso” escolar não existe; o que existe são alunos em situação de “fracasso”. Suas pesquisas vêm apontando que o dito fracasso escolar se constrói numa história singular, sendo mais frequente entre as crianças de famílias populares. Ele alerta que o que se deve compreender é que o “fracasso” é individual e que se faz presente maciçamente nas mesmas categorias sociais.

Os estudos de Charlot (2000), junto ao seu grupo ESCOL,⁹ vêm constatando que certos alunos que fracassam nos aprendizados da escola pertencem a famílias populares e que este “fracasso” escolar tem relação com a desigualdade social. Ele afirma ainda, porém, que a origem social não é a causa do “fracasso” escolar. A origem social não produz o fracasso escolar.

Nesta perspectiva, em seu livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), o pesquisador trabalhou um conceito que explica, de forma abrangente e menos preconceituosa, histórias de sucesso e de fracasso escolar: *a relação com o saber*, propondo que se construa uma sociologia da relação com o saber, uma sociologia do sujeito, encontrando outras disciplinas que trabalham a questão do sujeito ou do sentido, mostrando assim que a relação do saber se constrói em relações sociais de saber.

Articulado aos estudos de Charlot na compreensão das narrativas dos sujeitos da pesquisa, a análise contou ainda com interlocuções teóricas no campo da Educação Ambiental, apresentando as contribuições, especificamente de Loureiro (2000 e 2003), para

⁸ O conceito “culpado” aparece por vários momentos na análise, por ser um termo apresentado nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

⁹ Educação, Socialização e Comunidades Locais

melhor entender as questões investigadas, avançando na compreensão de que a educação não é a solução para os problemas que encontramos na nossa sociedade, mas ela é o caminho e sem ela não percebo a mudança. Assim, a Educação Ambiental emancipatória (Loureiro, 2003) acredita no educar para emancipar e não para alienar, rompendo com a visão reducionista da sociedade vigente, apostando no reconhecimento dos sujeitos enquanto seres sociais atuantes em nossa sociedade, capazes de se posicionar de forma crítica e reflexiva sobre o contexto em que vivem na busca de melhores condições de vida, modificando e superando as relações de exclusão presentes em nossa sociedade.

Iniciando o processo de análise, apresento, posteriormente, as categorias que emergiram por meio das narrativas dos sujeitos da pesquisa, sendo que estas foram intituladas partindo das falas das participantes deste estudo, do que elas realmente dizem, por compreender que suas narrativas são permeadas de significado.

3.1 As famílias que dizem “não aprendemos” os saberes escolares

Apresento as narrativas dos sujeitos da pesquisa no que se refere às histórias escolares, buscando compreender suas percepções acerca da escola no tempo em que estudaram. Para tanto, trago suas falas e lembranças, as quais estão enriquecendo o presente estudo, dialogando com referenciais já apresentados, além de outros encontrados durante o percurso desta pesquisa.

Ao narrarem suas histórias, os sujeitos da pesquisa resgataram lembranças do tempo em que estiveram na escola, relatando fatos e acontecimentos dos espaços transitados e das relações estabelecidas, desde a infância até a idade adulta.

Neste diálogo com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, trago, na escrita, nomes, momentos, falas e lembranças de seus tempos de escola.

É com base nas narrativas, na observação da comunidade, nos diálogos semanais, bem como com as interlocuções teóricas é que compreendo os discursos sobre a escola, narrados pelos sujeitos da pesquisa. Inicio apresentando as narrativas de Ivone.

Durante nossos diálogos na frente da sua casa, em uma das tardes em que conversávamos sobre a escola, Ivone relatou não ter aprendido nada, recordando o tempo em que parou de estudar: *“no colégio mesmo eu rodei, aí eu saí, não quis ficar mais.”* Afirma ela.

Ela narrou que saiu da escola e que, naquela época, morava com alguns familiares e um dos primos colocou-se à disposição para lhe ensinar a ler e a escrever, mas, segundo ela, não conseguia aprender e, diante desse fato, o primo afirmava: *“Ivone, tu é burra.”*

Ao reviver essa situação, Ivone disse que ele não tinha paciência com ela e comenta:

“Eu não aprendi nada, nada, nada”.

Ivone afirmou ainda que o primo deixou de lhe ensinar e assim ela não retornou para escola e diz: *“Eu escrevi bem pouquinho e só sei escrever Ivone”.*

Quando Ivone diz que não aprendeu nada, questiono o sentido desse “nada” e vejo que ela se refere aos saberes escolarizados, principalmente o ler e o escrever, saberes reconhecidos socialmente. Diante disso, o *nada* representaria a negação de sua identidade enquanto sujeito social. Ela afirma que foi por não aprender os saberes escolarizados que ela saiu da escola sem pensar em retornar.

Em relação à aprendizagem e aos espaços em que essa ocorre, vejo que Ivone apresenta, com clareza, que se aprende só na escola e se ela não aprendeu é porque ela é “burra”, conforme lhe dizia o primo. Ela demonstra, na sua fala, acreditar no discurso do primo e toma a questão da “burrice” para si, percebendo-se dessa forma, de tal maneira a não desejar voltar para a escola por não se sentir capaz de aprender.

Busco, nos estudos de Gomes (2006), reflexões construídas partindo das narrativas de sujeitos analfabetos, pois assim como Ivone, também apresentam o *não aprender*. A autora esclarece que:

Uma representação social do analfabeto diz respeito a uma construção discursiva calcada na idéia de oposições binárias em que sujeitos alfabetizados são considerados superiores em diversos aspectos. Neste sentido, é uma idéia que não precisa, necessariamente, ser verbalizada para ser captada enquanto mensagem, pois é divulgada por outras linguagens como, por exemplo, a televisiva. Em se tratando de uma sociedade letrada como a nossa, a noção de “sujeito inferior” recai, conseqüentemente, sobre pessoas com nenhum ou limitado nível de escolarização (GOMES, 2006, p.197).

A frase do primo de Ivone, sujeito alfabetizado, mostrou que o mesmo se sentia superior à prima, deixando marcas na trajetória escolar dela, pois, ao lembrar da escola, Ivone rapidamente narrou esse fato e aproveitou a oportunidade para manifestar que não teve mais interesse em voltar para escola, embora já tenha recebido o convite da coordenadora da escola CAIC para que voltasse a estudar.

Ivone diz que não gostava do colégio. Quando fala da educação dos filhos incentiva-os a estudar, sem deixar que se perceba arrependimento por não ter estudado e ter abandonado a escola.

O posicionamento de Ivone sobre não querer voltar a estudar mostra o papel de exclusão da escola em nossa sociedade, não apenas por criar barreiras que impedem a entrada de crianças das classes populares, mas porque conseguem romper as barreiras, colocando outras, como impedindo o sucesso na escola, ou seja, grande parte das crianças pobres saem, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever. Desistem de insistir em aprender. Saem pior do que entraram, pois ao entrarem traziam a esperança de aprender e ao sair levam a certeza de sua incapacidade (GARCIA, 2001).

A narrativa de Ivone mostra que a reprovação foi também um dos motivos que contribuíram para que ela evadisse da escola, deixando marcas de “insucesso” e de que a responsabilidade pelo “fracasso escolar” é sua. A autora esclarece ainda que “as crianças que saem da escola são rotuladas de evadidas, responsabilizadas que são por não terem aprendido o que a escola diz que ensina e responsabilizadas ainda por terem desistido de continuar tentando” (GARCIA, 2001, p. 8).

Diante desta questão, cabe problematizarmos o sistema de ensino e a sociedade atual, que produz discursos de reprovação e de fracasso escolar, pois é muito cômodo que a responsabilidade da “não aprendizagem” seja do sujeito que evadiu, dispensando assim toda a responsabilidade social. É importante que se tenha clareza da relação que há entre a sociedade e a escola, pois a escola reproduz o modelo de sociedade excludente. Neste sentido, a autora afirma que:

Para reverter essa situação de fracasso das crianças das classes populares na escola é necessário que fique clara, para todos, a relação entre o que acontece na escola e o que acontece na sociedade. Sociedade que produz o fracasso escolar a fim de garantir o sucesso de um modelo de “desenvolvimento” excludente (GARCIA, 2001, p.8).

Acredito que é compreendendo as relações sociais existentes em nossa sociedade que podemos caminhar na busca de possibilidades de transformação societária por meio da Educação Ambiental, a qual percebo como um processo amplo e vinculado às esferas social, cultural, histórica, política e econômica (LOUREIRO, 2006).

Sigo a reflexão, apresentando Maria Helena, também sujeito da pesquisa, que assim como Ivone também diz “*eu não aprendi e me arrependo porque o colégio faz falta*”. Nos diálogos na sala da sua casa, ela abordava lamentar não saber escrever, porque na sua vida cotidiana precisava fazer uso da leitura e da escrita, principalmente quando recebia correspondências em sua residência e também quando necessitava fazer compras no comércio local. Por isso afirma que evitava até mesmo ir ao mercado, já que sempre tinha que contar com o auxílio dos filhos e netas. Assim preferia deixar que estes fizessem as compras.

As conversas com Maria Helena convidavam-me a voltar no tempo em que ela estudava, quando com alegria, relatava as brincadeiras na escola, as festas, as amizades, o caminho percorrido para chegar até a escola, o carinho com a professora, mas também a não aprendizagem da leitura. *“Eu não sei ler”*, disse-me Maria Helena afirmando: *“Me arrependo muito, porque o estudo é uma coisa muito boa. Hoje faz muita falta como eu digo para as minhas netas”*.

Entendo que a sua fala demonstra arrependimento por não ter dado continuidade aos estudos, apontando a necessidade dos mesmos, incentivando as netas a estudar, deixando claro ao final de uma de suas narrativas: *“... me arrependo porque o colégio faz falta”*.

Nas palavras de Charlot (2000, p.17) encontro respaldo para compreender que “a noção de fracasso escolar remete para fenômenos designados por uma ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras”.

Quando Maria Helena narra seu arrependimento por não ter estudado percebe-se que sua história escolar não teve continuidade, foi interrompida; e hoje ela afirma com clareza o quanto ler e escrever se faz necessário nas situações cotidianas.

Desta forma, o autor esclarece que o dito “fracasso escolar” não existe, mas sim situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. O autor diz ainda que são essas histórias que devem ser analisadas. O fracasso escolar é uma experiência que o aluno vive e interpreta “[...] a experiência escolar do aluno [...] traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas [...]” (CHARLOT, 2000, p.17-18).

Trazendo as narrativas dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de compreender suas histórias escolares, apresento Vera que, com sorriso no rosto, recebia-me nas tardes do mês de novembro, sempre tão disposta a contar-me suas histórias. Buscava lembranças do tempo em que brincava, mas que também trabalhava para ajudar no sustento da família.

Vera narra seus tempos de escola, lembrando sua infância, do gosto de ir para a escola, dizendo que, naquela época, *“[...] criava os filhos pra fora, se aprendesse a ler, não aprendesse, era tudo a mesma coisa”*.

Vera diz que, no tempo em que era criança e que morava na colônia, as crianças trabalhavam com os pais na chácara e que algumas crianças aprendiam a ler e outras não. Pela forma como relata, compreendo que saber ler e escrever naquele tempo não era prioridade para ela e sua família, pois importava aprender os saberes da agricultura, “aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade” (CHARLOT, 2000).

Outro fato bastante interessante apresentado por Vera em sua narrativa, ao falar da escola, é em relação à comparação que ela faz do tempo em que estudou, com as oportunidades que se tem atualmente para estudar, dizendo:

“Eu acho que agora tem mais facilidade. [...] tem mais oportunidade agora. De primeiro não tinha uma condução. Às vezes as crianças iam para o colégio e não se alimentavam, como nós mesmos. Nós se alimentava em casa, antes de ir para o colégio, muitas vezes se tivesse, se não tivesse”.

Quanto aos seus estudos, Vera relata ter estudado até a oitava série e não estudou mais porque: *“terminei a oitava, aí comecei a ter filho, fui tendo a Daiana, ai ficou mais difícil, tinha que trabalhar [...]”.*

Muitas foram as andanças da Vera para concluir a oitava série, pois além de casar e ter filhos, ela também mudou de cidade e foi trabalhar, o que fez com que ela ficasse por algum tempo afastada da escola e, ao retornar, ela então concluiu o ensino fundamental. Vera relata que teve incentivo do esposo para voltar a estudar: *“Meu marido me incentivou e ele disse: se tu quer voltar a estudar eu vou te comprar o material”.* Disse-me isso sorridente, afirmando que ele não foi a única pessoa que a incentivou a continuar os seus estudos.

“Arrumei um emprego na casa de um médico, mas ela (patroa) pedia muita coisa pra mim anotar, anota telefone, mas eu sabia anotar aquilo ali, mas também ela falava. Tu tem que estudar, porque tu é novinha. Eu tinha 19 anos”.

Ao contrário de Ivone e de Maria Helena, Vera expressa com orgulho saber ler e escrever, o que facilitou o seu trabalho em uma casa de família, quando trabalhou como doméstica; mas nem por isso ela deixa de expressar a negação em suas narrativas.

A negação está presente, quando ela afirma que não tem interesse em estudar: *“nesses dias me incentivaram: Volta a estudar, tens que fazer um curso. Preguiça, né!”* exclamou com um sorriso no rosto.

Além da preguiça, como ela mesma diz, *“se eu quiser estudar agora como muita gente estuda com 50, com 60 anos, eu vou achar tudo, tudo é tudo diferente”.*

Vera busca argumentos para justificar que não pretende voltar a estudar, dizendo que terá dificuldade, pois relata que tudo será diferente do tempo em que ela estudou.

Ao ouvir a narrativa da Vera acerca do trabalho na chácara junto aos seus pais, é possível refletir que a apropriação do código escrito não era uma prioridade, uma exigência social, pois o que importava eram os saberes da agricultura que passavam de pai para filho, evidenciando assim a importância do trabalho. A respeito destes saberes que aprendemos com o passar dos anos e que nos acompanham ao longo de nossas vidas, por meio das nossas

relações com outras pessoas, Brandão (2005, p.86) diz que “podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem”.

Vera, ao falar da sua infância, especificamente do tempo em que esteve na escola, lembra com frequência o que aprendeu ao trabalhar na chácara com seu pai e salienta que, mesmo necessitando trabalhar para ajudar a sua família, não deixou o estudo de lado e, por isso, hoje ela diz com orgulho que estudou e que sabe ler e escrever.

A respeito da negação presente nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, Gomes (2006), em seus diálogos com sujeitos que constroem hipóteses a respeito da não aprendizagem, problematiza o termo, salientando que “a conjugação do *verbo aprender*” foi negatizada, expressando assim experiências de fracasso, dificuldades e ausências. Neste estudo, o “não aprender” se faz presente na voz dos sujeitos da pesquisa, revelando que não aprenderam os saberes escolares, entre eles a leitura e a escrita.

A negação presente em relação aos saberes escolarizados convidam-me, enquanto educadora e pesquisadora ambiental, a problematizar os discursos reproduzidos por esses sujeitos. Discursos que iniciaram ainda na infância, como narra Ivone, ao lembrar que seu primo chamava-a de “burra”.

Percebo como discursos que esses sujeitos foram reproduzindo ao longo da sua trajetória escolar presentes em nossa sociedade e que, muitas vezes, iniciam no contexto familiar e se reproduzem na escola, pelos seus pares e professores; afinal, a escola é mais um espaço de exclusão, quando, ao contrário, deveria ser de transformação social.

A negação acerca da escola apresenta-se com frequência em suas falas instigando-me, enquanto pesquisadora, a compreender suas histórias, no que está sendo dito sobre o que foi vivido. “Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo [...] (MINAYO, 2010, p.62).

Em relação à negação apresentada nas narrativas, cabe salientar que Maria Helena e Ivone afirmaram não ter aprendido a ler e escrever. Vera e Maria Helena diferenciam-se da Ivone, ao narrarem seus arrependimentos por não terem voltado para escola e por contarem suas histórias escolares, lembrando do vivido com alegria e talvez até com um certo saudosismo daquele tempo em que estiveram na escola.

Nas falas das entrevistadas, percebe-se que o sujeito que está na escola e não aprende é considerado por elas como “culpado”, na medida em que, além de reprovar, ele se afasta por motivos pessoais, retorna e ainda assim distancia-se novamente, por não se considerar capaz aprender os saberes escolares.

Na contramão da negação, tão presente nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, aposto nos estudos, no campo da Educação Ambiental, por apresentarem reflexões que caminhem na busca da transformação social, oportunizando, nos espaços de discussão coletiva, como a escola, a valorização dos saberes que os educandos possuem, apostando assim no compartilhar de experiências e saberes.

É nesta perspectiva que vejo a emergência de pensarmos na construção de práticas coletivas, em que a responsabilidade do ensinar e aprender não seja apenas do educando, mas da sociedade em geral, apostando na responsabilidade social e não apenas na individual. Não defendo a ideia de que a responsabilidade individual deva ser negada, mas chamo atenção para que a responsabilidade seja também social.

3.2 As famílias que dizem “não sabemos ensinar” os saberes escolares

Anteriormente apresentei as narrativas que apontam que os sujeitos da pesquisa dizem que não aprenderam os saberes escolares, especificamente a ler e a escrever. Nesta escrita, pretendo elucidar o que eles dizem sobre suas vivências familiares bem como as suas contribuições na aprendizagem dos seus filhos e neta.

Vários foram os momentos em que narravam o período em que estiveram na escola, bem como suas vivências familiares. Falar do vivido era uma forma de reviver e de refletir sobre os acontecimentos passados. Suas narrativas expressavam que *“era um tempo bom, que não volta mais”*, como disse Maria Helena em vários momentos.

As narrativas revelaram, de forma bastante significativa, a presença da família durante a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, apontando suas contribuições no incentivo aos estudos e nas dificuldades que encontraram no período escolar.

Independente da organização familiar, entre uma narrativa e outra foi possível constatar o quanto a família tem importante significado na constituição dos sujeitos da pesquisa, em se tratando do período de dificuldade que passaram bem como o tempo que estudaram e como a família os auxiliava nos estudos.

Diante destas questões, apresento as narrativas acerca das dificuldades apresentadas pelos sujeitos deste estudo, no período em que estiveram na escola, os relatos sobre seus familiares, apontando que eles não estudaram, e as narrativas em que os sujeitos da pesquisa dizem que não sabem ensinar os saberes da escola.

3.2.1 *Tinha muita, muita dificuldade em tudo*

Ao lembrar o tempo em que estudava, Vera relata fatos da convivência familiar e das relações com os colegas na escola: *“Como tinha dificuldade, a família muito pobre, tinha irmão pequeno, a gente foi criado pra colônia, pra fora. Diziam assim de mim: a Verinha é da ilha, debochavam de mim porque eu era da ilha”*.

Mesmo diante das falas dos colegas, Vera afirma que não se envergonhava e que continuava ajudando a sua família e frequentando a escola; inclusive relata, com um sorriso no rosto, como era a bolsa em que levava o material escolar:

“A bolsinha que eu estudava não era mochila, era uma que a mãe pegava umas calças, pernas de calças jeans, ia para máquina e fazia aquelas bolsinhas; dos guris ela desenhava uma bola de futebol e um bonequinho; e a das gurias ela botava uma florzinha, fazia uma franjinha, um babadinho, aquelas coisinhas”.

Vera conta ainda que, além de ajudar o seu pai na chácara, também ajudava a mãe fazendo chinelos para vender. *“E com aquelas sandália e com aqueles chinelinhos eu fazia o dinheiro para ajudar a mãe, vendia, fazia as coisinhas de cabelo, trancinha”*. Com um sorriso estampado, Vera abaixa-se até o seu calçado e mostra-me como fazia as tiras dos chinelos que vendia.

Os diálogos sobre os tempos em que Vera trabalhava na colônia para ajudar no sustento da família mostram que, embora ela tivesse que estar presente no trabalho diário e aprendesse com seus pais os saberes da agricultura, seu pai exigia que ela continuasse a estudar e que tivesse um bom desempenho na escola, valorizando assim os saberes escolarizados e a presença da filha na instituição escolar.

Charlot (1986) colabora ao problematizar a educação das crianças na visão dos pais, afirmando que, para os pais,

[...] o problema da educação das crianças é, antes de tudo, o seu futuro, isto é, o de sua inserção profissional dentro da sociedade; quanto ao resto, a educação segue seu curso cotidiano e não oferece problema particular enquanto a criança não manifestar oposição sistemática aos pais e não se encontrar em posição de fracasso escolar. Os pais, muito lucidamente, interessam-se, antes de tudo, pelo que é o objetivo real da educação atual, isto é, pelo futuro social e profissional dos filhos (CHARLOT, 1986, p.27).

Assim como Vera, Maria Helena também narra os percalços que encontrava enquanto estava na escola, afirmando que estudava em uma escola localizada em uma propriedade privada (estância), local onde seu pai trabalhava. Conforme registro no meu Diário de Campo:

Na tarde de hoje, Maria Helena me contou sobre as dificuldades que encontrava para ir à escola, dizendo que a escola ficava distante da sua casa, o que necessitava que ela saísse cedo de casa, a cavalo. Ao dizer que às vezes passava trabalho, ela também diz que se divertia, pois gostava muito de andar a cavalo. Logo ela sorri e diz que vai desenhar o cavalo, já que não tem foto para me mostrar (DIÁRIO DE CAMPO, 7/11/2010).

A narrativa de Maria Helena é sobre o local em que estudava e de como ela se deslocava para chegar até a escola, já que a escola era distante da sua residência. Ao falar que chegava na escola à cavalo, Maria Helena sorri e diz que era longe e que tinha que acordar muito cedo, porém pouco diz sobre as relações de ensino e aprendizagem. Penso que sua narrativa mostra as lembranças significativas do vivido, como ela mesma já afirmou, que só sabe escrever o seu nome, não apresenta em sua memória as lembranças relacionadas aos saberes escolarizados.

Quando inicia falando da sala de aula, apenas comenta que a professora não ensinava nada e, que quando tinha uma “folguinha”, alunos e professora saíam da sala para andar à cavalo nos arredores da escola. Ela finaliza dizendo que por esse motivo a professora foi demitida da escola, porque não ensinava nada. Em seguida, Maria Helena afirma: *Por isso que eu não sei nada.*

Ivone também apresenta, em suas narrativas, as dificuldades que enfrentou quando criança, as quais contribuíram para que ela não continuasse na escola. O que se comprova na seguinte narrativa: *“Naquele tempo tudo era difícil, tinha que ir para o colégio, ajudar em casa e estudar. Eu ficava com meus primos e irmãos, cuidando deles. Às vezes nem ia para o colégio, só ajudava”*.

Na narrativa da Ivone percebe-se que ela não frequentava a escola com assiduidade, por conta dos afazeres domésticos e principalmente por cuidar dos primos e dos irmãos. Além disso, ela afirma: *“Tinha muita, muita dificuldade em tudo”*. Ao questionar sobre as dificuldades ditas por ela, Ivone afirma serem financeiras e para o deslocamento até a escola.

Diante das dificuldades relatadas pelos sujeitos da pesquisa, as quais, segundo eles, também contribuíram para que eles não retornassem à escola, mostra que hoje eles desejam que seus filhos estejam na escola, pois não querem que os mesmos passem pelo que eles passaram, como diz Ivone: *“Eles (filhos) têm que estudar para ter um emprego bom, se não vão fazer o quê?”*

Concordo com Charlot (2005, p.67), por afirmar que as famílias populares dão importância à escola. Ele afirma ainda: *“Elas dão grande importância à escola porque sabem que não há outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida.”*

Desta forma vejo, que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos deste estudo não se limitam apenas ao contexto escolar, mas também no convívio familiar. Mesmo diante dos percalços na sua trajetória, compreendi, pelas suas narrativas, a aposta no estudo dos seus filhos, pois para eles a utilização de certas habilidades apreendidas na escola são determinantes para que se tenha um bom trabalho e “*seja alguém na vida*”, como disse Ivone.

3.2.2 Os meus pais também não estudaram!

Ao narrarem acerca do tempo em que estudaram e dos motivos que as levaram a desistir da escola, observa-se na fala de Vera, e também na de Maria Helena, “*Os meus pais também não estudaram*”; contam-me que assim como elas estudaram pouco, seus pais e seus irmãos também estiveram pouco tempo na escola.

Maria Helena avança na discussão, afirmando que assim como seus pais não estudaram, ela estudou muito pouco, fazendo um breve comentário sobre uma das filhas: “*A mãe delas (netas) mesmo é uma, estudou até a quarta série no maior empurrão, ela não sabia matemática, então era a coisa mais triste*”.

Ao dizer que ela, seus pais e sua filha não aprenderam ou apresentaram “dificuldades para aprender”, Maria Helena busca uma justificativa para este fato, argumentando que isso, segundo ela, “*pode ser até coisa de família, eles puxaram assim*”. Para Maria Helena parece normal que os membros da família, que ocupam a mesma posição social, tenham resultados escolares iguais ou semelhantes.

Buscando compreender essas questões, apresentadas nas narrativas da Maria Helena, apoio-me nos estudos de Charlot (2000), por constatar que duas crianças pertencentes à mesma família podem obter resultados escolares muito diferentes, já que a criança ocupa uma certa posição na sociedade, a qual tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela; depende também do conjunto de relações que a criança mantém.

O autor corrobora ainda, ao dizer que “a posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração” (CHARLOT, 2000, p.21-22).

Nas narrativas da Vera, percebe-se que ela enfrentou muitas dificuldades com a família, por morarem na colônia. Ela relata que os seus pais não sabiam ler nem escrever, mas que nem por isso deixavam de se preocupar com os seus estudos; pelo contrário, seu pai, especificamente, estava sempre querendo saber sobre os deveres escolares e das suas notas. Vera lembra a postura do seu pai em relação aos estudos: “*O meu pai dizia: Verinha, se eu*

chegar amanhã e pegar seu boletim, tu vai ficar de castigo, uma semana, 15 dias, porque eu só quero ver as tuas notas”.

Vera narra o incentivo do seu pai para que ela estudasse, dizendo-me:

“[...] meu pai ele só dizia, gritava: “Olha o colégio”, na chácara, nós largava o chinelinho, tomava banho, lavava os pés, tomava um banhinho se arrumava e ia, tempo em que a gente fazia uma trancinha, as gurias iam bem arrumadinhas”.

Diante das narrativas, vou compreendendo que, mesmo a família que não teve acesso à escola e que não sabe ensinar os saberes escolarizados, manteve-se com o passar dos anos apostando na educação escolarizada, na medida em que incentivava e exigia que seus filhos estivessem frequentando a escola.

Ao observar atentamente a fala da Vera em relação às atitudes do seu pai, entendo que a família coloca expectativas nos seus filhos em relação ao “sucesso escolar,” o qual está intimamente ligado à aprovação, preocupando-se com o produto final, como bem lembra Vera, o boletim, ou seja, as notas. Partindo desta idéia é possível constatar que a preocupação do pai da Vera e das famílias de modo geral está restrita ao resultado final e não com o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos.

Neste sentido, trago as palavras de Charlot (1986, p.27), quando afirma que os pais “[...] orientam a educação dos filhos em função de fins que são imanentes a sua sociedade e a sua classe social, e que eles não teorizam a não ser em caso de crise, isto é, de fracasso ou resistência por parte da criança”.

Os pais parecem não ter interesse, especificamente, pelo processo de ensino e aprendizagem, bem como pelas relações que se estabelecem no contexto escolar, demonstrando preocupação com o vir a ser de seus filhos, ou seja, que tipo de profissional ele irá se tornar.

A narrativa de Ivone vem ao encontro do que narra Vera, pois a família da Ivone também a incentivava para que ela fosse para a escola para aprender a ler e a escrever, conforme falou Ivone: *“Eles (família) não sabiam ler, mas me diziam, vai Ivone para o colégio pra ler e escrever, mas aí, eu não aprendi, rodei e sai”.*

Questiono se esta preocupação é somente da família ou da sociedade em geral, já que valores como sucesso e destaque profissional imperam em nossa sociedade, denominando a aprovação como êxito, independente se houve ou não aprendizagem. O que está em jogo é a aprovação, para que seja considerado *vitioso* e não *fracassado*. Assim vejo a permanência de parâmetros impostos pela sociedade, “[...] a sociedade moderna tende a impor a figura do

saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser “alguém” (CHARLOT, 2000, p.72).

As narrativas mostram que os pais das participantes da pesquisa não estudaram, mas sempre se mostraram preocupados com os estudos de seus (suas) filhos (as), apostando na educação escolarizada como a possibilidade de melhores condições de vida.

3.2.3 *Eu não sei ensinar!*

“O problema é que eu não tenho quem puxe ela em casa. Não tem. Se tivesse alguém que puxasse ela, tudo bem”
Maria Helena

Os sujeitos da pesquisa, por vários momentos, narram os contratempos que enfrentaram no período em que estiveram na escola e, ao falar da aprendizagem dos seus filhos e neta posicionam-se sobre como auxiliá-los nas atividades escolares.

Maria Helena afirma: *“Eu não sei ensinar e as irmãs não têm paciência”*. Conta que a neta Carla está com “dificuldades” na leitura e na construção da escrita. Para ela, o problema está em não ter quem auxilie a neta nos estudos em casa. Este fato também se faz presente na família de Ivone. Segundo ela: *“Quem ajuda ele (filho) a escrever é o meu marido”*. Mais uma vez Ivone afirma que só sabe escrever o seu nome, por isso o seu esposo é quem auxilia o filho.

Diante das narrativas apresentadas, percebo que há uma reprodução social não apenas do sujeito que “não aprende”, mas também da família que diz que “não sabe ensinar” os seus filhos e neta, como se esta incumbência fosse apenas de sua responsabilidade.

As narrativas levam-me a pensar que as famílias vêm se constituindo desta forma e reproduzindo este discurso de que nada sabem e por isso seus filhos também estão reprovando e se isso não fosse o bastante estão se “culpando” por não saber ensinar os filhos, já que consideram que elas, enquanto famílias, não sabem, assim, o que irão ensinar. A fala de Vera exemplifica tal reflexão: *“tem contas da Angélica mesmo, ela estava na 5ª série que eu não sabia, ela me mostrava aquelas contas, aqueles cadernos dela, aquelas histórias, aquelas coisa tudo, pra mim aquilo eu não sei”*.

Vera aborda que o ensino hoje é muito diferente do seu tempo, o que dificulta para que ela ensine seus filhos nas atividades extraclasse. O mesmo ela aborda quando diz não saber ensinar e não ter tempo porque trabalha na creche: *“O estudo agora é tudo, tudo diferente do meu tempo”*.

Buscando a compreensão das narrativas apresentadas, percebo um círculo vicioso de discursos acerca da responsabilidade da reprovação e evasão escolar, que estão focados na família do sujeito que “não aprende”, tais discursos são produzidos por uma sociedade capitalista pautada no individualismo e na exclusão social.

A presença da “não aprendizagem” é marcante nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, pois consideram apenas os saberes escolares, sem problematizar os saberes cotidianos, os quais os constituem enquanto sujeitos culturais. A escola é o lugar social da educação, mas não é a única. Nós aprendemos em diferentes e integradas dimensões de nós mesmos, os diversos saberes (BRANDÃO, 2005).

Durante os diálogos com as famílias, foi possível perceber que, quando falavam sobre o aprender, referiam-se aos saberes da escola e assim diziam não saber. Os saberes cotidianos pouco eram mencionados, apenas por Vera que contava que aprendeu artesanato com a mãe e a plantar com o pai. Já Maria Helena e Ivone apresentavam em suas narrativas que não aprendiam sem mencionar as relações de aprendizagem que se estabelecem para além da escola, como afirma Brandão (2005):

Quase tudo que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um *momento de aprendizado*. Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um *momento de aprendizagem* (BRANDÃO, 2005, p.86).

Quando o autor manifesta que aprendemos por meio das relações com as outras pessoas, vejo o quanto tenho aprendido com os participantes deste estudo, pois a cada narrativa, gesto, olhar, busco compreender suas histórias cheias de significados e que me dizem muito, contribuindo na minha caminhada enquanto educadora e pesquisadora em processo de constituição. Os estudos de Brandão (2005, p.87) colaboram nesta reflexão, quando também apresentam que “cada um a seu modo, são também protagonistas de cenas e cenários do ensinar-e-aprender”.

A partir das narrativas apresentadas acerca dos diferentes saberes dos sujeitos, vejo a relevância em apresentar reflexões pautadas na Educação Ambiental, tendo como um dos seus princípios, segundo o Tratado de Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável e Responsabilidade Global, aprovado em plenária de 6 de junho de 1992, a valorização das diferentes formas de conhecimento (Loureiro, 2006). Além de problematizar as relações sociais, promove espaços de construção coletiva e de responsabilidade social na busca por uma sociedade igualitária.

Desta forma é que vou compreendendo a importância de valorizarmos os diferentes saberes dos sujeitos, que se dizem “burros” e analfabetos, conforme narra Maria Helena: “*Aqui em casa eu sou sozinha e não sei ensinar. Se ela não passar vou ter que pagar uma professora, porque eu não sei nada disso*”. Maria Helena diz que não sabe ensinar a neta, pelo fato de saber escrever apenas o seu nome. Como solução, pensa em buscar auxílio com uma professora particular.

Para se pensar em transformação societária que valorize os diferentes saberes dos sujeitos, suas histórias e culturas, é necessário que se aposte na educação no sentido freireano de que “a educação sozinha, porém não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 1992, p.32).

Nesta direção, vejo que os estudos e pesquisas no campo da Educação Ambiental apontam para uma educação que faça com que as pessoas compreendam seus direitos e deveres, atuando de forma crítica na construção de sua cidadania (REIGOTA, 2009).

3.3 As famílias que dizem quem são os “culpados” por não aprenderem os saberes da escola

As narrativas dos sujeitos da pesquisa apontaram categorias em que eles apresentam os “culpados” pela não aprendizagem dos saberes escolarizados. No olhar deles, a **família**, a **própria criança** e **os professores** são os “culpados” quando não ocorre a aprendizagem, ou seja, quando o educando “não aprende,” e é reprovado.

Inicialmente, apresento o diálogo com as narrativas que trazem a ideia da família como uma das “culpadas” e, posteriormente, a criança e os professores, considerados também “culpados” pelo “não aprender”.

3.3.1 Falta é um incentivo da família, eu acho, ser mais durona.

Durante os diálogos com os sujeitos da pesquisa, eles evidenciaram as dificuldades que tiveram no período em que foram para a escola. Na medida em que contavam sobre a sua trajetória, faziam articulações com o ensino atual e, em alguns momentos, arriscavam comparações, nomeando como o ensino do “seu tempo” e o “ensino de hoje”.

Nessas relações que faziam, demonstravam preocupação em relação à aprendizagem dos seus filhos e neta, especificamente da leitura e da escrita, questionando por que algumas crianças “não aprendem.” Ao apresentar esses questionamentos, buscavam responder ao mesmo, arriscando algumas hipóteses partindo das suas vivências e dos seus saberes enquanto

mães e avó que também já frequentaram a escola e hoje participam de alguma forma desse contexto educacional.

Por vários momentos ficou claro, nas falas dos sujeitos da pesquisa, que deve partir da criança o interesse em ir para a escola e aprender, mas a família também é vista por eles e pela sociedade em geral como a responsável por esse processo.

A narrativa de Vera vem ao encontro deste fato. ao dizer que seu filho Ângelo não vai bem nos estudos:

“Falta ser mais durona, mais rígida, com a criança, a família. [...] falta um pouco de atenção dos pais, muitos não levam, não ensinam aos filhos como se comportar [...] Às vezes eu não mando ele (filho) pegar um caderno, eu não incentivo o Ângelo, eu corro pra lá, eu corro pra cá, eu vou cuidar de uma roupa, eu vou cuidar da casa”.

Ela avança na conversa dizendo, ainda: *“mesmo com mais de uma professora, eles não aprendem, porque falta é um incentivo da família, eu acho, ser mais durona, que eu não sou”.*

As narrativas de Vera corroboram com a questão apresentada, já que ela narra que deveria ser mais exigente com o filho, pois na sala de aula há duas professoras e o que está faltando é o incentivo das famílias. Ela diz ser a única responsável pela educação do seu filho, pois ele não tem pai e ela trabalha, ficando assim com pouco tempo para auxiliá-lo, conforme afirma: *“O Ângelo não tem um pai pra ajudar a ensinar. Ele mora comigo. Eu não tenho tempo pra me dedicar ao Ângelo. Eu não tenho tempo, e eu sou daquelas mães que passa muito a mão por cima, eu não vou mentir”.*

A cada encontro com os sujeitos da pesquisa, fui percebendo a preocupação acerca da “não aprendizagem,” dos seus filhos e neta. Enquanto pesquisadora e também educadora, refletia sobre o quanto a sociedade em geral procura um responsável para que este possa assumir sozinho a “culpa” pela “não aprendizagem.” Muitas vezes, a família é tida como a única responsável pelas dificuldades de aprendizagem¹⁰ das crianças.

Essa concepção é percebida nas falas dos professores e demais integrantes das instituições educativas, porém eles não são os únicos a apresentar esse discurso, pois venho constatando, com a pesquisa e também com a minha prática enquanto educadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que até mesmo as próprias famílias apresentam essa questão,

¹⁰ Dockrell e McShane (2000) abordam que as **dificuldades de aprendizagem** podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos como também, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo.

onde se responsabilizam também. Cabe problematizar, de acordo com Charlot (2000, p.29) que “os alunos e suas famílias são as primeiras vítimas dessas deficiências que produzem o fracasso escolar. Assim sendo, o verdadeiro responsável é a própria sociedade, que produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências.

O autor refere-se aos termos faltas e deficiências aos conhecimentos escolarizados que as crianças muitas vezes não adquirem por não terem as bases para tal apropriação, questionando a forma como esses termos são teorizados sem levar em consideração o sentido da escola para as famílias populares e para os seus filhos (CHARLOT, 2000).

Assim, como o autor, vejo que o “verdadeiro” responsável é a própria sociedade que produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências. Nesta busca de um responsável pela “não aprendizagem” dos educandos, geram-se reclamações recíprocas sem a problematização de fatores que são, no meu modo de entender, determinantes e que merecem ser discutidos, como o sistema econômico, político, social e cultural em que vivem esses educandos.

3.3.2 As crianças hoje que não se interessam mais

Assim como Vera, Maria Helena e Ivone apresentam em suas narrativas a busca de um “culpado” pela “não aprendizagem” dos seus filhos, elas se diferem, já que na narrativa da Vera não fica claro que ela considera a criança a culpada pelo “não aprender,” mas ela traz questionamentos procurando compreender estes fatos, conforme o fragmento da narrativa: *“hoje em dia uma criança vai para o colégio, ela ganha uniforme, elas ganham alimentação, dentista, elas têm tudo, têm oculista, têm pediatra”*. Ao fazer esse comentário, Vera comenta que mesmo assim ainda há crianças que não aprendem.

Já Maria Helena afirma: *“as crianças hoje que não se interessam mais, por que muitas crianças tu vê que não se interessam”*. E aponta claramente o que vem percebendo com a neta Carla. Em sua opinião, ela está agindo como muitas crianças que ela observa na escola e também como seus filhos que, quando pequenos, frequentavam o colégio, mas não se interessavam em estudar. *“Eu não sei se a criança mesmo já não tem mais aquela força de vontade de estudar porque na minha família já tem gente assim”*, conta-me, procurando entender esses fatos e recordando o tempo em que seus filhos estiveram na escola.

Maria Helena narra: *“A criança tem que querer aprender na escola, ela tem que ter interesse”*. Para ela, se a criança frequenta a instituição escolar, mas não demonstra interesse em aprender, não será aprovada, porque não vai aprender. Além de apontar exclusivamente a criança, ela afirma que: *“a gente vê crianças que tem menos (dinheiro) e aprende a lê rápido”*. Neste caso, ela afirma que a questão financeira não está relacionada com a

aprendizagem e novamente afirma: *“eu não sei se elas não aprendem, porque é da criança que não tem força de vontade”*.

Diante das colocações de Maria Helena senti a necessidade de ouvir as crianças, embora a pesquisa tenha como foco as famílias, mas, neste caso escutá-las sobre as suas percepções e interesses pela escola estaria contribuindo para que eu compreendesse o que elas pensam e dizem sobre a escola. A respeito da escuta e do posicionamento das crianças, Protásio & Albuquerque (2005, p.96) colaboram, afirmando “[...] as crianças, enquanto sujeitos sociais, podem pensar a educação que recebem e o espaço educativo, assim como possuem plenas condições de expressar essas concepções através de sua cultura, suas falas, ações e reações com o espaço”.

Disposta a escutá-las, perguntei à Carla, 11 anos, neta da Maria Helena, sobre o que ela gosta de fazer na escola. Ela diz: *“Eu gosto de escrever palavras, frases e estudar. Eu demoro para ler, porque eu não sei o som de algumas letras”*.

Carla, disposta a conversar, relata o que gosta de fazer na escola, além de afirmar que gosta muito de brincar no recreio com os colegas e com as professoras. Na sua fala, percebi que ela tem interesse em estar na escola e, mesmo não sendo questionada sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, ela diz: *“É mais fácil ler do que escrever”*.

Com a intenção de falar com as crianças e não apenas sobre as crianças, procurei dialogar com elas, mesmo que brevemente, acreditando que por meio da escuta atenta a suas falas seria possível conhecer sua cultura infantil, seus gostos e desejos em estar na escola. *“A cultura infantil diz respeito ao cotidiano das crianças, suas atividades e suas relações”* (PROTÁSIO ; ALBUQUERQUE, 2005, p.99).

Nesta direção, trago as narrativas de Ivone para colaborar no presente estudo, já que assim como Maria Helena, ela também narra em vários momentos: *“se a criança não está aprendendo a “culpa” é dela, porque não tem interesse”*. O que se confirma, quando ela anuncia o desempenho de alguns meninos que frequentam a mesma turma do seu filho na escola CAIC: *“os guris grande daquela turma já eram pra lê, não lê porque só querem bagunçar”*.

A narrativa de Ivone confirma o discurso apresentado por Maria Helena em que a responsabilidade da aprendizagem das crianças é individual e neste caso é da própria criança, a qual *“não aprende porque não quer.”* Como fala Ivone, demonstrando certeza em sua afirmação.

Além de apresentar o seu olhar sobre as crianças que frequentam a classe de alfabetização juntamente com o seu filho, Ivone faz o seguinte comentário acerca da leitura e

da escrita, citando o filho Júlio: *“o Julinho lê e escreve um pouco, já era pra saber. Ele quer ler e às vezes não consegue, é coisa da cabeça dele, mesmo. Ele lê e para”*. Neste trecho, Ivone ressalta que seu filho Júlio já deveria ler e escrever, afirmando que a “dificuldade” está na criança, sem avançar na discussão sobre que problema seria esse, quando se refere “na cabeça dele”.

Partindo das suas vivências com as crianças, os sujeitos da pesquisa elencam aspectos em suas narrativas e “culpam” a própria criança pela não aprendizagem dos saberes escolares, comprometendo-as.

Ao conversar com o Júlio César, 12 anos, filho de Ivone, sobre o que ele gosta de fazer na escola, ele afirma: *“Eu gosto de ir para estudar e escrever”*. Além de apresentar tal afirmação, ele diz que na escola também brinca e escreve e que agora ele vai passar porque já está escrevendo.

Os diálogos com os sujeitos da pesquisa e com as crianças contribuem nos estudos realizados, para que se perceba que não basta focar as causas da “não aprendizagem” nas crianças, mantendo a visão individual de uma problemática que vai além da responsabilidade do sujeito que “não aprende”, pois vejo que são vários os fatores que devem ser problematizados a esse respeito em uma dimensão global e não individual na busca de “culpados”.

3.3.3 As professoras, de primeiro eram mais rígidas, as professoras agora amolece

Seguindo a reflexão acerca das narrativas dos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber, que além de apresentarem a família e as crianças como “culpadas” pela “não aprendizagem”, também apontam os professores, já que isso foi citado pelos três sujeitos da pesquisa.

Maria Helena narra que os professores deveriam ser mais exigente com as crianças e lembra o tempo em que esteve na escola traçando um paralelo:

“Agora eu acho que na aula, as professoras tinham que puxá mais um pouquinho na leitura da criança. Então isso aí é a única coisa que eu acho, que eles tinham que dá mais uma apertada, puxar mais pra criança lê, como antigamente”.

Nesta perspectiva acerca das exigências por parte dos professores, no tempo em que ela estudou, trago a narrativa de Vera, que contribui, afirmando que: *“[...] as professoras, de primeiro eram mais rígidas, as professoras agora amolece”*.

Maria Helena e Vera narram que o professor também é “culpado” pela aprendizagem dos educandos, lembrando assim do tempo em que estudavam. Seus relatos caminham na

direção de que cabe ao professor ser mais exigente com os seus alunos para que eles possam aprender.

Nas narrativas de Ivone também fica evidente a responsabilidade pela aprendizagem no professor, porém ela não apresenta nenhuma relação com os professores do tempo em que ela esteve na escola, mas dos professores dos seus filhos, abordando: “*tem professora que não dá bola pra criança. A professora do Julinho deixava o Julinho lá no cantinho, não falava nada*”.

Ivone evidencia que não há interação da professora com o seu filho, o que está dificultando aprendizagem dele da leitura e da escrita. Ela narra ainda que: “*elas (professoras) tinham que dá mais uma puxadinha na criança*”.

Diante das narrativas apresentadas, observa-se que, assim como a família e a criança, os professores também ganham espaço nesse processo de busca por um “culpado” pela “não aprendizagem”. Desta forma, questiono-me como podemos transformar essas concepções de que sempre deve haver um único responsável pelo processo de ensino se o próprio professor também se coloca como tal diante das “dificuldades das crianças”.

Nessa direção, o professor sente-se também responsável por isso, já que esse discurso está posto e sendo reproduzido a cada final de ano, quando, de fato, precisa apresentar para a equipe diretiva e para as famílias o resultado final, ou seja, quantos alunos aprovados e quantos reprovados.

Mais uma vez deparamo-nos com os rótulos e principalmente com o resultado do processo de ensino e aprendizagem, demonstrando a preocupação com os educandos, que tiveram êxito durante o ano letivo, que seguirão para o próximo ano, enquanto aqueles que não foram aprovados continuarão no mesmo ano e certamente serão taxados como os repetentes.

É importante registrar que inúmeras produções acadêmicas apontam falhas nas metodologias de ensino dos professores, considerando que as mesmas contribuem para o baixo desempenho dos educandos, inclusive na alfabetização. Desta forma, o professor torna-se responsável pela reprovação dos seus alunos, visto que o mesmo deve rever sua prática pedagógica, buscando novas possibilidades de ensinar e aprender. “O professor fica, então, submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório” (CHARLOT, 2005, p.82).

Parto destas reflexões para avançar na discussão apresentada, problematizando uma transformação coletiva, caminhando para a responsabilidade social da aprendizagem das crianças e não apenas individual na busca de responsáveis ou “culpados”.

Como já foi abordado recentemente, durante os diálogos com as famílias, foi possível perceber a recordação do seu tempo de escola, pois elas relacionavam com a escola de hoje, apontando diferenças, ausências e presenças no ensino atual, bem como nas posturas dos professores e no seu comprometimento com as formas de ensinar e aprender.

Ao contar que só sabe escrever o seu nome, Maria Helena diz que acompanha os cadernos e as atividades feitas pela neta na escola com a correção da professora e logo afirma: *“eu acho que tá muito fraco, porque nos cadernos dela tu olha e tá tudo certinho, tudo bem, mas lê ela não sabe”*.

Maria Helena narra que a escola atualmente é mais fraca que a escola em que ela estudou. Seu comentário está baseado no que ela vem acompanhando nos estudos das netas, especificamente de Carla, que se encontra pela terceira vez consecutiva na classe de alfabetização. Ela comenta ainda que, nos cadernos, as atividades parecem corretas, mas no dia-a-dia, em casa, com a família, a Carla não lê.

Além de fazer essa observação acerca da escola, ela também afirma as mudanças que ocorrem com o passar dos anos e diz: *“agora não é mais primeiro de ano, é segundo ano. Antes era primeira série, segunda, terceira, quarta e quinta e agora é primeiro ano e depois segundo ano. E era tudo assim, agora já é diferente”*.

Em relação ao professor, Maria Helena diz:

“Hoje não tem liberdade de gritar com aluno e ensinar melhor. [...] professora não tem direito de repreender os alunos, porque já tá maltratando, acho que hoje a lei para os professores tá muito fraca para elas poderem ter a liberdade delas na sala de aula”.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa acerca da escola de hoje não poderiam deixar de dar ênfase ao professor contemporâneo, mostrando suas percepções acerca deste profissional, bem como da sua atuação docente na sala de aula.

A fala de Maria Helena revela a sua percepção acerca do trabalho docente, mostrando que ela, de certa forma, acredita em um ensino pautado na exigência do professor sobre as crianças, em que a disciplina esteja presente no espaço da sala de aula; por outro lado, percebo que ela aponta ainda que o professor não tem liberdade de atuação em sala de aula, necessitando assim de uma legislação que o ampare.

As reflexões apresentadas por meio das narrativas dos sujeitos da pesquisa elencam as protagonistas pela “não aprendizagem,” sendo elas a criança que “não aprende”, a família e a própria professora. Trago para o diálogo Charlot (2005, p.82), por problematizar essas questões para além da busca de culpados, dizendo: “Nessa situação, nem os alunos, nem as famílias, nem os próprios professores são *culpados*; são vítimas que têm o mesmo adversário:

uma sociedade injusta, desigual, que abandona sua escola e não valoriza suficientemente seus professores.

Concordo com Charlot, pois também compreendo que não cabe buscarmos “culpados”, mas apostarmos em uma Educação Ambiental transformadora, que possibilite o pensar crítico dos sujeitos, buscando compreender que as famílias, as crianças e os professores são vítimas de uma sociedade desigual e excludente, que não avança na efetivação de políticas públicas de educação.

3.4 As famílias que dizem “o CAIC é bom mesmo, tem tudo”

Diante das tardes de diálogos com as participantes da pesquisa, foi possível compreender, por meio de suas narrativas, como elas percebem a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande/CAIC-FURG. Falar sobre a escola faz parte dos seus assuntos diários, pois mesmo estando um tanto afastados da comunidade, separadas por um portão de acesso restrito, os sujeitos deste estudo ilustram e dialogam sobre a escola.

As conversas acerca deste espaço são frequentes, pois as participantes deste estudo direcionam-se a escola não apenas para levar e buscar seus filhos, mas também para usufruir dos serviços disponibilizados, como atendimento médico, odontológico, consulta com psicólogo e assistente social. A escola CAIC é percebida por elas como principal referência de escola, pois é nesta instituição que estudam seus filhos e neta.

Na escrita sobre a escola, trago narrativas, ideias e observações acerca da escola CAIC, apresentando a visão delas sobre a escola de “hoje”, pensando neste espaço educacional como uma possibilidade de transformação social.

Ao sugerir que as participantes narrassem as suas percepções acerca da escola CAIC, as três apresentaram a presença da escola, apontando diversos aspectos que revelam as contribuições da escola para a comunidade.

Apenas Ivone narrou uma questão um tanto pessoal, que cabe ser apresentada para que se possa compreender sua narrativa, já que ao falar sobre o CAIC, ela diz: *“o CAIC é muito bom mesmo. Agora por outro lado é o diretor que quer sempre encrencar. Ele fica pegando no meu pé”*.

Ivone foi a única que pontuou um fato pessoal, que diz respeito ao seu desentendimento com o diretor e também com a vice-diretora, fato que, segundo ela, ocorreu devido à ausência do seu filho mais velho na escola. Em virtude dessa situação, a escola acionou o Conselho Tutelar, o qual fez a ela uma visita domiciliar, buscando esclarecimento.

Em função do ocorrido, Ivone manifesta estar insatisfeita com a direção da escola. Ela ressalta o seu desentendimento com a direção, mas reconhece os serviços oferecidos pelo CAIC, para a sua comunidade, ao dizer que: *“aqui no CAIC dão merenda, agora mesmo deram a roupa do colégio. O CAIC agora tá muito bom mesmo. Lá tem doutor, lá faz tudo”*.

Por estar insatisfeita com a direção, Ivone comenta que vai retirar um dos filhos da escola, matriculando-o em outra escola da comunidade, mesmo sabendo que essa outra não oferece os recursos que o CAIC disponibiliza. Ivone é consciente dos serviços disponibilizados na escola para a comunidade, mas mesmo assim justifica que irá retirar um dos seus filhos da escola.

Por meio da narrativa de Ivone acerca da escola, fui entendendo os motivos que a levaram a me perguntar por várias vezes, no início da pesquisa, se eu era membro do Conselho Tutelar, já que o mesmo já a tinha visitado, pelo fato de o seu filho mais velho não estar frequentando a escola.

Ao contrário de Ivone, Maria Helena e Vera não apresentam descontentamento com a escola CAIC; pelo contrário, suas narrativas estão permeadas de satisfação e elogios para escola e para os seus funcionários. Conforme narra Maria Helena: *“tudo que eu fui ali dentro do CAIC, seja pela parte do colégio ou do posto, eu sempre fui bem recebida, eu não tenho queixa”*.

Vera apresenta sua narrativa na mesma direção, afirmando que *“aqui mesmo nesse colégio que meus gurus tão, o CAIC, tem pediatra, tem dentista, tem alimentação correta, tem psicólogo, tem tudo, tudo que precisa para estudar”*.

Por meio das narrativas, percebo que os sujeitos da pesquisa, que possuem filhos e neta na escola CAIC, sentem-se satisfeitos com os serviços disponibilizados, pois estes não são apenas para as crianças, mas para eles também.

Com base nessas narrativas, percebo o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa sobre a escola CAIC, na medida em que revelam os serviços que esta disponibiliza para comunidade e a forma como elas são recebidas na escola quando precisam dos serviços da mesma.

Diante das narrativas acerca da escola CAIC, das minhas observações enquanto pesquisadora e da participação, no início deste estudo, no grupo Alfabeturas, percebo que a escola CAIC ainda está caminhando para construir uma proposta de escola com a comunidade, mas ainda assim as famílias não se sentem na escola.

Nas narrativas, elas apontaram que vão à escola quando são chamadas e que, muitas vezes, é para reclamações, porque a criança não se comportou ou porque não está aprendendo.

Disseram ainda que, às vezes, são solicitadas a estar presente nas confraternizações, mas que nem sempre vão.

Vejo que o envolvimento das famílias na escola é para além da presença nos espaços de confraternização, mas principalmente nos encontros de planejamentos e de decisões. Nesta direção, Freire (1992) contribui, trazendo a participação democrática das famílias na política educacional vivida, sentida e pensada para suprir as necessidades deste contexto escolar.

Percebo que, mesmo com propostas de formação continuada para os professores, de atendimentos médicos e demais serviços, bem como o comprometimento por parte dos professores e dos funcionários, a escola CAIC busca construir uma escola com a comunidade, na medida em que seus espaços e suas propostas são pensados para as famílias, mas ainda assim percebe-se a ausência destas na escola.

Pensar a escola com a comunidade requer compreender a Educação Ambiental como uma educação política, a qual procura orientar-se para a comunidade, incentivando o indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidades específicas (REIGOTA, 2009).

Nesta direção, compreendo que a Educação Ambiental no contexto escolar deva possibilitar que a escola seja compreendida como um espaço de construção de saberes, onde as experiências dos educandos e da sua comunidade são contempladas no seu planejamento. O caráter político da escola deve se fazer presente, rompendo com as relações de poder existente, oportunizando espaços para que a comunidade escolar atue politicamente na sua construção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando.
A certeza de que é preciso continuar e,
a certeza de que podemos ser
interrompidos antes de terminar.
Fernando Sabino*

Ao chegar ao último capítulo desta dissertação, reflito sobre o início da caminhada, retomando os espaços por onde caminhei e atualmente atuo, e que venho me constituindo educadora e pesquisadora ambiental, o encontro com a questão de pesquisa e as interações com as pessoas que contribuíram na realização deste estudo.

Ao reviver estes momentos, não consigo pensar em conclusão para este estudo, por isto trago os versos de Fernando Sabino, pois eles dizem o que sinto neste momento em que me encaminho para a etapa final.

Chegar às considerações finais deste estudo não significa dizer que ele está concluído; pelo contrário, penso ser por meio de todas as etapas deste trabalho que inicio uma nova caminhada, uma nova jornada enquanto pesquisadora, compreendendo que este processo não é solitário; ele se dá de forma coletiva, na medida em que me encontro interagindo com o outro em diferentes contextos.

A identificação com os estudos no campo da Educação Ambiental reafirma a certeza que desejo continuar ampliando meus saberes docentes e aprendendo a ser educadora e pesquisadora ambiental, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio das relações que estabeleço.

Cabe salientar, ao final desta escrita, os caminhos que me possibilitaram chegar até os sujeitos deste estudo, os quais foram permeados de desafios e aprendizados, pois transitei por espaços antes desconhecidos, fui conhecendo e dialogando com pessoas que pareciam tão distantes, cheias de histórias e de cultura própria; hoje as vejo tão próximas, pelo fato de me “acompanharem,” a cada reflexão desta escrita.

As narrativas das três participantes deste estudo oportunizaram que eu conhecesse as histórias escolares antes adormecidas, esquecidas e, por meio de uma narrativa e outra, foram sendo revisitadas e (re)significadas. Histórias que despertaram em mim a escuta sensível e acurada para com esses sujeitos, aprendendo com o dito do vivido por eles.

Foi nos diálogos constantes e por meio de cada narrativa que compreendi o que elas pensam e dizem sobre a escola e os saberes escolares, buscando em cada sorriso, em cada

palavra, identificar seus discursos acerca da escola, da aprendizagem dos seus filhos e neta, além de compreender as suas concepções sobre a escola CAIC.

Conhecer os discursos acerca da escola por meio das narrativas possibilitou-me ampliar meu olhar acerca do contexto escolar, agora não só como educadora, mas também como pesquisadora, (re)significando minhas práticas educativas com o olhar atento às famílias e à comunidade em que a escola está inserida.

Na medida em que revisitei suas narrativas, (re)leituras se fizeram presente, acompanhadas pelo encontro com referenciais teóricos que corroboraram com suas falas, encontrando três categorias que emergiram: **as famílias que dizem que “não aprendem” os saberes escolares; as famílias que dizem que “não sabem ensinar” os saberes escolares; e as famílias que dizem quem são os “culpados” por “não aprenderem” os saberes da escola.**

Nesta última categoria, os sujeitos da pesquisa se apropriaram do termo culpa, elencando que a própria criança, a professora e as famílias são culpadas pelo “não aprender”.

Revisitando as narrativas, aliada às interlocuções teóricas, foi possível compreender que os sujeitos da pesquisa apresentam **negação** ao contexto escolar no que se refere às relações de ensino e aprendizagem, entendendo que os mesmos responsabilizam-se enquanto família e, principalmente, responsabilizam a criança e os professores pelo “não aprender”.

A negação apresentada por eles pode ser observada, quando afirmam que não aprenderam os saberes escolarizados, não escrevem, não desejam voltar a estudar, que não tinham auxílio da família nos estudos. Não! Não! Não! Tantos não que mostram a construção social do sujeito que não aprende, através de discursos que estão sendo construídos nas camadas populares.

Nos diálogos com Vera, Maria Helena e Ivone, percebi que elas não notavam essa negação intensa em suas narrativas, bem como a recusa de voltar a estudar, assim como eu enquanto pesquisadora, fui de fato compreendendo suas histórias. Na medida em que volto ao Diário de Campo, escuto suas narrativas, escrevo, reescrevo, revivo os momentos de conversa, seja no portão ou no sofá de suas residências e faço interlocuções teóricas.

Diante da negação apresentada nos discursos dos sujeitos da pesquisa, compreendo que os mesmos afirmam que, além de não “dominar” os saberes da escola, não demonstram interesse em voltar a estudar por não se sentirem capazes de aprender. Da mesma forma, afirmam que não sabem ensinar os saberes da escola para seus filhos e neta, o que dificulta a aprendizagem da leitura e da escrita dos mesmos.

Enquanto narravam os tempos em que estiveram na escola, os sujeitos da pesquisa elencaram os percalços durante a infância, principalmente no período em que foram para a escola. Foi possível perceber que parte das dificuldades apresentadas diz respeito a questões financeiras, pelo fato de ter que trabalhar para ajudar no sustento da família, bem como dificuldade de deslocamento da residência até a escola em função da distância e da locomoção. O “não aprender” também foi apontado por eles como uma dificuldade que enfrentaram no período escolar ao afirmarem que iam para a escola, mas que não aprendiam e que por isso desistiram, como afirmaram Vera e Ivone.

Ao analisar as dificuldades narradas por eles, compreendo que estas se referem não só ao contexto escolar, mas também familiar, assim como quando apontam que seus pais não estudaram, mas que se preocupavam com os seus estudos, incentivando-os a estudar e a frequentar regularmente a escola.

Dessa forma, mesmo a família, que por algum ou por vários motivos deixou de estudar, continua incentivando os seus filhos a permanecer na escola, pois compreende a escola como uma possibilidade de ascensão social. Embora tivessem o incentivo e até mesmo a cobrança por parte da família sobre a frequência e a aprovação escolar, ainda assim os sujeitos da pesquisa deixaram de estudar e não demonstram interesse em voltar e hoje mostram por meio das narrativas que desejam que seus filhos e neta permaneçam e aprendam na escola, assim como os seus familiares sempre lhes disseram.

No período de análise de suas narrativas, busquei compreender, em seus discursos, como essa “culpabilidade” é apontada por eles e fui percebendo que na medida em que falam sobre o “não aprender”, apresentam um “responsável” por este fato, sendo a família um deles, já que elas, enquanto mães e avó, não sabem ensinar e também não têm disponibilidade para acompanhar os estudos de seus filhos e netas, justificando assim que as crianças não aprendem.

Outra questão levantada foi a “culpa” na criança. Essa também foi apresentada, inclusive pelas narrativas de Maria Helena e Ivone, enquanto a Vera busca compreender, apresentando questionamentos do porque das crianças não aprenderem, mesmo com todos os recursos oferecidos pela escola, mas não afirma que elas são culpadas por isso.

Ao contrário, Maria Helena e Ivone apresentam a criança como “culpada” por ir para a escola e não aprender, já que, segundo elas, as crianças não têm interesse pelos estudos. Ao conversar com as crianças, elas apontaram que gostam de ir e de estar na escola, revelando o gosto por ler, escrever e brincar com colegas e professoras.

As três participantes da pesquisa também elencaram os próprios professores como “culpados” por não aprenderem os saberes escolares, apresentando uma breve comparação das práticas docentes do tempo em que estudaram com a atuação dos professores atualmente. Para elas, no tempo em que estiveram na escola, os professores eram mais rígidos e exigentes, o que contribuía para que os alunos aprendessem. Hoje os professores não exigem das crianças e têm pouca autonomia em sala de aula.

Nos discursos das participantes da pesquisa, a família, a criança e os professores são os protagonistas pela “não aprendizagem”. Para elas, a família deve se interessar mais em ajudar a criança nas tarefas escolares e, se não souber auxiliá-los, deverá procurar um professor particular. Já a criança tem que ter mais interesse em aprender. Em relação ao professor, elas afirmam que este deve ser mais exigente com as crianças, como era no tempo em que elas estudaram.

Na contramão desse discurso, encontro na Educação Ambiental a problematização das relações sociais, compreendendo que as causas da “não aprendizagem” dos educandos vão além do abordado pelos sujeitos da pesquisa, o que necessita de um olhar global sobre essas questões, para que se perceba que há causas consolidadas sobre a questão levantada e que merecem ser revisitadas, rompendo com a visão reducionista de que a responsabilidade pelo “não aprender” é do sujeito, avançando na compreensão de que a responsabilidade é social. Entendo que não cabe encontrarmos um responsável pela “não aprendizagem”, mas compreender que essa questão está para além da busca de “culpados”, como narram os participantes deste estudo.

Apoiada nos referenciais teóricos, percebo que a família, a criança e os professores são vítimas de uma sociedade desigual e excludente, onde as diferenças sociais estão postas e manipulam o pensar e o agir dos sujeitos, fazendo com que os mesmos se sintam responsáveis por atribuições que não são apenas suas, culpando o seu próximo.

A escola, como instituição social, reproduz o sistema hegemônico, difundindo em seu contexto desigualdades e injustiças, na medida em que reporta ideologias dos modelos dominantes. Em oposição a esta constatação, aposto na Educação Ambiental transformadora, com práticas coletivas e contextualizadas com a realidade social, efetivando ações que promovam uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa (Loureiro, 2006).

Os caminhos percorridos durante o processo de pesquisa mostram que se faz necessária uma política educacional que rescinda com o dito fracasso escolar em nossa sociedade, apostando na formação inicial e continuada dos professores, para que se

oportunizem espaços de diálogos coletivos com a comunidade, valorizando os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos.

As narrativas apontam que a escola CAIC apresenta recursos que beneficiam a comunidade, mas, mesmo assim, entendo que ela ainda está se constituindo como tal, já que mesmo com os recursos disponibilizados, foi percebido, durante a pesquisa de campo que as famílias ainda não se sentem pertencentes à escola, pois nem sempre se fazem presentes neste espaço, mesmo quando solicitadas.

Diante das demandas da comunidade, venho compreendendo que a escola CAIC está caminhando na busca de propostas coletivas, anunciando práticas de transformação, do vir a ser, na medida em que oportuniza espaços de formação continuada para os professores e se coloca aberta para a comunidade.

Ainda assim, penso que a escola deva se constituir com a comunidade a partir dos princípios da Educação Ambiental transformadora, buscando espaços de discussões em que tenha abertura para a escuta das famílias, para que compreendam que a responsabilidade pelas aprendizagens dos educandos é social e vai além da procura de um “culpado”, mas que os incentive, enquanto família e escola para que juntas busquem, nas políticas públicas de educação, efetivar ações na construção de uma escola igualitária e menos excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 2003.

BETIATE, Luciano. *Conselho tutelar não órgão de repressão*. Disponível em: <http://www.portaldoconselhotutelar.com.br/repressao.htm>. Acesso em 5 jan. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre educação e a cultura popular*. São Paulo : Cortez, 1995.

_____. *De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre : MOVA; CORAG, 2001.

_____. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (org.) *Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores*. Brasília : MMA, Diretoria de Educ. Ambiental, 2005.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1986.

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

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

DAYREL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte : UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 5.ed. São Paulo : Cortez, 1997.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____. ; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer? Teoria e prática em educação*. Petrópolis : Vozes, 2002.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 9.ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALIAZZI, Maria do Carmo. Apresentação In: GALIAZZI, M.C. ; FREITAS, J.V. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí : Unijuí, 2007.

GARCIA, Regina Leite. *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo : Cortez, 2001.

GOMES, Vanise dos Santos. *Ensaio para além da representação: palavras e rostos de sujeitos analfabetos*. Porto Alegre, 2006. 237f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis : Vozes, 2002.

LOUREIRO, C.F.B. *Trajectoria e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo : Cortez, 2006.

_____. *Educação ambiental crítica: contribuições e desafios*. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, Rio Grande, n. 8, p. 37-54, 2003.

MACHADO, Antonio. Proverbios y cantares. In: MACHADO, Antonio. *Antologia poetica*. Madrid : Libros en la red, 2004.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: O princípio da pesquisa*. Petrópolis : Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis : Vozes, 2010.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9.ed. São Paulo : Hucitec, 2006.

MORAES, R. ; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí : UNIJUÍ, 2007.

PROTÁSIO, Michelle Reinaldo ; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Quando as crianças passam a ser alunas? Problematizações sobre a articulação da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. *Momento*, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 95-106, 2005.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental?* 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 2009.

SZYMANSKI, Heloísa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. In: *Revista estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v.21, n.2, p. 5-16, maio/ago. 2004.

WEFFORT, Madalena Freire. Importância e função do registro escrito, da reflexão. In: WEFFORT, Madalena Freire ET al. *Observação, registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2001

ANEXOS

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE ÂNGELO SILVA DA SILVA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: Uma escola com a comunidade.

Pesquisador Responsável: Danielle Monteiro Behrend.

Telefone para contato do pesquisador(a): 3231-5004

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo proposto busca compreender os discursos sobre a escola e os saberes escolares de três famílias de crianças com histórico de reprovação escolar em classe de alfabetização.

Essa investigação irá contribuir na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, produzindo conhecimentos que possam vir a oportunizar transformação da situação presente em escolas de educação popular em que é alto o índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Os procedimentos de coletas de dados serão da seguinte forma, visitas domiciliares acompanhadas de entrevistas narrativas. Para essas entrevistas serão necessários encontros semanais nos períodos de aproximadamente dois meses.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, Angelo Silva abaixo assinado, concordo em participar do estudo com famílias. Fui informado (a) pelo(a) pesquisador(a) Danielle Monteiro Behrend dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo Não autorizo a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Autorizo Não autorizo a publicação de eventuais falas na íntegra que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande 15 / 12 / 2010

Nome: Angelo Silva

Assinatura do sujeito ou responsável: Vera Rugginy Silva

Assinatura do(a) pesquisador(a): Danielle Monteiro Behrend

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE CARLA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: Uma escola com a comunidade.

Pesquisador Responsável: Danielle Monteiro Behrend.

Telefone para contato do pesquisador(a): 3231-5004

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo proposto busca compreender os discursos sobre a escola e os saberes escolares de três famílias de crianças com histórico de reprovação escolar em classe de alfabetização. Essa investigação irá contribuir na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, produzindo conhecimentos que possam vir a oportunizar transformação da situação presente em escolas de educação popular em que é alto o índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Os procedimentos de coletas de dados serão da seguinte forma, visitas domiciliares acompanhadas de entrevistas narrativas. Para essas entrevistas serão necessários encontros semanais no período de aproximadamente dois meses.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, CARLA abaixo assinado, concordo em participar do estudo com famílias. Fui informado (a) pelo(a) pesquisador(a) Danielle Monteiro Behrend dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo (X) Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Autorizo (X) Não autorizo () a publicação de eventuais falas na íntegra que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande 13 / 12 / 2010.

Nome: CARLA

Assinatura do sujeito ou responsável: Maria Tereza da Silva
Assinatura do(a) pesquisador(a): Danielle Monteiro Behrend

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE IVONE CARVALHO RIBEIRO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: Uma escola com a comunidade

Pesquisador Responsável: Danielle Monteiro Behrend

Telefone para contato do pesquisador(a): 3231-5004

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo proposto busca compreender os discursos sobre a escola e os saberes escolares de três famílias de crianças com histórico de reprovação escolar em classe de alfabetização.

Essa investigação irá contribuir na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, produzindo conhecimentos que possam vir a oportunizar transformação da situação presente em escolas de educação popular em que é alto o índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Os procedimentos de coletas de dados serão da seguinte forma, visitas domiciliares acompanhadas de entrevistas narrativas. Para essas entrevistas serão necessários encontros semanais nos períodos de aproximadamente dois meses.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, IVONE abaixo assinado, concordo em participar do estudo com famílias. Fui informado (a) pelo(a) pesquisador(a) Danielle Monteiro Behrend dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo (X) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Autorizo (X) Não autorizo () a publicação de eventuais falas na íntegra que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande 24/11/2010

Nome: IVONE

Assinatura do sujeito ou responsável: IVONE

Assinatura do(a) pesquisador(a): Danielle Monteiro Behrend

ANEXO 4 - DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE JÚLIO CÉSAR RIBEIRO COSTA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: Uma escola com a comunidade.

Pesquisador Responsável: Danielle Monteiro Behrend.

Telefone para contato do pesquisador(a): 3231-5004

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo proposto busca compreender os discursos sobre a escola e os saberes escolares de três famílias de crianças com histórico de reprovação escolar em classe de alfabetização. Essa investigação irá contribuir na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, produzindo conhecimentos que possam vir a oportunizar transformação da situação presente em escolas de educação popular em que é alto o índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Os procedimentos de coletas de dados serão da seguinte forma, visitas domiciliares acompanhadas de entrevistas narrativas. Para essas entrevistas serão necessários encontros semanais no período de aproximadamente dois meses.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, JULIO abaixo assinado, concordo em participar do estudo com famílias. Fui informado (a) pelo(a) pesquisador(a) Danielle Monteiro Behrend dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo (X) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Autorizo (X) Não autorizo () a publicação de eventuais falas na íntegra que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande 15/12/2010

Nome: JULIO

Assinatura do sujeito ou responsável: IVONE
Assinatura do(a) pesquisador(a): Danielle Monteiro Behrend

ANEXO 5 – DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE MARIA HELENA DA COSTA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: Uma escola com a comunidade.

Pesquisador Responsável: Danielle Monteiro Behrend.

Telefone para contato do pesquisador(a): 3231-5004

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo proposto busca compreender os discursos sobre a escola e os saberes escolares de três famílias de crianças com histórico de reprovação escolar em classe de alfabetização.

Essa investigação irá contribuir na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, produzindo conhecimentos que possam vir a oportunizar transformação da situação presente em escolas de educação popular em que é alto o índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Os procedimentos de coletas de dados serão da seguinte forma, visitas domiciliares acompanhadas de entrevistas narrativas. Para essas entrevistas serão necessários encontros semanais nos períodos de aproximadamente dois meses.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, Maria Helena da S6 abaixo assinado, concordo em participar do estudo com famílias. Fui informado (a) pelo(a) pesquisador(a) Danielle Monteiro Behrend dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Autorizo Não autorizo () a publicação de eventuais falas na íntegra que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande 17 / 11 / 2010

Nome: Maria Helena da S6

Assinatura do sujeito ou responsável: Maria Helena da S6

Assinatura do(a) pesquisador(a): Danielle Monteiro Behrend

ANEXO 6 – DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE VERA REGINA SILVA DA SILVA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: Uma escola com a comunidade.

Pesquisador Responsável: Danielle Monteiro Behrend.

Telefone para contato do pesquisador(a): 3231-5004

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo proposto busca compreender os discursos sobre a escola e os saberes escolares de três famílias de crianças com histórico de reprovação escolar em classe de alfabetização.

Essa investigação irá contribuir na minha constituição enquanto educadora e pesquisadora ambiental, produzindo conhecimentos que possam vir a oportunizar transformação da situação presente em escolas de educação popular em que é alto o índice de reprovação nas classes de alfabetização.

Os procedimentos de coletas de dados serão da seguinte forma, visitas domiciliares acompanhadas de entrevistas narrativas. Para essas entrevistas serão necessários encontros semanais no período de aproximadamente dois meses.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, Vera Regina Silva abaixo assinado, concordo em participar do estudo com famílias. Fui informado (a) pelo(a) pesquisador(a) Danielle Monteiro Behrend dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo Não autorizo a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Autorizo Não autorizo a publicação de eventuais falas na íntegra que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande 10/11/2010

Nome: Vera Regina Silva do Silva

Assinatura do sujeito ou responsável: Vera Regina Silva do Silva
Assinatura do(a) pesquisador(a): Danielle Monteiro Behrend

APÊNDICES

EXEMPLO DA ANÁLISE DE DADOS – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA – ATD

Apresento, como exemplo, um dos materiais de análise de dados. Escolhi a entrevista narrativa da Maria Helena. O mesmo processo foi realizado com as narrativas da Vera e da Ivone.

Transcrição e leitura integral da trajetória escolar da Maria Helena, abordando questões acerca do tempo em que estudou, sobre a escola CAIC e sobre as aprendizagens da sua neta Carla

É como eu te falei naquele dia né. Eu estudei. Eu comecei a estudar com 10 anos, donde tu mora, no Parque Marinha. Dali a gente ia pela aquela avenida a cavalo, às 8 horas da manhã, a gente ia e estudava até ao meio-di. Ai depois-ai nós, de tarde, na hora do recreio, andava a cavalo. No primeiro ano foi muito bom,mas depois a gente tirava a professora para andar a cavalo com nós. Então eu não aprendi e me arrependo, porque o colégio faz falta. Hoje até que o colégio tá mais fraco, mais naquela época era mais reforçado. Elas puxavam mais dos alunos e tinham mais liberdade de dar aulas. Hoje não, hoje não tem liberdade de gritar com aluno e ensinar melhor.

Então nós ia pro colégio, dos 10 até os 15. Estudei pouco, porque não quis mesmo. No final do ano, a professora foi expulsa, pela própria irmã dela, que era diretora da época, porque ela não dava aula pra gente. Acho que ela nem gostava de dar aula, mesmo,né.

Então, depois dos 15 anos, fui para Bagé e fiquei lá até mais ou menos os 16 anos. E é isso aí. Eu não estudei, porque eu não quis. Os meus pais também não estudara. E outra, como eu te disse, eu não lembro de entrá pro colégio antes dos meus 10 anos. Dos meus irmãos mesmo, acho que foram só três que estudaram. Depois fui pra Bagé. Depois voltei e tive o convite para estudar ali no Assis Brasil, mas não quis. Me arrependo muito, porque o estudo é uma coisa muito boa. Hoje faz muita falta, como eu digo para as minhas netas, aí. Eu digo para elas: Estuda, mas ninguém qué sabe de estudá. O estudo faz muita falta.

Antigamente era muito melhor. Ontem eu tava dizendo pra minha neta: O estudo antigamente, elas (professoras) puxavam mais a gente e tinham liberdade de botar de castigo, dar palmatórias. Hoje a professora não tem direito de repreender os alunos, porque já tá maltratando. Acho que hoje a lei pros professores tá muito...como é que vou te dizer...muito fraca, para elas poderem ter a liberdade delas na sala de aula.

Olha, eu vou ser sincera em te dizê. Eu acho assim, porque eles estão fazendo assim. Eu acho que ainda tá, tão meia fraca, pois é. Tu vê a Carla, tá com esse projeto (Projeto Mais Educação) e coisa, e já tá arriscando a roda né. E eu pago pra levá ela! que me pediram eu to pagando, como eu disse pra irmã dela mais velha leva ela, e tudo mas, se continuar assim ai então eu vou fazer o contrário eu conversa com elas e vou pagá uma professora particular pra ela, porque eu acho que ta muito fraco, porque ela, nos cadernos dela tu olhá e tu vai olhá e tá tudo certinho, tudo bem, mas o lê, ela não sabe.

Eu... eu não sei lê, né, essas aí (as irmãs da Carla e primas) não têm paciência de lê n.E...então, aí eles pediram pra botá (colocar ela no projeto). Eu botei, deixei, que dize que ela passa. Ih, então é assim, oh. Acho que ainda tem. Ela tinha que dá mais uma puxadinha na criança, sabe. Tira um pouquinho a coisa, porque é como eu te disse no meu. Eu não falei, mas, até me esqueci de falá mas, antigamente, a gente pra passa no colégio a gente tinha que lê um livro todo, chega na frente da professora, ou da diretora e lê aquele livro todo, hoje a gente não vê as criança pega livro, menina. Elas só pegam o livro e é isso, é aquilo mas, lê mesmo, eu não sei né. Então eu acho que a única coisa que eu sei que isso aí é de puxarem mais um pouco pra, pela leitura, n. Porque só fazê, fazê, fazê, não adianta nada. De que adianta, vão passa o ano todo fazendo isso, fazendo aquilo, e não lê. Vão ficar pra trás só no fim do ano. Aí eu acho que a única coisa que eu tenho.

Eu não tenho assim queixa das professora de lado nenhum ali do CAIC, né. Tudo que eu fui ali dentro, né, seja pela parte do colégio ou do posto, eu sempre fui bem recebida, eu não tenho queixa. Agora eu acho que, que na aula, as professoras tinham que puxá mais um pouquinho na leitura da criança, porque no fim do ano, sabe, lê que a Carla tava, parece que tava tudo bem? Mas a professora mesmo disse que se ela fosse assim, ela passava, mas pelo jeito, hoje, se ela não lê, hoje mesmo minha outra neta foi lá e ela vai roda de novo...Então isso aí é a única, coisa que eu acho, que eles tinham que dá mais uma apertada, puxa mais pra criança lê, né, como antigamente .

Eu não sei se é a criança mesmo, já não tem mais aquela força de vontade de estuda, porque, na minha família, já te. A mãe delas mesmo é um. Estudou até a quarta série, no maior empurrão. Ela não sabia matemática, então era a coisa mais triste. Lê ela sempre foi assim que dava gosto.

Uma vez ela tinha uma, uma, como é que se diz, uma patroa dela que queria que ela estudasse. Pagava. Ia pagar um curso pra ela saber, se por ela saber se expressar, conversá.

Até hoje ela é assim; mas na matemática, que era uma tristeza mas agora eu não sei porquê, ela andou fazendo um curso. Também não sei, mas de hoje, mas... eu acho que um pouco é a boa vontade da criança ou é colégio mesmo. Lá sei eu, né. Porque a gente vê crianças aí que tem menos(dinheiro) e aprende a lê rápido ou é elas mesmo que não tão, ..as crianças hoje que não, não se interessam mais, né. Porque muitas crianças, tu vê que não se interessam. Vão pro colégio, uns é só para come; outros é para brincar eu acho né. Agora essas ai eu digo pra elas, né. Só que é uma pena que não posso coisa. Como eu te disse, eu tô pagando para ela não faltá de manhã, mas agora se começá assim eu vou conversar com eles e tudo, e vou pagá uma professora pra vê se ela sai desse primeiro de ano que ela, se ela não sai nunca, né. Que agora não é mais primeiro de ano é segundo ano. É o tal de segundo, porque o de primeiro, de primeiro a gente tinha de primeira série, era primeira série, primeira, segunda, terceira, quarta e quinta. É que agora é primeiro ano e depois segundo ano.

E era tudo assim. Agora, agora já é diferente. É então é como eu não sei se é da criança que não tá com força de vontade que aquela outra mas toma remédio. O doutor disse que é mais para ela aprendê né. É então, eu não sei se é da criança ou tá faltando um pouquinho da professora puxá mais da leitura. Vamos ver se conversá aí oh, de puxá mais na leitura e chegá no fim do ano e passá.

É, né. Eu não sei ensiná, né. As irmã não têm paciência, né. Então assim, né. Eu só acho que como eu te disse, tem que puxá lá no colégio. Tem que puxá ela mais um pouquinho. Porque em casa a gente não tem como ensiná ela, né. Mas até que ela tá, eu acho, que ela tá melhor esse ano no colégio ela tá, que as coisas dela tão mais, assim tudo corrigido, mais melhor que no ano passado.Os cadernos dela, né, a professora corrigiu. Tem, quase tudo certo, né.Issso que às vezes eu fico olhando, como é que está quase tudo corrigido, quase tudo certo no caderno dela.E ela tem que rodá, né. Agora a professora disse: Que ela tem que lê mais, a gente manda pegá os livros pra pega, eles não pegam. Só dizê que a professora faz isso, faz aquilo, no colégio, mas em casa não querem aprendê, não querem fazer nada né. Então é isso aí que eu acho. Nesse ano ela tá melhor; à vista dos outros ela tá melhor.Os cadernos dela tão mais corrigido e tudo né, mas ainda vamo vê, agora, se ela, a professora mandou dizer que ela tinha que lê mais pra vê. O problema é que eu não tenho quem puxe ela em casa. Não tem. Se tivesse alguém que puxasse ela, tudo bem, como eu te disse. Pro ano eu vou pagá uma professora particular pra ela, pra vê se ela passa. Se ela roda esse ano vai ser o que eu vou fazer. Já fiz uma vez com elas, e vou fazer de novo.

UNITARIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS TEXTOS COM SIGNIFICADOS ESPECÍFICOS PARA A PESQUISA

Código: Maria Helena MHe (Nome, escola (Texto 1), n° da unidade)

Unidades referente à trajetória escolar da Maria Helena

Código	Unidades de significados
MHe 1.1	É como eu te falei naquele dia. Eu estudei. Eu comecei a estudar com 10 anos, onde tu mora no Parque Marinha. Dali a gente ia pela avenida a cavalo, às 8horas, pela manhã.
MHe 1.2	A gente ia e estudava até ao meio dia. De tarde, na hora do recreio, andava a cavalo. No primeiro ano, foi muito bom, mas depois a gente tirava do colégio a professora para andar a cavalo com nós.
MHe 1.3	Então eu não aprendi e me arrependo, porque o colégio faz falta.
MHe 1.4	Hoje até que o colégio tá mais fraco.
MHe 1.5	Naquela época era mais reforçado
MHe 1.6	Elas puxavam mais dos alunos e tinham mais liberdade de dar aulas.
MHe 1.7	Hoje não tem liberdade de gritar com aluno e ensinar melhor.
MHe 1.8	Nós ia pro colégio dos 10 até os 15 anos.
MHe 1.9	Estudei pouco, porque não quis mesmo.
MHe 1.10	No final do ano, a professora foi expulsa, pela própria irmã dela, que era diretora da época, porque ela não dava aula pra gente. Acho que ela nem gostava de dar aula.
MHe 1.11	Eu não estudei, porque eu não quis.
MHe 1.12	Os meus pais também não estudaram. E outra, como eu te disse, eu não lembro de entrar pro colégio antes dos meus 10 anos.
MHe 1.13	Dos meus irmão mesmo, acho que foram só três que estudaram.
MHe 1.14	Depois fui pra Bagé. Depois voltei e tive o convite para estudar ali no Assis Brasil, mas não quis.
MHe 1.15	Me arrependo muito, porque o estudo é uma coisa muito boa. Hoje faz muita falta, como eu digo para as minhas netas.
MHe 1.16	Eu digo para elas estudá, mas ninguém quer saber de estudar.
MHe 1.17	O estudo faz muita falta.
MHe 1.18	Antigamente era muito melhor. O estudo antigamente era melhor.
MHe 1.19	Elas (professoras) puxavam mais a gente. Elas tinham liberdade de botar de castigo, dar palmatórias.
MHe 1.20	Hoje a professora não tem direito de reprender os alunos, porque já tá maltratando. Acho que hoje a lei para os professores tá muito fraca, para elas poderem ter a liberdade delas na sala de aula.

Código: Maria Helena MHc (Nome, CAIC (Texto 2), n° da unidade)

Unidades referente ao que ela diz sobre a Escola CAIC.

Código	Unidades de significados
MHc 2.0	Eu acho que ainda tá meia fraca (escola).
MHc 2.1	Tu vê a Carla, tá arriscando a rodar
MHc 2.2	Eu acho que tá muito fraco, porque nos cadernos dela, tu olha, e tu vai olhá e tá tudo certinho, tudo bem, mas o lê, ela não sabe.
MHc 2.3	Eu não sei lê
MHc 2.4	Essas aí (as irmãs da Carla e primas) não têm paciência de lê. Então aí eles pediram pra colocar ela no projeto. Eu botei, deixei, que dizem que ela passa.
MHc 2.5	Acho que ainda tem. Elas (profes) tinham que dá mais uma puxadinha na criança sabe
MHc 2.6	Antigamente, a gente, pra passá no colégio, a gente tinha que lê um livro todo, chegá na frente da professora ou da diretora e lê aquele livro todo.
MHc 2.7	Hoje a gente não vê as crianças pegar livro.
MHc 2.8	A única coisa que eu sei que isso aí é de puxarem mais um pouco pela leitura.
MHc 2.9	Porque só fazê, fazê, fazê.... não adianta nada. De que adianta, vão passá o ano todo fazendo isso, fazendo aquilo, e não lê. Vão ficar pra traz
MHc 2.10	Eu não tenho assim queixa das professoras de lado nenhum ali do CAIC.
MHc 2.11	Tudo que eu fui ali dentro do CAIC, seja pela parte do colégio ou do posto, eu sempre fui bem recebida, eu não tenho queixa.
MHc 2.12	Agora eu acho que, que na aula, as professoras tinham que puxá mais um pouquinho na leitura da criança. Então isso aí é a única coisa que eu acho, que eles tinham que dá mais uma apertada, puxar mais pra criança lê, como antigamente

Código: Maria Helena MHa (Nome, aprendizagens (Texto3), nº da unidade)

Unidades referente ao que ela diz sobre a aprendizagem.

Código	Unidades de significados
MHa 3.0	Eu não sei se a criança mesmo já não tem mais aquela força de vontade de estudar, porque na minha família já tem.
MHa 3.1	A mãe delas (das netas) mesmo, é uma, estudou até a quarta série no maior empurrão. Ela não sabia matemática então era a coisa mais triste. Lê ela sempre foi assim que dava gosto.
MHa 3.2	Eu acho que um pouco é a boa vontade da criança ou é o colégio mesmo.
MHa 3.3	A gente vê crianças aí que têm menos (dinheiro) e aprende a lê rápido.
MHa 3.4	As crianças hoje, que não se interessam, porque muitas crianças tu vê que não se interessam.
MHa 3.5	Vão pro colégio, uns é só para comer, outros é para brincar.
MHa 3.6	Se começa assim (reprovar)eu vou conversar com eles(professores) e vou pagá uma professora pra vê se ela sai desse primeiro ano que ela não sai nunca.
MHa 3.7	Agora não é mais primeiro de ano, é segundo ano. Antes era primeira série, segunda, terceira, quarta e quinta, é que agora é primeiro ano e depois segundo ano. E era tudo assim, agora já é diferente.
MHa 3.8	Eu não sei se elas não aprendem, que é da criança que não tá com força de vontade.
MHa 3.9	Ela toma remédio. O doutor disse que é mais para ela aprendê.
MHa 3.10	Eu não sei se é da criança ou tá faltando um pouquinho da professora puxá mais da leitura.
MHa 3.11	Vamos ver se puxá mais na leitura e chega no fim do ano e passa .
MHa 3.12	Eu não sei ensinar.
MHa 3.13	As irmãs não têm paciência.
MHa 3.14	Eu só acho que tem que puxá lá no colégio, tem que puxá ela mais um pouquinho.
MHa 3.15	Em casa a gente não tem como ensiná ela
MHa 3.16	Acho que ela tá melhor esse ano no colégio. As coisas dela tão mais, assim, tudo corrigido, melhor que no ano passado.
MHa 3.17	Os cadernos dela, a professora corrigiu, tem quase tudo certo. Isso que às vezes eu fico olhando como é que está quase tudo corrigido, tudo certo no caderno dela, e ela roda.
MHa 3.18	A gente manda pegá os livros, eles não pegam.
MHa 3.19	Só dizem(Crianças) que a professora faz isso, faz aquilo no colégio, mas em casa não querem aprendê, não querem fazer nada.
MHa 3.20	Nesse ano ela tá melhor, à vista dos outros ela tá melhor.Os cadernos dela tão mais corrigido e tudo.
MHa 3.21	Vamos vê, agora, se ela (professora) mandou dizer que ela tinha que lê mais pra vê se passa.
MHa 3.22	O problema é que eu não tenho quem puxe ela em casa. Não tem. Se tivesse alguém que puxasse ela, tudo bem.
MHa 3.23	Pro ano eu vou pagá uma professora particular pra ela, pra vê se ela passa. Se ela rodá esse ano, vai ser o que eu vou fazer. Já fiz uma vez com elas (netas), e vou fazer de novo.

Subcategorias e unitarização-Títulos

SUBCATEGORIA	CÓDIGO	UNITARIZAÇÃO-TÍTULOS
Boas lembranças da escola	MH 2.1	EU ESTUDEI, EU COMECEI A ESTUDAR COM 10 ANOS É como eu falei naquele dia. Eu estudei. Eu comecei a estudar com 10 anos, onde tu mora no Parque Marinha. Dali a gente ia pela avenida a cavalo, às 8h pela manhã.
	MH 2.2	NO PRIMEIRO ANO FOI MUITO BOM A gente ia e estudava até ao meio-dia. De tarde, na hora do recreio, andava a cavalo. No primeiro ano foi muito bom, mas depois a gente tirava do colégio a professora para andar a cavalo com nós.
Não aprende	MH 2.3	EU NÃO APRENDI E ME ARREPENDO, PORQUE O COLÉGIO FAZ FALTA Então eu não aprendi e me arrependo, porque o colégio faz falta.
A escola hoje	MH 2.4	HOJE O COLÉGIO TÁ MAIS FRACO Hoje o colégio tá mais fraco.
A escola do seu tempo	MH 2.5	NAQUELA ÉPOCA ERA MAIS REFORÇADO Naquela época era mais reforçado.
Os professores do seu tempo	MH 2.6	AS PROFESSORAS PUXAVAM MAIS DOS ALUNOS E TINHAM MAIS LIBERDADE DE DAR AULAS Elas (Profas) puxavam mais dos alunos e tinham mais liberdade de dar aulas.
Os professores de hoje	MH 2.7	HOJE NÃO TEM LIBERDADE DE GRITAR COM O ALUNO E ENSINAR MELHOR Hoje não tem liberdade de gritar com o aluno e ensinar melhor
Idade que foi para a escola	MH 2.8	NÓS IA PRO COLÉGIO DOS 10 ATÉ OS 15 ANOS Nós ia pro colégio dos 10 até os 15 anos.
Não quis estudar	MH 2.9	ESTUDEI POUCO PORQUE NÃO QUIS MESMO Estudei pouco, porque não quis mesmo
Os professores do seu tempo	MH 2.10	NO FINAL DO ANO, A PROFESSORA FOI EXPULSA, PORQUE ELA NÃO DAVA AULA PRA GENTE. ACHO QUE ELA NEM GOSTAVA DE DAR AULA No final do ano, a professora foi expulsa, pela própria irmã dela, que era diretora da época, porque ela não dava aula pra gente. acho que ela nem gostava de dar aula
Não quis estudar	MH 2.11	EU NÃO ESTUDEI, PORQUE EU NÃO QUIS Eu não estudei, porque eu não quis
Pouca escolaridade da família	MH 2.12	OS MEUS PAIS TAMBÉM NÃO ESTUDARAM Os meus pais também não estudaram.
Idade que foi para a escola	MH 2.13	EU NÃO LEMBRO DE ENTRAR PRO COLÉGIO ANTES DOS MEUS 10 ANOS E outra, como eu te disse. Eu não lembro de entrar pro colégio antes dos meus 10 anos.
Pouca escolaridade da família	MH 2.14	DOS MEUS IRMÃOS MESMO, ACHO QUE SÓ TRÊS QUE ESTUDARAM Dos meus irmãos mesmo, acho que só três que estudaram.
Não quis estudar	MH 2.15	TIVE O CONVITE PARA ESTUDAR, MAS NÃO QUIS Depois fui para Bagé. Depois voltei e Tive o convite para estudar ali no Assis Brasil, mas não quis.

SUBCATEGORIA	CÓDIGO	UNITARIZAÇÃO-TÍTULOS
Valorização do estudo	MH 2.16	ME ARREPENDO MUITO, PORQUE O ESTUDO É UMA COISA MUITO BOA, HOJE FAZ MUITA FALTA Me arrependo muito, porque o estudo é uma coisa muito boa. Hoje faz muita falta, como eu digo para as minhas netas.
Não querem estudar	MH 2.17	EU DIGO PARA ELAS (FILHAS E NETAS) ESTUDA, MAS NINGUÉM QUER SABER DE ESTUDAR Eu digo para elas (filhas e netas) estuda, mas ninguém quer saber de estudar.
Valorização do estudo	MH 2.18	O ESTUDO FAZ MUITA FALTA O estudo faz muita falta
O estudo do seu tempo	MH 2.19	O ESTUDO ANTIGAMENTE ERA MELHOR Antigamente era muito melhor. O estudo antigamente era melhor
Os professores do seu tempo	MH 2.20	ELAS (PROFESSORAS) PUXAVAM MAIS A GENTE Elas (professoras) puxavam mais a gente. Elas tinham liberdade de botar de castigo, dar palmatórias.
Os professores de hoje	MH 2.21	HOJE A PROFESSORA NÃO TEM DIREITO DE REPREENDER OS ALUNOS Hoje a professora não tem direito de repreender os alunos, porque já ta maltratando. Acho que hoje a lei para os professores ta muito fraca, para elas poderem ter a liberdade delas na sala de aula.
A escola de hoje	MH 2.22	AINDA TÁ MEIA FRACA Eu acho que ainda tá meia fraca (escola).
Reprovação	MH 2.23	A CARLA, TÁ ARRISCANDO A RODAR Tu vê, a Carla, tá arriscando a rodar.
A escola de hoje	MH 2.24	EU ACHO QUE TÁ MUITO FRACO. LÊ ELA NÃO SABE Eu acho que tá muito fraco, porque nos cadernos dela tu olha e vai olhá e tá tudo certinho, tudo bem, mas o lê ela não sabe.
Não lê	MH 2.25	EU NÃO SEI LÊ Eu não sei lê.
Relação familiar	MH 2.26	ESSAS AÍ (AS IRMÃS DA CARLA E PRIMAS) NÃO TÊM PACIÊNCIA DE LÊ ENTÃO AÍ ELAS PEDIRAM PRA COLOCAR ELA NO PROJETO Essas aí (as irmãs da Carla e primas) não têm paciência de lê. Então aí elas pediram pra colocar ela no projeto. Eu botei, deixei, que dizem que ela passa.
Culpa dos professores	MH 2.27	ELAS (PROFES) TINHAM QUE DÁ MAIS UMA PUXADINHA NA CRIANÇA Elas (Profes) tinham que dá mais uma puxadinha na criança.
Escola do seu tempo	MH 2.28	ANTIGAMENTE A GENTE PRA PASSÁ NO COLÉGIO, A GENTE TINHA QUE LÊ UM LIVRO TODO Antigamente a gente pra passá no colégio, a gente tinha que lê um livro todo, chegá na frente da professora, ou da diretora e lê aquele livro todo
Falta de interesse das crianças	MHc 2.29	HOJE A GENTE NÃO VÊ AS CRIANÇAS PEGAR LIVRO Hoje a gente não vê as crianças pegar livro.
Culpa dos professores	MHc 2.30	PUXAREM MAIS UM POUCO PELA LEITURA A única coisa que eu sei é isso aí de puxarem mais um pouco pela leitura.
Leitura e escrita	MH 2.31	NÃO LÊ, VAI FICAR PARA TRÁS Porque só fazê, fazê, fazê, não adianta nada. De que adianta. Vão passá o ano todo fazendo isso, fazendo aquilo e não lê. Vai ficar para trás.

SUBCATEGORIA	CÓDIGO	UNITARIZAÇÃO-TÍTULOS
Os professores de hoje	MH 2.32	EU NÃO TENHO QUEIXA DAS PROFESSORAS ALI DO CAIC Eu não tenho assim queixa das professoras de lado nenhum ali do CAIC.
CAIC – bom atendimento	MH 2.33	ALI DENTRO DO CAIC, SEJA DO COLÉGIO OU DO POSTO, EU SEMPRE FUI BEM RECEBIDA, EU NÃO TENHO QUEIXA Tudo que eu ali dentro do CAIC seja do colégio ou do posto, eu sempre fui bem recebida, eu não tenho queixa.
Culpa dos professores	MH 2.34	ELES (PROF) TINHAM Q DÁ MAIS UMA APERTADA, PUXAR MAIS PRA CRIANÇA LÊ, COMO ANTIGAMENTE Eu acho que, que na aula, as professoras tinham que dá mais uma apertada, puxar mais pra criança lê, como antigamente.
Culpa da criança	MH 2.35	EU NÃO SEI SE A CRIANÇA JÁ NÃO TEM MAIS AQUELA FORÇA DE VONTADE DE ESTUDAR Eu não sei se a criança já não tem mais aquela força de vontade de estudar, porque na minha família já tem.
Relação familiar	MH 2.36	A MÃE DELAS (NETAS) MESMO É UMA, ESTUDOU ATÉ A QUARTA SÉRIE NO MAIOR EMPURRÃO A mãe delas (netas) mesmo é uma, estudou até a quarta série no maior empurrão. Ela não sabia matemática. Então era a coisa mais triste. Lê ela sempre foi assim que dava gosto.
Culpa da criança	MH 2.37	EU ACHO QUE UM POUCO É A BOA VONTADE DA CRIANÇA OU É O COLÉGIO Eu acho que um pouco é a boa vontade da criança ou é o colégio mesmo.
Leitura e escrita	MH 2.38	A GENTE VÊ CRIANÇAS QUE TÊM MENOS (DINHEIRO) E APRENDE A LÊ RÁPIDO A gente vê crianças aí que têm menos (dinheiro) e aprende a lê rápido.
Culpa da criança	MH 2.39	AS CRIANÇAS HOJE NÃO SE INTERESSAM MAIS As crianças hoje não se interessam mais, porque muitas crianças tu vê que não se interessam mais.
	MH 2.40	VÃO PRO COLÉGIO UNS É SÓ PRA COMER, OUTROS É PRA BRINCAR Vão pro colégio uns é só pra comer, outros é pra brincar
	MH 2.41	VOU PAGÁ UMA PROFESSORA PRA VÊ SE ELA SAI DESSE PRIMEIRO ANO QUE ELA NÃO SAI NUNCA Se começar assim (reprovar), eu vou conversar com eles (professores) e vou pagá uma professora pra vê se ela sai desse primeiro ano que ela não sai nunca
Escola de hoje	MH 2.42	AGORA NÃO É MAIS PRIMEIRO DE ANO É SEGUNDO ANO, AGORA JÁ É DIFERENTE Agora não é mais primeiro de ano, é segundo ano. Antes era primeira série, segunda, terceira, quarta e quinta. É que agora é primeiro ano e depois segundo ano. E era tudo assim, agora já é diferente.
Culpa da criança	MH 2.43	EU NÃO SEI SE ELAS NÃO APRENDEM. É DA CRIANÇA QUE NÃO TÁ COM FORÇA DE VONTADE Eu não sei se elas não aprendem. É da criança que não tá com força de vontade.

SUBCATEGORIA	CÓDIGO	UNITARIZAÇÃO-TÍTULOS
Medicação para aprender	MH 2.44	ELA NÃO TOMA REMÉDIO. O DOUTOR DISSE QUE É MAIS PARA ELA APRENDÊ Ela não toma remédio. O doutor disse que é mais para ela aprendê.
Culpa da professora	MH 2.45	EU NÃO SEI SE É DA CRIANÇA OU TÁ FALTANDO UM POUQUINHO DA PROFESSORA PUXÁ MAIS PELA LEITURA Eu não sei se é da criança ou tá faltando um pouquinho da professora puxá mais pela leitura
	MH 2.46	SE PUXÁ MAIS PELA LEITURA CHEGA NO FIM DO ANO E PASSA Se puxá mais pela leitura chega no fim do ano e passa
Auxílio nos estudos	MH 2.47	EU NÃO SEI ENSINAR Eu não sei ensinar.
Não tem apoio da família nos estudos	MH 2.48	AS IRMÃS NÃO TEM PACIÊNCIA As irmãs não tem paciência.
Culpa da professora	MH 2.49	TEM QUE PUXÁ MAIS UM POUQUINHO Eu só acho que tem que puxá lá no colégio, tem que puxá ela mais um pouquinho.
Não tem apoio da família nos estudos	MH 2.50	EM CASA A GENTE NÃO TEM COMO ENSINA ELA Em casa a gente não tem como ensiná ela.
Apoio da família nos estudos	MH 2.51	A GENTE MANDA ELA PEGÁ OS LIVROS, ELES NÃO PEGAM A gente manda ela pegá os livros, eles não pegam.
Culpa da criança	MH 2.52	EM CASA NÃO QUEREM APRENDÊ, NÃO QUEREM FAZER NADA Só dizem (crianças) que a professora faz isso, faz aquilo no colégio, mas em casa não querem aprendê, não querem fazer nada.
Culpa da professora	MH 2.53	VAMOS VÊ, AGORA ELA (PROFESSORA) MANDOU DIZER QUE ELA TINHA QUE LÊ MAIS PRA VÊ, SE PASSA Vamos vê, agora ela (professora) mandou dizer que ela tinha que lê mais pra vê se passa.
Auxílio nos estudos	MH 2.54	EU NÃO TENHO QUEM PUXE ELA EM CASA. NÃO TEM .SE TIVESSE ALGUÉM QUE PUXASSE ELA, TUDO BEM O problema é que eu não tenho quem puxe ela em casa. Não tem. Se tivesse alguém que puxasse ela, tudo bem
	MH 2.55	PRO ANO EU VOU PAGÁ UMA PROFESSORA PARTICULAR PRA ELA, PRA VÊ SE ELA PASSA Pro ano eu vou pagá uma professora particular pra ela, pra vê se ela passa. Se ela roda esse ano, vai ser o que vou fazer, já fiz uma vez com elas (netas), e vou fazer de novo

Categorias intermediárias

- I. Construção social da burrice.
- II. Escola do seu tempo- Boas lembranças.
- III. Compreensão da leitura.
- IV. Construção da família burra.
- V. Responsabilidade da aprendizagem das crianças.
- VI. Escola de hoje.
- VII. Escola CAIC.
- VIII. Avaliação.

Categorias emergentes

O que dizem os sujeitos da pesquisa?

1 As famílias que dizem: “não aprendemos” os saberes escolares
2 As famílias que dizem: “não sabemos ensinar” os saberes escolares 2.1 Tinha muita, muita dificuldade em tudo. 2.2 Os meus pais também não estudaram! 2.3 Eu não sei ensinar!
3 As famílias que dizem quem são os “culpados” por não aprenderem os saberes da escola. 3.1 Falta é um incentivo da família, eu acho, ser mais durona. 3.2 As crianças hoje que não se interessam mais. 3.3 As professoras, de primeiro eram mais rígidas, as professoras agora amolece.
4 As famílias que dizem: O CAIC é bom mesmo, tem tudo.